



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

EL PROCESO DE ASESORÍA EN PREESCOLAR, UNA  
INTERPRETACIÓN DE SU RELACIÓN CON LA  
PRÁCTICA DOCENTE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

JESÚS VARGAS MIRANDA  
MTRO. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TUTOR DE TESIS  
GREGORIO ZAMORA CALZADA  
DR. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TOLUCA, MÉX.

DICIEMBRE DE 2014



## *EPÍGRAFE*

*La asesoría se constituye en un apoyo al docente en el que juntos asesor y asesorado aprenden a encontrarse, a emprender el viaje, pero también a formarse para el momento del regreso; más en tiempos difíciles como los actuales en los que ser joven, estudiante o normalista constituye un insulto para las fuerzas dominantes.*

*J. V. M*



## DEDICATORIA

*Para Gis, Jessy y Miranda, porque saben bien que, el nuestro es un ejercicio de lucha, de esperanza puesta en un proyecto de vida, personal, familiar y comunitario en el que estamos comprometidos con la formación. Ello implica ausencias, partidas, pero también regresos; ahí es imposible ocultar la deuda permanente con ustedes.*

*A mi padre Froilán y a mi madre Cleotilde, ejemplo de sobrevivencia ante el dolor, la pobreza y la ignorancia, padres seguimos regresando a la tarea de educarnos y formarnos para volvernos dignos de ser humanos.*

*A los estudiantes y normalistas, caídos y desaparecidos, en esta estúpida violencia que nos cala el alma hasta marcarnos para siempre.*



## AGRADECIMIENTOS

*Este trabajo hace valer los conceptos que desarrolla a partir del acompañamiento y apoyo permanente que me brindaron durante toda la investigación los doctores: Gregorio Zamora Calzada, Jorge Servín Jiménez y José Nava Bedolla, tutor y cotutores respectivamente. Sus observaciones al proceso, las críticas frecuentes a mi pensamiento mediante el cual les compartía la realidad investigada, han sido parte esencial de esta construcción.*

*Especial agradecimiento a las Dras. Luz María Velázquez Reyes y Rocío Fuentes Ruiz, al Dr. Irineo Mireles Ortega, dictaminadores de este trabajo.*

*Mi reconocimiento a las asesoras metodológicas, Ninfa Yasminda y Pilar; a las docentes de grupo, que me permitieron por dos años apreciar su trabajo.*

*GRACIAS...*





## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1. La asesoría. Un campo problemático y una vía para la mejora en educación</b> .....	21
Introducción.....	23
1.1. Surgimiento de la asesoría como práctica profesional.....	23
1.1.1. El contexto en el que surge la asesoría.....	24
1.1.2. La constitución de la asesoría desde el sentido de la búsqueda de la mejora en la escuela.....	32
1.1.2.1. El primer movimiento: las escuelas eficaces.....	33
1.1.2.2. El segundo movimiento: la mejora de las escuelas.....	35
1.1.2.3. El tercer movimiento: centrarse en el aula.....	37
1. 2. Conceptualización de la asesoría.....	40
1.3. El punto de partida para un asesoramiento centrado en el diálogo crítico.....	44
1.4. De la asesoría a su relación con la práctica docente.....	47
1.4.1. Elementos para una caracterización del asesor.....	47
1.4.1.1. Caracterización del asesor.....	48
1.4.1.2. La formación del asesor.....	51
1.4.1.3. Una asesoría ¿para qué? .....	56
<b>CAPÍTULO 2. Asesoría y trabajo docente. Una relación que se construye</b> .....	59
Introducción.....	61
2.1. El contexto en el que tiene lugar la asesoría .....	62
2.2. Los sujetos del proceso de asesoría.....	71
2.3. La relación entre asesoría metodológica y trabajo docente.....	78
<b>CAPÍTULO 3. Elementos normativos en que se inscribe la asesoría en México</b> .....	87
Introducción.....	89
3.1. La concepción de asesoría desde el ámbito normativo.....	89
3.2. La asesoría como parte esencial de las funciones de supervisión.....	94
3.3. Un perfil deseable para desarrollar la asesoría.....	96

<b>CAPÍTULO 4. La asesoría entre el trabajo administrativo y la práctica docente. Un acercamiento interpretativo.....</b>	<b>105</b>
Introducción.....	107
4.1. El establecimiento del diálogo y las prioridades de la asesoría.....	108
4.1.1. El registro de la práctica docente.....	110
4.1.2. El dilema de la autoridad. La asesoría entre iguales.....	111
4.1.3. Condiciones para el establecimiento del diálogo.....	112
4.2. Prioridades de la asesoría.....	114
4.3. La experiencia del proceso de interpretación de la práctica docente. Quedarse a la distancia.....	121
4.3.2. Los maestros también aprenden.....	126
4.3.3. La buena práctica.....	129
4.4. Acuerdos para la mejora de la práctica docente.....	137
<b>Conclusiones.....</b>	<b>147</b>
<b>Fuentes de consulta.....</b>	<b>159</b>
Bibliográficas.....	161
-Bibliografía complementaria.....	165
Hemerográficas.....	167
-Documentos.....	167
-Tesis.....	168
-Revistas.....	168
Electrónicas.....	169
<b>Anexos.....</b>	<b>173</b>
1. Diseño de las herramientas para la investigación de campo.....	175
2. El cuestionario.....	182
3. Reporte de registro de observación directa. No. de registro: 02.....	185
4. Reporte de registro de observación directa. No. de registro: 04.....	191
5. Reporte de registro de observación directa. No. de registro: 08.....	206

## Introducción

La tesis que presento a continuación es resultado de la investigación que lleva por título: *El proceso de asesoría en preescolar, una interpretación de su relación con la práctica docente*, cuyo desarrollo comprendió de agosto de 2012 a julio de 2014. La asesoría y la práctica docente constituyeron las categorías de trabajo. Desde esta consideración el recorte realizado se centró en el proceso de asesoría que se desarrolla en relación al trabajo docente a través de la figura de la asesora metodológica<sup>1</sup> como parte del personal de la supervisión en el nivel de preescolar en educación básica.

La problematización sobre la asesoría y el trabajo docente se centró en dos preguntas ¿Cómo se está desarrollando el proceso de asesoría en preescolar? ¿Qué efectos genera el proceso de asesoría en la práctica docente en el aula? Por su parte los objetivos de indagación se orientaron en “comprender el proceso de asesoría que se desarrolla en el nivel preescolar a partir de la relación entre asesora metodológica y profesora de grupo<sup>2</sup>”. Y al mismo tiempo “interpretar la relación entre la asesoría y la práctica docente en preescolar considerando los efectos de la mejora en la enseñanza y aprendizaje en el aula”.

El fundamento conceptual se construye, desde la teoría en torno a la asesoría como apoyo académico a la práctica docente que desarrollan las docentes en el aula de la escuela. Los aportes considerados para la presente investigación se traen de las contribuciones teóricas de Jesús Domingo Segovia (2004), Antonio Bolívar Botia (1999), Ma. Mar Rodríguez Romero (1996), Serafín Antúnez (2004), José Manuel Escudero (2004), Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (2005), José Miguel Nieto Cano (2004), Víctor Hernández (2004); la mayoría de estos autores centrados en la teoría de la mejora, por un lado, bajo un modelo de proceso que rebasa el modelo clínico de diagnóstico, de receta y por otro, en la teoría del cambio educativo desde los trabajos de Michael Fullan (2002) y Andy Hargreaves (1998), así como en el análisis de la práctica docente con los aportes de Richard Elmore (2010).

---

<sup>1</sup> Para los fines de este trabajo de investigación en el desarrollo del mismo puede encontrarse como asesora metodológica, asesora o asesor de supervisión.

<sup>2</sup> Para los fines de este trabajo no haremos diferencias conceptuales y de función entre docente frente a grupo, educadora, profesora, asesorada.

En la investigación, el sentido epistémico se orienta en la construcción del conocimiento sobre lo investigado más allá de sujetarse a una teoría de construcción predispuesta al respecto de la asesoría. La orientación epistemológica<sup>3</sup> está sustentada en una apuesta dialógica (dialéctica) en la que establece una relación de construcción crítica que va de la relación interactiva entre el proceso de asesoría como objeto de conocimiento y el investigador como sujeto que investiga; en la acción de investigar y en la de construir conocimiento en torno a la asesoría tanto el objeto como el sujeto de conocimiento se ven mutuamente influenciados.

Respecto al método para el tratamiento del objeto de estudio, éste constituyó una de las tareas de elaboración con mayor requerimiento. Abandonar la tradición metodológica centrada en un método único, pensar el objeto desde su problematización, esto es, no hay método hecho a la medida del objeto, por ello “el problema del método está enteramente determinado por el objeto” (Gadamer, 1999: 385). El método entendido como construcción para el objeto investigado.

Así la orientación de procedencia, la tomo de Adorno, “primero se deben precisar las metas del conocimiento y luego proceder algo así como una racionalidad de medios y fines” (2000: 100). Esto es, más allá de tener resuelto el procedimiento con un método predeterminado, el trabajo se ubicó en pensar un camino que se adecuó a las intenciones de esta investigación; la advertencia es “se debe meditar muy bien cuál es el mejor camino para alcanzar las metas de conocimiento que se han propuesto” (Adorno, 2000: 100).

En la construcción metodológica, retomo experiencias metodológicas recientes generadas desde la investigación por otros científicos sociales como es el caso de Zamora y García (2011), que construyeron una estrategia interpretativa para investigaciones semejantes a ésta, cuyos aportes me orientaron en el presente proceso interpretativo. En seguida realizo una descripción de la estrategia metodológica considerada para el objeto de investigación: *El proceso de asesoría en preescolar, una interpretación de su relación con la práctica docente*, que se desarrolla a continuación, exigió siempre poner en pausa aquellos elementos de la propia historia y de la

---

<sup>3</sup> Este, el de lo metodológico, constituye un momento clave para nuestra investigación, al respecto un texto que generó una orientación importante es Nava, J., (2012) *La orientación epistemológica de la investigación educativa: una propuesta de formación para la investigación desde las ciencias de la educación*. (Propuesta de libro en proceso) Toluca, México. ISCEEM. Pp. 19-145.

misma teoría que pudieran alterar la observación de los acontecimientos al momento de su registro en las aulas de las 49 docentes que participaron en esta investigación y del trabajo que desarrollan las dos asesoras metodológicas como parte de lo que aquí se denominó proceso de asesoría, ello con la intención de englobar toda la asesoría desde que se decide, planea, desarrolla y evalúa, una visita a la escuela.

La exigencia de apertura para recuperar el proceso como se manifestó en el espacio del aula y de la escuela, precaución para alterar lo menos posible el contexto en el que tuvo lugar la práctica docente y el acompañamiento de la asesora metodológica. Inicio realizando el registro de dos momentos en este proceso: primero, la interacción de la maestra con los niños al desarrollar una situación de aprendizaje; al considerar que el acompañamiento de la asesora tuvo lugar sobre la práctica docente. Segundo, se registró la interacción que se estableció entre la docente de grupo y la asesora metodológica. Subrayo que los registros se levantaron en el momento en que aconteció la experiencia en el aula o en los espacios de la escuela.

Posteriormente la revisión del registro realizado como resultado de la observación al pasar por otra mirada, resultó conveniente, pues el diálogo crítico en torno a éste, llevó a identificar vacíos al recrear la experiencia en un nuevo contexto. Constituye, a decir de Gadamer (1998), el acto creativo de la tarea hermenéutica. Esta nueva mirada resultó viable desde el trabajo de tutoría y cotutoría que acompañó la investigación. Otra mirada, puso en alerta, sobre ángulos para la interpretación de las secuencias de sentido registradas, no identificadas al momento en el que se generó este desarrollo.

El iniciar la comprensión de las secuencias de sentido requirió advertir, como lo establece Heidegger (1983), a la comprensión antecede el momento de la precomprensión en la que las elecciones son producto de un proceder que tiene lugar como parte de la historia efectual del investigador “comprendemos sólo lo que ya sabemos; percibimos lo que suponemos” (Gadamer, 1999: 40). Esto es, no existen actos neutrales, sino elecciones que acontecen bajo ciertas condiciones históricas de una determinada manera y en abandono de otras. Inicio un acercamiento a las secuencias de sentido registradas, con una intención definida a través de la pregunta, “...así se puede reconocer que para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el

contenido de las cosas la pregunta va por delante. Una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta” (Gadamer, 1999: 440).

El giro hacia la comprensión, la ubico en el momento en que la pregunta obligó a considerar –por parte del intérprete– que “la apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra” (Gadamer, 1999: 440).

La mayor apertura para el inicio de una comprensión está en la necesidad de querer saber, lo que implica un quiebre hacia el no saber. Esto, sin duda, resultó complicado cuando se construye la razón de la investigación desarrollada, entonces es posible dar cuenta que “por eso también el preguntar es más un padecer que un hacer. La pregunta se impone; llega un momento en que ya no se la puede seguir eludiendo ni permanecer en la opinión acostumbrada” (Gadamer, 1999: 444). Para el presente autor es aquí donde tiene lugar el inicio de la comprensión en cuanto se logra reconocer “el horizonte del preguntar, en el marco del cual se determina la orientación de sentido del texto” (Gadamer, 1999: 447).

Comprender para este caso, implicó reconocer la pregunta, pero lo más importante se ubicó en tener que comprender el texto como respuesta a una pregunta. En tanto,

“Retrocediendo así más acá de lo dicho se pregunta necesariamente *más allá* de ello. Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente otras respuestas posibles. En esta medida el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, y esto significa que va necesariamente más allá de lo que se dice en ella” (Gadamer, 1999: 448).

Por lo visto el círculo hermenéutico genera la comprensión interpretación, considerándolas inseparables. “La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma

explícita de la comprensión” (Gadamer, 1999: 378). El horizonte interpretativo hizo posible la experiencia al tener una respuesta en los registros, que nos obligaron a retroceder para elaborar la pregunta para la cual se planteó la respuesta en el texto del registro. Ahora se tiene un texto producto de la interpretación de las secuencias de sentido, el cual constituye el inicio de la nueva experiencia, la negatividad a la que refiere Gadamer (1998), en tanto punto de apertura hacia nuevas experiencias. Así, se establece el horizonte interpretativo, a partir del reconocimiento de la finitud de la propia experiencia y la necesidad de la pregunta siguiente que permite continuar experimentando.

La tesis que asumimos ubica que:

**La asesoría pedagógica otorgada a los docentes es una vía para la mejora del aprendizaje cuando se desarrolla con base en un trabajo colaborativo teniendo como medio de relación comunicativa el diálogo crítico centrado en el núcleo del aprendizaje, desde donde los participantes encuentran una posibilidad de formación que atiende a los requerimientos y condiciones de su contexto.**

El supuesto de trabajo en la investigación es:

**En el proceso de asesoría establece una relación entre asesora y docente de grupo cuya acción ha generado pocas posibilidades de mejora del aprendizaje<sup>4</sup> en el aula.**

La conformación del estado de conocimiento sobre la asesoría desarrollado por otros investigadores, hizo posible darle concreción al objeto. En este contexto en el que surgieron los servicios de apoyo externo a las instituciones, especialmente a la escuela, encuentra una serie de dilemas y conflictos en torno a su constitución como discurso de apoyo para la mejora del aprendizaje. Se citan a continuación las contribuciones teóricas significativas para esta investigación.

---

<sup>4</sup>Desde el enfoque teórico en el que se desarrolla esta investigación, la asesoría a los docentes se coloca de manera específica en el aprendizaje. Sin embargo, la investigación da cuenta que la tarea docente y la misma práctica de asesoría que se genera está aún enfocada desde el modelo de enseñanza aprendizaje propio de la escuela que se sigue centrando más en la enseñanza que en el aprendizaje.

Considera para fines de esta investigación los aportes teóricos en dos ámbitos en los que aparecen los trabajos al respecto de la asesoría: los que aparecen en el viejo continente, específicamente en España y algunos trabajos desarrollados en México, específicamente publicaciones que ha realizado la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como los reportes de trabajos que aparecen en congresos de investigación.

El inicio de la construcción de la categoría base comenzó por la revisión de los aportes de Jesús Domingo Segovia (2004), en su publicación *asesoría al centro educativo*. La obra se encuentra integrada en tres partes.

En la apertura denominada primer eje, se construye el marco de referencia contextualizado y actualizado con los cuales repensar el asesoramiento educativo, en los que pueden destacarse las aportaciones de Escudero (2004), que desarrolla la revisión de la mejora de la educación como marco de referencia; Bolívar (2004), cuyo aporte se ubica en redimensionar el asesoramiento iniciando por ubicarlo en el aula para avanzar hacia la escuela y vuelta; Domingo (2004), describe los escenarios y contextos de acción; Rodríguez (2004), la identidad y construcción de la asesoría; Hernández (2004), el saber del asesor.

En la segunda parte en el eje, *las dimensiones del asesoramiento al centro educativo*, se aborda el espectro del asesoramiento. Los aportes de Nieto (2004), sobre los modelos de asesoramiento; Guarro (2004), desarrolla el asesoramiento centrado en el modelo de proceso en el cual se ubican las dimensiones de la asesoría.

En la última parte, el eje ubica la práctica del asesoramiento en la que se recuperan experiencias de la aplicación del modelo de proceso. Moreno y Torrego (2004), describen la experiencia y resultados al aplicar el modelo de proceso.

El texto: *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, trabajo coordinado por Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (2005), constituye el resultado del planteamiento de preguntas como: ¿existe, en definitiva, una práctica profesional que pueda, legítimamente, denominarse *asesora*? ¿Existen modelos de intervención que resulten más adecuados para esa práctica



profesional? ¿Se puede formar desde las universidades en esa práctica profesional? Se proponen desde ahí el análisis del estado de la cuestión a través de lo que denominan reunión de expertos. Como resultado, el texto conforma una discusión con diecinueve aportaciones organizadas en cuatro partes: 1. El modelo constructivista a examen, 2. Los enfoques de asesoramiento en relación con otros entornos educativos a examen, 3. Las competencias y el conocimiento profesional de los asesores a examen y 4. La formación de asesores a examen.

En nuestro país, la SEP publicó en 2006, el libro: *La asesoría a la escuela. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Su propósito se estableció en contar con aportes escritos de especialistas en el tema de la asesoría. Alberto Arnaut (2006), plantea una revisión de la asesoría en dos instituciones: la supervisión y los centros de maestros, desde una perspectiva histórica genera un recorrido de la constitución de la asesoría.

Por su parte, Rosa Oralia Bonilla (2006), en *la asesoría técnica a la escuela* sostiene la necesidad e importancia de la asesoría; ubica como tarea central de la escuela el aprendizaje; refiere en su trabajo, no se reforma la escuela por decreto, sino por el aprendizaje. El rol del maestro tiene que cambiar y no puede quedar al margen de las profundas transformaciones.

Los trabajos de Antúnez (2006), Bolívar (2006) y Domingo (2006), se centran en la mejora de la escuela ubicando el punto de acción en el aula, para que la escuela se transforme es preciso que los maestros generen aprendizaje. La transformación tiene que originarse desde el interior y por la acción de los implicados.

Así mismo se revisaron los reportes del COMIE (XI, XII) algunos trabajos que si bien no se realizaron específicamente sobre asesores metodológicos, si lo hacen sobre asesoría desde la supervisión a través de la figura del asesor técnico pedagógico (ATP).

*La asesoría técnico-pedagógica en educación primaria, una práctica de reflexión permanente*, es un trabajo de María de los Ángeles León Valdés. Se plantea como propósito realizar un estudio tendiente a generar reflexiones y aportaciones en torno a la asesoría académica, como contribución a la formación docente. Sus referentes para el análisis los construye desde los documentos que ha generado la SEP: *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio*

*de asesoría académica a la Escuela (SAAE) y La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.* Concluyendo que la estrategia del taller sería pertinente para generar una reflexión permanente de la práctica de la asesoría.

El trabajo de Erick Omar Lee Meneses y José Antonio Serrano Castañeda (UPN) sobre el asesor técnico pedagógico, los significados de su práctica, es producto de la investigación sobre los *significados de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) (Formadores de formadores)*, se apoya en la tradición cualitativa-interpretativa y en los aportes teóricos de Bertely (2010), Mead (1990) y Serrano (2007). Concluye en este trabajo “El Ser ATP, significa el reconocimiento de posiciones placenteras, de lo contrario cómo nos explicamos que seguimos haciendo lo que hacemos. Hay en esta práctica la posibilidad, también más o menos expresada por los entrevistados, de transformarse en el vínculo en sus prácticas”.

Esta relación de construcción entre la realidad investigada y la teoría considerada para su interpretación me llevó a generar los avances en torno al objeto de estudio, el proceso de asesoría en preescolar, una interpretación de su relación con la práctica docente que conforma esta tesis de grado.

En el capítulo 1, “La asesoría. Un campo problemático y una vía para la mejora en educación” se procedió a la construcción de la categoría de asesoría que orientó para ubicar la recuperación de los aportes realizados por otros investigadores y teóricos que han discutido en diferentes momentos los apoyos generados para acompañar a los maestros en las escuelas en busca de mejorar los resultados del aprendizaje.

La constitución de la categoría asesoría la ubico en los procesos de reforma de países como Estados Unidos y Europa, que después de la segunda guerra mundial inician fuertes reformas en sus sistemas educativos en busca de mejores resultados de aprendizaje. El surgimiento coincide con el tránsito de la modernidad a la postmodernidad considerado por Hargreaves (1998) con las metáforas “huevera de cartón” para la modernidad y “mosaico móvil” para la postmodernidad. La movilidad exigió nuevas reformas a la vez esta inercia reformista llevó a buscar otros apoyos para eficientar los procesos de producción de logro de aprendizaje como hoy se dice.

El capítulo 2, “Asesoría y trabajo docente. Una relación que se construye” establezco un acercamiento a la categoría práctica docente, la puesta en marcha de la estrategia interpretativa generó las condiciones para la vinculación con el proceso de asesoría y la práctica docente que se desarrolló en las escuelas de las dos zonas consideradas para este estudio. El reconocimiento del contexto y de los sujetos aportó elementos para el proceso interpretativo diseñado en el que la relación permanente con la evidencia empírica permitió construir elementos específicos sobre el estado del conocimiento del proceso de asesoría en preescolar.

El capítulo 3, “Elementos normativos en que se inscribe la asesoría en México”. Conformó la revisión del marco normativo en el que se inscribe la asesoría a partir de su definición que nos lleva a realizar un cruce con la teoría desarrollada en el primer capítulo; se dio paso a una revisión de la función de la asesoría como parte esencial del trabajo de supervisión, cerrando con la identificación del perfil propuesto para quienes realicen la función de asesoría.

Con el capítulo 4, “La asesoría entre el trabajo administrativo y la práctica docente. Un acercamiento interpretativo”, se desprende el establecimiento del diálogo y las prioridades de la asesoría, el análisis de la práctica docente y los acuerdos para su mejora. Es el proceso de asesoría centrado en el análisis de la práctica lo que conduce hasta este momento del trabajo, considerando que con la interpretación realizada se generan algunas luces desde las cuales se puede continuar profundizando sobre una práctica de apoyo esencialmente importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Allí, están los retos de la asesoría metodológica en preescolar, avanzar desde una relación asimétrica a otra que coloque entre iguales a la asesora metodológica y a la docente de grupo, en un contexto de colaboración y de diálogo crítico.

En las “Conclusiones”, se confirma que la llegada se acerca a lo previsto desde la tesis y supuesto que orientó esta investigación, pero también evidencia toda una serie de situaciones teóricas, metodológicas y empíricas que no pueden ser previamente acotadas ante una realidad que siempre resultó más de lo que se pudo anticipar. La asesoría enfrenta situaciones problemáticas propias de su proceso de constitución en lo teórico, en lo metodológico y en lo normativo, sin embargo, se constituye en un camino que puede seguirse haciendo al pensarse con seriedad y la

profundidad necesaria para generar condiciones que aporten a la mejora de la práctica docente y del aprendizaje en el aula.

Las fuentes de consulta constituyen un apartado esencial para la conformación de esta investigación, dicho aporte al estado del conocimiento de la asesoría, genera una contribución a los interesados en el tema. Para finalizar, en los anexos, se colocan algunos soportes usados para el trabajo de recuperación empírica, el diseño de las herramientas de investigación de campo, el instrumento usado para el cuestionario y tres ejemplos de reportes de observación directa realizada a los sujetos participantes.

Dejamos esta investigación en manos de los lectores interesados en la asesoría, que a fin de cuentas son el fin de este trabajo, la otra parte corresponde sin duda a los docentes que desarrollan la función de la asesoría, pero sobre todo los compañeros maestros interesados en construir vías pedagógicas para la mejora del aprendizaje de los alumnos.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA ASESORÍA. UN CAMPO PROBLEMÁTICO Y UNA VÍA PARA LA MEJORA EN EDUCACIÓN**



## Introducción

En este apartado el espacio está dedicado a la construcción de la categoría de asesoría. Con base en ello, se inicia la génesis de la asesoría. Primero, ubicando el contexto en el que surge en la última mitad del siglo XX; segundo, realizando un recorrido general por los movimientos en que se inscribe la búsqueda de la eficacia y la mejora de la escuela desde la década de los sesenta y hasta esta primera década del siglo XXI.

Con el siguiente desarrollo se establece el paso a la construcción de su sentido para generar ese puente de tránsito hacia la práctica de la asesoría en la educación preescolar en educación básica. La categoría central acepta de entrada una serie de posicionamientos para su ejercicio en la escuela y en el aula. Los sujetos que se ven involucrados: asesor y docente frente a grupo, principalmente, construyen una serie de relaciones como resultado de su encuentro.

La reforma y el cambio, constituyen interesantes vías de acceso para comprender y continuar profundizando en el discurso y práctica de la asesoría.

### 1.1. Surgimiento de la asesoría como práctica profesional

Se inicia la construcción de la categoría reconociendo su aparición; para ello se caracteriza el contexto en el que surge después de la segunda mitad del siglo XX. Específicamente con Andy Hargreaves y Ma. Mar Rodríguez, se ubica un proceso que va del fin de la modernidad a los inicios de la postmodernidad en la década de los sesenta como uno de los escenarios más relevantes para el surgimiento de apoyos a los maestros en las escuelas; apoyos que buscaron generar condiciones propicias para el establecimiento y desarrollo de las reformas educativas emprendidas en la escuela.

El escenario particular en este contexto lo constituye la reforma que se dispone a renovar la escuela en busca de mejorar los resultados de aprovechamiento de los alumnos; desde allí se generan tres movimientos de renovación específicos; el primero, las escuelas eficaces, el segundo

movimiento lo constituye la mejora de las escuelas; finalmente el tercer movimiento, llega a la revisión de las escuelas que emprenden la mejora centradas en el aprendizaje en el aula.

### 1.1.1. El contexto en el que surge la asesoría<sup>5</sup>

Como fondo de este apartado se trabaja a Hargreaves (1998), Fullan (2002) y Lyotard (2008); en este fondo los trabajos de Rodríguez (2004, 1996) y Hernández (2004), así como la primera parte de los trabajos de Monereo y Pozo (Coords.) (2005), permiten identificar el contexto en el que se va conformando la categoría de la asesoría.

De acuerdo a la postura de Hargreaves (1998) y Rodríguez (2004), pueden revisarse dos acontecimientos que sirven de fondo a la génesis de la asesoría, por una parte podríamos decir el fin de la modernidad y el inicio de la postmodernidad en los inicios de la segunda mitad del siglo XX. El segundo acontecimiento, se refiere al movimiento que va de las escuelas eficaces a la revisión de las escuelas basadas en el centro y en el aula.

Con Andy Hargreaves (1998), el contexto de la educación y de la asesoría en particular, se determina por el paso de la modernidad a la postmodernidad. Con respecto a la modernidad:

...una condición social impulsada y sostenida por la fe de la ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social ( Hargreaves, 1998: 35).

La modernidad se define como una condición social que tiene los tres ángulos desde los que se mueve, por ejemplo: *lo económico*:

---

<sup>5</sup> Los teóricos consultados en esta investigación coinciden en considerar con cierta reserva el surgimiento de la práctica de la asesoría, por ello se propone este apartado a manera de contexto en el que surge la asesoría. El trabajo de Hernández (2004) *Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos*, reconoce la aparición de los sistemas de apoyo externo como respuesta al crecimiento de los sistemas educativos. Los trabajos de Rodríguez. *El asesoramiento educativo*, plantea cómo “el asesoramiento es una práctica que ha ido configurando su personalidad en el ámbito de la educación paulatinamente y, de alguna manera, continúa haciéndolo” (1996: 13). Puede agregarse la revisión completa de la obra de Monereo y Pozo (Coords.) La práctica del asesoramiento educativo a examen, en la que se reconoce un vacío en el estado del conocimiento de la práctica de la asesoría y la necesidad de atender cuestiones como ¿Existe en definitiva, una práctica profesional que pueda, legítimamente, denominarse *asesora*? ¿Existen modelos de intervención que resulten más adecuados para esa práctica profesional? ¿Se puede formar desde las universidades en esa práctica profesional? (2005: 12)



La modernidad empieza al separarse la familia y el trabajo a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril y culmina con los sistemas de producción en masa, el capitalismo de monopolio o el socialismo estatal, como formas de incrementar la productividad y el beneficio. En las economías modernistas, la expansión es esencial para la supervivencia (Hargreaves, 1998: 35).

La repercusión en lo *político* en cuyo caso “es característico de la modernidad mantener el control en el centro, con respecto a la capacidad de decisión, el bienestar social y la educación y, en último término, también la intervención y reglamentación económicas” (Hargreaves, 1998: 36).

En la *organización*, ésta se “refleja en las grandes, complejas y a menudo pesadas burocracias, dispuestas en jerarquías y segmentadas por especialidades. En las burocracias de la modernidad, las funciones se diferencian racionalmente y las carreras profesionales se ordenan en progresiones lógicas de categoría y antigüedad” (Hargreaves, 1998: 36).

Si bien, no hay una línea totalmente definida sobre dónde finaliza la modernidad y dónde comienza la postmodernidad, Hargreaves (1998), alude al consenso existente en torno a que la mayoría de autores coinciden en ubicar el fin de la modernidad e inicio de la condición postmoderna alrededor de los años sesenta. “Este paso ha comenzado cuando menos desde fines de los años 50, que para Europa señalan el fin de su reconstrucción.” (Lyotard, 2008:13).

En este sentido entonces:

Filosófica e ideológicamente los avances en las telecomunicaciones junto con la divulgación más amplia y más rápida de la información están cuestionando las antiguas certezas ideológicas a medida que las personas constatan que existen otras formas de vivir. Incluso la certeza científica está perdiendo su credibilidad, cuando los presuntos descubrimientos definitivos [...] son superados y contradichos, incluso, por otros nuevos a una velocidad cada vez mayor (Hargreaves, 1998: 36).

Volviendo a Hargreaves (1998: 37) “si la metáfora de la organización de la modernidad es de la huevera de cartón, con sus huecos independientes, la correspondiente a la postmodernidad es el

mosaico móvil.” Lo que interesa es considerar el escenario en el que tiene lugar el nacimiento de la asesoría, pues en tanto que se modifican con mayor rapidez los roles, las funciones, los saberes, los métodos para enseñar, los materiales curriculares que sin duda tienen que adaptarse a las condiciones y exigencias del mercado, veamos cómo se expresa:

Los roles y las funciones cambian constantemente en redes dinámicas con capacidad de respuesta cooperativa ante los sucesivos imprevisibles problemas y oportunidades. Desde el punto de vista personal, este mundo postmoderno reestructurado puede dar lugar a una creciente potenciación personal, pero su falta de permanencia y de estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones carecen de anclajes fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones, que garanticen su seguridad y continuidad (Hargreaves, 1998: 37).

Una característica de la postmodernidad se ubica en que: “El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su <valor de uso>” (Lyotard, 2008: 16).

Este tránsito de la modernidad a la postmodernidad se ilustra el impacto de lo que ha sucedido con los profesores<sup>6</sup> en dicho contexto:

En primer lugar, al sentirse las presiones de la postmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a nuevos cambios. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio creando en los profesores y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga, se imponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan. Tercero, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar. Cuarto, los métodos y estrategias que utilizan los profesores, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante – incluso entre ellos mismos- a medida que las certezas científicas pierden credibilidad. Si los conocimientos en que se apoya la enseñanza carecen de base científica, ¿qué

---

<sup>6</sup>En el apartado de formación del asesor se encontrarán más ideas para generar una comprensión en torno a la participación y concepción del papel de los profesores. Asesores y docentes de grupo.

fundamento pueden tener nuestras justificaciones de la práctica? Preguntan los educadores (Hargreaves, 1998: 30).

Las contribuciones de Hargreaves (1998) desarrolladas hasta ahora, permiten identificar que el devenir de la “huevera de cartón” al “mosaico móvil”, se encuentran algunas de las condiciones que impactan en la organización de las reformas educativas actuales<sup>7</sup>, en las que se crean las posibilidades para el surgimiento del servicio de asesoría a los profesores en las escuelas. Así mismo en esta transición a la que alude el autor, un nuevo movimiento que emerge se refiere al abandono de los discursos apegados a la pedagogía tradicional para pasar a la profesionalización del profesorado, proceso que deviene en una nueva especialización del profesor a partir de capacitaciones desde las que somete a evaluaciones que legitiman los nuevos saberes.

En este contexto, Ma. Mar Rodríguez (2004), reconoce que los avances antes señalados sobre profesiones y saberes, dieron origen a otras subjetividades en la vida de las sociedades, en donde se observa la necesidad de establecer lo que llama “tecnologías disciplinarias”<sup>8</sup> (Rodríguez, 2004: 72), centradas en “clasificación, jerarquización y normalización” (Rodríguez, 2004: 72). Que basados en el desarrollo de la psicología tenían como objetivo el “acoplamiento al sistema social, productivo y a la distribución de bienes académicos en función de sus méritos” (Rodríguez, 2004: 72). Los nuevos establecimientos centrados en la propuesta del orden y progreso, con beneficios para aquellos que lograban más rápidamente integrarse al devenir del orden social.

Retomando las ideas de Popkewitz, en Rodríguez (2004: 73) subraya “las nuevas modalidades epistemológicas combinaron: el individualismo liberal y la organización meritocrática con el uso de tecnologías de apariencia neutral.” Se deduce entonces que la supervisión de las

---

<sup>7</sup>Como se establece en el Programa de Estudio 2011. “La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa permanente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011: 11). En el acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica en el artículo segundo se reconoce que “...Dicho Plan y programas son aplicables y obligatorios en los Estados Unidos Mexicanos; están orientados al desarrollo de competencias para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos...” (SEP, 2011: 18).

<sup>8</sup>Cabe aclarar al lector que el concepto puede revisarse de manera amplia en el texto de M. Foucault *las tecnologías del yo*. Ed. Paidós. En el que en la introducción que realiza Miguel Morey, especifica “aunque tal vez el punto más importante al que convenga prestar una mayor atención sea el emparejamiento que se establece entre el <conócete a ti mismo> délfico (*gnothiseautou*) y el <ocuparse de uno mismo> (*epimeleiaheautou* equivalente al romano *cura sui*, que Foucault traduce por *takecare of yourself*)” (en Foucault, 1990: 36). Allí mismo se aclara en la nota a pie núm. 38 el título de *tecnologías del yo* “[...] En la presente publicación se ha optado, atendiendo a la poca elegancia de un término como <tecnologías del uno mismo>, traducir el título original simplemente por <tecnologías del yo>; debe, sin embargo, recordarse en todo momento que ese “yo” traduce <self> o <soi>; que ese <yo> no es el sujeto sino el interlocutor interior de ese sujeto: <uno mismo>[...]” (en Foucault, 1990: 36).

manifestaciones de los sujetos tenía como objetivo disciplinar, social y culturalmente para mantener las tendencias actuales del desarrollo social. Se encuentra en este sentido que:

Las prácticas de apoyo responden a un claro interés del Estado por aumentar su capacidad de regulación social.” Si bien las prácticas de asesoramiento han generado cierta movilidad social; por otra parte han contribuido a legitimar ciertas prácticas de unificación y sometimiento, lo que se concibe como una “vigilancia dulce”<sup>9</sup> (Rodríguez, 2004: 73).

En el cambio de discurso es donde los servicios de apoyo hacen sentido, no tanto en su surgimiento; sino en sus fines ideológicos para esa época de transición, por ello:

Las prácticas de apoyo se conciben como acciones comprometidas con el control simbólico que aparecen conectadas con otras prácticas estatales ligadas a la escolarización y contribuyendo con éstas, a los esfuerzos del Estado por configurar el cuerpo social a través de la educación (Rodríguez, 2004: 74).

Por consiguiente desde esta perspectiva reconoce que la práctica del asesoramiento nace y se mueve en lo fronterizo entre las propuestas normativas por un lado y el mundo de los sujetos por otro; a partir de formar una visión crítica y generar acoplamiento hacia los nuevos discursos, reformas o innovaciones.

Los dos hechos que se reconocen abiertamente para estas nuevas prácticas de apoyo, son: la conformación de la orientación y la constitución del asesoramiento. Aquí, también puede colocarse la práctica de la tutoría, que se identifica con la propuesta de generar estrategias de apoyo para una adaptación a programas, instituciones o sociedades.

De manera específica, los antecedentes de la asesoría tienen sus raíces en los movimientos de reformas educativas en Estados Unidos y en Inglaterra, así se reconoce, al considerar que:

Los inicios del asesoramiento se sitúan en la política de reformas que los administradores educativos pusieron en marcha en Europa y Estados Unidos en el siglo

---

<sup>9</sup> El paso al uso de formas más sutiles de control, de adaptación a los nuevos requerimientos sociales, Rodríguez (2004) considera, es en sí en gran medida la tarea de la asesoría y allí encuentra su mayor legitimación sobre todo, en lo que a supervisión escolar se refiere.

XX. Especialmente a mediados de éste. En sus trabajos Hernández (2004: 168) señala de manera más precisa, podría decirse que los sistemas de apoyo externo a la escuela – tal y como se presenta hoy en día en la mayoría de países de nuestro entorno– se configuran a partir de los años '70 y sobre todo en los '80 (Rodríguez, 2004: 75).

El surgimiento de los sistemas de apoyo está ubicado en el siglo XX, específicamente a mediados de éste. Veamos el siguiente citado:

Puede decirse que los sistemas de apoyo externo son estructuras relativamente nuevas en la escena educativa. Hace apenas treinta años, pocos países tenían servicios o programas que facilitaran asesoramiento al profesorado. Realmente es difícil determinar de manera precisa cuándo, cómo y por qué se produce el surgimiento y posterior evolución de esta nueva función en educación, sobre todo porque bajo el término de asesoramiento o apoyo escolar se han escondido toda una variada gama de prácticas que han necesitado de clarificación y reconstrucción (Hernández, 2004: 168).

Al parecer, el cambio planificado constituyó la estrategia para dirigir y controlar el cambio educativo. Por ello “el cambio en educación pasa, así, a ser una prerrogativa de expertos con competencia técnica para dirigir y controlar la transformación de las instituciones educativas” (Popkewitz citado en Rodríguez, 2004: 75).

El cambio planificado hace sentido con el surgimiento de concepciones en las que los profesores se perciben como operadores de programas, para los cuales han de ser capacitados. Pero la característica relevante de esos programas, planes y reformas es como reconocen: Fullan (2002); Hargreaves (1998) y Rodríguez (2004), están hechos “a prueba de profesores”. Esto es, se encuentran blindados contra las necesidades, deseos, equivocaciones, subjetividades de los profesores. Se genera una línea de separación entre los que elaboran las reformas y los que las aplican, sin conexión alguna que genere comunicación y retroalimentación mutua. Encontramos que “los expertos del cambio” o también llamados “líderes expertos” su función, es “legitimar la toma de decisiones como un asunto exclusivo de los expertos con capacidad para decir a los profesores qué y cómo enseñar” (Popkewitz y Tiack citados en Rodríguez, 2004: 75).

Era necesario contar con una figura que realizara la mediación entre las propuestas de “los expertos” y los profesores, sin que éstos últimos se vieran en conflicto con respecto a la

autoridad, al poder o a las propuestas generadas desde “los expertos”. Por tanto “la implantación del asesoramiento puso en marcha el desarrollo de mecanismos de supervisión más sutiles, porque pretendía sustituir la autoridad formal por la *influencia entre colegas* (Rodríguez, 2004: 75). Esta interpretación del fenómeno de la asesoría observa críticamente la estrategia del movimiento que va de las formas tradicionales de control a otras de mayor sutileza. Así la asesoría entre iguales se constituye en el espacio ideal para instalar una nueva forma de control y adaptación desde este sentido.

Con estos aportes es posible comprender el surgimiento de la práctica de la asesoría como una práctica con constantes conflictos derivados de su movimiento fronterizo. El surgimiento ya está marcado por el conflicto, por la incertidumbre, por la negación. “En primer lugar, se planteó con fines claramente instrumentales...y en segundo lugar, se brindó al profesorado un servicio que él no había reclamado...” (Rodríguez, 2004: 76). Nada más propicio para generar resistencias<sup>10</sup> aversiones o simplemente rechazo a las propuestas que un escenario en el que la noticia de una nueva reforma, de otro cambio, de alguna innovación se pondrá en marcha, sin considerar al profesorado:

La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos periodos de tiempo. Y para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples técnicos; también son aprendices sociales (Hargreaves, 1998: 39).

Desde este contexto en el que el asesoramiento adquiere diferentes matices:

La denominación asesoramiento proviene, al menos, de tres términos. *Consultation* *y advisor* *y advisory services* aluden a la consideración, deliberación y reflexión en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, promovidos a partir de interacción con otros sujetos que no padecen el problema o la situación que desencadena el proceso de petición de ayuda o apoyo (Rodríguez, 2004: 77).

---

<sup>10</sup> Comúnmente en el día a día de la práctica docente se observa como una acción inaceptable para el logro de propósitos en la práctica docente en la escuela, pero desde la investigación de Joe L. Kincheloe. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, siguiendo a Henry Giroux, lo propone como una posibilidad de conciencia más que como una descalificación en la que se usa el adjetivo negativo, para llamarlos peyorativamente como resistentes (Kincheloe, 2001: 88, 89, 91).

El movimiento que sigue con ese origen está definitivamente anclado en la disyuntiva de lo administrativo y del compromiso de formación con los maestros. En la práctica, los asesores regularmente pasan de realizar funciones de docencia a funciones de asesoría como lo reconoce Rodríguez (2004). Tal proceso, genera un conflicto de identidad no sólo consigo mismo en cuanto a la definición o indefinición de su nueva función de asesoría, acción que finalmente implica ubicarse en un frente distinto.

La función de asesoría genera ese cambio de frente de trabajo y de formación profesional; práctica que adquiere dos vías, por lo menos, para transitar en el desarrollo y ejercicio de su función: primera, privilegia lo administrativo y desde allí se legitima con la figura de la supervisión; y segunda, asume el compromiso de capacitación del profesorado, ese es el terreno fronterizo desde el origen hasta las prácticas actuales. Es necesario reconocer que la mayoría de los maestros que asumen esta función se conducen por la primera opción, porque tal ámbito permite cumplir una agenda de supervisión, misma que se compone con tareas como revisión de planes de clase, registros de asistencia, informes de programas, evaluación de alumnos y seguimiento a maestros.

Al respecto, se coincide con Rodríguez (2004), en esa línea en la que muchas veces se define o desborda la práctica de la asesoría, da sentido al rol del asesor, considerando que puede devenir en una fusión o marginalidad del rol. Esto es, cuando un maestro cambia de función; desarrollando primero, tareas de docencia en el aula con los alumnos y al pasar a realizar prácticas de asesor:

En el primer escenario, los estamentos administrativos manifiestan una tendencia al control sobre las acciones de asesoramiento. El asesor se ve forzado a actuar como brazo de la administración para convencer de la calidad de una mejora externa a los centros educativos. Para legitimarla cuenta con la autoridad que le confiere actuar como delegado de la entidad que controla y con el supuesto prestigio de la ciencia. Pero carece de medios para legitimar la innovación promoviendo su apropiación por parte de los centros educativos. El profesorado no tiene interés para implicarse en la innovación externa y percibe al asesor como un emisario de los estamentos del poder (Rodríguez, 2004: 81).

Aceptar el reto de trabajar desde la marginalidad del rol no es fácil, requiere conciencia crítica y compromiso académico, con una forma de pensar la docencia, incluso podríamos decir, mantener una identidad con su primera función, cuando son asesores provenientes de la actividad de la enseñanza en el aula. Veamos al respecto como:

Las instancias administrativas intentan controlar los recursos para apoyar sus propios programas, pero las estructuras de apoyo y dentro de éstas los asesores y asesoras mantienen un proceso continuo de negociación, con el propósito de salvaguardar la autonomía que requiere el desarrollo del asesoramiento comprometido con la capacitación del profesorado y el desarrollo de mejoras promovidas por los propios centros (Rodríguez, 2004: 82).

En el contexto que considera Hargreaves (1998) y Fullan (2002), los trabajos aquí abordados de Hernández (2004), Rodríguez (2004), Monereo y Pozo (2005), se establece que dada la complejidad en la que se continúa constituyendo la asesoría en el ámbito educativo, no es posible a concretar una definición de asesoría, sin embargo los elementos trabajados en este apartado acercan a la comprensión de la categoría de asesoría, los aportes del trabajo en torno a su constitución como medio para la mejora en la escuela seguramente que ampliarán la concepción que se va conformando.

#### 1.1. 2. La constitución de la asesoría desde el sentido de la búsqueda de la mejora en la escuela

Otro elemento para la comprensión de la asesoría está ubicado en la necesidad de elucidar la finalidad de la misma, para qué se asesora o qué se busca con su desarrollo. En este contexto es indispensable reconocer que la necesidad de realizar tareas de ajustes al nuevo orden social, a través de la implementación de reformas educativas en las escuelas en los principales países, como Estados Unidos, Inglaterra y Europa.

Las metáforas que aporta la recuperación que hace Hargreaves (1998) sobre la modernidad: la “*huevo de cartón*” y para la postmodernidad: el “*mosaico móvil*”; también exige un cambio en las estructuras sociales, por tanto en esos ajustes se observa el nacimiento de las prácticas de



apoyo. Se percibe ese movimiento social como una condición de las transformaciones en todos los ámbitos de la vida, contextualizados en las escuelas como espacios específicos de concreción de los movimientos básicos de reforma, innovación y cambio.

La escuela, ha sido sensible a estos movimientos, sobre todo por su importancia y responsabilidad, pero sobre todo por su contribución al orden social. Para Bolívar (1999) se identifican por lo menos tres movimientos básicos en la vida de la escuela –en estas últimas cinco décadas–, a partir de los sesenta y hasta la primera década del siglo XXI: el surgimiento de las escuelas eficaces, la mejora de las escuelas, una reestructuración de las escuelas pasando de la gestión basada en el centro a una gestión basada en el aula. Estos movimientos los desarrollan a continuación.

#### 1.1.2.1. El primer movimiento: las escuelas eficaces

Mejorar las escuelas ha sido una tarea presente en el discurso del Estado; específicamente desde la constitución de los sistemas escolares para ofertar una educación de masas. La discusión crítica al respecto se centra en las siguientes interrogantes: ¿Qué entender por mejora? ¿Mejora para quién? ¿Mejora de qué? ¿Quiénes generan la mejora? Preguntas que constituyen la clave en este análisis.

Es el movimiento de las escuelas eficaces un intento claro por hacer algo al respecto de la educación que se ofrecía en la década de los sesenta. La caracterización de las escuelas eficaces, prioriza la eficacia de los resultados. Se busca la eficacia de la escuela basada en “*los expertos del cambio*” como señalamos con Popkewitz más arriba o como los define Tiack, “*líderes expertos*”. Desde tal óptica Hernández manifiesta que:

[...] todo el conocimiento sobre la escuela se producía, debatía, almacenaba y evaluaba precisamente fuera de la escuela [...] las políticas de reforma parecían partir siempre de la premisa de que ‘algo funciona mal’ en la escuela; los programas de innovación, en la mayor parte de los casos, consistían simplemente en diseñar y dimensionar materiales

curriculares ‘a prueba de profesores’, es decir, con una supuesta capacidad para tener éxito por sí mismos (Hernández, 2004: 168).

La frase a “prueba de profesores” como bien lo expresa Hargreaves (1998), denota la concepción de operadores neutrales de los procesos curriculares prescritos. El error estriba, a partir de la identificación, de que la propuesta no logró los objetivos que le habían trazado. Pero lo más significativo se ubica en la falta de logro de las expectativas, precisamente allí la discusión desde entonces hasta los movimientos actuales de reforma, de innovación o de cambio como lo manejan Fullan (2002), Hargreaves (1998) y Popkewitz (2000); es la falta de reconocimiento de los maestros como sujetos históricos, ubicarlos desde lo que Hargreaves (1998: 39), establece no sólo como “aprendices técnicos”, sino como “aprendices sociales”.

El movimiento de las escuelas eficaces, se ubica a finales de la década de los sesenta como las –*effectiveschool*– “busca demostrar que bajo ciertas condiciones, existen centros escolares que marcan diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos, frente a otros centros inefectivos. En la primera generación de este movimiento se trataría de *hacer más de lo mismo*’, es decir, conseguir mejores resultados (puros y duros) académicos del alumnado” (Bolívar, 1999: 20). En este movimiento el fin son los resultados, elevar los promedios de calificaciones de los alumnos, sin considerar ninguna variable adicional ni de los estudiantes, ni de los maestros, tampoco del centro escolar como espacio construido históricamente bajo una práctica política.

Se reconoce a cada movimiento a decir de Bolívar (1999), como la generación de ciertas olas, así pues, el de las escuelas eficaces corresponde a la *primera ola*. Donde se caracterizó por centrarse en la búsqueda de los resultados de manera externa a la escuela sin considerar su historia, ni a los maestros y alumnos.

Desde la perspectiva de Bolívar sobre las escuelas eficaces las características internas son las siguientes:

**Ejercicio de un fuerte liderazgo instructivo.** El directivo combina un liderazgo instructivo en el currículum, con una visión clara sobre la misión del centro, conjuntando una gestión eficaz con la colegialidad en la toma de decisiones.

**Presión académica y altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos.** Organización de tiempos y espacios, utilización de estrategias (trabajo en casa, maximización del tiempo de aprendizaje), que aseguren mayores posibilidades de aprendizaje.

**Implicación y colaboración de los padres.** Fomentar la comunicación e implicación de padres en el proceso educativo, que incrementen el esfuerzo de la escuela.

**Control organizativo de los alumnos.** Un clima escolar ordenado en el centro, como contexto y atmósfera necesaria para el aprendizaje, confianza y apoyo.

**Coherencia y articulación curricular e instructiva.** Consistencia en metas y objetivos, entre unas materias y otras a lo largo del currículum, entre proyectos y prácticas docentes.

**Control sistemático del progreso y logros de los alumnos.** Seguimiento sistemático y permanente del trabajo de los alumnos, como medio para ajustar la labor docente.

**Colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado.** Coordinación y cooperación en trabajo en equipo son precisas tanto para el incremento del aprendizaje de los alumnos como del propio profesorado.

**Desarrollo continuo del personal docente.** Actividades y contexto adecuado para el desarrollo profesional, así como recursos externos gestionados por los centros para la formación continua<sup>11</sup>(Bolívar, 1929:24).

Recapitulando, el inicio del movimiento de las escuelas eficaces que corresponde a lo que Bolívar (1999) denomina la primera ola, al final se encuentra en el incumplimiento de los objetivos trazados en torno a los resultados académicos de los alumnos, por lo que el movimiento se reorganizó hacia la incorporación de un nuevo cambio que se centró en la mejora de las escuelas.

#### 1.1. 2. 2. El segundo movimiento: la mejora de las escuelas

El problema de cómo mejorar los resultados de las escuelas, es vigente en este momento; ¿cómo mejorar las escuelas? La pregunta lleva a una nueva cuestión ¿qué se desea mejorar? Y sobre todo muy importante ¿qué entender por mejora? Para responder a estas preguntas conviene identificar que en este momento, la tendencia inercial se genera hacia el interior de las instituciones educativas. La propuesta de las escuelas eficaces, no alcanzó los objetivos de mejora

---

<sup>11</sup> Las negritas de cada una de las características, son nuestras.

de los resultados de los alumnos. El cambio en las instituciones educativas, se acepta, no puede venir desde arriba en forma vertical o del exterior hacia el interior. En este sentido:

El fracaso total de este tipo de iniciativas ha ido desmontando en muchos países el esquema anterior y ha estimulado la creación de estructuras que permitieran que el conocimiento sobre los procesos de cambio en la escuela pudiera también producirse, debatirse, almacenarse y evaluarse dentro de la propia escuela. Así, los profesionales del apoyo externo cobraban sentido como mediadores entre teoría y práctica, entre investigación y acción, y, por supuesto, entre las propuestas políticas de reforma y cambio educativo y las demandas y exigencias de la práctica cotidiana en los centros educativos (Hernández, 2004: 168).

Es con Bolívar, que se identifica cómo el primer movimiento fracasa por lo tanto replantear el tema en razón de orientar el sentido de la mejora de la escuela.

Ahora prioritariamente, los procesos de mejora deben iniciarse en dimensiones de segundo orden (a nivel de organización), para que los que sucedan –por implicación– a nivel de aula se sostengan de modo estable. Importa generar condiciones internas en los centros que promuevan su propio desarrollo como organizaciones. La asistencia y asesoramiento debe, consecuentemente, dirigirse a generar la adquisición de la “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismo los problemas organizativos o didácticos, conocida como capacidad interna de cambio (Bolívar, 1999: 54).

El cambio de modelo sigue manteniendo la relación estrategia-resultados. Diseñar una estrategia que se aplique en las escuelas para elevar los resultados de los alumnos, la eficiencia de las instituciones y el rendimiento de los maestros. Se imprime una visión de gestión que viene del mundo de la empresa fabril, en la que el paquete de estímulos establece que para mejorar es preciso regresar, recuperar y potencializar los recursos humanos; desde su propio contexto potencializarlos a través de estrategias de profesionalización docente.

El fin está en la mejora del aprendizaje y por lo tanto el consenso al respecto, señala Bolívar (1999), está en la definición que se logra a través del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (ISIP), apoyado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE), en el que la mejora se comprende como: “un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internamente relacionadas en una o más escuelas, con el propósito de lograr más eficazmente las metas educativas” (Van Velzen, et. al., citado en Bolívar, 1999: 27).

Para que esto suceda es preciso, según Bolívar, establecer la posibilidad de una transición y recuperación de aportes de las escuelas eficaces y hacia la mejora de las escuelas, a través del desarrollo de cuatro dominios clave: “experiencias educativas de los alumnos, niveles de consecución del alumnado, desarrollo profesional y organizativo e implicación de la comunidad (West y Hopkins, 1996 citado en Bolívar, 1999: 30).

El desarrollo y mejora total de la organización escolar, permite avanzar hacia la mejora. El aprendizaje de los alumnos constituye un eje medular en todo el planteamiento, sin embargo, se queda en una concepción de efecto directo. Si la organización mejora, por consecuencia mejora el aprendizaje de los alumnos.

Aparece un concepto esencial en esta segunda ola, el de la calidad. Está directamente relacionado con la gestión: gestión para la calidad, planificación estratégica. “En congruencia con lo que está pasando en otros ámbitos sociales, el término <calidad> está sustituyendo al de <eficiencia>, los centros educativos quedan sometidos a competir en un mercado por conseguir clientes, que se convierten en el árbitro final de lo que es la calidad, manifiesta en la elección del centro preferido” (Bolívar, 1999: 21).

En suma, en este segundo movimiento existe una reorientación que indica el movimiento hacia el interior de la escuela, allí lo importante es priorizar la mejora de la escuela, sin embargo, observamos cómo la mejora de los resultados de aprendizaje siguen sin incrementarse.

### 1.1. 2. 3. El tercer movimiento: centrarse en el aula

Probablemente no exista inconveniente en aceptar que en las empresas que se dicen exitosas, el indicador más importante, se ubica en el logro de los resultados proyectados. Esa tendencia puede

aplicarse a los movimientos que se han delineando a grandes rasgos en que se ha movido a la escuela, devenir que ha transitado de las escuelas eficaces y mejora de las escuelas a un movimiento de reestructuración basada en la escuela, lo que se ha conocido también como Revisión Basada en la Escuela (RBE).

En *la tercera ola*, se reconoce “No obstante, a medida que las experiencias <basadas en el centro> han ido mostrando progresivamente una falta de relación con la práctica docente del aula y resultados en el aprendizaje de los alumnos, está hoy...también sometida a una tercera revisión” (Bolívar, 1999: 20).

Los cambios, al parecer no se han concretado en las escuelas. Los resultados no se han dado como se esperaban. Se vienen nuevas estrategias de adaptación. El estudio de lo que sucede en la escuela es básico para comprender que a fin de cuentas las estrategias que operan verticalmente arriba abajo, han dejado constancia de su ineficiencia para generar un espacio en el aprendizaje de los estudiantes.

La vía para avanzar no es única, existen muchas, el fin que se persigue también puede ser revisado. Dado que probablemente se está poniendo el ojo en los resultados como fin del movimiento, sin embargo, la pregunta estratégica sería ¿esos resultados qué tanto fortalecen no solo el orden social deseado, sino al propio sujeto que aprende? El análisis es interesante pues en ese afán de contribuir a mejorar, es pertinente saber hacia dónde apunta la mejora. Tal vez, cada movimiento revisado ha logrado lo que perseguía, más allá de lo que puede ser transparentado a todos; el orden, el progreso, el fortalecimiento de la estructura como soporte institucional y social.

Cuando se habla de mejorar el aprendizaje es preciso igualmente, definir a qué aprendizaje se refiere y al mismo tiempo si las condiciones que se generan para su desarrollo lo posibilitan. Esto es como reconoce Fullan y Hargreaves la propuesta como eslogan, prácticamente potencializa poco el cambio o tal vez podríamos decir, la mejora. Como ejemplo ellos citan la reflexión de la práctica, la cual duda que se pueda desarrollar como un eslogan estelar. Para ello se requiere – como bien lo señalan en su trabajo Fullan y Hargreaves (2001). *La escuela que queremos. Los*

*objetivos por los que vale la pena luchar,*— generar estrategias de acción que la potencialicen tales como: la evocación de imágenes personales positivas, la lectura profesional, el diálogo profesional, los grupos de apoyo docente, la investigación docente, las autobiografías y las historias de vida, los cursos y las calificaciones avanzadas.

Decirle al maestro reflexione su práctica, probablemente genere buenas intenciones, sin embargo, la pregunta es a partir de decir reflexione su práctica; ¿qué acciones despliega sobre ello el maestro? Damos constancia de que en la práctica lo que sigue después de esto, es un estado de vacío, se acepta en el momento que se requiere una reflexión, pero regularmente no se genera. Fullan y Hargreaves (2001), tocan la esencia del tema, no se puede reflexionar si no existen medios para hacerlo, de ahí, las estrategias que comparten.

El movimiento de esta tercera ola, revisa que la mejora no puede generarse o activarse desde los “expertos” ajenos a las escuelas. No puede seguirse sosteniendo que los planes, programas, propuestas metodológicas pueden ser “*a prueba de profesores*”. La experiencia y los informes sobre los resultados que se publican sobre el logro de los aprendizajes de los alumnos, sirven de argumento crítico a la segunda ola, para mejorar es preciso fortalecer la organización institucional, la gestión institucional. Por tanto, queda un espacio más puntual en el que se genera la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, que es el nivel del aula.

Por lo visto en esta tercera ola “por una parte se constata que las reformas diseñadas externamente no están funcionando uniformemente, las diferencias entre centros son la norma, por lo que resulta evidente reconocer que, en último extremo, el centro escolar es el factor clave en la reconstrucción de la innovación. Si la uniformidad no funciona, reconozcamos la diversidad, viene a ser el lema” (Bolívar, 1999: 16).

De manera general, en el análisis de este tercer movimiento se elucidó el cambio en el que se puede reconocer el surgimiento de las prácticas de apoyo externo. Seguramente que habrá otros acontecimientos que no se encuentren presentes, sin embargo, el propósito no es exhaustivo sino enfocado a generar una comprensión del movimiento en el que ha tenido surgimiento y existencia la asesoría.

## 1. 2. Conceptualización de la asesoría

La propuesta es realizar un acercamiento al respecto de los elementos clave, para dar cuenta de qué se va a entender por asesoría. La tarea no es sencilla, la complejidad radica en el propio surgimiento de esta actividad, dado que su conceptualización desde su génesis está atravesada por la incertidumbre, y una gran necesidad respecto a las crisis no solo de la educación sino del establecimiento social<sup>12</sup>.

En este escenario, la primera empresa sobre la asesoría es reconocerla en un surgimiento incierto en el ámbito de la educación. “la denominación más extendida para referirse a este...fenómeno se la debemos a Louis *et. al.*, (1985), que en el marco del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela –ISIP– lo define como sistema de apoyo externo” (en Hernández, 2004: 167). El primer elemento que interesa al respecto es ubicarlo como un sistema de apoyo externo, esto es, se deduce que existen otros tipos de asesoramiento que también pueden ser internos.

Siguiendo al mismo Louis y otros, realiza un desglose en el que se entiende “...por *sistema* el conjunto interactivo de dos o más personas y procesos con la misión común de proporcionar apoyo a dos o más centros educativos...” en tanto que por apoyo considera “...el proceso de asesoramiento asistencia a la mejora de la escuela pudiendo adoptar diversas modalidades (formación, consulta, información, provisión de materiales, etc.)” (en Hernández, 2004: 167). En este sentido la definición no considera aquellas funciones que se consideren en el ámbito de lo administrativo o de control que tiene más que ver con actividades prescriptivas como las llama.

Complementando el desarrollo sobre el sistema de apoyo externo, “por *externo*, su localización fuera de los centros educativos, lo que incluye estructuras y procesos de apoyo proporcionados por proyectos, o agencias situadas en diferentes niveles (local, regional, nacional) y excluye por ejemplo, la ayuda de profesor a profesor o la asistencia por el director...” (en Hernández, 2004:

---

<sup>12</sup> La mayoría de las referencias que utilizamos para realizar esta construcción conceptual de la asesoría, se ubican en el contexto de la práctica y discusión de países como España, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, entre otros, en las referencias consultadas generalmente se refieren a las escuelas como centros o centros educativos. Para nuestro desarrollo, cada vez que se refieran al centro, daremos por sentado que tiene la equivalencia de lo que nosotros denominaremos escuelas.



168). Este primer acercamiento a la categoría de asesoría viene bien, dado que de entrada permite ubicarse en el contexto de lo que en adelante se comprenderá por asesoría.

Otro referente para complementar y profundizar en los significados, que ha ido acumulando el concepto, en el transcurso de por lo menos medio siglo es el que reconoce que “son muchos los servicios educativos de carácter externo que desempeñan funciones de asesoramiento, apoyo o ayuda a los centros escolares<sup>13</sup>. La diversidad de este tipo de servicios, configuraciones y funciones a veces muy distintas, ha dificultado su estudio y análisis, así como su gestión y ordenación” (Hernández, 2004:171).

Como agregado a este proceso para conceptualizar la asesoría de acuerdo con Bolívar, se define que “es una práctica fronteriza que tiene que lidiar entre cada realidad y salvando las contradicciones. Es difícil, pero también apasionante, esforzarse, en un proceso siempre incierto y –en ocasiones costoso personalmente, por transformar colectivamente la realidad educativa.” (Bolívar, 2004: 68). No pocas veces, dada esta realidad, se confunde qué está dentro de la asesoría como servicio de apoyo externo y qué corresponde a otras prácticas profesionales como la tutoría y la orientación educativa, en las cuales no profundizaremos, pero si estaremos haciendo referencia de manera permanente, dada su cercanía con la práctica de la asesoría.

Para Escudero y Moreno (1992), ubican que:

...el asesoramiento escolar está llamado a ser entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de un cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo en colaboración con los centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora (en Bolívar, 2004: 61).

---

<sup>13</sup> La mayoría de las referencias que se utilizarán para realizar esta construcción conceptual de la asesoría, se ubican en el contexto de la práctica y discusión de países como España, Reino Unido, estados Unidos y Canadá, entre otros, en las referencias consultadas generalmente se refieren a las escuelas como centros o centros educativos. Para nuestro caso cada vez que se refieran al centro, daremos por sentado que tiene la equivalencia de lo que nosotros denominaremos escuelas.

Un elemento que se agrega en el aporte de Escudero y Moreno, es el de la formación que debe tener el asesor<sup>14</sup>. Proceso que le permitirá atender los problemas de la práctica educativa. Otro agregado que suma es el fin de la práctica de la asesoría que para estos autores la cita anterior lo ubican en la resolución de problemas de la práctica educativa que conduzca a la mejora del aprendizaje.

Al mismo tiempo se encuentra en el trabajo de Fullan que el “asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso para implicarse en los procesos de mejora. Sin embargo, según se afirma en ambas, casi nunca es de esa manera, a causa de la complejidad que conlleva su realización y muchos obstáculos que se encuentran en el camino” (Fullan, 2002: 207). La constante se encuentra en reconocer lo problemático y complejo de definir una práctica en consolidación, ahí aparece nuevamente esta idea de mejora del aprendizaje.

Consolidar la práctica de la asesoría para Fullan (2002), no es un proceso fortuito, sino que más bien, requiere de atención en cuanto a con qué se va a fortalecer la práctica de la asesoría. Existen diferentes aristas que merecen atención pero por lo pronto una muy significativa y de gran peso la constituye el desarrollo de habilidades del asesor en el que pasa en gran medida por la propia formación del asesor. La práctica del asesoramiento tiene que basarse “en una teoría del aprendizaje de gran calidad y en una teoría para la acción de gran calidad (si se prefiere en una teoría de la pedagogía y una teoría del cambio, que se retroalimente constantemente)” (Fullan, 2002: 209). Este es uno de los espacios más problemáticos dado que como puede revisarse no existe un programa o un espacio dedicado específicamente a la formación de asesores, en el que se defina o delimite los márgenes y alcances de una práctica de apoyo, de la cual deriven las necesidades y requerimientos profesionales de quienes cumplen funciones de asesoría.

---

<sup>14</sup> La discusión en torno a la formación que debe tener el asesor, si tendría que ser previa a su incursión en los trabajos de asesoramiento o si realmente la formación del asesor se va logrando en la práctica de la asesoría; para Rodríguez, al respecto, “nos referimos a la profesionalización en el sentido de la posesión de conocimientos y competencias específicos que otorgan al profesorado la capacidad de autonomía de juicio y el ejercicio responsable de la enseñanza...” (1996: 80). Más adelante plantea “...el profesional que más apropiadamente puede desempeñar labores de asesoramiento es precisamente el profesor. Sostenemos esta idea, porque sólo el profesorado cumple, estrictamente, con una condición esencial del asesoramiento: la interacción de igual a igual y esto es así, porque comparte la vivencia en el aula y, por tanto, el conocimiento experiencial que es la base para una comprensión compartida de la educación” (p. 81).

En este sentido, cuando se habla de teoría pedagógica se refiere a una formación sobre “supuestos de aprendizaje, la docencia y los resultados.” (Fullan, 2002: 209); y cuando habla de teoría de la acción está pensando en “las condiciones que hacen que el modelo funcione” (Fullan, 2002: 209). Recurriendo a McLaughlin y Mitra (2000), se reconocen cinco elementos clave para que lo dicho se realice: “los recursos, el conocimiento de los principios básicos, una comunidad de práctica comprometida, un director que apoye y un distrito escolar compatible.” (en Fullan, 2002: 210). Se deduce, que la discusión al respecto de la asesoría no se reduce a una relación entre asesor y asesorado, su contexto se organiza de forma mucho más amplia que una relación dual simple, direccional o bidireccional. Esta recuperación, ofrece una visión mucho más amplia de por dónde ir identificando los factores, sujetos y contextos que se vinculan con la práctica de la asesoría, relación que es importante no sólo identificar sino comprender.

Ello implica desde lo histórico recuperar que la asesoría como práctica profesional, tampoco es neutral; está cargada históricamente de objetivos y metas que la configuran en una intervención ideológica. Al respecto “los sistemas o servicios de apoyo externo/interno a los centros escolares se han convertido, a partir de los años setenta, en un dispositivo necesario para *asistir a los centros* y proveer un servicio a las organizaciones educativas en orden a su mejora” (Bolívar, 2004: 147). Hasta allí todo parece normal, dado que la asesoría de hecho se concibe de origen como una práctica de apoyo desde la cual mejorar lo que se hace en la práctica educativa de las escuelas. Sin embargo, al revisar el siguiente complemento “surgidos, en una primera etapa, para asegurar/apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (aquellos que “venden” el proyecto), poco a poco –como “agentes de cambio externo” se han ido decantando a *facilitar el proceso de cambio*, capacitando al profesorado y al centro escolar para poder desarrollar las iniciativas de mejora surgidas desde dentro” (Bolívar, 2004: 147). Este sentido problemático de la dirección del cambio y de la reforma es definitivo para concretar el asesoramiento, pero también para establecer su estrategia de desarrollo.

Un elemento que no es recomendable dejar fuera en este esfuerzo por identificar el contenido del asesoramiento, es el desarrollo en torno a considerar el inicio de una práctica de la asesoría, cuyo sentido define en gran medida un elemento clave sobre qué entender por práctica de la asesoría. La experiencia en la práctica de la asesoría señala:

...llevamos muchos asesoramientos para escuelas y distritos escolares. Cuando en un distrito escolar se ha tratado cuidadosamente un problema y nos piden que les ayudemos a seguir avanzando, casi siempre se da una evolución positiva. En cambio, siempre que un distrito está experimentando un problema y quieren que nosotros aportemos la solución, ésta no funciona (Fullan, 2002: 207).

El reconocimiento de la experiencia anterior contribuye a definir, por lo menos, que la práctica de la asesoría nunca inicia como imposición externa para la escuela; por el contrario, acontece sobre la base de una necesidad de la institución escolar y, por lo tanto, a petición de ésta.

Resulta aventurado establecer una definición de asesoría de manera específica y definitiva, sin embargo, si podemos con los elementos que tenemos realizar acercamientos a esos bordes en los que transita y se va reconstruyendo esta práctica. De entrada se reconoce que constituye una práctica acompañada por el conflicto de la polisemia, dada su cercanía con otras prácticas profesionales emparentadas; por otro lado, se ha dejado constancia de que se refiere a un trabajo de apoyo externo prestado por sujetos dedicados a dicha práctica, en la que sin duda uno de los problemas de esos sujetos se ubica en tener claro los fines de su ejercicio en la escuela; existe convergencia al considerar para nuestro caso una acción más allá de la administración o de la prescripción supervisora. Por tanto, constituye una práctica contextualizada en educación, cuyas vertientes abren por lo menos dos concepciones, la de la vigilancia dulce cuyo origen está puesto en el fin de la adaptación a modelos de cambio de reformas oficiales y en la otra vertiente una posibilidad que surja desde un diálogo crítico para generar mejoras en el aprendizaje que se construye en el aula.

### 1. 3. El punto de partida para un asesoramiento centrado en el diálogo crítico

Los tres movimientos de la escuela desde la década de los sesenta hasta nuestros días, contribuyeron a producir conocimiento de cómo se produce el cambio en busca de la mejora de los aprendizajes. La historia del movimiento de la escuela (Bolívar, 1999), se ha constituido, buscando la eficacia desde el exterior a través de la producción de planes, programas y propuestas metodológicas, centrados en la acción de “expertos”; a una acción desde la propia

organización interna que fue denominada mejora de las escuelas, para centrar el debate actual en torno a una práctica educativa en el aula como espacio mismo en que se genera el aprendizaje; para avanzar hacia la revisión y mejora de la escuela, regresando nuevamente al aula en esa relación dialéctica (Bolívar, 2004).

Los aportes de la eficacia y los avances al respecto del movimiento de mejora han llegado a concentrar una tendencia que avanza sobre la gestión institucional y la calidad de la educación. El nuevo posicionamiento del debate al respecto, se ubica en cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos en la escuela; por lo tanto se va centrando poco a poco con mayor precisión en los sujetos que directamente intervienen en este proceso y luego es posible generar el sentido de avance de la práctica de la asesoría hacia los directivos, los asesores que realizan acción de apoyo y también los padres de familia. Esto es, el punto de partida tendrá que darse en el aula y de allí hacia la escuela, sin estacionarse; se busca un movimiento dialéctico que parta de los sujetos que aprenden y desde luego se identifica que el eje central puede establecerse como punto de partida en el diálogo.

En este sentido, interesa para efectos de esta investigación considerar una práctica de asesoría como apoyo que realiza un asesor externo a la escuela y que tiene lugar en el aula o en la propia escuela pero centrada en el aprendizaje; ahí el inicio tendrá que ser dado por una relación dialógica crítica de los participantes. Dejaremos por el momento fuera de esta consideración todas aquellas prácticas de apoyo docente que se realizan fuera del espacio específico del aula y de la escuela, porque lo que interesa a decir de Bolívar (2004) y Elmore (2010), es colocar al aprendizaje como el núcleo clave para iniciar la mejora.

Aquí se incluye la necesidad de avanzar más allá de ubicar un posicionamiento de movimientos de la escuela que vayan de afuera a dentro o de arriba abajo, o de dentro a fuera. Ahora el diálogo como punto de partida de la relación asesora-docente de grupo no puede dejar a un lado la escuela como un todo histórico, al considerar que su manifestación es producto de la acción humana de los sujetos que ahí conviven, esto es, el ambiente que afecta el proyecto de escuela y el momento de éste, si se considera el ciclo vital, se ve afectado de una o de otra manera con la relación, incorporación o partida de los maestros.

Por lo tanto es la historia de la escuela como ese cúmulo de acontecimientos, de relatos o anécdotas que dan cuenta de una parte de la vida institucional. Es considerada como eje medular para comprender históricamente en dónde puede dialogarse la estrategia de apoyo externo. Esto es una condición histórica que no puede ignorarse; desarrollo al respecto se encuentran en Domingo (2004), Bolívar (1999) Antúnez (2004). La escuela tiene que ser estudiada como un ente vivo que da cuenta de un determinado desarrollo en el que pueden identificarse: cambios, movimientos, conflictos y avances; de cuya comprensión resultan elementos clave para generar movimientos de diálogo con los sujetos, desde los cuales imaginar y pensar con rigor las mejores vías para un asesoramiento a los maestros.

Para el diálogo se requieren condiciones que lo permitan, en el caso de la asesoría se establece que la posibilidad de que se genere está en la relación equitativa entre iguales por parte del asesor y del docente de grupo. En el trabajo de Nieto (2004), se encuentran los modelos de asesoría, el de intervención, facilitación y colaboración; siendo éste último el más deseable para lo que se plantea.

Se reconoce el modelo de colaboración como “...un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesorada” (Nieto, 2004: 160). La caracterización de la actividad asesora se encuentra matizada por la relación estrecha en la que se observa una relación comprometida de los participantes. En ese mismo sentido “...la relación de ayuda entendida como colaboración es un proceso emergente y dinámico, continuamente reestructurado a través de transacciones y negociaciones que se cimentan tanto en creencias y expectativas individuales como es el contexto social y normativo de la institución educativa” (Nieto, 2004: 164).

La relación de asesor y docente resultan esenciales si la consigna es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Se encuentra en la relación colaborativa una posibilidad de que ello suceda, más cuando cuestionamos qué significa colaborar, “colaborar es laborar o trabajar con alguien. Esto es, llevar a cabo conjuntamente una actividad significativa, lo que, por definición, conlleva el propósito de alcanzar una meta u objetivo relevante y compartido, a través de ciertos medios o acciones que habrán de disponerse de forma coordinada según las posibilidades de las distintas partes implicadas” (Sánchez y García, 2005: 30).

La colaboración en gran medida, entre otros factores que la pueden favorecer u obstaculizar está el diálogo entre iguales, esto es un diálogo crítico como se denomina en este espacio. Interesa diferenciarlo de aquella relación en la que la relación es vertical, instructiva, con un peso de autoridad o de poder de uno sobre el otro. El diálogo crítico permite la pregunta, el cuestionamiento, la problematización en la que de manera conjunta se reconoce el problema y al mismo tiempo de manera compartida se trabaja por encontrar vías de solución para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Este punto de partida no es suficiente, es conveniente avanzar hacia una construcción que vaya al proceso de asesoría como relación entre asesor y docente de grupo.

#### 1. 4. De la asesoría a su relación con la práctica docente

El servicio de asesoría como apoyo externo se constituye de suyo, en una práctica trazada por lo conflictivo, desde el intento por encontrar su huella en la historia. En ello ha resultado complejo dar cuenta a quiénes es posible llamarle asesores; sin embargo, se pueden recuperar elementos que posibilitan caracterizar a un asesor desde la acción de apoyo que realiza. De entrada es preciso reconocer relación de acercamiento que no está dada de manera natural y neutral; su aparición en la preocupación por la mejora de la tarea docente, se conecta directamente con los procesos de búsqueda de eficacia y mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos a partir del establecimiento de reformas cuyo significado se establece generalmente fuera de la escuela. Por lo tanto puede afirmarse que los asesores cumplen una función de comodines mediadores entre los profesores y la autoridad administrativa.

##### 1. 4.1. Elementos para una caracterización del asesor

Un primer sujeto clave de la asesoría lo constituye obviamente el asesor, no por ser el más importante, dado que de él depende gran parte de lo que como acción de apoyo se genere. Un acercamiento a esta práctica pone en el reconocimiento, por lo menos de los siguientes elementos que contribuyen para su caracterización e identificación:

- Caracterización del asesor.
- La formación del asesor.
- Una asesoría ¿para qué?

#### 1. 4. 1. 1. Caracterización del asesor

Un elemento central en el desarrollo de la asesoría puede interpretarse en la historia del asesor, allí el acercamiento histórico a este sujeto, es factible el reconocimiento de esta función, como una práctica social en educación; cuya comprensión puede mejorar si se considera ¿Quiénes son los asesores? ¿De dónde vienen? ¿Cuál es la formación que les posibilita determinada comprensión del discurso de la asesoría? ¿Qué experiencia tienen en la docencia y en la práctica de la asesoría?

Los asesores de apoyo externo, al igual que la práctica de la asesoría, tienen un origen histórico que debe ser comprendido; si bien existen una serie de profesionistas que pueden brindar apoyo a los docentes en las escuelas, también podemos considerar que para poder realizar trabajo acompañamiento directo a los maestros, es preciso de acuerdo a cada uno de los tres movimientos registrados de la escuela (eficacia, mejora y revisión basada en el centro); que los que brinden asesoría a los docentes tengan experiencia en cómo se aprende y qué se enseña en el aula.

El auge de las Ciencias de la Educación<sup>15</sup> seguramente trae consigo al mismo tiempo la posibilidad de que los profesores se formen en otras especialidades de la ciencia, que la educación ha podido aprovechar. La tendencia más favorecida se ubica en que los asesores que han venido realizando servicio de apoyo a la escuela, son colegas docentes que en primer lugar han tenido experiencia en el aula o en la administración de la escuela; de donde son llevados regularmente a los servicios de apoyo externo.

---

<sup>15</sup> Este constituye un debate interesante sobre si realmente existen las ciencias o la ciencia de la educación. Por ejemplo de manera muy radical establece “[...] entendemos que en sentido estricto no existe una <ciencia de la educación>; más bien tampoco <ciencias de la educación>. En todo caso, hay ciencias cuyos avances se aplican al campo específico de la educación, pero que tienen en sí un desarrollo autónomo.” (Follari, 1995: 68). Un ejemplo que nos ayuda a vincular este argumento de Follari, lo construye Popkewitz (2000: 110) al plantear como “la psicología respondía directamente a las preocupaciones sobre la educación moral y la socialización laboral suscitadas por el movimiento del evangelio social y los dirigentes empresariales, aunque situándolos con problemas de actitud y de pensamiento, así como de interacción entre el individuo y el ambiente.” La psicología como lo establece se erige en el apoyo directo de la escolarización moderna.



Interesa en este sentido reconocer que respecto al profesor, tendrá que interpretarse su historia como *educador total*<sup>16</sup> para ello se considera conveniente incluir cuatro aspectos esenciales:

- I. La intención del docente [...]
  - II. El docente como persona [...]
  - III. El contexto de la enseñanza [...]
  - IV: La cultura de la docencia; las relaciones laborales del docente con sus colegas [...]
- (Fullan y Hargreaves, 2004: 49-51)

Si bien, se refieren al docente que se dedica a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, parece que se usa la categoría educador total para comprender que el asesor es ser comprendido, como primera vía, desde esos cuatro aspectos esenciales. Esto es, si se comprende que el asesor es un sujeto histórico, entonces, se puede profundizar en que no depende de lo que diga o haga en el momento en que realiza asesoramiento a los colegas de una escuela. Es más que eso. En cuanto a la intención docente no se refiere específicamente a “una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos [...] si bien las habilidades y técnicas son importantes la docencia es mucho más que eso” (Fullan y Hargreaves, 2004: 50).

Esa trivial acepción, que se ha generalizado sobre cierta docencia, muestra una práctica educativa sospechosamente sencilla y fácil de realizar. En eso es donde, tal vez, se sigue pareciendo a ciertos oficios en los que con cierta práctica, lo demás puede resolverse<sup>17</sup>. Sin embargo, es mucho más complejo, entre otras cosas se puede revisar todo el saber personal, profesional, disciplinario e incluso ideológico que el profesor mueve para generar acciones y tomar decisiones ante cada hecho en específico. Lo que lleva al supuesto de que los asesores no son neutrales; desarrollan una práctica política de la asesoría.

Son personas antes que ser docentes asesores, por supuesto, que no se “puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es [agregado a esto] también importan la etapa de vida y la carrera en que se encuentra el docente, y el efecto que esto tiene sobre su

---

<sup>16</sup> Categoría trabajada por Fullan y Hargreaves (2001) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP-Amorrortu. Desarrollan la categoría en el capítulo 2. Educadores totales.

<sup>17</sup> Por ejemplo en el trabajo de Zabala discute la necesidad de un trabajo cuya reflexión pueda identificar que la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. (2002: 14).

confianza en su propia capacidad educativa, su sentido del realismo y sus actitudes hacia el cambio” (Fullan y Hargreaves, 2004: 61). Lo que no resulta fácil, cuando el día a día de la práctica lleva a una cotidianidad que unifica a los sujetos en su práctica desde una visión instrumental que conduce en cierta manera a volver todo transparente.

Al respecto del asesor como persona, es fundamental comprenderlo para todos los profesores, pero el presente discernimiento se trae al análisis en razón de que para poder acercarnos a quién es el asesor, siempre es preciso integrar la dimensión de la persona en cuanto sujeto histórico, en ello se gestan gran parte de las decisiones que toma con respecto a la práctica de la asesoría. Siguiendo la idea puede considerarse que “...es improbable tener éxito con reformas universales y programas rígidos que desconozcan los aspectos más amplios de la vida y la carrera del docente, y que no traten al maestro como a una persona.” (Fullan y Hargreaves, 2004: 68). En este sentido “convertir el problema de la reforma en una cuestión de <gestión del cambio social>, como apunta Fullan (1982), supone aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que configuran y presentan las organizaciones institucionales como naturales, normales e inevitables” (Popkewitz, 2000: 31).

Sobre el contexto de la práctica docente, “necesitamos saber cómo influye el ambiente del maestro en su enseñanza. Necesitamos una comprensión *ecológica* de la actividad docente: el modo en que éste se desarrolla para adecuarse al medio, y en que podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre” (Fullan y Hargreaves, 2004: 71). Esto es, no se construyen los significados y sentidos de la práctica de manera aislada; la historia es un acontecimiento discontinuo, en el que se vincula la relación con el mundo.

Por tanto, se habla del educador total, también se puede pensar en el asesor total. La cultura, las relaciones laborales y de asesoría, constituyen un eje esencial sobre el que se construyen gran parte de los significados y sentidos de la práctica asesora, ello pasa por la cultura y las relaciones laborales que se producen entre asesores y asesorados. Específicamente porque en la concepción que flota en el ambiente de la docencia parece confirmar que salir del aula y ocupar puestos administrativos, le otorgan mayor nivel profesional al asesor.

El posible resumir parcialmente reconociendo:

Las realidades de la escolarización llevan consigo formas sociales heredadas de las condiciones sociales históricas. El pasado invade el presente en calidad de límites en los que se eligen opciones y se abren ciertas posibilidades. En este contexto, el concepto de estructura sitúa el marco de limitaciones y restricciones que se cierne sobre la escolarización. Al mismo tiempo, no obstante, cuando se presta atención a la estructura, la producción de innovaciones se presenta como consecuencia de rupturas y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas en vigor (Popkewitz, 2000: 34).

La práctica de la asesoría constituye un discurso que puede revisarse, pensarse con más elementos ateniéndonos a una revisión de la historia de la asesoría en la que también es posible encontrar sentidos para su comprensión desde la dimensión inmediata del contexto de los sujetos.

#### 1. 4. 1. 2. La formación del asesor

¿Es la nuestra una sociedad “totalmente administrada” en la que las fuerzas dominantes a través de su ideología han domesticado el espíritu humano? ¿El propio disenso, los conflictos, constituyen parte de ese establecimiento absoluto del orden y del progreso? ¿Es la nuestra, sin más, una sociedad que no tiene opción que la razón absoluta establecida desde las ciencias naturales, pero sobre todo, en el método científico? Si la apuesta de la modernidad se estableció en la razón, en la razón de orden positivista, en la que el creador queda exiliado de la creación no se puede considerar para comprender una práctica humana.

Una relación de cambio en la escuela no se construye de manera aislada de la historia escolar. Ese conocimiento se torna válido solo para el cambio pragmático que satisface necesidades inmediatas. ¿Y lo espiritual? Ha sido domesticado por la fuerza y el avasalle del consumo, de la moda, de los artefactos culturales<sup>18</sup>. O es que se asume desde una posición elegida que genera comodidad, bonos, beneficios adicionales, reconocimientos como retroalimentaciones que atienden los deseos más elevados de la artificialización del querer en la sociedad del consumo.

---

<sup>18</sup> El trabajo de Adorno, Theodor W. (1998) *Educación para la emancipación*. Edic. Morata. En el capítulo III. Televisión y formación cultural realiza todo un desarrollo sobre la relación entre la televisión y la cultura que se hace llegar a los sujetos.”...son tan realistas que el contrabando de la ideología es introducido furtivamente sin que se note, y las personas saborean el veneno armonizador sin darse siquiera cuenta de la operación de que son objeto”(Adorno: 1998: 57).

La teoría crítica establece a través de la dialéctica, la necesidad de desmontar esa construcción en su sentido estructural. Qué hay más allá, cómo se subvierte esa aparente objetividad dejando en la subjetividad lo concreto y no a la inversa. Herbert Marcuse<sup>19</sup>, propone recuperar ese sentido originario de la dialéctica, encontrando que es la lo histórico concreto donde se objetiva con mayor consistencia la realidad.

La dialéctica concreta atañe al acontecer como género de ser de la existencia [Dasein] humana. En ningún caso puede ser denominado y concebido por principio como dialéctico cualquier hecho acontecido en la historia (aquí se producen los mayores abusos), sino solo las acciones y los acontecimientos que conciernen a la existencia [Dasein] humana en su ser” (Marcuse, 2011: 102-103).

Si lo dialéctico concreto constituye desde esta perspectiva una facultad del pensamiento para aprehender en esa misma sintonía a la realidad, en tanto histórico concreto que se define en la experiencia que da la propia trama de cada sujeto. Entonces, allí converge con la necesidad de un pensamiento formado en el movimiento arduo de la crítica, que no solo apunta hacia fuera, sino también hacia adentro y hacia todas las direcciones dadas, esto es no hay momento de tregua.

Ese concreto histórico acontece en las relaciones de sentidos, que una vez reconocidos hace falta comprender, pero que en tanto cada sujeto genera su relación con el mundo, los sentidos se tornan diversos y múltiples. Es la trama de cada sujeto en la que se puede identificar el sentido que se concientiza cuando el sujeto es capaz de narrarlo desde sí hacia el mundo, hacia los otros.

Allí, se encuentran ciertos nodos de relación en lo histórico concreto cuando se cruzan los sentidos nuestros, con los sentidos que emanan de la relación de los otros con su propio mundo, que se vuelve hacia nosotros cuando nos hacen partícipes de sus tramas en la expresión de su propia historia.

---

<sup>19</sup> Marcuse, Herbert. (2011) *Entre hermenéutica y teoría crítica*. Artículos 1929-1931. Edit. Herder. “Puesto que para Platón el ente verdadero no es la multiplicidad de objetos de la experiencia sensible y de la opinión cotidiana, sino que consiste en una “unidad” y un “carácter común”, en principio aun encubiertos, que fundamenta esa multiplicidad, necesita para su captación de una facultad dialéctica: necesita de un ver junto lo afín, solo disperso aparentemente, como también de un separar lo que aparentemente se encuentra junto, para encontrar las unidades verdaderas” (Marcuse, 2010: 89).

La acción docente precisa su ubicación y su dirección, no sé si correcta, pero si en la que se abre un plexo de posibilidades para todos; cuando ofrece sus propios hilos de historia, en ello, continuar escribiendo la obra en la que a cada uno corresponde su protagónico, para trazar el plano arquitectónico de su morada en este mundo. En otras palabras formarse como nacimiento espiritual, como trabajo sobre sí, como cultura, que se concreta en proyecto de vida y de docencia generado desde la relación con los otros y con el mundo.

Generar las condiciones para un discurso de la formación, puede iniciar por la crítica. Es importante identificar algunas vías para transitar, el tema se discute entre la distancia que existe en el contexto en el que se mueven los maestros y los contextos deseables en cuanto a condiciones para que la formación se cultive. Hablar de condiciones, es referirse a los proyectos de docencia desde los que dan sentido a su práctica en el aula y más allá de la instrumentalización de una propuesta de formación que se centra en la capacitación y actualización como formas profesionalizantes de la docencia.

Ubicar las condiciones para entrar en la discusión de la formación, parece elemental. El docente-asesor requiere revisar su formación, esto puede objetivarse en las acciones que realiza, en el lenguaje que emana de sí para dar cuenta de su práctica. Formarse para identificar las estructuras concretas que sostienen las prácticas, reproducidas en la escuela, exige una facultad crítica y dialéctica, centrada en la historia del sujeto.

El flujo inercial de la vida cotidiana se mueve en dirección de una racionalidad vertiginosa de la postmodernidad, no hay tiempo para el tiempo, para intentar pensar, para cuestionar, para resistirse (Lyotard, 2008). La sofisticación de los artefactos culturales que se usan cada vez más, actúan sobre la voluntad de los sujetos haciéndolos cada vez más dóciles, sin necesidad, aparentemente de violentar su humanidad (Kincheloe, 2001).

En este sentido “la solución, la única solución de verdad, está en la formación de educadores con juicio y conocimientos. Esto podría parecer trivial e incluso pueril, pero es lo único que se puede hacer para salvar del peligro al mundo de la educación. <<Para poder educar a niños, uno debe primero educarse a sí mismo>> (Morin, 1975: 222). La reflexión sobre la práctica en la escuela

resulta esencial por ello “volvemos lo más pronto posible a los educadores que saben pensar antes de obrar” (Morin, 1975: 223). Se apela a desmontar el discurso de la eficacia que se queda en lo inmediato, en estos tiempos urge que “por una vez, dirijamos nuestros esfuerzos hacia esta última forma de eficacia, la eficacia de la mente y de la verdad, sin ningún tipo de exageración” (Morin, 1975: 223).

Esta es una vía, para replantear la dirección en la que se piensa la práctica docente, que la reflexión crítica sobre la experiencia generada al enseñar y aprender. Una condición puede centrarse en el soporte de una teoría crítica, que forme la actitud permanente del movimiento de la facultad de lo histórico concreto para comprender el discurso; está claro por lo que en estos tiempos vivimos que “el futuro de la humanidad depende hoy de la existencia de la actitud crítica...” (Horkheimer, 2000: 77). En el uso crítico de la teoría tiene un protagónico esencial el intelectual, ese que ha construido su relación con el conocimiento, con los otros y con su mundo. Sin embargo merece una crítica implacable el intelectual adaptado, siguiendo a este mismo autor:

...el intelectual que se limita a expresar con un gesto de veneración la fuerza creadora del proletariado y que se satisface en adaptarse a él y en mostrar su imagen idealizada, pasa por alto que cada vez que alude su enfrentamiento con las masas, al que circunstancialmente pudiera conducirle un pensamiento propio, hace a estas masas más ciegas y más débiles de lo que debieran ser (Horkheimer, 2000: 48-49).

La crítica mantiene en vigilia, de aquello que parece demasiado consistente para estar bien estructurado, es decir, lo que llena los sentidos por el deseo creado. El crítico nunca puede ser consecuente, más bien “su crítica va no solo contra quienes hacen conscientemente apología de lo existente, sino igualmente contra las tendencias desviadas, conformistas o utópicas que surgen de sus propias filas” (Horkheimer, 2000: 50). Resulta poco recomendable echarse a dormir en el arrullo de la velocidad de la postmodernidad, el que lo hace, no acciona más allá de lo inmediato “el carácter crítico de la reflexión educativa por encima de dogmatismos disfrazados que pretenden ocultar la realidad ha de entenderse como una categoría de búsqueda y de revolución de los conocimientos” (Magallón, 2012: 70).

Una crítica crece, cuando se aprende a reflexionar pedagógicamente la experiencia educativa como lo ilustra el siguiente citado “no se puede ver el sentido del concepto sino cuando en él encontramos nuestra propia experiencia. ¿Qué experiencia nos afecta, cómo y por qué? Allí, donde la experiencia se asume como saber, práctica, lo vivido, el concepto guarda un sentido especial, contrario, diferente a su sentido ligero” (Zambrano, 2006: 73). Esa experiencia acontece históricamente y se humaniza al narrarla.

Si se busca devenir sujetos, asesores, que aporten condiciones para que los sujetos docentes, ubiquen su lugar con los otros y en el mundo en el que tiene lugar el acontecimiento de su historia docente. Es impostergable reconocer y narrar la experiencia del aprendizaje, de la asesoría en el aula y en la escuela.

Será posible formar maestros que con su ejemplo accionen sobre la conciencia de las generaciones de nuestro tiempo. Desde luego que se puede ser optimista, nada retrasa más las posibilidades de su realización que la inacción; urge difundir por todas las vías que la verdad es de este mundo (Foucault, 1994), que la han inventado los hombres, sobre el costo de la debilidad de otras posibilidades centradas en la historia de los maestros.

Se trata de una formación más allá de la capacitación y actualización docente. Nadie puede estar en desacuerdo que se requieren espacios para la formación del asesor y de la docente de grupo, si la asesoría ofrece un espacio para la relación de diálogo en un trabajo de relación colaborativa; ahí puede ubicarse una posibilidad para la formación. Ante el cuestionamiento de que existen pocos espacios para esa formación, la propuesta es aprovechar esta relación de diálogo que contextualizada genere una formación acorde a las exigencias de la práctica en la escuela<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> En el *Capítulo 3 Elementos normativos en que se inscribe la asesoría en México*, desarrollamos acerca del perfil de asesor desde el marco normativo vigente. Desde los lineamientos y orientaciones para operar el servicio de asesoría en México, hasta la actual Ley General del servicio Profesional Docente.

#### 1. 4. 1. 3. Una asesoría ¿para qué?

Con las ideas desarrolladas hasta este momento, viene esta pregunta cuyo impacto no solo busca ver sus alcances en este momento en el que ahora encontramos; su intención es aprovechar el desarrollo conceptual articulado, para atender a su convocatoria de discusión en el cierre de esta parte y apertura del capítulo siguiente.

Desde el contexto de los principales movimientos de la escuela se encuentran que si planteamos la pregunta en cada uno de ellos la respuesta puede corresponderse de la siguiente manera:

¿Para qué asesorar en el movimiento de las escuelas eficaces? Pregunta que se formula desde las consideraciones que sobre este movimiento desarrolla Bolívar (1999). Si recapitulamos la eficacia está centrada básicamente en el cumplimiento administrativo. Con un diseño curricular elaborado por “expertos”, donde el maestro solo tiene que operar las propuestas que se le prescriben.

El punto clave se ubica desde esta relación en el fin de la asesoría, esto es, para qué se está asesorando. Si se asesora para cumplir la consigna administrativa, de contenidos y metodología de los expertos, o se asesora desde una concepción mucho más creativa que encuentra su posibilidad en la diversidad del encuentro con las docentes en los grupos de alumnos en contextos diversos, para desde ahí potenciar una estrategia de apoyo que modifique la práctica docente en busca de mejorar el aprendizaje.

¿Para qué asesorar en el movimiento de la mejora de las escuelas? Recuperando la esencia de este movimiento, avanza de la generación de propuestas diseñadas fuera de la escuela a una estrategia que se ubica en el interior de las escuelas, en el supuesto de corte causal: si mejora la organización de la escuela, como consecuencia mejoraría el aprendizaje de los alumnos en el aula. Los resultados cuantitativos de aprendizaje de los alumnos sigue siendo el centro del movimiento.



En este sentido, se asesora para mejorar la organización de la escuela que impactará de manera directa en elevar los resultados numéricos de aprovechamiento de los alumnos.

¿Para qué asesorar en el movimiento centrado en el aprendizaje? Este movimiento se ubica en la revisión de la escuela, problematizando las dos tendencias anteriores. Se construye desde la tesis de que para que se fortalezca el aprendizaje de los alumnos, es imprescindible que la estrategia, primero, piense en el aprendizaje y en los alumnos que aprenden y segundo, desde allí se modifiquen las acciones de gestión del centro y no a la inversa como hoy sucede.

Una respuesta construida desde este supuesto, se posiciona en el diseño de una estrategia de asesoría que ubica su punto de partida en el aula y de allí a la escuela y de regreso al aula, para constituir como lo trabaja Bolívar (2004) una relación que inicia en el aula y se mueve hacia la escuela, para posteriormente retornar al aula.

De manera general, en la actualidad la propuesta se discute en dos ejes centrales de para qué asesorar. El primero, se ubica en la línea de lo administrativo. Este es el que se reconoce como el más antiguo, de donde surge la práctica de la inspección y posteriormente de la supervisión como vigilancia y observancia de las reglas y normas de tipo administrativo; y el segundo, que se erige desde una apuesta a lo académico, esto es, priorizar una práctica de asesoría a los maestros en el que se considera cómo aprenden los maestros y cómo se están formando.

Se evidencia una práctica de asesoría centrada en un aparente desconocimiento del discurso de la asesoría por parte de los que desarrollan prácticas de apoyo docente. Los conocimientos que han construido en torno a ésta, al parecer, están basados en la experiencia inmediata que otorgan los años de servicio en la función. Avanzan con una concepción orientada por un discurso de dependencia de la supervisión cuyos argumentos para orientar la práctica regularmente derivan de lo administrativo.

Esto es, se está ejerciendo una práctica de la asesoría por parte de quienes ahora se responsabilizan de su desarrollo, con una formación que pone en entredicho pensar su práctica. Por lo tanto el trabajo que realizan con tintes agradables puede ser un desarrollo de nuevas

administraciones filtradas bajo las buenas intenciones del protector; desde luego como lo sugiere Popkewitz (2000), no necesariamente tienen que ser violentas las nuevas formas de administrar para sostener el orden y el progreso.

Para una asesoría que recupere una docencia dignificante de lo humano, tendrá que anteponer al sujeto histórico geográfico como punto de partida de las acciones de formación crítica. En este sentido se reconoce que “es necesario luchar por imponer las razones humanas éticos/políticos, por encima del interés, del mercado y del consumo, todo con el ser humano nada en contra de él. Esta debe ser una de nuestras tareas en la actualidad” (Magallón, 2012: 37). Las posibilidades pueden derivarse del establecimiento de espacios cada vez más amplios y abiertos para el diálogo crítico. Toda práctica de asesoría que no contemple al maestro como sujeto histórico y su contexto, pueden estar inscritas en la perversidad o ingenuidad de formas de control cada vez menos perceptibles para quienes las ejercen de ahí su riesgo cuando de apoyar a los docentes se refiere.

## **CAPÍTULO 2**

### **ASESORÍA Y TRABAJO DOCENTE. UNA RELACIÓN QUE SE CONSTRUYE**



## Introducción

En el presente capítulo se desarrolla la relación que se construye entre la asesoría y el trabajo docente al interior del aula de educación preescolar. Cabe tener presente que la construcción del objeto de estudio en torno al proceso de asesoría en preescolar, una interpretación de su relación con el trabajo docente, vincula la categoría de asesoría con la de trabajo docente.

En torno a la asesoría –si bien nunca se parte de cero–, fue necesario realizar una construcción considerando los aportes de teóricos dedicados a este ámbito de investigación y de estudio. Pues en el capítulo anterior, se ocupó de cubrir ciertas exigencias de construcción teórica desde las que se reconocieron a grandes rasgos el surgimiento de los sistemas de apoyo externo a la escuela con Rodríguez (1996), en el desarrollo de la historia del devenir de la asesoría se reconoce que “el asesoramiento no sólo ha surgido al amparo de otras prácticas educativas con mayor tradición como la Inspección, Formación Permanente del Profesorado, Innovación Educativa y Orientación Escolar” (Rodríguez, 1996: 15).

Al efectuar lo anterior se establece que el trabajo realizado por los estudiosos de la asesoría, deja consenso –por lo menos de inicio– de algunas condiciones para aceptarlo como asesoría, entre esas peculiaridades destacan las siguientes:

Es un servicio indirecto que recae sobre el profesional que trata con la clientela y no directamente sobre ésta.

Es una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.

No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado.

Se produce entre profesional del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder.

Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.

Se tratan asuntos y problemas prácticos.

Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.

La resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares (Rodríguez, 1996: 17).

De manera más específica, puede señalarse que “parece haber un consenso en que la actividad de asesoramiento educativo, para ser tal, debe nacer de una actitud de colaboración, de construcción

mutua de esa práctica entre asesor y asesorado” (Monereo y Pozo, 2005: 15). Ello implica considerar que todo proceso de asesoría en educación, específicamente en el contexto de preescolar refiere a una interacción entre la asesora y la docente de grupo como una relación en condición de simetría<sup>21</sup>. Ello refiere a las docentes de preescolar que desarrollan el trabajo de enseñanza y aprendizaje en las escuelas del nivel de educación preescolar en las zonas en que se produjo la investigación.

El fin de la asesoría se ha centrado en la interpretación de la práctica asesora en la que se vieron involucrados los sujetos antes señalados, que por su parte nos llevó a generar, como resultado de esa comprensión e interpretación, acciones que se ubiquen en dirección de fortalecer o crear otras condiciones del contexto y del escenario pedagógico para que el aprendizaje en el aula sea beneficiado, en bien de los alumnos.

La relación se construyó en torno a la asesoría y el trabajo docente, tomando en cuenta las consideraciones con respecto al proceso de asesoría de manera teórica; desde este segundo capítulo se fue generando un proceso interpretativo con la práctica docente en un contexto específico –dos zonas escolares– en el que tuvo lugar la asesoría con las docentes. Para contribuir a los objetivos de la investigación en este capítulo presentamos tres secciones: primero, el contexto en el que tiene lugar la asesoría; segundo, los sujetos del proceso de asesoría; y tercero, la relación entre asesoría metodológica y trabajo docente.

## 2. 1. El contexto en el que tiene lugar la asesoría<sup>22</sup>

Al recurrir a Domingo (2004), que a su vez parafrasea a Erickson, se advierte que no se puede realizar un trabajo de asesoría sin conocer la historia de las escuelas a las que se les prestará el apoyo, así como de los sujetos que las conforman. Se puede considerar que también responden a un “ciclo vital”, en este es posible percibir en qué etapa de desarrollo se encuentran.

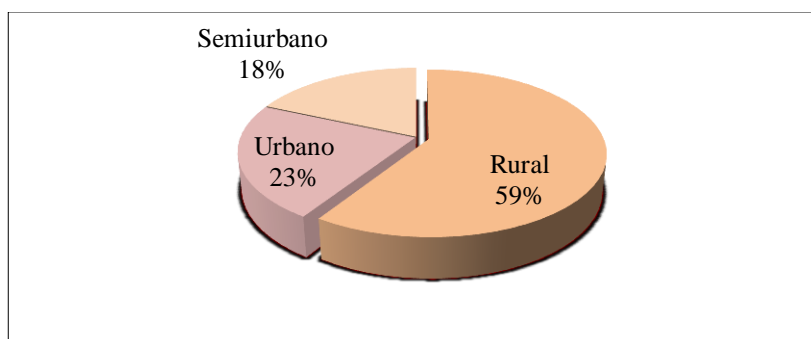
---

<sup>21</sup> Este proceso es una característica particular indispensable de la asesoría, considerada como una relación de iguales entre los sujetos participantes; esto es, tienen posibilidad de generar una relación abierta través del diálogo, no mediada por la autoridad.

<sup>22</sup> La evidencia empírica que aquí se trabaja se recupera de dos zonas escolares del nivel de preescolar pertenecientes a la subdirección regional de Ixtapan de la Sal. Participaron en la investigación dos asesoras metodológicas y 49 docentes que trabajan frente a grupo de ambas zonas escolares antes mencionadas.

Considerando lo anterior, si se atiende a la evidencia empírica que provino de dos zonas escolares, cuyos contextos podemos clasificar en rural, semiurbano y urbano (Ver gráfica No. 1). La distribución de las escuelas estudiadas puede revisarse de acuerdo a esta clasificación sobre el contexto en el que se ubican es la siguiente:

Gráfica No. 1. Contexto en que se ubica la escuela



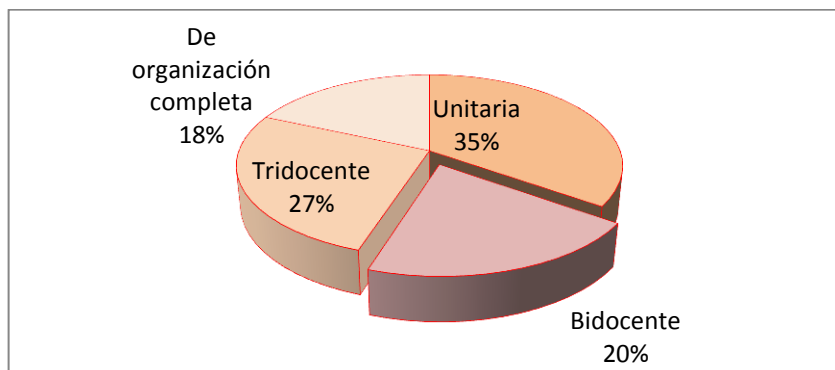
Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

Como se aprecia las escuelas en un 59% se localizan en un medio rural. Para el 18% su contexto se sitúa en un medio semiurbano y un 23% de escuelas se ubican en un medio urbano.

La clasificación de las instituciones escolares no sólo puede ser por el contexto, existen otras tipologías considerando el número de docentes que laboran en una escuela; si se atiende a esa consideración se clasifican como unitaria, bidocente, tridocente o de organización completa.

La ubicación del tipo de escuela, desde la que se desprende la evidencia empírica de esta investigación se encuentra en la siguiente gráfica que proporciona elementos para la conformación de una mirada general de las zonas escolares.

Gráfica No. 2. Tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

Sobre el tipo de escuelas de este estudio destacaron las que se encontraron atendidas de manera general por una docente. Al respecto suman un porcentaje de 35% que son mayoría. Mientras que aquellas escuelas atendidas por dos profesoras también llamadas bidocentes, alcanzó un 20% y cierra este grupo de escuelas, que también son llamadas escuelas incompletas por su organización, con un 27%.

Mientras que aquellas escuelas de preescolar que cuentan con una organización completa, donde existe directora y maestras para cada uno de los grupos, llegó apenas al 18%. Se observa al sumar las escuelas en las que no se tiene una organización completa asciende a un 82% entre las que la cantidad de personal es de una, dos y tres profesoras por escuela. En este sentido por el tipo de organización las escuelas se distinguen como unitarias, multigrado y de organización completa.

A partir del contexto donde se ubican las escuelas en las que se desarrolla el estudio, consideramos la necesidad de asumir un posicionamiento de movimientos de la escuela que vayan de afuera a dentro o de arriba abajo, o de dentro a fuera. Interesó la escuela como un todo histórico, en tanto espacio físico, humano y curricular, cuya manifestación es producto de la acción humana de los sujetos que ahí conviven.



Se comprende la historia de la escuela no solo como ese cúmulo de acontecimientos, de relatos o anécdotas que dan cuenta de una parte de la vida institucional. Es más bien la historia de la escuela considerada como eje medular para comprender históricamente en dónde puede dialogarse la estrategia de apoyo externo. Desde esta perspectiva, constituye una condición histórica que no puede ignorarse, este tipo de abordaje conceptual se encuentra en trabajos sobre el tema desarrollados por Domingo (2004), Bolívar (1999) Antúnez (2004). Desde esta óptica la escuela tiene que ser estudiada como un ente vivo que da cuenta de un determinado desarrollo en el que pueden identificarse: cambios, movimientos, conflictos y avances; de cuya comprensión resultan elementos clave para generar movimientos de diálogo con los sujetos. Los espacios son benéficos para imaginar y pensar con rigor las mejores vías para un asesoramiento al docente.

Cuando existe capacidad de abrir el todo e iniciar a profundizar en sus niveles de conformación, es posible identificar en ese proceder una serie de efectos, manifestaciones, hechos, movimientos, vínculos, conexiones, conflictos y negaciones, entre otros; que no es fácil percibir a primera vista. Ignorar el movimiento dialéctico en las instituciones y conducirse sin una sensibilidad contextual lleva a perder la oportunidad de penetrar en el fenómeno. Por ejemplo: ¿Qué hemos visto de la escuela? ¿Cómo la hemos concebido? ¿Somos capaces de identificar su movimiento? Para elaborar respuestas consideremos que “<cada centro escolar es un mundo>, tiene su propia historia institucional, pasa por diversos ciclos de vida, y por tanto, tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado” (Bolívar, 2004: 62).

Si los profesores son sujetos históricos, sus prácticas también son históricas y las escuelas constituyen un conjunto de prácticas que bajo cierto currículum, y más allá de él, se gestan en el día a día. Esto es como lo desarrolla Marcuse, al poner como ejemplo la fábrica, “¿Es la fábrica realmente la misma para el trabajador ocupado en ella, para su propietario, para el paseante ocioso que se topa con ella y para el arquitecto que la construyó? ¿O no es ella cada vez la misma y, sin embargo, algo completamente diferente?” (Marcuse, 2010: 98). Llanamente puede ser un edificio, una estructura física con cierta distribución espacial en la que se realizan prácticas de producción obrera. Si se piensa en abstracto, nos dice muy poco; pero si iniciamos a profundizar en la fábrica podemos llegar a descubrir todo un modo de producción. Pero también prácticas discursivas de dominación, de resistencia, de enajenación. Por ello:

[...] una tal comprensión plena es imposibilitada desde el principio cuando el objeto histórico es tomado como rígido y aislado, separado de su historia, y es visto como identidad, carente de oposiciones, <a través del tiempo>, en lugar de como un devenir, un obrar un transcurrir en el tiempo múltiplemente escindidos; cuando solo se lleva ante la mirada la positividad respectiva del objeto y no también su negatividad, que le pertenece del mismo modo: lo que ha sido y lo que será y lo que no es pero constituye su realidad, puesto que lo determina y lo mueve(Marcuse, 2010: 99).

La escuela, aparentemente, evidencia una estructura física compuesta por salones, patios, áreas de recreo, espacios de jardines, áreas de aseo, oficinas administrativas. Las preguntas que pueden apoyar ¿cuáles son las condiciones que hacen posible que la escuela permita un tipo de prácticas adecuadas para un orden social? ¿Por qué las escuelas son de esta manera físicamente y no de otra?<sup>23</sup> ¿Dónde se ubican las oficinas administrativas de la escuela? ¿La organización interna del aula tiene una intención?

Una conclusión sensitivamente en el desarrollo de este estudio sería negar la relación dialéctica, esto es, la escuela y las prácticas que en ella tienen lugar no son naturales, responden a relaciones históricas en las que la intencionalidad política está presente. Tampoco son neutrales, atienden a intereses implícitos en el aprendizaje de los alumnos: esos intereses están tejidos de ideologías que bajan desde el currículum y se implican con la propia intervención de la administración ejercida por las autoridades educativas locales y de la propia profesora que lo lleva a escena.

Nuestro acercamiento a la escuela en el desarrollo de la investigación lo efectuamos reconociendo que:

...la realidad escolar se va construyendo a lo largo de un proceso histórico que genera creencias, normas, rutinas, hábitos, orientaciones roles y funciones, patrones de conducta y análisis de la realidad... unos implícitos y otros explícitos u ocultos- que dotan de sentido a lo que en ella ocurre. Los centros han pasado a concebirse como culturas dinámicas y organizaciones abiertas al aprendizaje...que toman decisiones propias coherentes con su historia de vida y proyecto de futuro, que son flexibles,

---

<sup>23</sup> Un texto que seguramente podría ayudar a profundizar en esta interrogante es el de Michel Foucault. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI. Específicamente en la parte de la prisión, donde nos permite hacer una análisis de las estructuras físicas de las instituciones.

dialogantes e investigadoras, y que cuentan con crecientes parcelas de autonomía y responsabilidad...lejos ya de aquellas concepciones obsoletas de organizaciones burocráticas, rutinarias y reproductoras (Domingo, 2004: 122).

Incorporar la concepción histórica de las escuelas se centra en el interés de ubicar en la interpretación –para el caso de la práctica de la asesoría– que las escuelas están más allá de ser edificios, simples agrupaciones de maestros, alumnos y padres de familia; más bien son lugares sociales resultado de una construcción histórica. La interacción en la escuela genera una práctica condicionada por la propia historia de los sujetos, pero también la escuela como institución, lleva en la construcción de su realidad institucional elementos clave para su interpretación que pueden influir al momento de generar una práctica de asesoría.

La escuela como parte esencial del escenario en el que se desarrolló la práctica de la asesoría, precisó ser considerada como la totalidad que articula históricamente los demás factores que en ella se desarrollan e interactúan. “No solo es un contexto envolvente, sino que en él, en su propio entramado cultural, se encuentran las claves que posibilitan o cohiben los procesos de desarrollo institucional, profesional y curricular” (Domingo, 2004: 122). Lo que exige un trabajo de identificación y diferenciación de cada escuela, seguramente que en una zona escolar existen posibilidades de caracterizar a cada escuela con sus propias particularidades muy específicas. Pero el sentido lo hace, ir más allá de dar cuenta de que son diferentes las escuelas; lo que interesa es reconocer e interpretar para dar cuenta del momento histórico que vive considerando el pasado, pero también su proyecto de futuro, que sin duda se gesta en un presente.

Una orientación respecto al momento histórico que pueden estar viviendo las escuelas la señala Fink (1999), quien sostiene que “la historia pasa por una primera fase de creatividad y experimentación, una segunda de aventura y entropía, y una tercera de continuidad y supervivencia. Si los centros educativos tienen su propia *historia institucional* y su nivel de desarrollo dependiente de aquella, las estrategias no serían universalmente válidas, dependerá de la fase en el ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate” (en Bolívar 2004: 62).

Otro acercamiento sobre la asesoría, que en sus procesos de interpretación reconoce el movimiento de la escuela, es el de Domingo, quien señala:

[...] los centros educativos son dinámicos y se asemejan, en cierto modo, a un organismo vivo –aunque sea social–. Por ello fluctúan y evolucionan de acuerdo a determinadas variables contextuales o macroeconómicas y sociopolíticas, se reconstruyen micropolíticamente en función de los componentes personales y estructurales de los que se dotan, tienen cierta orientación teleológica...pero fundamentalmente están sujetos a un proceso de desarrollo. Dicho proceso posee una serie de fases o etapas ciertamente previsibles dentro de un ciclo vital en constante reconstrucción, que puede verse coartado, acelerado, ralentizado o recurrentemente reiniciado, por las influencias y orientaciones que participan en cada momento (Domingo, 2004: 126).

Desde esta perspectiva los centros escolares, constituyen culturas particulares en desarrollo, al respecto, Domingo ofrece una tipología de las escuelas en las que pueden encontrarse elementos para organizarlas o pensarlas de otra manera.

**Culturas y subculturas:** Los centros son culturas, pero éstas no son monolíticas.

**Topología y dominación:** Cada centro se encuentra determinado por su dotación de medios, la estructura interna y el marco en el que se circunscribe.

**Tipología cultural y orientación:** La diversidad de contextos ecológicos, de interacciones sociales, de posibilidades de construcción y modos de acuerdos colectivos, y las diferentes capacidades reproductoras y adaptativas de los centros educativos se traducen en distintos perfiles, tipologías y orientaciones básicas en su funcionamiento que determinan grandemente cómo son, hacia dónde van, cómo pueden mejorar y en qué sentido.

**Relaciones micropolíticas:** Las escuelas son también organizaciones políticas, por lo que el cambio tiene una clara perspectiva micropolítica (...)

**Tipos de relaciones profesionales:** Haciendo una síntesis de aportaciones y tomando como referente estratégico e ideológico el tipo y grado de colaboración aparecerán tres orientaciones básicas; culturas individualistas, de pseudocolaboración o de gran familia o competitiva y de colaboración profesional.

**Capacidad de desarrollo:** Como consecuencia de todo lo anterior, no todos los centros se encuentran en las mismas condiciones, no reúnen idénticas características...lo que se traduce también en diferentes contextos de trabajo con una incidencia diferencial sobre sus personales capacidades internas de desarrollo y particular forma de recibir y reaccionar hacia el apoyo y presión externos<sup>24</sup> (Domingo, 2004: 122-123).

---

<sup>24</sup> Las negritas son nuestras.

La tipología que ofrece Domingo (2004) no es la única, pero permite hacer un acercamiento desde su óptica. El ejercicio no deja de subrayar que es prácticamente imposible generar una tipología para encuadrar a las escuelas de manera absoluta, además de que resulta poco conveniente tal tendencia dados los argumentos de su historicidad. En consecuencia:

...la educación escolar se desarrolla en una organización. Con esto queremos decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en lugares neutros, en espacios indeterminados o en marcos institucionales irrelevantes sino en entidades de tipología y características muy concretas las cuales influyen en los procesos didácticos, organizativos u orientadores que se desarrollan en las aulas (Antúnez, 2004: 13).

Reconocer el momento histórico de las escuelas es aceptar que no son instituciones neutras, son centros educativos con sus propios ciclos vitales. En este tenor, a continuación revisemos el cuadro no. 1, con la información de Domingo (2004) como ciclo del desarrollo de un centro educativo con respecto a la mejora. Veamos a continuación y valoremos las características, los elementos dinámicos y las posibles enfermedades atribuibles.

Considerando la tipología que propone Domingo (2004) las instituciones que se incluyeron para el estudio, pueden caracterizarse por estar en la fase de la infancia. Aunque cabe aclarar de manera general que en esta tipología es factible encontrar más o menos elementos caracterizadores de las escuelas. Pero no es posible olvidar la importancia del mismo, en razón de contar con algunos indicadores al momento de organizar la historia de la institución escolar, porque la prioridad es dar cuenta del momento que vive y desde allí, pensar críticamente un trabajo de apoyo del asesor para una escuela que tiene lenguaje para dialogar.

En suma, el contexto en el que tiene lugar la asesoría resultó de gran importancia, dado que cada escuela considerada para esta investigación se desarrolla en un ciclo vital propio, lo que resulta fundamental para que las acciones de asesoría logren consolidarse en la atención diferenciada con respecto al momento que cada institución vive.

Cuadro 1. Ciclo del desarrollo de un centro educativo.

Fase	Caracterización	Elementos dinámicos	Posibles enfermedades
Inicios	Conjunción de un contexto estimulante y con ciertos retos para la mejora	Apoyos externos y recursos internos, liderazgo, propósito o acción del azar	Falta de los mismos
Nacimiento	Un líder o grupo conquistador diseña un proyecto, una innovación y quiere llevarlo a la práctica	Líder para una organización que aprende (diseñador, maestro y mayordomo) y un grupo de bárbaros conquistadores o seguidores	Que el proyecto no suponga mejora, no encuentre apoyos o que las dificultades y resistencias ahoguen la iniciativa (muerte prematura)
Infancia	Momentos en los que se van colocando las bases, las reglas de juego, las alianzas... Se pone en marcha toda la energía potencial acumulada.	Prioritariamente el que el grupo sea capaz de arropar a la idea en su arranque	Ídem, pero las dificultades se van acrecentando conforme se mueve la idea, pues algunos elementos resistentes podrían haber permanecido a la experiencia
Adolescencia	Es una fase en la que todo vale, constantes energías y se conquistan espacios, tiempos, se integran acciones e ideas...	La energía de los conquistadores y el norte "emancipador" del líder, que ha de empezar a retirarse	Que el proyecto deje de ser interesante para el líder (desplazado), por lo que se daría un frustrado noviazgo, o que se quisiese encorsetar (envejecimiento prematuro)
Madurez	Todas las dinámicas se han integrado en una visión global (sistémica) de dentro, y se produce una síntesis entre los elementos conquistadores de espacios y responsabilidad y los más conservadores que van institucionalizado los cambios	Sabio equilibrio, la descentralización y la asunción de autonomía	La desintegración del grupo por presiones externas o la excesiva institucionalización que termine por rutinizar
Burocracia	Se ha alcanzado la mejora y ahora se trata de gestionarla	Algún bárbaro sinergista o el azar que sea capaz de lanzar y proponer un cambio sorprendente	El poder unificador del grupo, el peso de los barones, las rutinas y el éxito ganador
Aristocracia	Ya no existe innovación ni éxito, el proyecto se tambalea y un grupo de poder se aferra a él para mantenerlo a toda costa	No existen, el poder de la mayoría aplasta las iniciativas y posibilidades de mejora	Las fuerzas de antes son ahora el lastre que imposibilita la reconceptualización y refocalización
Muerte	Desaparece el centro, el proyecto o iniciativa	Simplemente no posee	Incapacidad total de cambiar por sí solo

Fuente: (Domingo, 2004: 128).

## 2. 2. Los sujetos del proceso de asesoría

Cuando se habla de los sujetos del proceso de asesoría la referencia se orienta a las dos asesoras y las 49 docentes que participaron directamente en esta investigación. La evidencia empírica que se trabaja en general está referida a las docentes educadoras cuya condición laboral es que se encuentran frente a grupo, puede ser como docentes que tienen grupo y que a la vez atienden funciones de dirección o bien maestras con escuelas de organización unitaria en la que desempeñan todas las funciones escolares, o en su caso docente de todos los grados que existen y a la vez, atienden la dirección de la escuela.

En cuanto a las dos asesoras que participaron refieren algunos elementos de su trayectoria profesional, así como de su incorporación a la función como asesora metodológica:

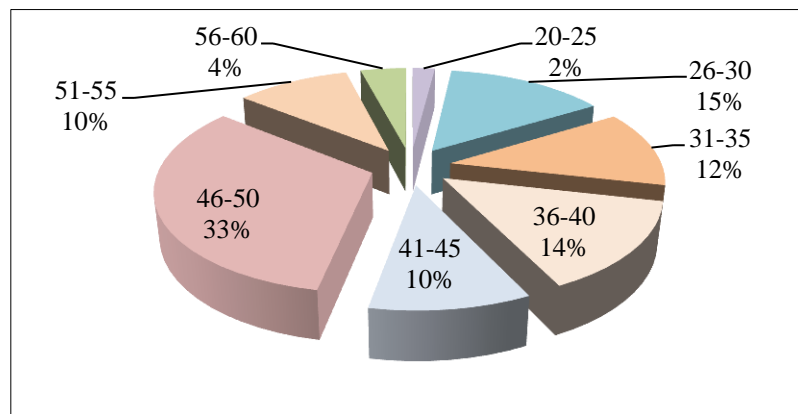
Asesora 1: Es licenciada en educación preescolar, a la fecha cuenta con 22 años de servicio de los cuales 13 corresponden a la función como asesora metodológica. Llegó a la función como asesora por invitación de la supervisora escolar, su experiencia la ha desarrollado en la zona como asesora. En el transcurso de estos años de función ha recibido esporádicamente algunos cursos de capacitación y actualización sobre asesoría y programas educativos complementarios que se tienen que ir aplicando.

Asesora 2: Es licenciada en educación primaria, a la fecha cuenta con 9 años de servicio de los cuales 7 corresponde a la función como asesora metodológica de la zona. Llegó a la función como asesora por invitación directa de la supervisora escolar, no ha cambiado de zona escolar como asesora. Cuenta con cursos de capacitación y actualización para el desarrollo de su función. Por su parte la escuela está conformada por sujetos que tienen una historia en la institución, a partir de lo cual encontramos ciertos rasgos que nos permiten lograr un reconocimiento de quiénes son las docentes con las que se desarrolló el proceso de asesoría. Desde este trabajo de comprensión e interpretación interesó para efectos de investigación lo que decían las educadoras en preescolar, interpretar por qué lo decían y para ello sus condiciones profesionales generaron aportes significativos al momento del acercamiento al trabajo docente.

En este sentido, se reconoce que la profesión de docente en educación preescolar, históricamente ha estado dominada por el sexo femenino; en esta ocasión y para este trabajo en particular, no ha sido la excepción, dado que encontramos escuelas y grupos de preescolar cuyas responsables en su totalidad son mujeres.

Desde la concepción de Domingo (2004), una característica que influye en el “ciclo vital” de las instituciones como se ha descrito anteriormente puede ser el de la edad de los docentes que forman parte del grupo que trabaja en la escuela. Al respecto, sobre los rasgos característicos del grupo de estudio considerado pueden situarse de la siguiente manera (ver gráfica No. 3), en lo correspondiente a los años de vida de las docentes de educación preescolar se diferencia una ubicación de edades que van del rango de entre 20 y 25, hasta 56 y 60 años de vida. En los extremos de la distribución se localizan pocas profesoras, apenas un 2% para el primer rango y un 4% para el último rango considerado. Mientras que puede leerse que, para el rango de entre 46-50 años de edad, se alcanza un 33% de la población de este grupo; es de subrayarse cómo en este rango es donde se ubica el mayor número de docentes. Sin embargo, como se aprecia en prácticamente todos los rangos se distingue población que asciende a un porcentaje de entre 10% y 15%. Lo que puede apreciarse en la información agrupada en la siguiente gráfica es que en general las dos zonas escolares estudiadas se conforman mayoritariamente por docentes con un promedio de vida arriba de los 46 años de edad.

Gráfica No. 3. Edad



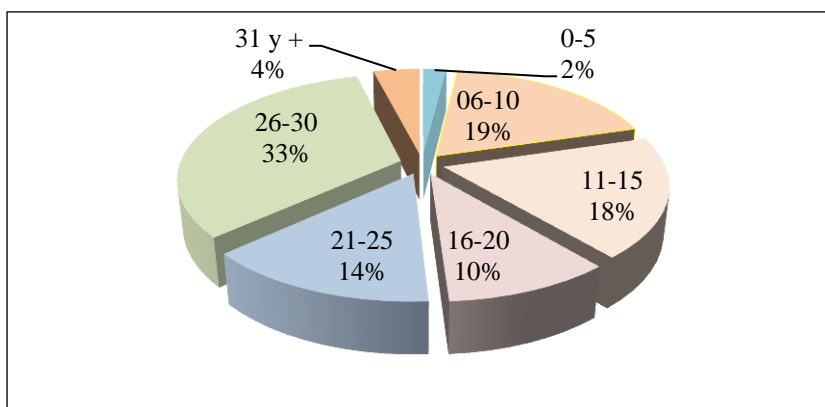
Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.



Una relación directa se establece entre la edad de las docentes y los años de servicio que se ilustran en la gráfica no. 4 que se presenta más abajo, lo que va posibilitando encontrar relaciones para la comprensión del momento que vive la escuela como parte del ciclo vital.

Otro de los rasgos característicos de los sujetos, se refiere a los años de servicio como docentes desarrollando su función en una escuela. Información que se presenta en la siguiente evidencia:

Gráfica No. 4. Años de servicio

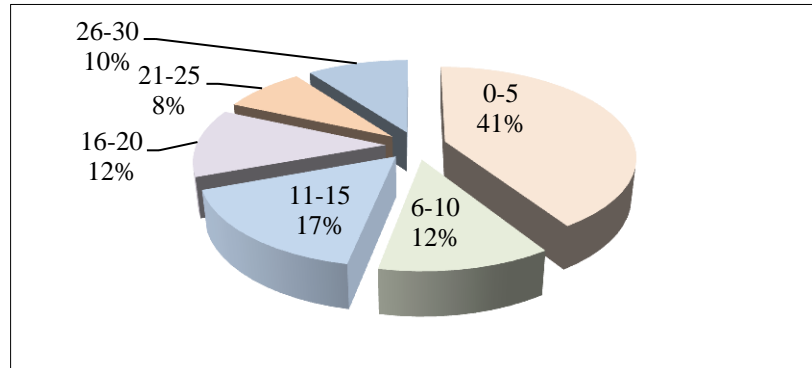


Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

En el contexto del servicio docente las profesoras con menos años de servicio apenas alcanzan un 2%, que refiere a una docente, mientras que aquellas que ya cuentan 31 y más años de servicio, refiere un 4%. Se identifica una mayor población entre los 26 y 30 años de trabajo docente, con un 33%. Sin embargo, por ejemplo, entre 6 y 10 años de servicio, el porcentaje de 19% resulta significativo; así como el 18% que refiere el grupo de entre 11 y 15 años de experiencia en la labor educativa. Entre los 16 y 20 años de servicio encontramos el 10% y en el rango de entre 21 y 25 que completa el grupo con un porcentaje del 14% lo que nos muestra zonas con un personal no tan joven o de poca experiencia docente.

En este sentido, el siguiente aspecto que se considera de acuerdo al ciclo vital, son los años de servicio en la escuela, al respecto se identifica una distribución interesante.

Gráfica No. 5. Años de servicio en la escuela



Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

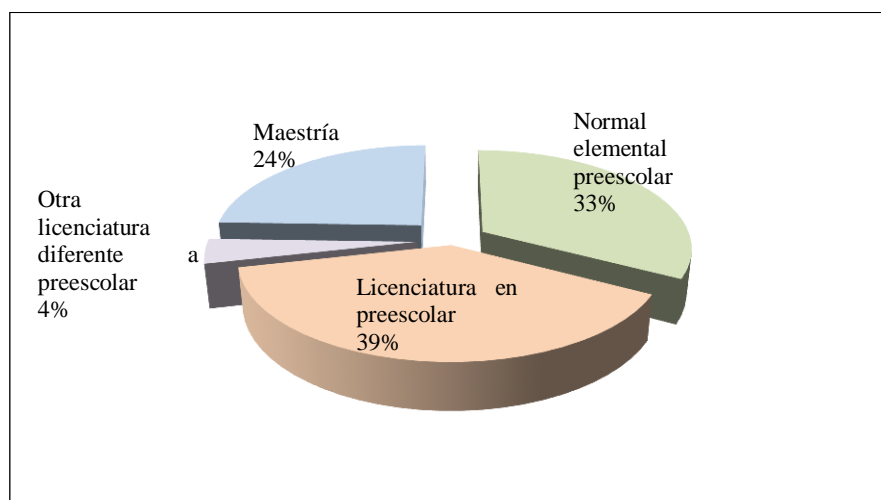
La información mostrada en la gráfica anterior se distribuye en cada uno de los diferentes rangos considerados de la siguiente manera, entre los 0-5 años de servicio en la misma escuela, refleja un 41%; al mismo tiempo se observa cómo 10% del grupo ha permanecido en la escuela actual entre 25-30 años de servicio, lo que indica poca o nula movilidad laboral, que puede actuar a favor de un trabajo permanentemente comprometido con el desarrollo de la escuela; por otra parte cuando las condiciones se generan de manera poco favorable para crear un proyecto de escuela fuertemente comprometida, se lleva a la institución a un estancamiento. En el rango de 6-10 años de servicio, está el 12 %, mientras que en el de 11-15 encontramos el 17%; el 12% para el de 16-20 y finalmente para el de 21-25 un 8%.

La permanencia docente en una escuela y su relación con el proyecto de desarrollo de la misma, como se reconoce anteriormente con Domingo (2004), tiene más que ver con las condiciones específicas de trabajo docente o directivo que aporte la docente. Esto es, no tiene una relación

directa de años de servicio con cierto patrón que beneficie o afecte de manera negativa el desarrollo del proyecto de escuela, pero a fin de cuentas al momento de asesorar constituye un factor que no debe obviarse.

Ahora se considera al nivel de estudios, considerando de manera formal los grados y títulos logrados. Veamos a continuación cómo se presenta la información recuperada.

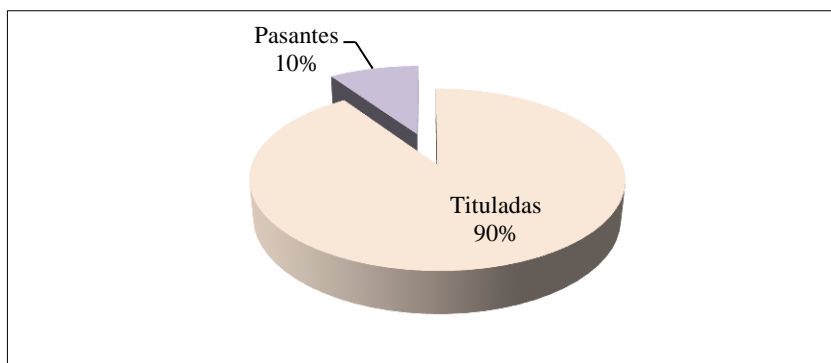
Gráfica No. 6. Nivel de estudios



Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

La información se agrupa entre los grados que van de normal elemental preescolar, licenciatura en preescolar, otra licenciatura diferente a preescolar y maestría. Para el primer grupo, está representada por un 33% de la población considerada, mientras que vemos en el nivel de licenciatura que para preescolar corresponde el 39%, pero también existe la variable de quienes trabajan en preescolar aun cuando cursaron otra licenciatura diferente, esa situación se representa con el 4% del grupo. Por otra parte quienes han cursado una maestría ya conforman un grupo del 24%, lo que sin duda resulta significativo ante la poca exigencia de movilidad que apreciamos más arriba.

Gráfica No. 6.1. Titulación licenciatura

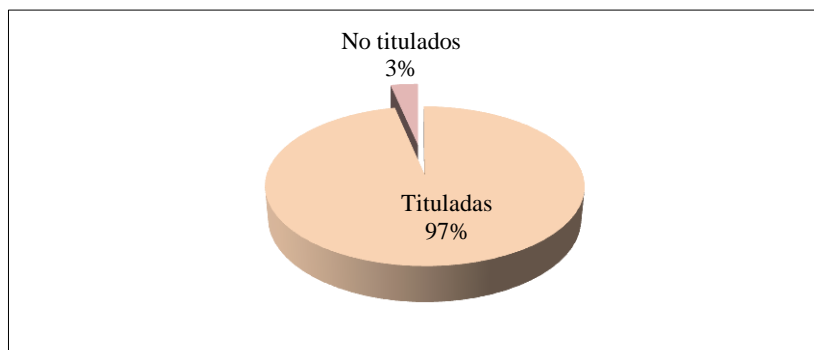


Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

Para tener la percepción de la escuela y de los sujetos que la constituyen como un todo histórico, interesa adicionalmente en el caso de los títulos revisar cómo se encuentra el grupo. Puede verse a continuación qué hay del logro del título (grado académico).

Aún se encuentra rezago en la titulación de licenciatura en un 10% de este grupo. Mientras que en maestría la titulación se ubica en un 97%, si se revisa la siguiente evidencia.

Gráfica No. 6. 2. Titulación maestría

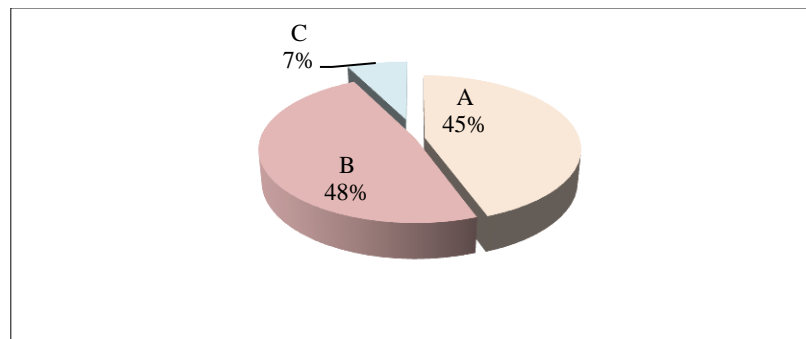


Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

Un aspecto a considerar para la vida profesional de las docentes en preescolar que tiene influencia en el ciclo vital de la escuela, lo constituye el estímulo de carrera magisterial. A continuación la información recuperada corresponde a quiénes se han incorporado a este programa de estímulos, se identifica un significativo porcentaje del 55%, en qué nivel del mismo se localizan y por el contrario, quiénes no han accedido al programa que asciende al 45% de la población estudiada. Importante revisar y comparar desde aquí el tipo de trabajo docente que realizan ya sea, que estén en el programa de estímulo económico o que no lo estén.

En este sentido en el grupo de las que cuentan con el estímulo señalado, considerando que de ello depende la magnitud del estímulo recibido la distribución se puede comparar en la gráfica que viene a continuación el nivel en el que han avanzado.

Gráfica No. 7. Nivel de carrera en que se encuentran.



Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

Considerando que el nivel de estímulo económico aumenta al pasar de un nivel a otro, en este caso el nivel A, constituye el punto de partida o de ingreso al programa de estímulos y tiene un 45% de docentes. Para el siguiente nivel que es de mayor estímulo, la población de docentes considerada se ubica en el nivel B de carrera magisterial con un 48%, y un 7% para el nivel C que constituye dentro del grupo de docentes a las que reciben un mayor estímulo económico, del programa señalado.

En la construcción del proceso de reconocimiento de las docentes que participaron en el proceso de asesoría resultó esencial como se ha planteado, ello coloca a la asesora en mejores condiciones para comprender e interpretar las relaciones que se generen. “El agente de apoyo y el enseñante están involucrados en el contexto de las organizaciones educativas y se socializan dentro de éstas. En su seno se concilian las expectativas que tiene para sí mismo, el agente de apoyo, y las que sostienen sobre él, los otros grupos con los que interactúa” (Rodríguez, 1996: 45). No es lo mismo decir la docente es muy resistente sin un conocimiento de su historia, por lo menos profesional, que nos acerque luz de por dónde se generan sus resistencias.

En suma identificar ciertos rasgos de los sujetos del proceso de asesoría permite ampliar el conocimiento de quienes son las docentes de preescolar, colocando a la asesora metodológica ante un gran reto, pues sólo esto permitirá proporcionarle mayores conocimientos al generar las acciones indispensables para la concreción de la asesoría. Sin este conocimiento la interacción entre asesora metodológica y docente frente a grupo la relación se queda distante y con menores posibilidades de acción.

### 2. 3. La relación entre asesoría metodológica y trabajo docente

La asesoría resulta compleja, por ello Rodríguez (1996), considera ideal para la asesoría el establecimiento de relaciones de consenso y apoyo. Esto es, generar convenios de relación y apoyo, porque:

...los roles se aprenden en situaciones de interacción: estas requieren cierta reciprocidad en las perspectivas de los participantes. De manera que la negociación del papel resulta ser un proceso inevitable que se produce implícitamente. El agente de apoyo está obligado a intentar comprender, interpretar y negociar la relación entre el concepto de su rol y las previsiones acerca de su rol...de manera que un asesor o agente de apoyo, que se relaciona con grupos variados de profesores y diferentes instituciones, se ve irremediamente involucrado en procesos de negociación del papel, que se producen siempre que inicia nuevas interacciones (Rodríguez, 1996: 43).

Si bien las relaciones se transforman con el tiempo y de acuerdo a los contextos, puede ser pertinente avanzar desde los consensos establecidos, así en esta relación entre asesora

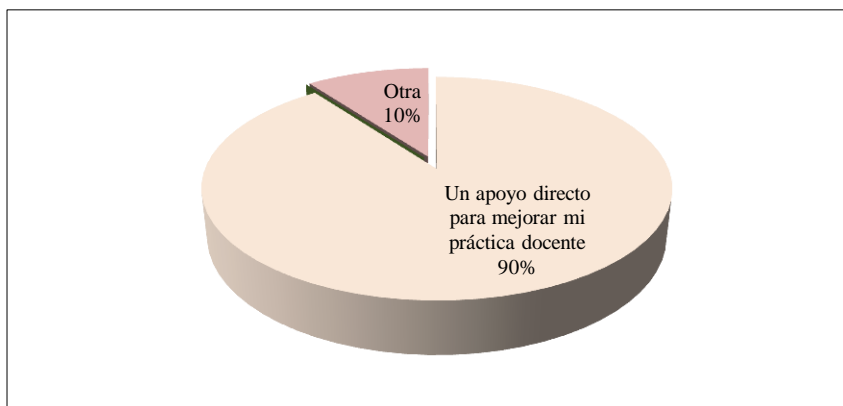
metodológica y docente de grupo, por lo menos, podemos reconocer que “la mayoría de las tareas identificadas [con respecto al rol del asesor] están asociadas a dos funciones principales: Dar apoyo directo a los enseñantes en el centro en relación con el currículum. Proporcionar formación permanente a través de recursos” (Rodríguez, 1996: 51).

Acudir a la recuperación de la evidencia empírica, lo que las docentes de preescolar expresan deja ver algunas coincidencias al respecto:

Me gustaría que la asesora metodológica nos realizara una visita al inicio del ciclo escolar otra intermedia y otra final aunque como ya mencioné antes la compañera ya tiene programas y escuelas que atender y creo que por ello no es posible que lo haga. Mi supervisora asiste al inicio durante el ciclo escolar y al finalizar y siempre está atenta a lo que requerimos como escuela” (49F-O/2013/PIS/p.3).

A partir de las visitas que efectúan las dos asesoras metodológicas a las docentes frente a grupo, siguen un proceso de acompañamiento y asesoría muy semejante, por lo tanto desde ahí las docentes comienzan a establecer sus valoraciones respecto al proceso de asesoría que se les brinda, en el ejemplo de la siguiente gráfica se establecen ciertas apreciaciones:

Gráfica No. 8. Valoración de la asesoría



Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

Estos hallazgos, por el momento nos muestran cómo se observa el proceso de asesoría desde la postura de las docentes, en la evidencia recuperada, se interpreta una aceptación significativa del trabajo que realiza la asesora metodológica, lo que le abre importantes posibilidades para mayores logros como de la acción de apoyo desde la asesoría.

Considero que las visitas de acompañamiento son muy buenas y me han ayudado a ver algunas cosas en mi trabajo, en mi aula, en mi proyección con los niños sobre lo que hago de manera reflexiva y que he descuidado al realizarlo, por ejemplo dar equivocadas las indicaciones o que no estén claras para los niños, o si la organización y el uso de los recursos fueron correctos. Sólo es un comentario porque creo que las preguntas son muy cerradas (31F-O/2013/ PIS/p.3).

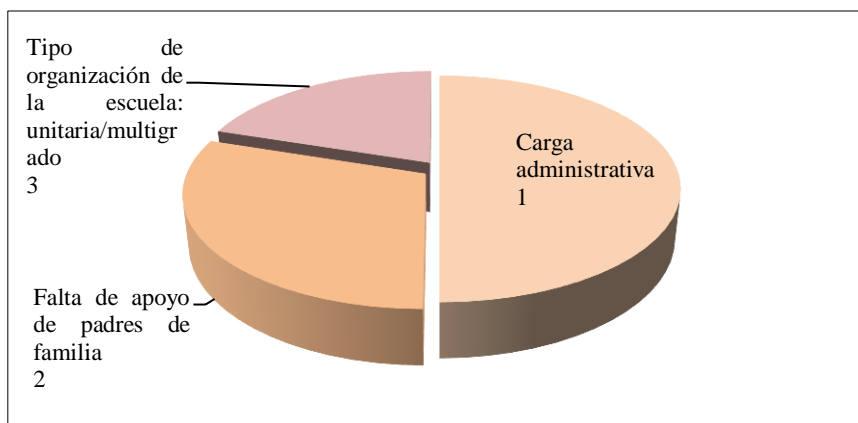
Constituye un importante avance que la gran mayoría de las docentes de grupo no considere indiferente el proceso de asesoría. Desde esta óptica el reconocimiento de los problemas que está viviendo la docente al desarrollar su práctica generan adicionalmente, mayores alternativas de orientar el proceso de asesoría. En este planteamiento es posible definir que las docentes en la región, en que se ubican las zonas escolares investigadas se están enfrentando prioritariamente a tres problemas, entre otros, que tienen que ver directamente con su labor docente: la planeación, la evaluación y la carga administrativa.

Por lo visto se identifica cierta contradicción entre lo que manifiestan las docentes en torno a la asesoría metodológica, esto es, no deja de llamar la atención que en el proceso de apoyo se evidencien en gran medida elementos que tienen que ver con esta definición de problemas prioritarios que plantean las docentes a partir de que se les preguntó por los problemas más apremiantes. Por lo tanto identificamos que el problema señalado como más prioritario es el de la planeación, seguido por la evaluación y finalmente en el lugar tres la posición es ocupada por la carga administrativa.

Para cerrar este apartado sobre la práctica docente, las docentes aceptaron algunos de los problemas de índole general que se presentan en el desarrollo de la labor en el aula de las profesoras y su relación con el proceso de asesoría. Sobre ello la evidencia empírica nos muestra lo siguiente:



Gráfica No. 9. Problemas generales para su labor docente



Fuente: Elaboración propia resultado del cuestionario aplicado a docentes.

Por lo visto, al categorizar nuevamente en un orden del 1 al 3, los problemas de tipo general para el desarrollo de su labor docente, se muestra que la carga administrativa tiene la mayor elección como el problema más apremiante a nivel general. Mientras que la falta de apoyo por los padres de familia se ubica como problemática en el segundo espacio y en el tercer lugar, encontramos el tipo de organización de la escuela unitaria/multigrado, esto es, como se señaló en la gráfica no. 2, el tipo de escuela se refiere a la organización de la misma en torno al personal docente y directivo con que cuenta.

Una relación de asesoría y trabajo docente parte del establecimiento de una relación de apoyo entre asesora metodológica y docente de grupo, si no se establece este tipo de vínculo se desarrollará un proceso con obstáculos donde los conflictos se multiplican y otros adicionalmente crecen en detrimento de la asesoría que pueda desarrollarse. Puede interpretarse que es necesario avanzar en sentido del asesoramiento académico, para ello es conveniente dar cuenta de lo que se dice y de lo que se hace en el desenvolvimiento de la propia experiencia asesora:

Con esa idea en mente, cabe proponer la necesidad de llevar a cabo esta doble tarea:

- Por un lado, observar lo que realmente se hace (esto es, desvelar las metas de quienes actúan y, desde ellas, volver inteligibles sus acciones) y tratar de entender la distancia que pudiera haber con lo que se propone o se prescribe hacer.
- Por otro lado, y para entender cabalmente esa distancia, identificar los obstáculos que pueden dificultar el cambio en la dirección deseada (Sánchez y García, 2005: 29).

En dicha relación, para el establecimiento de la asesoría académica, la pregunta sobre el proceso de asesoría en curso en las escuelas de la región podría plantearse como ¿qué modelo de asesoría se está implementando? Y en ello ¿cuál es el que nos promete mejores dividendos? En el consenso que hemos venido señalando el proceso que sintoniza con la concepción aceptada de asesoría es aquel que se soporta en un trabajo colaborativo. La colaboración constituye un proceso compartido “esto es, llevar a cabo conjuntamente una actividad significativa, lo que, por definición, conlleva el propósito de alcanzar una meta u objetivo relevante y compartido, a través de ciertos medios o acciones que habrán de disponerse en forma coordinada según las posibilidades de las distintas partes implicadas” (Sánchez y García, 2005: 30).

En el desarrollo de la investigación la evidencia empírica lleva a valorar la relación del proceso a partir de las palabras de las docentes:

“En relación a la Asesora Metodológica está claro todo lo que realiza en pro de la educación preescolar y apoya de buena manera. En relación a mi directora igual ambas son entregadas” (37F-O/2013/ PIS/E.1/P.3)

“me sirve mucho su acompañamiento porque me saca de dudas y me apoya en lo que necesito o me hace falta” (19F-5/2013/PIS/E. 2/p.3).

Frente a la realidad encontrada la relación que establece un proceso de asesoría, al recurrir a Nieto (2004), puede caracterizarse desde por lo menos, tres modelos de asesoramiento: intervención, facilitación y colaboración. En el primero, “define un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesora...determinando las discrepancias entre lo que ésta es o está haciendo y lo que debería ser o hacer, y prescribiendo aquellas actividades que van a permitir solucionar sus problemas, superar sus necesidades y compensar sus deficiencias” (Nieto, 2004: 152).

En el segundo, propone un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesorada. Básicamente, el sentido de las decisiones y de las acciones de cambio es

también unilateral, pero en este caso la iniciativa es ejercida por el profesor...el papel del asesor...estriba en averiguar cómo ayudar al profesor para que sea él mismo quien diagnostique *su* problema y encuentre *su* solución” (Nieto, 2004: 156).

En el tercero, “define un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. En esencia, la toma de decisiones que afecta a la resolución de problemas es consensual, ejercida por asesor y profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria” (Nieto, 2004: 160).

Al respecto, la evidencia empírica encontrada en el estudio ofrece una muestra de cómo se está desarrollando el proceso de asesoría en las zonas escolares investigadas:

AM: ¿Estás son tareas que hacen en su casa? (Revisa unos cuadernos, que usan de manera individual, los niños)

DFG: Bueno si... tienen tareas dos días en su casa y sirven para trabajar aquí.

AM: Quita este tipo de actividades... esas son para primaria. (La docente, -al parecer- les deja planas de letras en su cuaderno) En preescolar, sólo es un acercamiento a la lectura y escritura.

DFG: Pero... ¿Vocales si... no?

AM: No... ese tipo de actividades, no las indica en tu programa.

DFG: Bueno... pero...

AM: Mañana me traigo un material, ¡ya viendo las necesidades que tienes!

DFG: Bueno... pero... su nombre, lo tienen que aprender.

AM: Si... pero por ejemplo, es iniciar a identificar, nada más, las letras de su nombre y de sus compañeros.

DFG: ¡Bueno...! (Se queda la maestra como muy desconcertada o angustiada)

AM: ¡Entonces!... ¿Mañana nos vemos por aquí...? hasta luego...

(R0509Fxx09M13NJ/09-09-2013/A.1/ p. 9).

El tipo de asesoramiento que muestra la citada evidencia empírica está centrada en el cumplimiento de los requerimientos administrativos y en una decisión unilateral; por lo tanto las acciones que se implementen por elección de la asesora metodológica, tendrán poco impacto en el desarrollo de la mejora de los procesos pedagógicos en el aula y en el aprendizaje de los alumnos.

La reflexión de la práctica se establece como una de las tareas más importantes para la mejora. Puede iniciarse por identificar espacios del aula, tanto en el contexto físico, como en lo didáctico y pedagógico. Sin embargo, en el desarrollo de la asesoría, ésta se propone como un ejercicio que adquiere su mayor relevancia en el diálogo simétrico, entonces, puede ser muy importante o urgente lo que estemos identificando como asesores. Parece desde aquí necesario recordar, qué tan pertinente es decirle al otro lo que se tiene o se debe hacer y sobre todo qué tanto modifica desde ahí su acción docente en el aula.

Ante esta realidad, considerando los trabajos de Hargreaves (1998), señalar que los profesores en el trabajo docente se ubican más allá de lo técnico. Sin una problematización previa, a falta de un análisis de los acontecimientos, un escaso trabajo de reflexión que nos lleve a darnos cuenta que en realidad existen en nuestra práctica elementos de forma y de contenido que tienen que repensarse a la luz no sólo de esta reflexión provocada por la asesoría; sino que exige un comprometerse más allá con investigaciones, con más lecturas teóricas que nos acerquen conceptos para profundizar en las posibilidades de una práctica docente más creativa. En este sentido, se concreta con Rodríguez (2004) esa idea clave de que “el profesor no tiene interés para implicarse en la innovación externa y percibe al asesor como un emisario de los estamentos del poder”.

Con este tipo de evidencia, en los procesos de asesoría se suscita la asunción de una posición vertical da autoridad que dicta “eso sí”, “eso no”, contribuye poco o menos a un estado deseable de reflexión crítica, considerando que ésta constituye una de las vías, desde la perspectiva, aquí trabajada importante para provocar y a la vez convocar proyectos personales de formación docente en las profesoras de preescolar. Lo que lleva consecuentemente por la búsqueda de nuevas veredas para la mejora, al iluminar conceptualmente de una manera más penetrante el horizonte desde dónde ve su práctica la docente de grupo.

Si bien, no es posible encontrar un modelo de asesoría único o puro, pueden observarse tendencias muy específicas hacia los dos primeros modelos que caracterizamos con Nieto (2004) y por consecuencia una gran distancia del proceso de asesoría que se desarrolla, con relación al modelo de asesoría colaborativo. Afortunadamente en esta labor de asesoramiento existen pocas

reglas que se prescriban de manera definitiva para garantizar un proceso de asesoría ideal, el movimiento es parte de los sujetos que participan. En este sentido, se encuentran por ejemplo que para Víctor Rodríguez (2005), en la complejidad en la que se desarrolla la asesoría, la colaboración no sea suficiente.

“Y en este sentido nuestra experiencia nos dice que la distancia ideológica entre el conjunto del profesorado de un centro (y ahí nos incluimos los asesores también), respecto al sentido de la educación escolar en una sociedad democrática, puede ser en ocasiones enorme. Por eso, si el asesoramiento psicopedagógico tiene que ver con trabajar en un clima de colaboración para alcanzar unos objetivos más o menos compartidos, creemos que hay que buscar la forma de que los que constituyen una comunidad educativa (profesores, padres de familias, alumnos, personal no docente, etc.), tengan la oportunidad y sienta la necesidad verdaderamente de ponerse de acuerdo en los objetivos que persiguen de forma que lleguen a compartirlos. Si no, es posible que nuestra colaboración asesora, por sólida que pudiera ser, no sirva de nada” (Rodríguez, 2005: 267).

Ampliando la visión al respecto, desde otro ángulo Ma. Mar Rodríguez (1996), al recurrir a Hargreaves (1991), recupera lo siguiente, en relación con la advertencia que realiza Víctor Rodríguez (2005).

Para realizar un asesoramiento responsable, debemos tener en cuenta ciertos asuntos que influyen en la manera en que el profesorado y los centros se sitúan frente a la colegialidad:

- Las diferencias en cuanto a creencias y tendencias entre el profesorado son frecuentes y puede que estas divergencias les impulsen a actuar sin compartir sus formas de trabajo.
- Los derechos individuales deben ser salvaguardados frente a la presión del grupo, porque hay profesores que trabajan mejor solos y tiene que reconocerse el derecho al desacuerdo. De alguna manera debemos relacionar colegialidad y soledad, tratando esta última con comprensión y sin censurarla.
- Bajo ciertas condiciones la colaboración se convierte en cooptación y se pone al servicio de los intereses de alguno de los participantes, en detrimento del resto.
- La colegialidad adopta diferentes formas según los propósitos a los que responde, de manera que hay que identificar cada una de ellas, desde las inducidas por presión externa hasta las generadas espontáneamente (Rodríguez, 1996: 93).

La asesoría académica y el trabajo docente, están en una relación abierta y propositiva que es posible desarrollar de manera simétrica, específicamente a partir de estrategias y acciones de

colaboración pertinente y deseable. Esto es, a pesar de que se genera un acercamiento a lo que medianamente puede considerarse como indispensable para que esa relación sea posible, no existen formatos que indiquen con garantía cómo puede darse de manera segura una relación asesora con el trabajo docente.

El reto del proceso de asesoría estudiado permite dejar establecido que la tarea más importante de dicha relación la debe construir cada asesora en relación a cada docente y a cada escuela, dada sus condiciones y características particulares. Haber elucidado la relación entre asesoría metodológica y el trabajo docente ha permitido identificar que se privilegia una relación centrada en el punto de vista administrativo de la asesora, que se reconoce como problema por parte de las docentes de grupo pero que no se enuncia abiertamente en la relación del proceso de asesoría.

A manera de conclusión en este capítulo es posible señalar que, la relación que se construye en torno a la asesoría y el trabajo docente considerando el contexto en el que tiene lugar, los sujetos del proceso de asesoría, y la relación entre asesoría metodológica y trabajo docente, existe en este proceso un campo fértil generar acciones hacia una mejora importante del aprendizaje en el aula. Sin embargo, esta realidad se construye privilegiando las cuestiones normativas sobre la función, asunto que se aborda de manera más detallada en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **ELEMENTOS NORMATIVOS EN QUE SE INSCRIBE LA ASESORÍA EN MÉXICO**





## Introducción

El presente apartado trata sobre los elementos normativos en los que se inscribe la asesoría en nuestro país, esto al considerar que constituye el punto de partida para dar cuenta desde dónde se ha perfilado la propuesta de apoyo docente de manera formal. No es un trabajo exhaustivo sobre las reglas y normas que constituyen el marco prescriptivo de la práctica de la asesoría, pero en primer lugar, resulta pertinente tener un acercamiento a *la concepción de asesoría*, desde el ámbito formal institucional buscando reconocer cuál es la visión de las reglas y normas oficiales que se han venido estableciendo para regular el servicio de asesoría, así como la función de quien la desarrolla en la supervisión. En segundo lugar, *la asesoría como parte esencial de las funciones de supervisión*, avanzaremos en la revisión de cuáles son las funciones de la supervisión y para cerrar, es conveniente tener *un perfil deseable para desarrollar la asesoría*; el cual aborda conceptos clave dentro de ese perfil como la formación del asesor.

### 3.1. La concepción de asesoría desde el ámbito normativo

Se inicia considerando la dificultad que encierra tener una concepción más o menos clara de un apoyo al trabajo que realizan las docentes en el aula, entendiendo que es necesario un mayor proceso de investigación y de generación de conocimiento al respecto, por lo tanto se parte de algunos documentos que existen desde la autoridad educativa y que han sido publicados y avalados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En este sentido, se abre recuperando la definición de asesoría que se propone en el documento sobre el *Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)*, en el que se establece:

La **asesoría** se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es **académica** porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y **está dirigida a la escuela** porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que

faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos durante su paso por los distintos grados y asignaturas” (SEP, 2005: 25).

En un primer momento, resalta en la definición que maneja la SEP, dos ideas principales en este documento; primero, la idea de que constituye un proceso de ayuda, lo que al mismo tiempo se encuentra en su definición de origen en el trabajo de Rodríguez (2004) al considerarlo un sistema de apoyo. Segundo, la idea de que dicha ayuda está orientada en los ámbitos de la gestión, de la organización y de la enseñanza en las prácticas educativas. En segundo momento, esta concepción propuesta en el SAAE, la relaciona con lo académico, pues se entiende como una orientación a incrementar la calidad del aprendizaje en la escuela desde lo que podrían denominarse las estrategias de apoyo como el trabajo colaborativo para el establecimiento de acuerdos de trabajo orientados a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En sincronía con el anterior planteamiento, se encuentra respaldado por el gobierno del Estado de México el documento *Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica* (2005). En el que se define, en primer lugar, al asesor metodológico como:

Es el profesional docente capacitado por su formación y/o experiencia, adscrito y supeditada a la supervisión escolar, responsable de fortalecer los procesos y tareas académicas al interior de la zona escolar y de las escuelas que la integran, con el fin de lograr los propósitos de la Educación Básica; a través de actividades de asesoría, capacitación, acompañamiento e intervención pedagógica, con personal directivo y docente (Gobierno del estado de México, 2005: 6).

El documento citado anteriormente, no define explícitamente la asesoría, sino que se orienta a definir la figura del asesor metodológico. Por lo tanto, la asesoría se esboza desde lo que el responsable de su desarrollo en la supervisión en el Estado de México desempeña como función. Por su parte, en el documento *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*, auspiciado por la SEP y coordinado por Evangelina Vázquez Herrera en 2010. Considera al respecto que:

La asesoría y el acompañamiento significan el nuevo rol de la supervisión escolar, cuya base es el diálogo, el trabajo en equipo, la exposición de ideas, dudas o problemáticas relacionadas con la práctica educativa. Estos apoyos o herramientas son sinónimos de

orientar, observar, aconsejar y recomendar. El carácter de estos apoyos se perfila a partir de considerarlos como expresiones de una nueva relación entre docentes y directivos, para dejar atrás el paradigma de la homogeneidad, la imposición y el control (Vázquez, 2010: 109).

Se observa en la definición, que se priorizan las herramientas o apoyos de la asesoría y el acompañamiento a los maestros en una nueva relación con docentes y directivos con base en el diálogo, el trabajo en equipo, la exposición de ideas ubicadas más allá de la imposición y el control. Sus referentes están soportados en los teóricos: Escudero, Domingo y Bolívar, que se incluyen en la obra que coordina Jesús Domingo Segovia (2004) *El asesoramiento al centro educativo*, texto trabajado en la primera parte de esta investigación.

Con esta elaboración, se van encontrando elementos que se relacionan en las concepciones citadas al respecto de la asesoría, un complemento importante puede ser el de Rosa Oralia Bonilla Pedroza, Cuauhtémoc Guerrero Araiza y Marco Vinicio Santillán Badillo (2009) que en el documento *supervisión y asesoría para la mejora educativa. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar*, trabajo producido para el programa escuelas de tiempo completo del Distrito Federal, concretan parte de un trabajo que han venido realizando sobre la asesoría en México; para quienes:

La asesoría a las escuelas consiste, básicamente, en el impulso del diálogo sistemático entre profesionales de la educación para conocer y analizar las principales problemáticas educativas, identificar sus posibles causas –especialmente las relacionadas con la organización escolar, la dirección y la enseñanza–, y diseñar alternativas de intervención que ayuden a superarlas (Bonilla, Guerrero, Santillán, 2009:44).

Puede apreciarse en esta definición una postura con respecto a la asesoría, centrada en un diálogo sistemático a partir del cual se pueden atender las principales problemáticas educativas, específicamente en cuanto a la organización escolar, la dirección y la enseñanza desde las que se propone dirigir la acción del asesoramiento. Llama especialmente la atención que el proceso de

apoyo tenga como herramienta clave el diálogo, que se comprende en esa relación en la que los sujetos se comunican entre iguales y desde allí es posible concretar acuerdos conjuntos.

En el *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011), en el apartado de principios pedagógicos, específicamente en el capítulo, principio pedagógico 12. *La tutoría y la asesoría académica la escuela*, define que “la asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas” (SEP, 2011: 30).

Por lo visto en la práctica de la asesoría que están desarrollando en las supervisiones escolares en preescolar es necesario incorporar una orientación que se sustente en esta base conceptual; pues desde las referencias a las que se hace alusión en estos documentos y específicamente si las comparan con la evidencia empírica que se interpreta en esta investigación se encuentran diferencias muy significativas entre los conceptos propuestos en dicha normatividad y lo que en la práctica se está desarrollando. La pregunta es ¿qué ha sucedido con el proceso de la asesoría en las supervisiones escolares? Una cuestión que deriva de la anterior es ¿con qué orientación conceptual y normativa están desarrollando sus procesos de asesoría en la supervisión en preescolar?

En la política educativa actual con relación a la educación básica, en el *programa sectorial de educación 2013-2018*, se reconoce como uno de los problemas clave la formación continua de los maestros, señalando que “en relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos” (SEP, 2013a: 26). Especialmente al tener en cuenta que los procesos de formación continua en cuanto a lo que se ha ofertado, no generan evidencia del impacto que hayan tenido de manera positiva en los resultados que se conocen al momento.

Pese a la situación descrita, la apuesta parece estar en fortalecer la formación de los maestros, encontrando con ella una relación específica de la función de asesoría y acompañamiento. Desde

esa orientación señala, “la formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes” (SEP, 2013a: 26).

Puede resumirse que, desde la política educativa de la actual administración federal, la asesoría continúa siendo una posibilidad como el medio para identificar y atender los problemas de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Por ejemplo, en el acuerdo número 712, por el que se emiten las *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*, se definen dos concepciones clave para la asesoría, por un lado, refiere que asesoría “se concibe como un proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (SEP, 2013b: 3); y por otro, considera el acompañamiento como “asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional”(SEP, 2013b: 3).

Con estos elementos es posible comprender para cerrar este apartado, la asesoría y el acompañamiento, siguen siendo una alternativa considerada en la política educativa actual para fortalecer el desarrollo de la formación continua de los maestros, ésta se vincula de manera directa con la resolución de problemas educativos derivados de la gestión escolar, los aprendizajes y en general de las prácticas educativas. Lo que puede interpretarse en este sentido, es que guarda una estrecha relación con el trabajo conceptual revisado en el primer apartado de esta investigación, en el entendido de que cuando hablamos de asesoría nos estamos refiriendo a un apoyo que se brinda a los maestros en la escuela, pero sobre todo en el aula como espacio del aprendizaje. Lo que queda establecido en el proceso de asesoría, refiere a que los problemas de la administración en general nunca pueden estar por encima de la atención a los problemas de aprendizaje, más cuando tenemos el propósito firme de que éste último mejore.

### 3.2. La asesoría como parte esencial de las funciones de supervisión

En el apartado de inicio sólo hace referencia a la asesoría como una de las tareas de la supervisión escolar en preescolar, por lo que a continuación se enuncia de manera general algunas otras funciones de la supervisión; sin profundizar al respecto. Se identifica que para la administración federal actual, la supervisión se constituye en:

...proceso que desarrolla funciones de evaluación, control, asesoría y apoyo para el mejoramiento educativo de carácter técnico-pedagógico y administrativo. La supervisión escolar reconoce las necesidades educativas de la comunidad, organiza y promueve el trabajo de la escuela en sus diferentes aspectos y vincula los lineamientos de la política educativa nacional con las acciones concretas de cada plantel (SEP, 2013b: 8).

Dentro de las funciones que se le atribuyen a la supervisión escolar, se encuentra la asesoría y apoyo para el mejoramiento educativo, que en esta parte la investigación se centra en torno a la figura de la asesora, responsable del desarrollo de la asesoría y apoyo a las docentes como parte de la función de la supervisión escolar y que se caracteriza más adelante en este mismo espacio.

Las orientaciones más allá de tener una concepción establecida de asesoría y acompañamiento, pueden irse delimitando al acercarse a responder el cómo de la asesoría académica a la escuela. El SAAE, reconoce que no existen estrategias únicas y absolutas para el asesoramiento, “por lo cual las estrategias que se emplean en el asesoramiento son diferenciadas, procesuales y en relación a estados o puntos de partida específicos” (SEP, 2005: 28). En ese mismo enfoque continúa reconociendo que:

La asesoría toma en cuenta la visión y prioridades del centro educativo, los conocimientos, las experiencias y habilidades de sus profesores y las condiciones particulares del plantel. En este sentido, no hay estrategias predefinidas, cerradas y estáticas, sino que cada asesoría implica su diseño debidamente contextualizado y pertinente con la naturaleza y grado de desarrollo en que se encuentra cada centro escolar (SEP, 2005: 28).

Desde las concepciones teóricas manejadas en el primer apartado de este trabajo, se encuentra a Domingo, quien establece “en último término el cambio depende de los profesores, de su compromiso y creatividad en la organización del día a día de la escuela, en relación con lo que enseñan y cómo ayudan a cada estudiante a encontrar el mundo del aprendizaje” (Domingo, 2001: 3). Al parecer, en este recorrido se acumulan elementos para comprender que la asesoría es un proceso sistemático de apoyo a los profesores en la escuela y para ello conforma algunas herramientas que son clave como el diálogo, la participación activa de los maestros, un trabajo colaborativo, la necesidad de un conocimiento histórico de la escuela y de los sujetos que en ella trabajan, así como la formación que debe contar el asesor.

La exigencia de formación y del proceso que desarrolla el asesor es muy significativa, esto es, como se propone en el acompañamiento éste se refiere a una “asesoría calificada”, por lo tanto cuando al asesor se refiere lo define cómo:

...al docente que en la educación básica cumple con los requisitos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas públicas de educación básica a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la AEL o el Organismo Descentralizado le asigna. Para los servicios de educación indígena se considera la atención de la diversidad lingüística, social y cultural (SEP, 2013b: 7).

En el acuerdo número 712, por el que se emiten las *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*, se refiere a la Autoridad Educativa Local (AEL) “Al ejecutivo de cada uno de los estados de la Federación, así como a las entidades que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa. Para efectos de estas reglas quedará incluida la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal” (SEP, 2013b: 3).

En consecuencia es posible ubicar como una de las funciones esenciales de la supervisión la de la asesoría, cuya definición actualmente subraya esa imperante atención en torno a la

profesionalización de los docentes, para lograr la calidad de la educación que se describe en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Al haber revisado este marco normativo es factible darse cuenta ahora de la tarea sumamente importante que se le asigna a la asesoría y en específico a quienes desarrollan la función en la supervisión como lo es el caso de la asesora metodológica en preescolar; que para lograrlo tendrá que observar un perfil de formación y desarrollo profesional sobresaliente.

### 3. 3. Un perfil deseable para desarrollar la asesoría

Para cerrar el marco normativo en el que se inscribe la asesoría una vez revisado, exige el perfil deseable para el desarrollo de la misma; para iniciar tal proceso en esta investigación, avanzamos reconociendo un origen un tanto incierto y confuso al respecto de la asesora metodológica en preescolar, pero de acuerdo a la evidencia empírica que sirve de sustento en este proceso, se encuentra que en su gran mayoría las docentes que fungen como asesoras llegaron a la supervisión en un paso que va del trabajo de grupo como educadora a realizar funciones de supervisión.

Los teóricos de la asesoría establecen como una condición deseable para la asesora, que tenga una importante experiencia en grupo, también es cierto que la nueva función que desarrollan las asesoras se inicia bajo un mar de incertidumbres y una gran cantidad de preguntas sobre los qué, cómo y para qué de la asesoría.

Un punto crítico, lo representa el de la formación que se requiere para desarrollar la función de asesoría en la supervisión. Si bien no existen modelos de asesoría que puedan seguirse con garantía de obtener resultados adecuados, pero al respecto también pueden identificarse elementos, que llamaremos base desde lo normativo, para el desarrollo de esta función de apoyo.

En el SAAE, se propone un perfil en el que:

El asesor de escuela es un profesional de la educación básica reconocido en el ambiente educativo y escolar por su trayectoria, experiencia, responsabilidad y formación



profesional, domina contenidos de diferentes campos del conocimiento y de la realidad educativa, particularmente los relacionados con:

Problemas y políticas de la educación básica.

Principios y bases filosóficas de la educación en México, así como otros lineamientos de la política educativa federal y estatal.

Planes y programas de estudio, enfoques de enseñanza y materiales de apoyo a la educación básica.

La organización y funcionamiento del sistema educativo así como de la gestión, organización y cultura escolar de los diversos niveles y modalidades de educación básica.

Los procesos de asesoría y de mejora educativa (SEP, 2005: 29).

Ante lo complejo que resulta el panorama de brindar apoyo para la formación profesional de un asesor, es realmente necesario revisar la pertinencia de un programa previo de formación como asesor antes de su ingreso a la función, probablemente queda bien la frase que a asesorar se aprende asesorando. Lo que parece un hecho es que no existe un programa de formación de asesores dada la complejidad de una formación flexible en la que se pueda desarrollar sin parar la práctica de la asesoría en las escuelas; luego entonces, el reto mayor se trata de aprender a cambiar la llanta averiada del auto sin que el vehículo tenga que parar.

De manera complementaria a lo anterior, también se aspira en el SAAE, a que el asesor se distinga porque:

Ingresa a la función y permanece en el servicio a partir de criterios académicos y la evaluación continua de su desempeño.

Asume la responsabilidad de su propio proceso de formación, al mismo tiempo que busca y aprovecha la oferta que el sistema educativo y otras instituciones proveen para su desarrollo profesional.

Trabaja en equipo con otros asesores, directivos, maestros, colectivos y otros profesionales de la educación, de quienes aprende y con quienes comparte experiencias y aprendizajes en un ambiente de respeto y tolerancia.

Maneja las tecnologías básicas de la informática y la comunicación.

Establece relaciones con directivos y maestros en un plano horizontal y trabaja con ellos mediante el diálogo y el consenso por la mejora continua de la calidad de los aprendizajes, por ello no impone decisiones ni tampoco genera dependencia.

No sustituye las funciones de directivos, de docentes ni de las autoridades educativas.

Acerca sugerencias y recursos para superar problemas educativos sin limitarse a aplicar o transmitir ideas o instrucciones.

Identifica y recoge necesidades de apoyo técnico académico (institucionales, sentidas y reales) y a partir de éstas diseña y planifica estrategias de asesoría diferenciadas para cada plantel, zona escolar, región o entidad.

Impulsa la elaboración de trayectos formativos y otras acciones con los colectivos escolares para que, por un lado, identifiquen sus necesidades de apoyo y asesoría y, por otro lado cuenten con información y argumentos que definan su participación en programas, proyectos y actividades extracurriculares.

Realiza el seguimiento de la asesoría y valora sus repercusiones en la mejora educativa.

Usa la información que genera la evaluación para la toma de decisiones y para aprender de sí mismo (SEP, 2005: 29-30).

Al respecto se comprende que desde la normatividad se esboza un perfil acorde al requerimiento de la orientación en la que se define la asesoría; lo que permite generar una comparación con lo que se percibe en el proceso de asesoría en la supervisión escolar.

Para la figura del asesor metodológico en el Estado de México, se establece un apartado en los *Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica*, citado anteriormente en el que caracteriza la función describiendo lo siguiente:

Conocimiento y manejo de:

La normatividad existente para este tipo educativo.

Los Planes y Programas de Estudio de los diferentes niveles educativos que la integran.

Los enfoques de enseñanza de las diferentes áreas y/o asignaturas de la Educación Básica.

Cómo aprenden los niños de los diferentes niveles educativos.

Estrategias para el seguimiento y la evaluación del desarrollo de habilidades y adquisición de competencias de los alumnos que cursan la Educación Básica.

Procesos de capacitación y actualización para personal docente y directivo.

Estrategias para promover el trabajo colectivo.

Procesos de acompañamiento pedagógico.

Estrategias para promover la vinculación de los niveles que integran la Educación Básica.

Asimismo es necesario que:

Cuente con preparación profesional de licenciatura relacionada con la Educación Básica.

Destaque por su trabajo docente en los niveles de Educación Básica.

Tenga experiencia docente de mínimo 3 años en el nivel educativo donde habrá de ejercer la asesoría pedagógica (Gobierno del Estado de México, 2005: 7-8).

La asesoría, en este sentido, se constituye en la generación de sugerencias y recursos que estimulan en ese tenor, la revisión de lo que se hace a nivel de escuela y a nivel de aula de los docentes y directivos. Constituye una acción de apoyo que no impone o instruye, Domingo (2001) lo expresa de la mejor manera al desarrollar la siguiente idea:

Freire (1978) al definir la educación como comunicación /tanto en el plano emocional como cognitivo) y diálogo, viene a proponer que ésta no es una transferencia de saber sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan sentido y significación de lo que acontece. Pero es más, afirma que en un mundo de comunicación no hay pensamiento aislado ni hombre aislado, por lo que pensar en profesores como independientes y simples transmisores de significado no tiene mucho sentido. Aprender juntos es más potente que enseñar y ello afecta poderosamente a los modos de entender y conceptualizar el trabajo docente y las interrelaciones profesionales que se establezcan entre ellos (Domingo, 2001: 1).

El diálogo se establece como el puente clave para transitar en una relación interactiva y de cordialidad entre los participantes. Dejar de enseñar, nos lleva seguramente a la posibilidad de aprender más; lo logramos cuando sabemos aprovechar, incorporar las inquietudes propias y las de los otros. Aprender junto a otros, define gran parte de la tendencia en la que desde la interpretación tendrá que desplegarse la acción asesora en educación básica.

...pese a todo ello, el diálogo formal o impuesto no suele servir, pues existe un plano micropolítico innegable (Blase, 1998), que hace que la reconstrucción escolar se lleve a efectos por procesos conflictivos y consensuados en débil acoplamiento, es importante articular otras redes formales e informales en el centro, con raíces en el aula y con proyección al exterior para dotar de recursos y perspectiva a tales procesos y a los de desarrollo profesional e institucional (Domingo, 2001: 4).

El diálogo no se desarrolla siempre por caminos amables y de condiciones favorables. Probablemente los momentos en que es más fuerte, de mayor requerimiento, con más momentos de conflicto, sea el de mayor productividad para la causa de la asesoría. En este sentido si se actualizan estas concepciones con las definiciones que se plantearon en la política educativa actual a través de la *Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)*, y de las *Reglas de Operación (2014)*, de esta ley, para tal efecto se propone:

A la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación.

Este personal comprende, en la Educación Básica, a supervisores, inspectores, jefes de zona o de sector de inspección, jefes de enseñanza o cualquier otro cargo análogo, y a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes en la Educación Media Superior(SEP, 2013a: 2-3).

Esto refiere a la supervisión en su conjunto, para el caso específico de los asesores o del personal docente que realiza función de asesoría técnica y pedagógica, la propuesta a decir de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, en su artículo 18, señala:

El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados; este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes.

En el caso del Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, dicha determinación se hará conforme lo establecido en el artículo 41(SEP, 2013a: 8).

Y el artículo 41, aporta elementos que expresan de manera más amplia algunas de las inquietudes señaladas en el capítulo anterior de este trabajo, en cuanto a la llegada a la función de asesoría por parte de los responsables en supervisión escolar; así también el planteamiento en torno a la formación requerida para desarrollar el trabajo de asesoría en educación básica.

Se expresa en este espacio lo siguiente:

El Nombramiento como Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica será considerado como una Promoción. La selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición de conformidad con lo señalado en el Título Segundo, Capítulo IV de esta Ley. El personal seleccionado estará sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función.

Durante el periodo de inducción el personal recibirá Incentivos temporales y continuará con su plaza docente. En caso de que acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado otorgará el Nombramiento Definitivo con la categoría de Asesor Técnico Pedagógico prevista en la estructura ocupacional autorizada.

El personal que incumpla este periodo de inducción, con la obligación de evaluación o cuando en ésta se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño correspondiente, volverá a su función docente en la Escuela en que hubiere estado asignado (SEP, 2013a: 12).

Lo que se complementa con lo que se establece en torno a los perfiles que deben cumplirse, así como los parámetros e indicadores señalados en el artículo 52 de esta ley, cuyo contenido se describe de la siguiente manera:

En el ámbito de la Educación Básica que imparta el Estado y a solicitud del Instituto, la Secretaría deberá proponer:

I. Los parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en los términos que fije esta Ley, a partir de los perfiles que determine la Secretaría;

II. Los parámetros e indicadores de carácter complementario que para el Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento sometan a su consideración las Autoridades Educativas Locales;

III. Las etapas, los aspectos y métodos que comprenderán los procesos de evaluación obligatorios a que se refiere esta Ley, para la selección de los mejores aspirantes;

IV. Los niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia y para los cargos con funciones de dirección o de supervisión;

V. Los procesos y los instrumentos idóneos para los procesos de evaluación conforme a los perfiles, parámetros e indicadores autorizados, y

VI. El perfil y los criterios de selección y capacitación de quienes participarán como Evaluadores del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión (SEP, 2013a: 14).

Con respecto a la formación continua como uno de los requerimientos de la asesoría identificados previamente en este desarrollo, que la citada ley puntualiza en el artículo 59:

El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural.

Para los efectos del párrafo anterior, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos. En el caso del Personal Docente y del

Personal con Funciones de Dirección los programas combinarán el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela con cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional (SEP, 2013a: 16).

En el contenido de este artículo 59 de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, se encuentra parte de la justificación e importancia de esta investigación al respecto del proceso de asesoría en preescolar.

Para finalizar esta idea sobre el perfil deseable, en el artículo 60 de la ley citada se delinea lo que se entiende por formación continua:

La oferta de formación continua deberá:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
- VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto (SEP, 2013a: 16).

Es viable ahora desde esta normatividad vigente orientar un perfil necesario para el desarrollo de la asesoría a las docentes de educación preescolar; se observa que la inquietud sigue puntualmente latente en torno a la necesidad de brindar apoyo a los docentes en la escuela, un apoyo centrado en el trabajo docente de manera específica, pero también en torno a la formación continua de los maestros de la zona para el caso de la supervisión escolar.

Lo que llama la atención en esta parte normativa es el contenido propuesto en el artículo 41 de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, con respecto a la promoción para desarrollar la

función de asesoría, ya que el personal seleccionado de acuerdo a lo que se describe en el artículo 26, llegará por concurso, siendo éste a partir de convocatoria pública; además en el citado artículo 41, puntualiza el proceso de formación que seguirá para que pueda desarrollar la función de asesoría a los docentes en las escuelas.

Se quedan aquí algunos elementos que pueden contribuir a comprender de una manera más oportuna el contexto normativo y el contexto que se vive para la asesoría, por lo tanto *la concepción de asesoría*, ofrece un acercamiento desde una visión de las reglas y normas que se han venido estableciendo para regular el servicio de asesoría, así como la función de quien la desarrolla en la supervisión.

Por su parte *la asesoría como parte esencial de las funciones de supervisión*, deja claro que una de las funciones más importantes de la supervisión se refiere al apoyo a los docentes, reconociendo que constituye una vía esencialmente importante para fortalecer el trabajo docente en el aula y finalmente es necesario *un perfil deseable para desarrollar la asesoría*; el cual desde luego está íntimamente relacionado con la formación del asesor, así como con la experiencia que ha ganado en el desarrollo de su trabajo docente y posteriormente en la práctica de la asesoría en su zona escolar.

En suma dentro de este capítulo, haber interpretado los elementos normativos en que se inscribe la asesoría en México, permitió elucidar que su constitución como función de apoyo ha sido desarrollada al margen de la normatividad que la sustenta. Al desconocer dicha normatividad los procesos que tienen lugar acontecen en un marco ambiguo, desaprovechando el espacio y la oportunidad desde la misma normatividad de generar un proceso para contribuir a fortalecer el trabajo docente en el aula, que se desarrolla en las escuelas de educación preescolar.





## **CAPÍTULO 4**

**LA ASESORÍA ENTRE EL TRABAJO ADMINISTRATIVO Y LA PRÁCTICA DOCENTE. UN ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO**



## Introducción

En este capítulo se construye un acercamiento interpretativo del proceso de asesoría en el nivel educativo de preescolar, sección a la que se denominó *la Asesoría entre el trabajo administrativo y la práctica docente. Un acercamiento interpretativo*. Al construir este apartado vino a nuestra mente el devenir del desarrollo de la investigación, momentos entre los que destacó la concreción del planteamiento del problema de investigación proceso que generó ciertos recortes de la realidad, problematizando a partir de las preguntas planteadas se le fue dando dirección al proceso. En ese sentido, los objetivos y el supuesto sobre la asesoría, dejaron en evidencia la necesidad de profundizar en torno a las categorías identificadas como asesoría y práctica docente.

En ese momento, algunas preguntas se volvieron obvias, para lo que se investiga, pero otras se fortalecieron como ejes para el seguimiento de perspectivas en el mismo nivel de lo teórico, así a partir de ahí, fue impostergable el acercamiento al objeto en el terreno de lo empírico. Los aportes que se recogieron a través de la observación directa y de la aplicación de un cuestionario, permitieron una posición de manera diferente. Por lo que metodológicamente con la aplicación de la estrategia interpretativa utilizada para esta investigación, se realizó el ejercicio de comprensión interpretación sobre el proceso de asesoría y su relación con la práctica docente que se investigó.

Una de las preguntas planteadas en la investigación fue ¿Cómo se está desarrollando el proceso de asesoría en preescolar? En este sentido, el trabajo interpretativo al proceso de asesoría se presenta como resultado en tres apartados: primero, el establecimiento del diálogo y las prioridades de la asesoría; segundo, análisis de la práctica docente y tercero, acuerdos para la mejora de la práctica docente. La relación entre asesoría y práctica docente, constituye el punto central de la interpretación con base en el argumento teórico y la recuperación del elemento empírico, éste último organizado a través de ciertas técnicas que en determinado momento facilitaron su manejo, como el uso de la organización de la información en gráficas que desde una

posición de construcción complementaria volvieron manejables algunas cuestiones que por otra vía se tornan complicadas.

Los aportes del argumento conceptual, en torno a la asesoría, son cautos en cuanto a determinar un proceso para su puesta en práctica. Más bien, se acercan elementos que establecen orientaciones, como las de Domingo (2004), que sugiere no desarrollar trabajo de asesoría sin previamente tener conocimiento sobre la escuela y los sujetos que en ella interactúan.

Mientras por su parte Bolívar (2004), propone una relación de asesoría que se ubique en el aula como punto estratégico para la mejora del aprendizaje, esto permite direccionar la relación hacia la escuela como organización y de ahí, nuevamente emprende una acción de regreso al aula. Las propuestas de mejora señala este autor, van del aula a la escuela y de regreso al aula. Lo cual genera un círculo de mejora que no se cierra sino que lo propone en un avance en espiral.

La interpretación del elemento empírico de la relación entre la asesora metodológica y la docente de grupo, después de pasarlo por el tamiz de la estrategia interpretativa, deja con argumentos para dar cuenta de un proceso en el que se encuentran algunos elementos recurrentes desde los que se genera conocimiento clave para interpretar esa relación entre asesoría y práctica docente.

#### 4.1. El establecimiento del diálogo y las prioridades de la asesoría

La asesoría a la educadora en la escuela en el nivel de preescolar, constituye un apoyo que la supervisión escolar brinda a las profesoras de grupo, principalmente para el caso investigado, el asesoramiento lo otorga a través de la asesora metodológica. La asesoría bajo estas condiciones y características, tiene poco más de una década de haber iniciado, si bien ésta ha sido parte inherente a las funciones de la supervisión, la incorporación de la figura de asesora metodológica a la supervisión para el caso del Estado de México, es relativamente reciente, aunque es preciso subrayar que más allá de la figura de la asesora metodológica lo que importa, para esta investigación, es la asesoría como proceso de apoyo a las docentes frente a grupo. Mejorar el aprendizaje requiere un movimiento de acciones por parte de docentes de grupo, asesores,

autoridades educativas y padres de familia direccionadas hacia ese fin de manera puntual en donde los alumnos son los beneficiarios directos.

Las necesidades que tienen las maestras en las escuelas, se evidencia a partir de diferentes situaciones que surgen del desarrollo de la práctica de la enseñanza en el aula. La asesoría a las docentes de grupo por sí misma queda justificado, sin embargo conviene precisar algunas situaciones: sobre qué se asesorará a las docentes, quién se responsabiliza de la asesoría, para qué se asesorará a las maestras, cuál es el perfil idóneo de quien desarrolla la asesoría, como se interviene al generar el proceso de asesoría en los espacios específicos en que se investigó.

Desde este poner en evidencia algunos de los puntos sensibles del proceso de asesoría, lleva a dejar dichas advertencias pendientes en torno al desarrollo de una propuesta de apoyo; que adquiere contexto en dos zonas escolares en el sur del Estado de México.

La práctica de asesoría, constituye el resultado de una relación que se percibe compleja entre: política educativa, las características de organización de una supervisión, la conformación de la zona escolar, las características de la organización de las escuelas (unitarias, bidocentes, tridocentes y de organización completa), las características personales de las docentes de grupo, en sí, la realidad está conformada por una gran cantidad de factores que abonan a esa complejidad.

Se realiza a continuación, una caracterización general del proceso de asesoría que se desarrolla por parte de las dos asesoras metodológicas participantes en este estudio. La organización de la asesoría se opera a través de un plan de trabajo anual en el que se elabora un diagnóstico del estado general de la zona escolar. Desde ahí se desprenden algunas líneas de acción, que permiten decidir y clasificar a las escuelas. Primero, de acuerdo a las necesidades que tienen, bajo ese argumento se orienta la prioridad de la visita de asesoría. Segundo, que podría llamarse situación emergente, se refiere a las necesidades que se presentan sobre la marcha, esto es, surgen conflictos, se evidencian requerimientos a partir de la dinámica social en que están inmersas las escuelas. Por ejemplo, la enfermedad de una compañera maestra, o la entrada de licencias, permisos, la propia movilidad laboral, el incumplimiento administrativo, entre otras.

Las escuelas de la región considerada en más de la mitad, como se evidenció en el capítulo dos, se encuentran ubicadas en el medio rural, cuyas escuelas por su tipo de organización se definen como unitarias o bidocentes. Este contexto, no propone las mejores condiciones para llegar a varias de las escuelas, en el entendido de que la lejanía y el tipo de vías de comunicación no tienen las condiciones deseables de tránsito. Los rasgos específicos, incluyen a ciertas escuelas en determinados programas asistenciales, de apoyo material y económico, en busca de compensar y reducir la inequidad que se va estableciendo a partir de lo descrito.

Una visita de asesoría se ve influida por estas variables que le dan contexto a la realización de una práctica de apoyo en un tiempo real. Así, regularmente la visita de asesoría se dirige a una docente, actividad que dura todo un día de trabajo, iniciando regularmente desde que la profesora da la bienvenida a los alumnos para iniciar la jornada, hasta después de que se van los niños de la escuela.

#### 4. 1. 1. El registro de la práctica docente

La visita de las dos asesoras de las zonas escolares, inicia en ambos casos con la incorporación al aula en el que la docente del grupo en turno está trabajando con los niños. Normalmente, se ubican en cierto espacio del salón y realizan un registro de las actividades que la profesora trabaja durante la mañana. El desarrollo del registro lo efectúan en un cuaderno que llevan preparado para ello, consiste en el levantamiento por escrito de algunos aspectos que a las asesoras les parecen relevantes de la práctica, en ambos casos no levantan un registro puntual de la interacción de la comunicación del grupo. Una de las asesoras metodológicas, los registros que va realizando, posteriormente los convierte en un reporte que redacta de manera formal como parte de la evidencia para sus seguimientos, constatamos que los va sistematizando en un documento que empasta de manera muy cuidadosa.<sup>25</sup>

El registro constituye el elemento de soporte para el diálogo que desarrolla con la maestra de grupo, lo que denominamos en nuestro registro interacción entre asesora metodológica (AM) y

---

<sup>25</sup> Tuvimos acceso a los registros realizados en el ciclo escolar 2012-2013 titulados *visita de acompañamiento pedagógico*. Zona escolar J131.

docente frente a grupo (DFG), dicha conversación tuvo lugar, regularmente, en un espacio del salón de clase.

#### 4.1. 2. El dilema de la autoridad. La asesoría entre iguales

Ingresar por parte de las asesoras a un espacio en el que la docente de grupo que se visita tiene el control y el poder, seguramente que no resulta fácil, imagino que tampoco rápido. Pero actualmente, el ingreso de las asesoras a las escuelas y a los salones de clase de las docentes de grupo, se realiza casi de manera natural. Esto es, no se observó, salvo en algunas excepciones muy identificadas, ciertas manifestaciones de alteración en la conducta de las docentes de grupo, como se muestra en la siguiente evidencia:

DFG: Si... bueno, ahorita no tengo láminas... pero ya mandé hacer unas.

AM: Ahora sí... para finalizar... ¿En qué te puedo ayudar?

DFG: Bueno... si fue una sorpresa, por el maestro... bueno mira ¿En qué me puedes ayudar?... hago una planeación y voy a la supervisión para que me la revises...

AM: Está bien. Gracias es todo... (R04 E05xx09N13P/05-09-2013/ A.1/p. 14)<sup>26</sup>.

La actividad de la asesora generalmente, no se reduce al registro de la situación de aprendizaje planeada para desarrollarse con los niños. En algunas actividades que se trabajan la asesora se incorpora con los niños, auxilia a la maestra a repartir materiales, a explicarles a los alumnos sobre la actividad que deben realizar. En otras ocasiones, incluso, se dedica a ayudar a ordenar material en el aula, a realizar limpieza de las áreas de trabajo. Al parecer, mantener limpios los salones y revisar que los materiales de trabajo estén ordenados, ha sido una indicación de la supervisora.

AM: Es necesario que se limpien los bordes de las ventanas...

DFG: Pues...creo que no... me apoyan en venir a hacer el aseo las mamás... hemos hecho el comentario que lo hagan...

AM: Porque revisé atrás de los muebles... los baños también... ¿no los limpiaron?... están sucios y huelen feo... (R09/28Fxx10M13NJ/28-10-2013/A.1/ p. 10).

---

<sup>26</sup> En el anexo no. 1. *Diseño de las herramientas para la investigación de campo*, pueden revisarse elementos en torno a la observación directa empleada para recuperar el elemento empírico, las claves para la observación que permiten comprender su empleo en el registro y en las secuencias de sentido que van apareciendo en este apartado.

En suma la relación entre la asesora y profesora de grupo ocurre de manera cordial en la mayoría de los acompañamientos comúnmente la relación se ha prolongado por ya más de una década, en cambio cuando esta relación se inició con docentes de nuevo ingreso a la zona, se suscitaron relaciones tensas que evidencian poco acuerdo o consenso, como lo señala Rodríguez (1996) ahí aún no se ha establecido un contrato de relación.

#### 4. 1. 3. Condiciones para el establecimiento del diálogo

Al pensar en el diálogo, preguntar por las condiciones y necesidades deseables para que se dé en las mejores posibilidades. En este sentido, cuando se habla de condiciones para el diálogo, se consideran como producto del trabajo recuperado dos situaciones: en primer lugar, lo que podríamos denominar las condiciones físicas, y en segundo lugar, las condiciones pedagógicas para pensar la práctica de la enseñanza.

Las condiciones físicas deseables para desarrollar una relación de comunicación que permita precisamente lograr ese objetivo, tendría que incluir por lo menos algunos elementos. Entre otras cosas, contar con un espacio físico propio en el que tanto asesora metodológica como docente, puedan sentirse cómodas. Que el espacio no tenga interferencias, de ruido, de interrupción de la comunicación por alumnos, padres de familia que distraen a la docente con preguntas o con informaciones que nada tienen que ver con el momento de la relación de asesoría.

V: Buenas tardes...

DFG: Buenas tardes...

V: ¿No se le ofrece nada?

DFG: Una paleta de dulce... (Regresando con la asesora metodológica) ¿Esto si va aquí?

V: Ven acá... (Al parecer la señora no es la mamá del niño, pero es quien lo recoge) La maestra me está diciendo que le pegaste a una niña... (El niño llora) ¿Por qué le pegaste?

Ao: Uh... uh... no te voy a decir...

(R07/07Fxx10M13NJ/07-10-2013/ A.1/p. 13).



Por otra parte un elemento que influye de manera permanente en la comunicación es el tiempo, generalmente las docentes, tienen prisa por retirarse de la escuela. Entre otras cosas, porque aparte de ser maestras, son mamás, esposas, tienen problemas de salud con familiares que tienen que ir a cuidar, etc. Como lo sugiere Fullan y Hargreaves (2001), son personas totales. Un interruptor frecuente de la comunicación que describimos, es el teléfono móvil. A menudo, llama, en el momento menos oportuno, dejando ir la idea sobre la que se comentaba.

AM: Hiciste las actividades... pero ¿por qué no hiciste honores?

DFG: Se me pasó... (Timbra el teléfono de la docente), ¿me permites contestar?

AM: Si... (Después de contestar, regresa con la asesora), acá... cuando saliste al patio contaron... ¿qué otra estrategia puede usarse? Porque, mira... si recogen piedras pueden encontrarse un coludo (Se refiere a un alacrán), mejor dotarles de material...

DFG: Si... ya lo había visto... (R09/28Fxx10M13NJ/28-10-2013/A.1/ p. 9).

Las condiciones pedagógicas para la interacción entre la asesora y la docente, consideran elementos mínimos para que ésta se genere como un verdadero diálogo. Se planteó en la parte de las condiciones indispensables para que una asesoría surta efecto la igualdad de condiciones; esto es, que la relación no se vea influenciada por la autoridad del poder de la supervisión o por la concepción de “experta” que se le puede atribuir a la asesora. En este sentido el aporte que realiza Gadamer (1998), señala que, la parte esencial del diálogo se establece en el acuerdo; sin embargo, para otros como López (2008), lo esencial de la comunicación, también puede estar en el conflicto. Probablemente porque en el conflicto surge la duda, la pregunta que problematiza el tema que se trata, no permitiendo la unidireccionalidad de la comunicación.

Para esta experiencia un diálogo es posible en el momento en que se puede hablar sobre un tema o acontecimiento de la práctica educativa, en el que los participantes tienen la facultad para argumentar a favor o en contra de lo que se les presenta como argumento del otro. “Se puede intervenir, pues, reordenando el mundo por medio del lenguaje. Al describir el mundo de un modo diferente, lo reconstruimos. Ahora bien, para elaborar una nueva definición del problema es preciso hablar el lenguaje del sistema, es decir, comprender el punto de vista de los participantes en la comunicación. Y conocer su historia” (López, 2008: 23).

Se descartan por otro lado que una interacción de comunicación pueda considerarse como diálogo cuando alguna de las partes dice, argumenta, señala, inquiera, o sea genera la acción, mientras que a esta acción lo que realiza el otro participante sólo es reaccionar a lo que se le plantea, sin tener la posibilidad de salirse de ese entrampado y presentar argumentos en contra que hagan al otro invertir la relación en cuanto también tiene que dejar de accionar para poder reaccionar.

AM: Pero mira, sólo tener claro qué aprendizaje esperado te apoya, porque la actividad está excelente... te está dando mucho.

DFG: Si...

AM: Mira, si tienes claro ¿qué vas a rescatar? ¿Para qué te va a servir...? ya viste la funcionalidad del plan.

DFG: Si... claro... Hmm... ajá...

AM: ¿Para qué te va a servir tener claridad? ¿Para qué....? fundamentada con el programa.

DFG: Ajá...

AM: ¿Trabajaste salud?

DFG: Si... (R06/E10xx09N13P/10-09-2013/A.1/p. 15).

Recapitulando la evidencia empírica muestra que en los procesos de asesoría académica, no se está cumpliendo la condición básica de toda asesoría, que es el establecimiento de una relación entre iguales al momento de que se da la relación de comunicación entre asesora y docente. Más bien se desarrolla una comunicación de manera vertical que va de la asesora hacia la docente de grupo, por lo tanto en este sentido la pregunta se puede dirigir hacia las prioridades de la asesoría.

#### 4. 2. Prioridades de la asesoría

Durante el desarrollo del trabajo de campo para conocer la realidad se identifica que mejorar las escuelas, constituye una de las prioridades institucionales, derivadas de la política educativa. Pero específicamente, mejorar los resultados de aprendizaje; ante ello se han direccionado las reformas a las escuelas. En ese entramado en el que se mueve la asesoría, descrito más arriba, se va conformando el discurso que despliega la asesora metodológica en el momento en que inicia la relación con la docente de grupo.

Las prioridades de la asesoría pueden clasificarse de manera muy general en académicas y en administrativas. Esto es, en las primeras se encuentra lo que llamaremos el diálogo centrado en el análisis de la práctica de la enseñanza; con Elmore (2010), lo que se busca en esa parte es centrarse en el núcleo pedagógico. Es decir, en el maestro, en el alumno y su relación con los contenidos de enseñanza. Las tres formas de mejorar el aprendizaje escolar "incrementando los conocimientos y las habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico (Elmore, 2010: 13).

La interpretación de lo que sucede en el proceso de asesoría, en la interacción entre asesora metodológica y docente, al encontrar la expresión pronunciada por la asesora "ahora muéstrame tu plan" es una frase inquisitiva, en la que se define el talante de la prioridad administrativa, esto es, no es que no sea importante el tener un plan de trabajo. Lo que se revisa es la carga de significados imperativos que se manifiestan. Porque la reflexión está ausente, la propuesta de elementos para problematizar esta parte central del trabajo docente "la planeación" se queda en la vigilancia, en la revisión de si se tiene, si cumple con los requisitos, si lo que trabajó la docente se ajusta a los requerimientos, a los apartados que nos indica la normatividad con la que opera la supervisión escolar.

AM: Ahora... mira... lo del plan, ya lo hemos platicado mucho... con base en tus compromisos ya esperados, ¿Cómo lo trabajaste?

DFG: Bueno... este plan se extendió... lo inicié ayer y lo continué hoy... pero de aprendizajes esperados, si mira... (Lee del plan la competencia y el aprendizaje esperado). La que cambié, es la de pensamiento matemático, la cambié porque salieron las figuras y vi que los de tercero me las confunden... por ejemplo, las niñas de acá... Corina, si las saben...

AM: Por decir... si están trabajando las historias personales de la mamá que vino...

DFG: Esa fue como le digo... ellos tenían que traerme con la historia de su nombre... yo la cambié, porque ya vio los cuentos...

AM: Si... ya...

DFG: Cambié porque vi el rostro de los niños... las señoras vi cómo se emocionan, y bueno... siento que ambas partes se emocionan... quise aprovechar ese material que me trajeron las mamás...

AM: ¿Con qué aprendizaje esperado lo trabajas?

DFG: Bueno... identifica... (Lee de su plan un aprendizaje esperado y después se muestra confundida). No, pues no, creo que no se relaciona, je, je... (R06/E10xx09N13P/10-09-2013/A.1/p. 14).

Esto es, valorar el plan a partir del análisis crítico de lo desarrollado durante la mañana en la situación didáctica, como una forma de priorizar la práctica docente, queda olvidado; el parámetro de referencia es el instrumento de planeación. Por lo que se delinea una relación entre asesora y docente, más mediada por la verticalidad de lo que debe hacerse administrativamente.

La realidad que se vive en este proceso con los alumnos y la maestra, quedan bajo a la revisión de requisitos que “debe” tener un plan. Se acota una realidad, que por el contrario siempre es vasta en significados, en experiencias que pueden analizarse, en veredas que es viable seguir; pero regularmente se reduce a una sujeción al deber de lo que se establece como indispensable para “una buena práctica” definida desde lo que se observa más por requisitos de orden administrativo.

AM: Ahorita cuando terminemos de platicar... lee la página 174 para que compares.

DFG: Ajá...

AM: En el desarrollo... ¿Si lo tienes?

DFG: ¿Cómo fue tu pregunta?

AM: ¿Tienes situaciones de aprendizaje?

DFG: Si... situaciones de aprendizaje.

AM: ¿Situaciones de aprendizaje?... eso era en el otro programa.

DFG: No, tengo...

AM: ¿Tienes espacios físicos?

DFG: Entonces... todo lo que me vas diciendo, lo tengo que tener acá...

AM: Si... es para que no te pierdas sí...

DFG: Ajá...

AM: También aquí, en el cierre tienes que prever.

DFG: No... no tengo...

AM: Porque, si vas por los materiales pierdes tiempo... es para que tengas a la mano lo que usarás en la actividad.

DFG: ¿En qué página es la del programa?

AM: 174... para que la retomes... (R04 E05xx09N13P/05-09-2013/ A.1/p. 14).

Si cumplir con los requisitos de un instrumento de apoyo didáctico posibilita mejorar la enseñanza y en consecuencia el aprendizaje en el aula, es necesario seguir por esa vía. Por el

contrario, si el aprendizaje que es la parte central de lo que se busca mejorar queda intacto, entonces, es necesario cuestionar críticamente lo realizado y orientarse hacia otras y una de ellas es partir desde el aula priorizando la mejora del aprendizaje.

Repetir procesos que nos llevan al cumplimiento inmediato de reglas y requerimientos curriculares no diseñados para un contexto específico como el de cada una de las escuelas de preescolar, entonces, nos pone en una situación indispensable de revisión del proceso de asesoría en las escuelas de educación preescolar. Bajo estas circunstancias puede entenderse que las prácticas tienen matices que las diferencian, pero nos ubicamos en aquellas prácticas de apoyo que se circunscriben a este cuadro que estamos presentando.

Reflexionar la práctica es tarea indispensable para mejorar el aprendizaje en el aula, sea dicho de paso, por ello se parte del supuesto de que se reflexiona en cuanto se elaboran preguntas que rebasan lo escolar. Las preguntas que plantean una problemática que requiere esfuerzo, trabajo, desarrollo para resolverse son las deseables. Porque entonces ahí, se propicia reflexión sobre lo que se enseña y se aprende en cuanto nos estamos preguntando. Para Gadamer (1999), en este sentido la elaboración de la experiencia es un camino que no se le puede ahorrar a nadie. Esto es, la reflexión sobre cómo se enseña y cómo se aprende parte de un diálogo crítico como instrumento esencial para determinar una rica experiencia desde la relación comunicativa.

El espacio de la asesoría tiene como recurso clave el diálogo, si entendemos por diálogo a decir de Gadamer (1999), esa búsqueda de la conquista del horizonte del otro, iniciando por la apertura, para llegar al acuerdo. Entonces, resulta indispensable que en el proceso de la relación asesora se revise qué vamos a entender por diálogo. Al respecto se entiende que “la visión de la comunicación como la coconstrucción de una nueva realidad –nuevos significados– por parte de un sistema social en el que eventualmente participa un asesor, excluye las ideas de un ‘mensaje’ que ‘transmitir’, un único modo de interpretar lo que está pasando, una manera correcta de actuar frente a las demás, y particularmente, un modo prescriptivo de intervenir ante los problemas humanos” (López, 2008: 6).

En las evidencias empíricas recuperadas, puede interpretarse que no se genera un trabajo en el que la conquista del horizonte del otro a través de la apertura se genere; más bien se da una relación asimétrica y vertical en la que una (asesora) solicita y la otra (docente) cumple o contesta. En ese contexto no se da una reacción, una generación de posibilidades de nuevas experiencias para ambas, porque no hay conflicto, no hay problema de conocimiento que atender, se queda en el requerimiento para un cumplimiento porque lo dice la “razón administrativa” la que define, nos parece, “la buena práctica”.

AM: Bien... pues eso, es de la mañana de trabajo... Ahora... muéstrame tu plan.

DFG: Aquí... mira...

AM: Mira... los vamos a ir revisando y...

DFG: ¡Ah... sí!

AM: Es lo que vamos a rescatar... ¿Tienes aprendizajes esperados en tu plan?

DFG: No...

AM: ¿Tu campo formativo?

DFG: ¿Campo?... bueno... es... no... no.

AM: ¿Tu competencia?

DFG: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permitan resolver problemas.

AM: Entonces... tu campo lo tienes que reabajar... ¿A eso te enfocaste?

DFG: Ajá...

AM: Ahora... nos vamos a la situación de aprendizaje... ¿Cómo rescataste los saberes de los niños?

DFG: La inicié recuperando... es cuando los estuve cuestionando... (R04 E05xx09N13P/05-09-2013/A.2/ pp.13-14).

De acuerdo a la evidencia empírica recuperada, los procesos de asesoría en preescolar privilegian las cuestiones normativas, en el afán de lograr los resultados educativos administrativamente establecidos, desde dónde se propone la calidad de la educación que se pretende desarrollar en la escuela. Tal como se aprecia en la siguiente evidencia:

AM: ¿Ya, Jaque...?

DFG: Ya... maestra.

AM: ¿Me prestas tu plan?

DFG: Este es mi plan de diagnóstico.

AM: Este que trabajaste... ¿Ya es en otro formato?

DFG: Si... en agosto cambié formato.

AM: Primero, tu matrícula, ¿Faltaron?

DFG: Si... dos...

V: Le dejo la libreta, maestra.

DFG: Si gracias...

AM: De segundo... ¿Cuántos son?

DFG: Serían cinco hombres... siguen siendo ocho.

AM: Siguen siendo ocho y ¿De tercero?

DFG: Tengo tres mujeres...

AM: Niños con discapacidad ¿Tienes?

DFG: No... pero, Kevin tiene un problema de motricidad pero...  
(R06/E10xx09N13P/10-09-2013/A.1/pp. 12-13).

Con este tipo de acciones en el desarrollo del proceso de asesoría se vislumbra que el respaldo de autoridad que conlleva la función asesora está mediado por lo administrativo, en cuanto se privilegia como punto de partida la revisión técnica del proceso de la práctica en olvido de lo académico. Por lo visto, a partir del trabajo realizado en interpretación se otorga prioridad a revisar el plan de clase, los expedientes de los alumnos, los reportes de programas y actividades complementarias.

Si algo ha dejado claro la literatura sobre asesoramiento es que nadie quiere para los asesores un papel exclusivamente técnico o vinculado a los contenidos específicos de las diferentes disciplinas. Al contrario, se le invita a desempeñar un papel creativo, alejado del mero suministro de recetas aparentemente buenas-en-todo-contexto, en el curso de un diálogo mutuamente formativo con los asesorados (López, 2008: 3).

El interés por lo administrativo a partir de esta interpretación se centra como parte de la constitución misma del proceso de asesoría, en una propuesta que en apariencia se presenta como apoyo directo a las docentes; sin embargo, en el proceso mismo encontramos que la práctica del asesoramiento por parte de la asesora metodológica se centra en la normatividad, desde lo que puede considerarse como el cumplimiento administrativo de la práctica docente.

La preocupación central de esta práctica de asesoría se ubica regularmente en la revisión del cumplimiento de los requerimientos administrativos establecidos previamente. Entre otros, el plan de clase es la constante, colocando especial cuidado en si lo ha elaborado la docente de grupo y los elementos obligatorios determinados desde los documentos normativos. Se ilustra en la siguiente secuencia recuperada del registro:

AM: La planeación... la revisé y está incompleta... ¿no la terminaste?

DFG: Si...

AM: Aquí colocaste el juego de la compu... pero todo lo demás de la mañana de trabajo no aparece... la plastilina no aparece... (R09/28Fxx10M13NJ/28-10-2013/ A.1/p. 10).

Cuando se uniforma una concepción de práctica en la que la creatividad queda olvidada, no se propicia, se acota, sobre todo porque en el momento en que los sujetos que participan se constituye en punto de partida, esto es, tienen que ocupar el centro para el análisis de la práctica docente, sobre todo en cuanto a lo que a enseñanza y aprendizaje se refiere:

DFG: El rayado lo hice con base en el formato que me diste...

AM: Pero, mira... no coincide... (R09/28Fxx10M13NJ/28-10-2013/ A.1/p. 10).

La reflexión sobre la necesidad de un plan de trabajo que contribuya de manera importante a orientar una práctica, no se realiza, más bien se exige un cumplimiento inquisitivo, si bien es importante contar con un plan de trabajo, lo que aquí se interpreta es la carga de sentido con la que se requiere, al considerar lo siguiente:

AM: Por favor... para que la planeación la termines...

DFG: Si... (R09/28Fxx10M13NJ/28-10-2013/A.1/ p. 11).

Desde esta interpretación es posible arribar a algunas ideas generales del proceso. Existe por un lado una necesidad y hasta una voluntad establecida a partir del desarrollo que se está dando, por mejorar la práctica docente en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje. Resulta especialmente importante cómo el proceso de asesoría queda distante de un diálogo crítico y abierto en el que se sienten a la mesa asesora y docente, en igualdad de circunstancias para reflexionar en torno a la enseñanza y al aprendizaje de los niños. La comunicación se genera de manera vertical, la asesora, señala, dice, inquiere, pero no abre, no posibilita. Por ello puede resultar esencialmente importante reconocer que:

...en realidad, lo que recibe el 'receptor' no es un producto acabado, sino un estímulo o una perturbación, que le llevará a elaborar nuevo conocimiento –a aprender– de algún modo que no podemos predecir con exactitud. El fenómeno de la comunicación no



depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a <<transmitir información>> (López, 2008: 4).

La recuperación de la práctica se realiza a través de ciertos puntos clave considerados por la asesora, los que posteriormente le permiten, señalar, plantear o evidenciar fallas en el trabajo docente de la educadora. En este sentido se reconoce con Elmore (2010) la necesidad de aprender a describir la práctica como un primer punto de la tarea hacia la mejora, la experiencia revisada se convierte en un espacio que tiene que repensarse. Es preciso aceptar en el diálogo crítico la posibilidad de iniciar a inducir un proceso descriptivo de la práctica en el que la docente puede verse, decirse, encontrarse como parte del ejercicio de reflexión pedagógica.

Es imposible decir desde fuera, o de manera vertical, lo que está bien y lo que está mal, más bien la apuesta es que " las personas tienen que desarrollar un proceso de descripción y análisis de la práctica pedagógica antes de que puedan adquirir tanto la experiencia como la autoridad para juzgarla y, más aún, para evaluar el desempeño de otras personas." (Elmore, 2010: 30).

Recapitulando al respecto, la evidencia empírica ha mostrado que las prioridades de la asesoría metodológica se centran en general bajo situaciones de revisiones administrativas como el plan de estudios, los reportes de programas y situaciones de índole inmediatas del salón de clase. Lo que nos deja desde estos procesos alejados del fin establecido como la mejora del aprendizaje en el aula, por lo tanto el proceso de asesoría requiere de los diferentes sujetos que intervienen un compromiso de formación que impulse nuevas lecturas y definiciones de un apoyo docente mucho más comprometido con el aprendizaje de los niños en el aula.

#### 4. 3. La experiencia del proceso de interpretación de la práctica docente. Quedarse a la distancia

La relación entre asesoría y práctica docente, otra de las preguntas de investigación ¿Qué efectos genera el proceso de asesoría en la práctica docente en el aula? De la relación de esas dos categorías pensamos que el punto de intersección se ubica en la práctica de la docente, para la mejora del aprendizaje. La visión teórica recuperada principalmente de Bolívar (1999), se establece en la comprensión de las tres olas de la búsqueda de la mejora en la escuela; pero sobre

todo en ese tercer movimiento que identifica la mejora de los aprendizajes en cuanto podemos ubicarnos en el aula como punto clave del proceso de asesoría. Así lo refrenda más tarde cuando expresa “es mejor, se dice ahora, dentro de lo que ha dado en llamarse “tercera ola”, centrarse en aquellas variables próximas al aula, que son las que pueden conducir a la implementación efectiva” (Bolívar; 2004: 55), cierra citando a Harris y Hopkins, quienes plantean es “lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos” (Bolívar, 2004: 55).

En ese mismo tenor, para López (2008), el trabajo de asesoría resulta base para problematizar y producir conflicto, que mueva las visiones atrapadas o estancadas que no permiten ver posibilidades. Por ello advierte con toda la razón:

En la definición del problema se libra la primera batalla decisiva para el éxito de una intervención. En buena medida, el asesoramiento consiste en crear un discurso que libere a los participantes en la comunicación de ciertas definiciones institucionales bajo las cuales se encuentran atrapados (por ejemplo y simplificando “es el proyecto del equipo directivo” o “fulano tiene un problema de acoso escolar” o “esta clase no trabaja”). El asesoramiento aparece entonces como un desencuadre, como una salida o ruptura de los marcos de referencia autoimpuestos por el sistema, que haga posible un posterior reencuadre. También aparece como un proceso que intenta romper el círculo vicioso en el que se encuentran atrapados los protagonistas, de tal manera que obliguemos al sistema a replantear sus estructuras (López, 2008: 21).

Por lo tanto, cuando la asesoría se enfoca en la práctica de la enseñanza y en el aprendizaje que ésta genera significa haber identificado el punto neurálgico o el núcleo de lo que puede contribuir a mover hacia el probable inicio de la mejora de la práctica de la enseñanza. Desde luego que ello, no ocurre por identificar el problema como punto clave para la transformación. Se requieren generar condiciones para que la mejora de la enseñanza y el aprendizaje ocurran;

...hay tres formas de mejorar sustancialmente los aprendizajes escolares. La primera es incrementando el nivel de los conocimientos y las habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. La segunda es aumentando los niveles y la complejidad de los contenidos que los alumnos deben aprender. Y la tercera es cambiando el rol de los alumnos en el proceso pedagógico (Elmore, 2010: 19-20).

En este sentido, Hopkins plantea: “esencialmente, se trata de motivar a los profesores y sacarlos de la sala. A los profesores les gusta quedarse dentro de la sala y cerrar la puerta al público. Pero es realmente importante llegar a un acuerdo sobre lo que es una buena práctica docente.” (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=189337>. Consultado 1 enero 2014). Aquí resulta más importante el trabajo de la asesora en cuanto si se recupera el contexto de las escuelas que participaron en esta investigación, algunas educadoras desarrollan su trabajo solas, por ser unitarias.

En el proceso de la asesoría seguido se encontró de entrada un trabajo que cumple algunas condiciones establecidas para la asesoría: ser una práctica que realiza un agente externo, realizarse en el lugar del aula, estar centrada en la práctica docente. Sin embargo, la interpretación realizada al respecto de la práctica se encuentran situaciones que merecen una revisión y probablemente, para el caso de la asesoría metodológica, un replanteamiento que contribuye a afinar el proceso.

La evidencia empírica mostró que el proceso de asesoría se va delineando desde la constitución de la práctica en la relación durante el acompañamiento de la asesora metodológica a la docente de grupo. Lo que se dice, lo que se prioriza da cuenta de los significados que conformamos al respecto del trabajo de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar hemos de tener en cuenta que toda conducta humana, cuando es realizada en presencia de otros, produce comunicación. Dicho de otro modo, no podemos evitar que los demás asignen un significado –no importa cuál– a nuestra conducta (incluida nuestra pasividad, o nuestra no-conducta, ya que no actuar cuando a nuestro alrededor suceden cosas también será interpretado como un mensaje por parte de alguien) (López, 2008: 9).

Iniciar por ponderar la puntualidad, no constituye un hecho aislado de la práctica, desde luego la autoridad está para hacer cumplir la norma. Por ello se toma muy en serio el cumplimiento de la misma, estar puntual, aprovechar el tiempo en las actividades escolares. No perder el tiempo es prioridad dentro de cualquier sistema que deseamos que funcione. Por otra parte la apariencia, constituye parte del discurso de la buena práctica en la escuela desde la expresión “hay que tener

limpieza” se pueden interpretar una gran cantidad de sentidos. Para qué se desea limpieza, cuál es la preocupación por el verse o mostrarse limpio, sobre todo porque en realidad el espacio de la escuela y del aula en particular no mostraban grandes problemas –de acuerdo a la evidencia empírica– que obstaculizaran el aprendizaje de los niños en el aula.

Es posible reconocer que, administrativamente tiene sentido estar puntual en la escuela, pero resulta al igual muy importante revisar cómo se desarrollan las situaciones didácticas por parte de la maestra, esto es el aprovechamiento del tiempo es fundamental. Se está aprovechando el tiempo al máximo para generar espacios en los que los alumnos concreten experiencias resultado de su interés. En un momento en que es necesario decir algo, es pertinente cuestionarse si vale la pena que se use el espacio para subrayar algún detalle sólo para no dejar el reporte vacío, decir algo sobre la práctica de la docente y su contexto, tiene que cuestionarse con qué sentido.

A partir de las observaciones y señalamientos, resultados de una práctica como está, se tiene la sensación de que los aportes para mejorar la práctica son demasiado frágiles, de poco impacto para revisar, reflexionar, criticar y de ahí modificar la propuesta de trabajo de la docente en el grupo. Los señalamientos se diluyen en el requerimiento imperativo, si como llamado de atención, “si las forras para que no se maltraten” “optimiza el tiempo” “hay que tener limpieza”.

AM: Con respecto a los juguetes los pudiste haber arreglado como un regalo para que se vieran mejor.

DFG: Ajá...

AM: Con respecto a la masa ¿de qué otra forma se pudo haber hecho para aprovechar más? Por ejemplo, ¿si en lugar de traer la masa preparada, se hubieran traído los ingredientes y aquí se hubiera elaborado para que ellos aprendieran el proceso?

DFG: Si

Nos: (Interrumpen, con ruido, jalando juguetes.) Maestra mire.

AM: Bueno también en el programa de valores los niños tienen que aprender hábitos de limpieza. Deben recoger los materiales cuando se realizan estas actividades.

DFG: Si está bien (R01/28Fxx10M13NJ/28-10-2013/ A.1/p. 4-5).

Otra evidencia empírica recuperada para complementar la anterior es la siguiente:

AM: Las mamás... está bien que las organices... sólo pide que limpien las esquinas de los espacios también... Regresamos... mira allá afuera, por el correr de los carros entra polvo.

DFG: Si... se me pasó... entonces, que desayunen aquí adentro.

AM: No... no... lo que pasa es que sólo hay que tener limpieza. Ahora... de la música que colocaste para la activación física... ¿Sólo esa tienes? (R04/ E05xx09N13P/05-09-2013/ A.2/p. 13).

Lo que se expresa a través del lenguaje, dando prioridad a ciertos acontecimientos y por lo tanto dejando al margen otros, desde ahí se conforma la concepción de lo que se espera como “buena práctica” esto es se da la señal de que la puntualidad, el aprovechamiento del tiempo y la limpieza son indicadores de una buena práctica. Probablemente la docente del grupo, interprete que si logra atender esos indicadores señalados y subrayados por parte de la asesora, logrará una “buena práctica” por lo menos la que deje satisfecha a su autoridad inmediata. Algunas evidencias de lo que se considera buena práctica:

AM: Me parece bien... que los niños desayunen allá en el patio. Sólo dos recomendaciones, Los desayunos, ¿En ese horario...? ¡Me da gusto que hayas llegado muy puntual! ¿Qué te parecen tus mesas allá afuera?

DFG: Te voy hablar con la verdad... apenas me estoy organizando con mis mamás...

AM: Mira... las mesitas hay que forrarlas... estas ¡que bonitas están!... si las forras para que no se maltraten.(R04 E05xx09N13P/05-09-2013/A.2/ p. 12).

Para complementar la buena práctica a partir de las concepciones que la asesora ha concretado para conducirse en esta tarea, la siguiente evidencia empírica recuperada contribuye a su comprensión:

AM: De tu mañana de trabajo... Me gustó ¿Cómo te integras con los niños...? que ellos te sientan parte... esa es una estrategia que me gustó mucho... que los niños se sientan bien y te vean como parte de ellos. ¿Cómo te sientes?

DFG: Bueno... como dice usted... si tengo el plan, eso me dará claridad hacia ¿dónde voy? No me sentí observada... me centré en mi trabajo... hoy me sentí tranquila... siempre hay que mejorar.

AM: También te acuerdas de la puntualidad... llegar a las 8:45 y salir a las 13:30 Hrs., ¿Verdad? Pues felicidades que ya te organizaste... Lo que si no haces, ¿Sabes?... es irte temprano... te he encontrado ya tarde, como a las 3:30 PM., optimiza tu tiempo. (Se refiere a que la DFG., al parecer, tiene problemas familiares que atender). (R06/E05xx09N13P/10-09-2013/A.2/p. 14).

En síntesis, los hallazgos de este estudio permiten descubrir que la experiencia del proceso de interpretación de la práctica docente al quedarse a la distancia, deja intacta la esencia de la práctica para centrarse en cuestiones que llamaremos periféricas. Lo que definitivamente, se deja evidencia es que, desaprovecha la oportunidad de generar condiciones de más calado para innovar la práctica docente.

#### 4. 3. 2. Los maestros también aprenden

Se ha dado cuenta de que la reflexión de la práctica se establece como una de las tareas más importantes que puede realizarse en la asesoría para la mejora del aprendizaje en el aula. Este análisis puede iniciarse por identificar espacios del aula, tanto en el contexto físico, como en lo didáctico y pedagógico, sin embargo, en el desarrollo de la asesoría, se propone como un ejercicio que adquiere su mayor relevancia en el diálogo crítico. Resulta bajo esta interpretación, muy importante o necesario lo que se esté identificando en la práctica docente como asesores; recordar qué tan pertinente es decirle al otro lo que se tiene o se debe hacer; esto desde la idea de que un principio esencial al asesorar se basa en la relación simétrica de comunicación, nadie es más o sabe más, los “expertos de innovación” o “líderes expertos” no tienen lugar para un proceso de asesoría colaborativo en la docencia. La referencia son las muestras de evidencia empírica como la siguiente:

AM: Es lo que vamos a rescatar... ¿Tienes aprendizajes esperados en tu plan?

DFG: No...

AM: ¿Tu campo formativo?

DFG: ¿Campo?... bueno... es... no... no.

AM: ¿Tu competencia?

DFG: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permitan resolver problemas.

AM: Entonces... tu campo lo tienes que retrabajar... ¿A eso te enfocaste?

DFG: Ajá...

AM: Ahora... nos vamos a la situación de aprendizaje... ¿Cómo rescataste los saberes de los niños?

DFG: La inicié recuperando... es cuando los estuve cuestionando...

(R04/E05xx09N13P/10-09-2013/A.2/pp.13-14).

Desde el desarrollo de los trabajos de Hargreaves (1998) se dice que, “los profesores no son simples técnicos; también son aprendices sociales”. La ausencia de una problematización previa, sin un análisis de los acontecimientos, la falta de un trabajo de reflexión que nos lleve a darnos cuenta que en realidad existen en nuestra práctica elementos de forma y de contenido que tienen que repensarse a la luz no sólo de este ejercicio provocado por la asesoría; sino que exige un comprometerse más allá con investigaciones, con más lecturas teóricas que nos acerquen conceptos para profundizar en las posibilidades de una práctica creativa pedagógicamente hablando. En este sentido se concreta con Rodríguez (2004), esa idea clave de que “el profesor no tiene interés para implicarse en la innovación externa y percibe al asesor como un emisario de los estamentos del poder.”

La asunción de la investidura de la autoridad que dicta “eso sí”, “eso no”, parece que contribuye poco o menos a un estado deseable de reflexión crítica sobre la práctica. Considerando que ésta constituye una de las vías, desde la perspectiva establecida, más importantes para provocar y a la vez convocar proyectos personales de formación docente en las profesoras de preescolar. Lo que lleva a imaginar consecuentemente el surgimiento de nuevas veredas para la mejora, al iluminar conceptualmente de una manera más penetrante el horizonte desde dónde ve su práctica la docente de grupo. En las evidencias empíricas es posible identificar la ausencia de un diálogo que se soporte en un cuerpo conceptual que le proponga un sentido distinto, como se puede comprender en la siguiente evidencia:

AM: ¿Por qué les digo esto?... Porque los niños no van a despegar... es necesario que se ordenen...

DFG: Es que ¿qué cree?... han estado muy inquietos, la semana pasada, la vino a observar el maestro Gabriel, estuvieron muy inquietos...

AM: Porque si ustedes los enumeran así... los acuerdos si no los consideran... les digo, porque para los niños es una saturación... que el niño vaya distinguiendo... ir reubicando el material...

(R07/F14xx10M13NJ/14-10-2013/A.1/ p. 13).

Por ejemplo, se interpreta con el tema de la evaluación, como parte de un momento elemental de la práctica, representa una posibilidad de dar cuenta de la relación pedagógica que se genera entre la asesora metodológica y una docente de grupo, al analizar la práctica. Por ahora, interesa

centrarnos en lo que se genera a partir del tema de la evaluación diagnóstica, esto es, no se generan condiciones que permitan establecer un diálogo reflexivo y crítico en torno a la evaluación diagnóstica. La actitud de requerimiento por parte de la asesora, deja la posibilidad de interpretar como prioridad el cumplimiento del proceso previamente determinado como parte de una práctica docente. Esto se da cuenta en la advertencia siguiente:

AM: Parece ser... la maestra se las pidió para el 27 de septiembre. Mira, en la medida en que tú vayas rescatando de los campos formativos, vas a poder hacer tu diagnóstico. (R05/09Fxx09M13NJ/09-09-2013/A.1/ p. 9).

Desde esta muestra empírica, el concepto maestra hace referencia a la supervisora, que puede aplicar la norma estableciendo y delimitando tiempos. En este sentido, la asesora funge como una especie de memoria administrativa que les va recordando a las docentes de grupo, sus pendientes, los requerimientos que se han agendado en el calendario de entregas y reportes a la supervisión escolar. La explicación al respecto para Rodríguez (2004), es que, “el asesor se ve forzado a actuar como brazo de la administración para convencer de la calidad de una mejora externa a los centros educativos”.

Lo normativo siempre está apegado a los resultados que se objetivan mediante seguimientos de cumplimiento o por el contrario de incumplimiento principalmente de informes, de cuadros de concentrado como en este caso, de evaluaciones diagnósticas o de expedientes personalizados de los alumnos.

La pregunta está en razón de cómo se generan las condiciones desde este tipo de trabajos para que las maestras puedan iniciar ejercicios de comprensión sobre su propia práctica docente. Esto es en qué medida el diálogo hace posible el preguntarse por describir lo que se hizo, esto como inicio de la propia comprensión de la experiencia generada. Al parecer, para que el diálogo inicie es muy conveniente aprender a escuchar al otro con preguntas iniciales que pueden ser: ¿cómo te sentiste hoy? ¿por qué piensas que la experiencia de hoy ocurrió de esta manera? Si los maestros aprenden de manera permanente también lo hacen en la medida en que pueden reflexionar su



experiencia y ahí la figura de la asesora resulta fundamental para propiciar una interacción realmente problematizadora y de perspectivas complejas, no previsibles e inmediatas.

La siguiente experiencia parece muy interesante en cuanto el pretexto inicia en la lectura de libros que los niños realizan y en la oportunidad de compartirlos con sus compañeros. Cómo aprovechar ese tipo de experiencias puede resultar esencial para impulsar propuestas clave en el aprendizaje de los niños, como lo es la de la lectura:

DFG: Sigue... Sofi... ¿Cómo se llama tu cuento?

Sofi: "El viaje de las hadas".

DFG: ¿De qué trata?

Sofi: Un hombre, quería estar sólo... (Sofi al parecer tiene una gran capacidad para narrar, articulando las ideas de forma que se logra dar a entender). Hay un pollo ahogado...

DFG: A ver, Dany... pon atención, a ti te pusimos atención... y va para todos, lo mismo. ¿Qué pasa aquí?

Sofi: Una roca y había puro silencio...

DFG: Y, aquí... ¿Qué pasa?... Jesús...deja...

Sofi: Ahí... un hombre infeliz... dijo, yo no veo ningún monstruo... y una reina trató de perseguirlo... una reina, al hombre infeliz le ayudaba a plantar plantas...y el hombre infeliz, ¡ya estaba feliz...!

DFG: ¿Ya estaba feliz... Dany?

Sofi: Estaba feliz porque plantó matas y estaban floreciendo.

DFG: Sigue... aquí... ¿Qué pasó? ¿Ya, Sofi...? Sigue, Isidro ((R05/09Fxx09M13NJ/09-09-2013/E. 5/ p. 7).

En suma, los maestros aprenden cuestiones no sólo administrativas, sino también académicas, esto es a partir de que la interpretación de la práctica se constituye en elemento de trabajo en el proceso de asesoría, es posible definir rutas de acción que impliquen movimiento e innovación de lo que las maestras realizan en la práctica docente.

#### 4. 3. 3. La buena práctica

La interpretación de la evidencia empírica deja ver que, el desarrollo de la asesoría, generalmente, se valora a partir de los presupuestos de la buena práctica docente que ha conformado la asesora metodológica, centrada en las cuestiones normativas como la puntualidad,

la estructura del plan. Con este tipo de visión sobre dichas prácticas se imponen procesos que forman sujetos irreflexivos, que sólo realizan actividades mecanizadas. Acciones de vigilancia que no pertenece al contexto del niño, que solamente son instrumentalistas y de repetición.

Tal evidencia muestra que el proceso de asesoría está a distancia de ser el apoyo externo que se ofrece a los maestros en la escuela para mejorar la práctica docente. Por el contrario, como lo propone Rodríguez (2004: 73) al reconocer que “las prácticas de apoyo responden a un claro interés del Estado por aumentar su capacidad de regulación social”. Probablemente pasa desapercibido para la asesora, al considerar que el trabajo que realiza está en lo correcto.

Lo anterior ocurre porque la intervención de la asesora metodológica no se centra en un análisis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren durante la situación didáctica desarrollada por la docente de grupo, pues al parecer no logra darse cuenta de los esfuerzos de la maestra por generar un diálogo interactivo con los alumnos a través del cuestionamiento constante, lo que se ilustra en el siguiente pasaje de la actividad docente realizada en una mañana de trabajo que se recupera en la siguiente evidencia empírica:

DFG: Ahora... ¿Cómo se sintió Dany?... Feliz... triste...

Dany: Feliz...

DFG: Chicos... callados, vamos a respetar a la compañera.

Dany: Me gustó, cuando estaba bebé...

DFG: ¿Qué más les gustó?

Dany: Me gustó... cuando me hacía mis cumpleaños.

DFG: ¿Qué le gustaba?

Dany: Pastel...

DFG: ¿A quién le gustaba el pastel?

Aos: (En coro) Si... a mí... a mí... sí...

DFG: La mamá de Dany... les presentó fotos... incluso, de cuando estaba Dany en su vientre... ¿Cómo se llaman esas fotos?

Aos. (En coro) Fotos...

DFG: Ultrasonido... y, esta historia ¿Tiene fin? ¿Ya se acabó?

(R06/E05xx09N13P/10-09-2013/E.6/pp. 2-3).

La práctica docente de la maestra observada, muestra interesantes esfuerzos por generar un proceso de diálogo, a partir del cuestionamiento con los alumnos. Por otra parte, también puede

resaltarse que por parte de la docente no se realiza un seguimiento de las oportunidades de aprendizaje que se presentan en el momento del diálogo con los alumnos, la de las fotos, el ultrasonido son algunos pretextos que pueden generar múltiples posibilidades de propiciar experiencias nuevas a partir de las que ya se tienen a manera de inquietudes de los propios intereses de los alumnos.

En contraste la asesora metodológica, no recupera secuencias de sentido en su acompañamiento, sólo lleva un registro general de actividades, esos momentos importantes pasan desapercibidos de la práctica, para un análisis con la docente. Se enfoca en puntos específicos de la normatividad, así el proceso académico se diluye en el olvido de la experiencia centrada en lo inmediato de la práctica o de los requerimientos administrativos.

La relación entre la posibilidad de realizar un análisis académico y didáctico de la situación de aprendizaje de la educadora, se ve sujeto a la vigilancia normativa de la asesora metodológica en cuanto acepta que la actividad de las historias de los niños narradas a partir del recurso del cuento son interesantes y hasta motivadoras; sin embargo, sujetarse a las características y requerimientos que establece, sobre todo la guía de la educadora (SEP, 2011: 174), sobre los elementos de la planeación no permite profundizar en aspectos que parecen muy interesantes en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el aula.

La emoción de niños y madres de familia al relatar su historia, pasa a segundo término, porque interesa antes que nada tener claro cuál es el aprendizaje esperado, indicado en la guía de la educadora. En esta experiencia que se analiza, se pondera lo normativo, al grado de confundir a la educadora, en tanto termina aceptando que, lo importante es tener claro qué aprendizaje esperado la guiará, por lo tanto el momento de la historia de los niños y padres de familia, de la comunidad importan menos.

Cuando la práctica docente se somete a un cotejo de lo que está permitido y lo que no según: plan de estudios, programa de estudios, guía de la educadora, acuerdos de reforma, saberes de la asesora, concepciones explícitas de las prácticas docentes deseables, asunciones no explícitas de las prácticas; el diálogo en lugar de provocarlo para intercambiar puntos de vista en torno a

ciertos elementos de la práctica docente, se ve limitado. Se observa cómo se asumen dos posiciones por lo menos, el que dice y el que escucha al que sabe, al que tiene la autoridad “escolar” para calificar y descalificar.

Si tales condiciones prevalecen, entonces, se percibe un ambiente muy parecido al que generaron las escuelas eficaces en la llamada primera ola. Cuando la mejora llega de fuera, a decir de Fullan y Hargreaves (2001), al señalar que se están pensando planes de estudio a prueba de profesores, por lo tanto los que tienen la última palabra siempre son los “expertos” y éstos, desafortunadamente no están en el aula. La asesora metodológica asume la responsabilidad de contribuir a la mejora de los procesos que generan la práctica docente de la educadora en preescolar, sin embargo, la interpretación nos deja ver que inconscientemente se asume como la “líder experta”.

A estas alturas de la interpretación es factible concretar que las condiciones para un diálogo comprometido de asesoría en torno a la mejora de una práctica docente no se están generando. Se evidencia una práctica de asesoría centrada en una comunicación vertical. La asesora, habla, indica y la docente de grupo, recibe, almacena ideas, instrucciones que permiten mejorar su práctica. En el desarrollo que hace Bolívar (2004), el asesoramiento tiene que constituirse en un proceso relacional en el que participen profesionales dotados de un cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades, desde los que contribuyen para configurar contextos docentes de trabajo en colaboración. Al respecto queda en conocimiento que “el modelo de colaboración defiende la interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y del profesor en torno a la definición de problemas, el diseño de potenciales soluciones, su puesta en práctica y revisión” (Nieto, 2004: 161). A continuación una secuencia de sentido en la que puede encontrarse lo siguiente:

AM: En el desarrollo... ¿Si lo tienes?

DFG: ¿Cómo fue tu pregunta?

AM: ¿Tienes situaciones de aprendizaje?

DFG: Si... situaciones de aprendizaje.

AM: ¿Situaciones de aprendizaje?... eso era en el otro programa.

DFG: No, tengo...

AM: ¿Tienes espacios físicos?

DFG: Entonces... todo lo que me vas diciendo, lo tengo que tener acá...

AM: Si... es para que no te pierdas sí... (R06/E05xx09N13P/05-09-2013/A.1/p.12).

Por lo tanto desde esa mirada teórica se intuye que la reflexión que surge de la relación entre “colega o del amigo crítico” (Nieto, 2004: 160), en estas condiciones, queda abandonada la falta de reconocimiento del otro como una persona que actúa bajo concepciones históricas de su práctica, elaboradas a lo largo de la conformación de su experiencia en una escuela, al olvidarse se pierde el sentido de colaboración. Desde los aportes de Domingo (2004), como se abordó en el capítulo 2, es preciso partir con la concepción de que son los sujetos y la escuela resultado de un proceso histórico particular.

El proceso de asesoría al desarrollarse en un entramado complejo de elementos que convergen en el aula llevan a reconocer la existencia, por lo menos, de dos elementos conceptuales que se pueden considerar para la interpretación de este momento, por un lado, la “intensificación” desarrollado por Hargreaves; por el otro, la historia de las docentes y de la escuela que reconocimos con Bolívar (2004). Una reflexión al amparo de estos dos conceptos nos lleva a pensar en que todo proceso de asesoría tiene que planearse. Lo que no indica solamente programar la escuela de visita, llenar algunos instructivos o guías de trabajo. Planear una visita tendrá que exigir revisar las condiciones en que se encuentran la escuela como espacio histórico y el análisis de la historia de la docente que se visita para asesoría.

Desde el desarrollo que realiza Domingo (2004) (*Supra*), se ha concretado que, cada escuela es un mundo, tiene su propia historia institucional, pasa por diversos ciclos de vida y a la vez, como resultado tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado. Desde esta óptica un elemento clave al planear una visita de asesoría en el aula, se sugiere pase por un reconocimiento y un análisis de la escuela y de la docente que se pretende asesorar; el punto clave está en encontrar las mejores condiciones pedagógicas, temporales, contextuales y de lenguaje, entre otras, para realizar ciertas previsiones al momento de desarrollar la práctica de la asesoría. Por mejores condiciones podemos interpretar aquellas que son más benévolas para cumplir los propósitos de la asesoría y reconocer las que pueden obstaculizarla.

En relación a esto, si una maestra se encuentra realmente estresada por la “intensificación” de comisiones escolares, por programas adicionales –para el caso de preescolar son excesivos– al programa de estudio, los cursos de formación complementaria, las reuniones escolares, los problemas con los padres de familia y las responsabilidades que como pareja o como madre se tienen en el hogar.

Para el Estado de México se encuentra en la supervisión el documento *Dictamen de actividades adicionales de los docentes en educación básica* (Gobierno del Estado de México, 2011), en el que se establecen las actividades adicionales como lo propone el mismo documento citado. El cual se divide en cuatro bloques de actividades: 1. Actividades obligatorias, 2. Actividades direccionadas, 3. Actividades opcionales y, 4. Implícitas a la labor docente; bloques que a su vez se dividen en los siguientes ejes: 1. Programa de apoyo a la educación básica, 2. Apoyo institucional, 3. Salud, medio ambiente, tecnología y otras, para el bloque uno; en el dos y tres se agregan: Conmemorativas y extraclase. De estos ejes se desprenden los programas de manera específica que sumados en número quedan ubicados por bloque de la siguiente manera: bloque 1 con 13 programas, el bloque 2 con 14 programas, para el bloque tres se suman 15 programas, mientras que para el bloque 4 se organizan 4 programas en el que por cierto aparece el “programa estatal de formación continua y superación profesional”. Si realizamos la suma, ésta asciende a 46 programas que tienen que irse atendiendo de manera implícita a la función docente que realiza la educadora.

Ante estas condiciones se interpreta cómo algunas de las ideas que proponga la asesora metodológica al incrementar la carga de trabajo, resultan inviables, con un recibimiento a regañadientes. Tal situación puede comprenderse desde el siguiente fragmento de la evidencia empírica recuperada:

DFG: Bueno... ya lo teníamos ¿verdad? (Se dirige a la practicante) Hoy tampoco voy a pasar a la carpintería... Porque hoy también voy al curso por la tarde... salimos a las 6 de la tarde... Yo, también tengo cosas que hacer... hacer de comer... bañar a mis hijos... ¿Qué le digo al carpintero...? ¿Qué me vaya a ver a mi casa?... Me puse a llorar, porque los papás no me traen los documentos y a la supervisora no le va a importar... (R07/07Fxx10M13NJ/07-10-2013/A.1/ p. 13).

Si la realidad escolar se va construyendo a lo largo de un proceso histórico, como lo ha expresado Domingo (2004) (*supra*); que cuando pensamos que las condiciones de la práctica se definen previamente desde los lineamientos y orientaciones que se ponen por escrito en un programa de estudio; entonces, se inicia a ignorar elementos de la vida cotidiana que intervienen e interfieren en la práctica docente. La realidad no se transpone, es resultado de la interacción que generan los sujetos entre sí y con el mundo que los rodea.

En este sentido, para la buena práctica, trabajar “bien bonito” implica apegarse al programa de estudios de manera puntual, constituye una orientación que poco genera la creatividad pedagógica para desarrollar una práctica, imposible de ser unificada y uniformada. Recuperando la postura de Antúnez (2004), se expresa que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en lugares neutros, existen una serie de entidades, tipologías y características que influyen en los procesos de las aulas. La siguiente secuencia recuperada de la evidencia empírica expresa parte del planteamiento:

AM: ¿Qué te puedo decir? Que trabajas muy bonito...

DFG: Gracias...

AM: Sólo... lo que... ¿por qué no trabajas las series... como tú me decías es un reto y lo van a lograr...

DFG: Pero, no saben contar... para la ordinalidad y cardinalidad...

AM: Dentro de tu plan... te apegas muy bien a la propuesta 2011, sobre los aprendizajes esperados, yo sé lo que son los aprendizajes esperados, pero hoy no le colocale. (Suena el teléfono celular de la asesora metodológica por lo que se interrumpe la interacción)

AM: Entonces... sólo ese detallito...

DFG: Ya lo anoté (R08/F14xx10M13NJ/14-10-2013/A.1/ p. 11).

Se confirma al respecto que, nada sale sobrando en un análisis de la práctica docente, para mejorar el aprendizaje en el aula. Los elementos como, el plan, los materiales del salón de clase, los muebles que se usan para trabajar, que las áreas de trabajo estén limpias. Esa es una parte de la práctica, sin embargo, se queda otra que a nuestro juicio resulta esencialmente básica, para emprender la mejora de la práctica y del aprendizaje; me refiero a la académica y pedagógica, lo que Elmore (2010), establece cómo elevar el aprendizaje de los maestros, las habilidades para la

enseñanza y el nivel de complejidad de los contenidos. La siguiente secuencia ilustra parte de la realidad interpretada:

AM: Es necesario organizar materiales del salón...

DFG: Si... se cayeron y ya no los pegué...

AM: Por ejemplo, esos cartones, si ya no sirve... limpiar para que no se te vaya a anidar una víbora... para que no te acumules basura... por ejemplo, esto si ya no lo quieres, regrésalo a la mamá...

DFG: Ajá...

AM: Que vayas terminando de sacar materiales... por ejemplo, esos muñecos... estas cajas guardan popó de rata o no sé...

DFG: Es de hormiga o cucaracha... porque de rata no...

AM: Mira... estas de la computadora, le pregunté a la maestra Geo, lo que importa es guardar el recibo y la garantía... ¿dónde están?... no se ve...

DFG: Si, allí metí todo...

AM: Mira... todo eso que lo guardes en un sobre... el día que te vengán a revisar tengas las series... (Sacude las cajas de las computadoras) Mira nada más de dos cajas todo lo que salió...

DFG: Entonces, para allá... (R09/28Fxx10M13NJ/28-10-2013/A.1/ p. 11).

En este sentido, reconociendo que la mejora del aprendizaje es necesaria a través de una buena práctica, ésta tiene que salir del trabajo, de la relación de comunicación abierta entre asesora y docente de grupo. Las buenas prácticas pueden aprovecharse como experiencias importantes de las docentes, sin uniformar, sin predeterminar, sin establecer formatos; por el contrario para llegar a ellas se requiere de un largo camino que se avanza desde una relación de permanente diálogo en torno a la práctica docente con un proceso de asesoría realmente académico.

A continuación una secuencia realizada por la educadora en una escuelita unitaria en la que se evidencia un importante pretexto para dialogar sobre cómo aprenden los niños, sus intereses y la intervención de las madres de familia:

DFG: ... Miren... vamos a escuchar un cuento, muy bonito, nos lo va a contar una mamá...

V: Les voy a contar un cuento... se llama "Muñeca de peluche"... (Los niños están muy atentos a la narración, parecen muy emocionados, nadie interrumpe. Excepto un niño que llegó tarde comenzó a llorar, haciendo un gran berrinche, se arrojó al piso y allí permanece)

DFG: Ahora... ¿Cómo se sintió Dany?... Feliz... triste...



Dany: Feliz...

DFG: Chicos... callados, vamos a respetar a la compañera.

Dany: Me gustó, cuando estaba bebé...

DFG: ¿Qué más les gustó?

Dany: Me gustó... cuando me hacía mis cumpleaños.

DFG: ¿Qué le gustaba?

Dany: Pastel...

DFG: ¿A quién le gustaba el pastel?

Aos: (En coro) Sí... a mí... a mí... sí...

DFG: La mamá de Dany... les presentó fotos... incluso, de cuando estaba Dany en su vientre... ¿Cómo se llaman esas fotos?

Aos. (En coro) Fotos...

DFG: Ultrasonido... y, esta historia ¿Tiene fin? ¿Ya se acabó?

Aos: (En coro) No...

DFG: ¿Este cuento puede continuar?

Aa: Sí...

DFG: ¿Cómo?

Ao: Esta historia continuará...

DFG: Sí... bien... gracias. Doña Ana... Ahora, nos regresamos a nuestros lugares (R06/E05xx09N13P/05-09-2013/E. 6/p. 3)

En síntesis, de acuerdo a la revisión empírica interpretada se muestra que la realidad docente observada se valora a partir de concepciones que se establecen desde ciertos cumplimientos administrativos como la buena práctica, esto en abandono u olvido de la experiencia docente en torno al desarrollo de la situación de aprendizaje y de manera específica dejando una gran oportunidad para reflexionar sobre cómo aprenden los niños, cuáles son sus intereses y la importancia de la intervención de las madres de familia.

#### 4. 4. Acuerdos para la mejora de la práctica docente

Desde la interpretación del proceso de asesoría en preescolar, se identifica que uno de los puntos clave de dicho proceso lo constituye el establecimiento de acuerdos, como resultado de las etapas de observación, el registro de la práctica de la docente en una mañana de trabajo y el diálogo realizado en torno a la práctica observada. Queda a continuación la interpretación de esta fase de la asesoría que resulta esencialmente importante al constituir el punto central para avanzar hacia la mejora.

Se reconoce que de lo interpretado de la evidencia empírica, cuando los procesos se generan de manera esporádica, no se han integrado a la experiencia del encuentro permanente entre asesora y docente de grupo. Queda expresada una sensación que altera el estado propio de la vida diaria, cuando la docente ve a la asesora como un agente extraño que llega a interferir en su mañana de trabajo, que altera su tiempo, su historia de una manera muy particular. Todo agente externo que entra al contexto de la práctica en la escuela, altera de una u otra manera el orden establecido, al respecto, no deja de llamar la atención la expresión “primero una sorpresa” que se dice con una carga de sentido, de extrañeza de por qué vienen, a qué vienen a la escuela. Esto es seguramente que no se considera la presencia espontánea de la asesora en un sentido de júbilo, de gratitud por su asistencia; más bien la expresión “una sorpresa” lleva esa tensión del que se siente vigilado ante esta presencia ¿qué tipo de apoyo se puede brindar en estas condiciones?

Cuando la asesoría se constituye en un proceso esencial para el trabajo de la práctica docente, se pasa de la sensación de “carga” a una sensación de aceptación, de alivio en cuanto se ve que llega alguien que nos puede ofrecer apoyo. Nadie reniega de aquello que genera bienestar, más bien puede expresarse deseo de que llegue. Esto deja en el entendido de que el proceso de apoyo no ha logrado cumplir los requisitos mínimos para consolidarlo, la expresión “sorpresa” cuando ven a la asesora, puede estar también significando resistencia a la presencia de la asesora metodológica.

Llama la atención la frase final de la docente que termina legitimando el acompañamiento de ese día; por ejemplo el de elaborar un plan de trabajo, sobre todo esa idea de que “*hago una planeación y voy a la supervisión para que me la revise...*” (R06/E05xx09N13P/10-09-2013/A.2/p. 16). La pregunta se centra en algo que ya parece obvio, pero que se presenta en estas circunstancias y por ello es preciso volver a preguntar, ¿para quién elabora un plan de trabajo la docente de grupo? ¿Cómo se están estableciendo las relaciones entre asesora y docente de grupo? En estas condiciones el plan, es un instrumento de apoyo didáctico para la conducción de las secuencias didácticas en el aula con sus alumnos, o es un documento para cumplir ante la autoridad educativa inmediata superior. Y por otro lado, la postura de la asesora está en la que tiene el saber, en la que sabe cómo se elabora un plan y qué elementos lleva, por lo tanto debe apoyar a la docente que no sabe para que aprenda a elaborar un plan que sea aceptable bajo los

criterios de la “razón administrativa”. La siguiente secuencia de sentido evidencia parte de lo interpretado al momento:

AM: Uno de los acuerdos sería... ¿desde cuándo lo extraviaste?

DFG: Desde el ciclo pasado.

AM: Acuerdo, contar con el programa y la guía para la educadora.

DFG: El de los desayunos también lo coloco como acuerdo.

AM: No, ese no.

AM: Otro acuerdo que me llevo es el de la infraestructura que es megaurgente. (Se refiere al mal estado del techo del salón, pues se pasa mucha agua). Algo que me gustó es el interés de los niños del conteo. El dibujo de la familia ¿para qué lo hiciste? (R05/Exx09N13P/27-08-2013/A.2/p.6)

En este contexto, uno de los momentos importantes, es el de los acuerdos que se establecen como resultado de la asesoría a la docente de grupo en un día de trabajo. Generalmente este momento se produce al final de la interacción entre asesora metodológica y docente de grupo. El acuerdo como lo establece Gadamer (1999), considera la participación comprometida de quienes intervienen en el mismo. Es posible darse cuenta en los acuerdos establecidos en el desarrollo de la asesoría, que constituyen más bien señalamientos que realiza la asesora metodológica, referidos a las ausencias o faltantes de documentos, evaluaciones, expedientes, organización de biblioteca, diario de la educadora, plan de clase, etc., que en acuerdo a la normatividad, debería tener la docente de grupo para desarrollar su práctica. Por ejemplo, se dice desde la asesora:

AM: Eso, te va ayudar para reflexionar tu práctica. No se... ¿Cómo ves los acuerdos? Uno... termines tu plan, lo antes posible, apegado al PEP 2011; y, dos... que revises el apartado de planeación y evaluación... ya mañana, comentamos la lectura, si quieres (R05/09Fxx09M13NJ/09-09-2013/A.1/ p. 9).

Los acuerdos de esta manera se convierten verticalmente en órdenes que pueden violentar la concepción que de la asesoría tiene la docente de grupo. Al no producirse diálogo y consenso, lo que queda es una imposición que contribuye a obstaculizar una comunicación abierta y de confianza entre asesora metodológica y docente frente a grupo. Esa relación de pares, con una igual con la que se puede dialogar abiertamente, queda olvidada como principio clave para que

tenga lugar un trabajo de mejora, resultado de la interacción reflexiva y crítica entre estas dos profesionales del proceso educativo en preescolar.

AM: En acuerdos, que reordenes la evaluación, la organización de materiales que tienes en el salón, presentarlo en otro material... ¿ah?... y, por favor esa loseta hay que reparar ese agujero...

DFG: (Con tono sarcástico la docente le señala) Usted, pida... ¿Qué más?

AM: Me tiras de a locas... ¿Verdad?

DFG: Je... je... no, pues... usted pida, ¿cuándo viene para revisar estos acuerdos?

AM: El martes 15 de octubre... ¿Está bien?

DFG: Si... está bien...

AM: Pues, muchas gracias... nos vemos en el curso por la tarde... (R07/07Fxx10M13NJ/07-10-2013/A.1/ p. 13).

El proceso de la asesoría que se revisa establece como uno de los momentos clave, la toma de acuerdos entre las partes, la docente de grupo y la asesora metodológica, con base en el análisis e interpretación de la situación didáctica observada durante la mañana de trabajo. Se identifica un apego muy importante por parte de la asesora a la revisión y exigencia del cumplimiento de la normatividad, podría decirse administrativa, a fin de cuentas no deja de constituir una exigencia centrada en reglas, en disposiciones que se acotan a lo inmediato, “las prácticas de apoyo se conciben como acciones comprometidas con el control simbólico que aparecen conectadas con otras prácticas estatales ligadas a la escolarización y contribuyendo con éstas, a los esfuerzos del Estado por configurar el cuerpo social a través de la educación” (Rodríguez, 2004: 74).

AM: Bueno, ¿A qué acuerdos llegamos?

DFG: Voy a tener el plan...

AM: ¿Qué te parece si lo revisamos cada ocho o quince días?

DFG: Cada ocho... quince...

AM: Como a ti se te haga más fácil.

DFG: Cada quince días.

AM: Haber, hoy estamos a 10, ¿Cuándo lo revisamos?

DFG: ¿Se lo paso?... ¿Cuándo?

AM: Pues el martes.

DFG: Si... está bien... cada quince días.

AM: ¿Tienes claros los elementos que lleva el plan según el PEP 2011?

DFG: Bueno... yo retomé...

AM: Mira, aquí en el programa viene en la página 174... te explica con los aprendizajes esperados, ¿Qué elementos considerar?

DFG: Si...creo que si...

AM: Tener claro que va a ser una situación didáctica, un proyecto o un taller... el 17 que pases revisamos.

DFG: Creo que si...le coloqué tiempo...

AM: Si, lleva tiempos...y en el cierre la evaluación... ¿Cómo vas con tus diagnósticos? (R06/E05xx09N13P/10-09-2013/A.2/pp.15-16).

En tanto el plan, las partes que debe considerar establecida en la guía de la educadora constituyen el referente de la “buena práctica” para tomar acuerdos. El momento de los acuerdos, al parecer evidencia que se están desaprovechando espacios muy importantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Como el de acompañar una práctica y de ahí, generar un espacio de reflexión sobre ésta, a partir de la cual se construyan pequeñas veredas como parte de un inicio, para la mejora de los procesos de aprendizaje en el aula. Lo que desde luego, nunca es inmediato, lleva tiempo, requiere mucho trabajo y gran paciencia; educarnos y formarnos para pensar lo que hacemos no es sencillo, no se logra con acciones rápidas y precoces. Tampoco esa mejora en el aprendizaje por parte de la docente y de allí hacia sus alumnos, se generará si se piensan acuerdos para una práctica atada a una prescripción curricular. El trabajo que se observa en el aula, en cuanto al momento de los acuerdos con base en este formato de asesoría no impulsa la creatividad para continuar aprendiendo desde los retos iniciados al analizar la práctica docente, realmente la probabilidad de mejorar mediante los acuerdos se encuentra muy limitado.

Queda dicho en el transcurso del presente espacio, que un punto clave de la asesoría se ubica en la igualdad de condiciones en general entre la asesora metodológica y la docente de grupo, esto es, si se ha generado una concepción de la asesora como quien tiene la verdad de la buena práctica, entonces seguramente que las resistencias se ocultarán, lo que tampoco quiere decir que desaparezcan.

La mayoría desea que se le considere, parece incluyente se pregunte sobre lo que nos afecta. Y por el contrario nos resistimos abiertamente y de manera frontal sobre aquello que se establece, que se impone sin considerar nuestras ideas al respecto. Una enseñanza esencial en la asesoría es la consideración del otro. El cuestionamiento permanente de que la práctica es una construcción

diaria, que no puede predeterminarse, pues no existen modelos desde los cuáles se pueda desarrollar con garantía de eficiencia y eficacia.

Los escenarios descritos teóricamente para un trabajo de asesoría se esbozan en algunos elementos como: el reconocimiento del otro, como una persona que tiene experiencias y cosas que puede expresar desde ahí. Ignorar esa experiencia de la docente, acumulada en la práctica por años, constituye a nuestro parecer una omisión delicada. Siempre se tiene algo que decir, una pregunta que plantear y muchas experiencias que narrar. La inclusión constituye una de las bondades que tendría que tener la asesoría, sobre todo cuando se supone a dos personas en franca relación de confianza analizando y reflexionando críticamente sobre cómo mejorar la práctica. Con Bolívar (2004) (*Supra*), puede considerarse que es difícil, pero a la vez apasionante este reto de transformar colectivamente la realidad educativa. Mientras tanto para Fullan (2002), lo que se busca es desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso para implicarse en los procesos de mejora.

La práctica docente que se busca desde el trabajo de la asesoría, se observa relacionada muy estrechamente con un diseño marcado por el cumplimiento a cabalidad de los requisitos establecidos de manera prescriptiva en un programa de estudios. El diálogo sigue ausente, si no existe una problematización de la práctica que nos conduzca por las vías de la reflexión a identificar posibilidades de mejora. Si una práctica docente ha reunido, experiencia de la docente, organización de un trabajo comprometido, apertura de la docente para escuchar y en consecuencia actuar, un contexto que reúne elementos importantes para una práctica docente prometedora; parece que se estaría desaprovechando la oportunidad de generar mejores condiciones como resultado del diálogo a través de la asesoría para potenciar una práctica que puede avanzar con enormes posibilidades hacia la mejora permanente. Así se interpreta en la siguiente evidencia:

AM: Que estén en la dirección... ¿tu evaluación continua?

DFG: No tengo la de este mes...

AM: Ya les dijo la maestra, todos esos documentos, no deben salir de la escuela... ¿tu diario?

DFG: Tampoco lo tengo...

AM: ¡Entonces!... ponte al corriente... ¿qué día es hoy?... el jueves vengo.  
DFG: Si... pues ahorita no los tengo a la mano...  
AM: ¿Me los pasas por favor...?  
DFG: A la supervisión...  
AM: Si... hasta luego, gracias. (R09/07Fxx10M13NJ/09/28-09-2013/A.1/pp.11-12).

En suma, los acuerdos que se están tomando en el proceso de asesoría permiten señalar que requieren una revisión desde las características que la asesoría asume como soporte de su propio desarrollo, en el entendido de que dejan de serlo cuando la decisión se toma de manera vertical, sin diálogo previo, sin una relación de consentimiento. Incluso, como lo establece Rodríguez (1996), sin una responsabilidad de la docente de grupo. De esta manera todo proceso que cierra con indicaciones de manera prescriptiva de lo que se debe hacer, seguirá dejando a distancia del espacio del aprendizaje como acción de la asesoría que tiene como propósito contribuir a su fortalecimiento.

Por lo tanto, de lo trabajado en este apartado, se interpreta un proceso de asesoría que se ve directamente influido por situaciones como las siguientes:

La forma en que la asesora metodológica llegó a ocupar la función para desarrollar asesoría genera sospechas y resistencias de las docentes, éstas quedan de manifiesto en la relación que se genera durante la interacción que se realiza entre asesora y docente al momento de sentarse a revisar el desarrollo de la práctica observada durante un día de visita.

La interpretación que de la función de asesoría ha internalizado el o la responsable de la supervisión escolar, esto es, de acuerdo a lo revisado en el apartado sobre la normativa, en la primera parte sobre definición de la asesoría, encontramos una distancia significativa entre cómo se define desde los documentos normativos a la asesoría y lo que en sí se está desarrollando en las zonas escolares.

La experiencia docente de la asesora metodológica, resulta importante al momento de asesorar, esto es la legitimación que como docente tenga la asesora metodológica define la credibilidad de

lo que se observa, señala y sugiere al momento de la interacción entre asesora metodológica y docente de grupo.

Por otra parte y de manera complementaria, es la formación académica que la asesora metodológica tenga ganada un soporte esencial para darle credibilidad a la acción de la asesoría, esto es, si observamos en la descripción que se realiza en el apartado dos sobre asesoría y trabajo docente, varias maestras han avanzado en la obtención de grados como maestría titulada, que si bien podría considerarse como parte de la escolarización y no necesariamente de la formación; en la relación que se tiene en la asesoría resulta interesante apreciar su influencia en la legitimación y credibilidad de lo que la asesora pueda sugerir o proponer para mejorar la práctica docente en el aula.

Así también en este sentido, las actividades administrativas que son complementarias de la función docente, más allá de las propiamente internas al manejo de la información del grupo con el que se trabaja. Más bien se refiere a la cantidad enorme de programas que se atienden, al manejo administrativo que exige cada supervisión como parte de la organización interna de la zona; así como la gran cantidad de docentes que tienen una función múltiple atendiendo a dos y hasta tres grados; en otras atendiendo a dos grados y la dirección de la escuela y aún más extremo atendiendo todos los grados y la dirección de la escuela, en lo que describimos en el apartado dos de esta investigación como escuelas unitarias y escuelas multigrado.

Reconocer a partir de lo dicho, una enorme ausencia de teoría, esto es de un cuerpo conceptual que oriente el proceso de asesoría y de otro que oriente la observación, análisis y reflexión de la práctica docente al momento de generar una relación entre asesora metodológica y docente de grupo. La teoría como recurso de apoyo para abrir, cuestionar problematizar la realidad docente, está ausente. No fue posible identificar una práctica de asesoría en la que se realizara lectura de teoría, o en la que se hiciera una revisión de teoría, de un autor no escuchamos la referencia de algún libro, más allá del PEP 2011, de la guía de la educadora 2011.



Con respecto al tiempo para acompañar a las docentes en sus escuelas en la zona escolar se reduce por las condiciones físicas del contexto descrito en el capítulo 2, de esta investigación, en el que como se enunció la gran parte de las escuelas se ubican en comunidades rurales y semirurales. Adicionado a esto, se encuentran las múltiples actividades que se agregan a la función tanto de la asesora metodológica como de las docentes de grupo, la mayoría derivada de los 46 programas adicionales que deben desarrollarse y otras más entre actividades políticas y sindicales que siempre están presentes.

Finalmente por el momento en el proceso de asesoría, la discusión, el análisis, la reflexión y el cuestionamiento que problematice la realidad docente se están viendo poco favorecidos por el desarrollo de una acción que abandona los elementos indispensables de la asesoría; entre otros el diálogo crítico, el trabajo colaborativo, una relación abierta de aprendizaje y una aceptación del otro como parte de esa necesidad de contar con un interlocutor pertinente.

Por lo tanto, desde este trabajo interpretativo se percibe un proceso de asesoría que aparentemente tiende a sistematizar la práctica docente; sin embargo, al no recuperarse en el proceso de asesoría el análisis, la reflexión de la misma, ésta queda frágilmente desarrollada, la mejor evidencia establecida se identifica al momento en que la asesora reconoce en entrevista realizada que después de un tiempo cuando regresa con una docente con la que se ha generado un trabajo de asesoría, parece que lo que se había trabajado y acordado antes en el proceso de apoyo queda olvidado y encuentra nuevamente a una docente que ha regresado a sus antiguas prácticas.

La pregunta al respecto es qué hace a las docentes regresar a viejas prácticas, la seguridad que ello conlleva, o tal vez no estuvieron convencidas y por lo tanto no se comprometieron con las acciones y acuerdos de la asesoría. Los elementos construidos llevan a considerar lo segundo al no involucrarse en el proceso de asesoría, al ser sólo objeto de una acción asesora, realmente nunca se comprometieron con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; por tanto éstos siguen quedando pendientes como reto de mejora del proceso de asesoría a partir de la práctica docente.



## **CONCLUSIONES**



La investigación que dio como producto la presente tesis ha significado un gran viaje en el que se hicieron preparativos para su desarrollo, es imposible ocultar que en el avance se encontró una realidad mucho más rica de lo presupuestado. Lo que exigió a vigilar el horizonte proyectado, así como los recursos teóricos y metodológicos para su alcance.

La partida ocurrió hace ya dos años, marcada por situaciones inciertas, al parecer, inherentes a todo proceso de investigación. Sin duda el primer gran conflicto que requirió atención fue el de la precisión del objeto de estudio, dado que resultó confuso y cargado de incertidumbres. En la construcción del objeto, puede decirse que en cada avance realizado dejó paso a un movimiento dialéctico necesario entre sujeto y objeto. Se constata con esta experiencia de investigación que la primera tarea es realizar el ejercicio de construcción del objeto, si no hay objeto, no habrá investigación.

El principio está marcado por la complejidad que conlleva reconocer la relación entre investigador y objeto de estudio, en estos momentos, seguramente que también lo es, pero queda constancia en este trabajo que una de las posibilidades de tener un objeto para investigar está en el trabajo de recuperación empírica en relación con el de las teorías que dan cuenta de lo que investigamos; esa relación ofrece pistas por dónde ir y regresar.

Como se puede interpretar la construcción de la relación para aprehender el objeto, cruza todo el trabajo de investigación, el compromiso de este trabajo en busca de dar respuesta a dos preguntas que son el eje de movimiento de investigación: ¿Cómo se está desarrollando el proceso de asesoría en preescolar? ¿Qué efectos genera el proceso de asesoría en la práctica docente en el aula? Respuesta única no es posible elaborar, pese a los esfuerzos realizados; por el contrario cada vez que se deja una respuesta como el cimiento para responder a la pregunta, nuevos movimientos a partir de la interpretación de la evidencia empírica, mostraron el riesgo de generar una respuesta única a las preguntas.

La indagación de la realidad y la construcción conceptual en torno a la asesoría hizo posible la interpretación de su proceso y relación con la práctica docente; desde ahí se comprenden los matices que tienden hacer válida la posibilidad de diferenciar la realidad antes que unificarla,

reconsiderar que más bien es posible encontrar procesos, prácticas docentes, sujetos, escuelas, en plural. No existe realidad de la asesoría en preescolar, más bien se identifican realidades de procesos de asesoría en preescolar.

La realidad múltiple exhibió la importancia de fortalecer la mirada a partir del estado del conocimiento de la asesoría que se desarrolla en el ámbito de la educación. Se inició teóricamente por lo a la mano en la región y posteriormente lo que se encontró teorizado en México, ahí al seguir el hilo de conexión en cuanto a las referencias de los documentos consultados, llevó a un campo de conocimiento construido con las investigaciones de teóricos como Domingo, Bolívar, Rodríguez, Nieto, Escudero, Antúnez, Monereo, Pozo, Fullan, Hargreaves y Elmore,<sup>27</sup> entre otros, cuyo trabajo de investigación da soporte a las prácticas de asesoramiento pedagógico para mejorar el aprendizaje en el aula.

La teoría jugó un papel esencial en la presente investigación, solamente se vigiló la luminosidad que en cierto momento producen el excesivo apego a la teoría. Si los conceptos de la teoría más que generar soportes que permitan continuar construyendo, generan techos que obstaculizan ver nuevos horizontes posibles; termina acotando un espacio de realidad. Se trata de no atar el objeto a la teoría, sino más bien usarla como un soporte para elevarnos por encima de nuestros primeros alcances de pensamiento.

Resultó sorprendente en esa historia del objeto de estudio ir descubriendo las conexiones y vínculos que se habían generado en su constitución a partir del descubrimiento de un origen incierto, a partir de los movimientos de mejora de la escuela que se generan del llamado cambio planificado en el que tienen su aparición los “expertos” que son los que deciden qué se requiere para transformar la educación y cómo debe aplicarse.

Los movimientos de las escuelas evidencian el peso que produjeron hacia nuestro sistema educativo. Las actuales formas de pensar la mejora de la enseñanza y aprendizaje mantienen tendencias acuñadas en esos movimientos. La mejora de la enseñanza y el aprendizaje se sigue

---

<sup>27</sup> En los capítulos 1 y 2 de este trabajo, se encuentran los aportes teóricos recuperados para este proceso de investigación sobre el proceso de asesoría y su relación con el trabajo docente.

pensando a distancia del aula y de la escuela. En este sentido desde la investigación se confirma que la mejora inicia en el aula y de ahí hacia los demás espacios de gestión de la escuela y de la supervisión escolar.

En este tenor, el proceso de asesoría en preescolar, tiene que revisarse y planearse desde los requerimientos que emanen de manera particular en el aula como lugar específico del trabajo docente. Una asesoría pensada por los asesores desde la subdirección regional o desde la supervisión, seguirá quedando a distancia. Todos los esfuerzos que se realicen a corto plazo serán desmentidos por los resultados a mediano y largo plazo.

Como exigencia de un trabajo permeado totalmente por la relación entre asesor y docente de grupo, básicamente tendrá desarrollarse en una interacción colaborativa. Lo que implica una relación de iguales en la que se puedan identificar, analizar, comprender e interpretar elementos de la práctica docente que terminarán por producir acciones permanentes cuyo fin se ubique en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Esto propone una relación estrecha entre las dos figuras involucradas, asesor-docente de grupo, cuyo elemento para facilitar la relación colaborativa es el diálogo crítico.

En lo teórico y en lo normativo se identifica una apuesta en la asesoría como estrategia de apoyo a partir de la cual se encuentran espacios, recursos, vínculos, acuerdos y estrategias para iniciar movimientos hacia la mejora en el aula. Se interpreta un desequilibrio entre el discurso teórico y el discurso normativo con relación al proceso de asesoría en preescolar; esto es, la práctica de la asesoría se está realizando sin el suficiente soporte conceptual y sin el conocimiento del marco normativo en el que se tendría que estar sustentando su desarrollo.

No porque la teoría se pondere sobre la realidad, sino porque más bien los conceptos con los que se mueve el proceso de asesoría con respecto al trabajo docente de las profesoras en preescolar, resulta menos prometedor, dadas las condiciones de unilateralidad y verticalidad al partir de una comunicación que obstruye el diálogo crítico al no permitir pensar cuestionando una realidad en torno a la enseñanza y al aprendizaje.

En este sentido al ser la asesoría un apoyo directo a la práctica docente en el aula queda justificada su importancia, esto es, constituye en el presente un recurso para la reflexión pedagógica y didáctica que puede traer buenos dividendos, dadas las condiciones de crisis en las que se encuentra la práctica docente a partir de las nuevas políticas implementadas en las reformas educativas actuales.

La crítica a la soledad en la que el maestro realiza su trabajo en el aula, encuentra una vía de superación en el trabajo de asesoramiento, más cuando la estrategia de apoyo centrada en el diálogo crítico promueve un trabajo de conexiones, de relación simétrica entre la asesora con las docentes y entre éstas con otras colegas tanto de la escuela, de la zona, como de otros espacios.

En el mundo actual en que las ciencias han avanzado a pasos enormes, la geografía del mundo se ha modificado, la relación del maestro con los contenidos, con el currículum y con las formas de enseñanza y aprendizaje, se están moviendo, actualmente los requerimientos pedagógicos y didácticos que llevan hacia otras exigencias y diversas responsabilidades como docente. Por ello es necesario un trabajo de asesoría que articule y genere vínculos docentes para pensar las condiciones necesarias a través de las cuales los maestros de las zonas escolares y en las supervisiones se incorporen dando origen a otros movimientos pedagógicos y disciplinarios que permitan continuar pensando la asesoría en relación con el trabajo docente.

Se encuentra que, en los resultados que la práctica de la asesoría en las zonas escolares investigadas, ésta no constituye una acción generalizada como apoyo al trabajo docente en el aula, se desarrolla un trabajo diferenciado con escuelas específicas. No se observa una estrategia de asesoría generalizada; en este sentido la pregunta que tensa tal situación puede plantearse como sigue: ¿Qué docente puede negar un trabajo de apoyo que centrado en el diálogo crítico permita reflexionar la práctica?

Como consecuencia se percibe un proceso de asesoría caracterizado por una práctica con intenciones favorables al momento de planearse, desarrollarse y valorarse como recurso de apoyo. El contraste se manifiesta al momento en que entramos al proceso vivido de la experiencia de la asesoría al momento de dar el apoyo a las docentes en el grupo; evidencia una práctica de asesoría en las escuelas que comparada con la teoría revisada y el marco normativo incluido en



este trabajo se logran identificar serias carencias en la formación conceptual y con respecto a la normativa que rige dicha práctica.

Ante la frase en torno a que los contextos son diferentes y las realidades de las zonas escolares se construyen y se viven de manera específica, lo cual puede corroborarse en el día a día en que tienen lugar tanto el proceso de asesoría como el trabajo docente que desarrollan las educadoras. Lo que deja una mayor necesidad de pensar un proceso de asesoría diferenciado, cuyo origen tendrá que iniciar en el aula.

La elección de la educadora que se visitará para asesoría está mediada por una serie de condiciones; puede ser a partir de la concepción que sobre la docente se ha conformado en la supervisión. En este sentido, las condiciones de visita pueden darse por petición de la docente, por detección de problemas pedagógicos, didácticos, organización y limpieza de la escuela y del aula en la que se ubica la docente o por incapacidades médicas. En su mayoría las programaciones de visita se realizan desde la supervisión, esto es, lo decide la supervisora y únicamente en algunos casos la asesora metodológica, sin embargo, la supervisora tiene que dar el visto bueno de visita para que ésta se realice.

El asesoramiento a las docentes de grupo si bien cumple un tiempo importante para el registro de acciones desarrolladas durante un día de trabajo. La asesoría quedó centrada regularmente en lo externo del trabajo docente. La preocupación no fue la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, sino más bien aquellos aspectos que tienen que ver con la forma, como ver que exista un plan de trabajo, la estadística de alumnos, los expedientes, la limpieza de los espacios. Esto es, a pesar de que se generan condiciones para incidir en la mejora del trabajo docente, se desperdicia la oportunidad pues no se genera un trabajo de relación centrada en el diálogo crítico y en el trabajo colaborativo.

Como resultado del proceso de acompañamiento se constata que un elemento que puede aprovecharse de mejor manera es la sistematización de la práctica a partir de la recuperación de la observación realizada, pero también con la intervención de la compañera docente de grupo, esto

porque la participación de la docente se minimiza a una relación de receptora de recomendaciones y sugerencias.

No se propicia un espacio en el que se le permita a la docente encontrarse en su práctica, identificar su accionar, porque no existe un trabajo colaborativo. Las siguientes preguntas son ejes clave para repensar el proceso de asesoría ¿cómo lo planeaste? ¿qué pensaste cuando realizaste el diseño de tu situación didáctica? ¿qué permitió que se obtuvieran los resultados de aprendizaje esperados o qué no lo permitió? ¿cómo están aprendiendo los niños? ¿cuáles y por qué se les presentan tales o cuales dificultades al aprender? ¿qué necesidades educativas particulares observas en A o B niño (a) con respecto a este campo formativo? ¿cuál es la biografía de A o B niño (a) identificada desde la conformación de su expediente que le posibilita o no condiciones para aprender? ¿qué propuestas del PEP., 2011 o de la guía de la educadora 2011, tienen mejores resultados con los niños de este contexto: rural, semirural, urbano, unitario, multigrado o de organización completa?

Si se recupera la práctica y se sistematiza, se propician posibilidades de generar un trabajo de análisis, iniciando por preguntas clave que nos conflictúan en razón de los propósitos educativos, pero también en razón de las características generales y particulares de los sujetos que ahí están aprendiendo; tampoco podemos olvidar que su historia se encuentra ligada a la cultura del contexto en el que viven.

Si se avanza desde el espacio mismo del aula, entonces es posible dar paso a preguntas como la siguiente ¿cómo podemos replantear las estrategias de aprendizaje a partir de lo que identificamos? La reflexión sobre la práctica no se impulsa si no existe un proceso metodológico que soporte el proceso de la asesoría. Resulta esencialmente importante para mejorar la práctica iniciar por recuperarla, analizarla y reflexionarla desde la relación del maestro con los contenidos y del propio aprendizaje de los maestros con respecto a su práctica.

La interacción del proceso de asesoría está caracterizada por una relación vertical de comunicación entre asesora y docente de grupo. La evidencia empírica interpretada así lo evidencia, en cuanto la asesora identifica, lo que es aceptado y lo que es preciso atender por parte

de la docente de grupo. Queda expresado en este ejercicio que cuando no se involucra al docente en la comunicación, se convierte cuando más en un buen receptor, su participación en la elaboración del análisis o de la reflexión de la práctica queda ausente, olvidado; por lo tanto no se compromete, sino que únicamente recibe las observaciones, sugerencias y/o felicitaciones de la asesora. En otras palabras, no se desarrollan condiciones para un trabajo colaborativo mediado por un diálogo crítico en el que ambas, asesora y docente, se comuniquen, se cuestionen, planteen retos comunes de formación y de mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Lo que se produce en la parte final del asesoramiento a las docentes, se llaman acuerdos del proceso. Los acuerdos más bien son instrucciones que denotan inquisición, por ejemplo: modifica tu plan, revisa las características de la planeación según el PEP 2011 y la guía de la educadora, limpia este espacio, ordena aquellos materiales, cambia esta loseta, actualiza los expedientes, etc., Ante este tipo de acciones, la respuesta la brinda la propia asesora cuando señala que se desespera, pues al regresar después de un tiempo a acompañar el trabajo de docentes con las que ya se generaron acuerdos termina encontrando, a decir de la propia asesora, que las docentes habían regresado a sus antiguas prácticas. Por lo que la pregunta que surge al respecto es ¿qué sucede cuando las docentes no intervienen directamente en la definición de los acuerdos? Sobre todo generados por una concepción de buena práctica docente desde la razón de la administración. Sin una previa recuperación conjunta de la práctica y por lo tanto sin un análisis o una reflexión fortalecida por un soporte teórico o por un trabajo propio de investigación más sistemático, los acuerdos quedan flotando, el compromiso con la mejora no se concreta.

Una línea esencialmente importante en el proceso de asesoría desde la teoría de la asesoría o desde el marco normativo de la misma, se establece en la formación continua de la docente, al respecto queda un tanto ausente un programa de atención a la formación continua de los docentes de grupo. Los maestros que más aprenden son los que tienen mayores posibilidades de avanzar en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos en la práctica docente. La pregunta es ¿dónde aprenden los maestros? realmente los cursos de formación continua a los que asisten los maestros han generado poco impacto en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Los maestros aprenden en muchas partes como resultado de su relación con la práctica docente y con la experiencia de otros colegas. Sin embargo, el proceso de asesoría se observa como un espacio inmejorable para impulsar el aprendizaje permanente de los maestros. El diálogo crítico en el asesoramiento es el inicio de lo que falta, de lo que se puede seguir pensando, de lo que es viable fortalecer. Inicia ahí la búsqueda de otros autores, de más conceptos para pensar la práctica y el aprendizaje. Al mismo tiempo ese movimiento apertura enormes posibilidades para que en el movimiento los maestros se encuentren a su vez, con otros maestros que tienen las mismas preocupaciones. Si desde ahí se forman grupos, redes, de estudio, de trabajo, para compartir experiencias, el aprendizaje de los docentes se verá fortalecido.

En suma el trayecto recorrido en esta lógica de investigación, permite sostener que la asesoría y su relación con la práctica docente han generado acercamientos importantes de interacción en los que se han establecido ciertas bases para un proceso de asesoramiento sostenido hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Al identificar problemas y vacíos en ciertos momentos de este proceso, puede señalarse que fortalecer dicho proceso de asesoría constituye un trabajo que seguramente va más allá de la mera voluntad de la asesora metodológica; es indispensable el involucramiento de toda la supervisión escolar, de las docentes de la zona, los alumnos, padres de familia y autoridades educativas que están más arriba de la supervisión.

Desde este escenario producto de la presente investigación, se estima que si bien la asesoría es un proceso en construcción. También se argumenta por otra parte que esa es su fortaleza, pero también puede ser su mayor debilidad; está en construcción no solamente en cuanto a respaldo de una teoría sólida que la sostenga, así como la definición de métodos legitimados para su desarrollo. La asesoría es un proceso creativo que se construye de manera particular en cada relación de asesoramiento que se gesta, por lo tanto apela a una formación de quien la desarrolla que esté en constante revisión; ello exige condiciones teóricas, metodológicas y de experiencia pedagógica que aporten a la construcción de una asesoría flexiblemente crítica que aprovecha otras experiencias, pero que a la vez aporta elementos para pensar nuevos procesos; por lo tanto, en estos argumentos se sostiene el supuesto que orientó el desarrollo de la investigación.

Como parte de esta realidad de la práctica de asesoría resulta pertinente un trabajo de investigación que se vaya consolidando en actividad inherente a las prácticas educativas y de apoyo. Nuevos horizontes de investigación se identifican a partir de aquí, por ejemplo el impacto que tiene el apoyo de asesoría a largo plazo, como aporte para una cultura de la mejora permanente; la influencia que dicha relación genera a largo plazo para una modificación de la práctica docente en el aula.

Una investigación como la que aquí se presentó, con fundamento en la interpretación de una realidad específica, no tiene fines de generalización. La publicación de un artículo que discuta la asesoría como vía para la mejora de la enseñanza y aprendizaje, no resuelve las necesidades inmediatas de la práctica docente en las escuelas y en sus espacios. Por otro lado constituyen el esfuerzo y la aportación al debate académico, que al respecto nos implica como investigadores y docentes interesados en contribuir desde la trinchera correspondiente con algunos aportes modestos, desde luego, para emprender lo antes posible su mejora en el aula y en la escuela.



## **FUENTES DE CONSULTA**





## Bibliográficas

- Adorno, T.,** (1998) *Educación para la emancipación*. España, Ediciones Morata.
- Adorno, T.,** (2000) *Introducción a la sociología*. Barcelona España, Gedisa. Primera reimpression.
- Antúnez, S.,** (2004) *Organización escolar y acción directiva*. México, SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Bachelard, G.,** (2000) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, Siglo XXI.
- Betely, M.** (2005) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós. Colección maestros y enseñanza.
- Bolívar, A.,** (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid España, DOE Didáctica y Organización Escolar 2, Síntesis Educación
- \_\_\_ (2004) “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento”. En Domingo, J., (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México, SEP/Octaedro. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Bonilla, R.,** (2006) “La asesoría técnica a la escuela”. En SEP. (2006) *La asesoría a la escuela. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Dean, J.,** (2002) *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid España, La muralla, Colección Aula Abierta, dirección M a. Antonia Casanova, segunda edición.
- Darling-Hammond, L.,** (2002) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México, SEP/Ariel, primera edición. Tr. Fernando Marhuenda Fluixá y Antonio Portela Pruaño.
- Domingo, J.,** (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México, SEP/Octaedro. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Escudero, J.,** (2004) “La mejora de la educación como marco de referencia del asesoramiento pedagógico”. En Domingo, J., (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo*.

- Colaboración y cambio en la institución.* México, SEP/ Octaedro. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Foucault, M.,** (1990) *Tecnologías del yo.* Barcelona, España, Paidós/ I. C. E. –U. A. B. Introducción de Miguel Morey.
- \_\_\_ (1994) *Hermenéutica del sujeto.* Madrid, España. Ediciones de La Piqueta. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.
- \_\_\_ (2001) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México, Siglo XXI Editores, trigésimo primera edición en español. Tr. Aurelio Garzón del Camino.
- Fullan, M. y A. Hargreaves,** (2001) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.* México, SEP/Amorrortu. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera reimpresión.
- Fullan, M.,** (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona, España, Octaedro. Colección Repensar la educación. Prólogo de Juan Manuel Escudero.
- Fullan, M y S., Stiegelbauer,** (2009) *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros.* México, Trillas. Reimpresión.
- Gadamer, H.,** (1999) *Verdad y Método I.* Salamanca, España, Sígueme Salamanca.
- \_\_\_ (1998) *Verdad y método II.* Salamanca España, Sígueme Salamanca, tercera edición. Tr. Manuel Olasagasti.
- Guarro, A.,** (2004) “*La estrategia de proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re) visión desde la práctica.*” En Domingo, J., (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* México, SEP/Octaedro. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Hargreaves, A.,** (1998) *Profesorado cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado.* Madrid, España, Morata, Reimpresión. Tr., Pablo Manzano.
- \_\_\_ (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona España, Octaedro, primera edición. Colección repensar la educación. Tr. Ángeles Mata.
- Hargreaves, A., Earl, L., y J., Ryan,** (1996) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona, España, Octaedro, segunda edición. Colección repensar la educación. Tr. José Ma. Pomares, supervisión de Juana María Sancho.
- Hegel, G.,** (1998) *Escritos pedagógicos.* México, Fondo de Cultura Económica. Segunda edición, Tr., e introducción de Arsenio Ginzo.

- Heidegger, M.**, (1983) *El ser y el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica. Traducción de José Gaos. Tercera reimpresión.
- Hernández, V.**, (2004) “Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos” en Domingo, J., (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México, SEP/Octaedro, Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Horkheimer, M.**, (2000) *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires. Sur, segunda edición.
- Imbernón, F.**, (1994) *La formación del profesorado*. España, Papeles de pedagogía, Paidós. Primera edición.
- Jackson, Ph.**, (1996) *La vida en las aulas*. Madrid España, Ediciones Morata, Colección educación crítica, prólogo a la edición española por Jurjo Torres Santomé, cuarta reimpresión.
- Kincheloe, J.**, (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España, Octaedro. Repensar la educación.
- Kosík, K.**, (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalvo.
- Latapí, P.**, (2003) *¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Toluca 18 de enero de 2003. Cuadernos de discusión No. 6, SEP.
- Liotard, J.**, (2008) *La condición postmoderna*. Madrid, España, Ediciones Cátedra. Décima edición. Tr. Mariano Antolín Rato.
- Magallón, M.**, (2012) *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*. México, ISCEEM.
- Marcuse, H.**, (2010) *Entre hermenéutica y teoría crítica*. Artículos 1929-1931. España, Herder.
- Monereo, C., J., Pozo, (2005)** (coord.) *La práctica del asesoramiento pedagógico a examen*. Barcelona, España, Graó, Colecciones Crítica y Fundamentos.
- Moreno, J., J., Torrego, (2004)** “El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de “respuesta global”. En Domingo, J., (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México, SEP/Octaedro. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Morín, L.**, (1975) *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Herder.

- Nava, J.,** (2012) *La orientación epistemológica de la investigación educativa: una propuesta de formación para la investigación desde las ciencias de la educación.* (Propuesta de libro en proceso) Toluca, México. ISCEEM.
- Nieto, J.,** (2004) “Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Domingo, J., (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* México, SEP/Octaedro. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Popkewitz, T.,** (2000) *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* Madrid España, Ediciones Morata, Colección Pedagogía educación crítica, director de la colección por Jurjo Torres Santomé, tercera edición. Tr. Pablo Manzano.
- \_\_\_ (1998) *Los discursos redentores de las ciencias de la educación.* P. Sevilla, España, Publicaciones M. C. E. Sevilla, colección pensamiento y educación/4, prólogo por Jurjo Torres Santomé primera edición, Tr. Pablo Manzano Bernárdez.
- Popkewitz, T., Tabachnik, B., G., Wehlage,** (2007) *El mito de la reforma. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio.* México, colección educación y conocimiento, Ediciones Pomares. Tr. José M. Pomares
- Rodríguez, Ma.,** (1996) *El asesoramiento en educación.* Granada, España, Biblioteca de Educación, Ediciones Aljibe.
- \_\_\_ (2004) “Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida”. En Domingo, J., (Coord.) (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* México, SEP/ Octaedro. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Primera Edición.
- Sánchez, E., y J., García,** (2005) *Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace.”* En Monereo, C., J., Pozo, (2005) (coord.) *La práctica del asesoramiento pedagógico a examen.* Barcelona, España, Graó, Colecciones Crítica y Fundamentos.
- SEP.,** (2006) *La asesoría a la escuela. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.* México, Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, S., y R., Bogdan,** (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España, Ediciones Paidós, tercera edición.

- Torres, R.**, (1994) *Qué y cómo aprender Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México, SEP-UNESCO-OREALC.
- Tyack, D., y L., Cuban**, (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, SEP/FCE. Biblioteca para la Actualización del Maestro, Primera reimpresión. Tr. Mónica Utrilla.
- Zabala, A.**, (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España, Graó.
- Zambrano, A.**, (2006) *Los hilos de la palabra*. Bogotá Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, colección seminarium.
- \_\_\_ (2011) *Pedagogía y Narración escolar. El declive de los conceptos*. Argentina, CIEDUS, Editorial Brujas.
- Zamora, G., Ma. J., García**, (2011) *La hermenéutica crítica en educación. Estrategia interpretativa para investigar... en educación. (Compartiendo una lógica de interpretación en construcción)*. Guadalajara, Jalisco, México, Difusión y editorial SUMAEM.

#### Bibliografía complementaria

- Bourdieu, P., Chamboredon, J., J., Passeron**, (2000) *El oficio de sociólogo*. México, 22ª edición, Siglo XXI Editores. Tr. Fernando Hugo Azcurra.
- Bruce, J., Good, L., I., Goodson**, (2000) *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, España, Temas de Educación Paidós. Tr. RocFilellaEscolá.
- Conteras, J.**, (1999) *La autonomía del profesorado*. Madrid, España, Segunda Edición, Ediciones Morata.
- Ferraris, M.**, (2002) *Historia de la hermenéutica*. México, primera edición en español, Siglo XXI Editores. Tr. Armando Perea Cortés.
- Ferry, G.**, (2002) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Paidós Educador. Tr. Rose Eisenberg Wieder y Ma. Del Pilar Jiménez Silva.
- Freire, P.**, (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, prólogo por Rosa María Torres, Siglo XXI Editores. Tr. Stella Mastrangelo.

- Gadamer, H.**, (1997) *Mito y Razón*. Barcelona, España, Prólogo de Joan Carles Mélich. Paidós Studio. Tr. José Francisco Zúñiga García.
- Giroux, H.**, (1999) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI Editores. Tr. Ada Teresita Méndez.
- Jaeger, W.**, (2006) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P.**, (1999) *Un siglo de educación en México*. Ed., Fondo de Cultura Económica.
- Makarenko, A.**, (1982) *Conferencias sobre educación infantil*. México, tercera edición, Editorial Letras.
- Mancuso, H.**, (1999) *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. México, Paidós Educador.
- Mélich, J.**, (1997) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España, Anthropos.
- Perkins, D.**, (2001) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México, Primera reimpresión, SEP/Gedisa, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Sarason, P.**, (2003) *El predecible fracaso de la reforma*. Edit. Paidós.
- Schön, D.**, (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación. Ed., Paidós, 1ª. Ed. Tr., y revisión de: Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías.
- Servín, J.**, (2013) “*Desarrollo de competencias en los formadores de docentes. Algunas consideraciones*”. En Alonso, M., M., Ruíz (2013) (coords.) *Educación por competencias. Crítica y perspectivas*. México, FronterAbierta, Instituto Universitario Internacional de Toluca, Sección 36 Valle de México.
- Sobrino, M.**, (2011) *En torno a la paideia socrática, Platónica y Aristotélica*. México, prólogo de Mario Magallón Anaya, ISCEEM.
- Stoll, L. y Fink D.**, (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Ed. Octaedro. Colección repensar la educación, Primera ed., España.
- Velázquez, L.**, (2009) *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. México, Lucerna Diogenes, La lámpara de Diógenes.

**Velázquez, L., Espinosa, A., A, Espinosa,** (2009) (coordinadores) *Lecciones sobre epistemología y educación*. México, ISCEEM, Lucerna Diogenis, La Lámpara de Diógenes.

**Woods, P.,** (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/MEC. España. Temas de Educación.

**Zemelman, H.,** (1992) *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. I. Edit. Anthropos.

#### Hemerográficas

#### Documentos

**Bonilla, R. Guerrero, C., y M., Santillán,** (2009) *Supervisión y asesoría para la mejora educativa. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar*, Trabajo producido para el programa escuelas de tiempo completo del Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública.

**Gobierno del Estado de México,** (2005) *Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica*. Junio, 2005.

**SEP.,** (1990) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública.

\_\_\_ (2005) *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la Escuela (SAAE) y La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México, Secretaría de Educación Pública.

\_\_\_ (2008) *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. Secretaría de Educación Pública.

\_\_\_ (2011) *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública.

\_\_\_ (2011) *Programa de Educación Preescolar. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México, Secretaría de Educación Pública.

\_\_\_ (2013a) *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México, Secretaría de Educación Pública.

\_\_\_ (2013b) *Acuerdo Núm. 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Secretaría de Educación Pública.

**Presidencia de la República.** (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Decreto Diario Oficial de la Federación.

**Subsecretaría de Educación Básica.** (2008) *Reforma Integral de Educación Básica*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública, Marzo de 2008.

**Vázquez, E.,** (coord.) (2010) *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*. México, D. F., Secretaría de Educación Pública.

#### Tesis

**Zamora., G.** (2005) *Interacción comunicativa en los procesos educativos en las aulas de la escuela normal No. 1 de Toluca*. Toluca, México. ISCEEM.

**García, Ma.,** (2008) *Racionalidad y acción social en las interacciones de los sujetos de la educación al interior del aula normalista*. Toluca, México. ISCEEM.

**Estrada, R.,** (2011) *Profesionalidad en los formadores de docentes durante sus interacciones en el aula normalista*. Toluca, México. ISCEEM.

#### Revistas

**Domingo, J.** (2001) “Asesoramiento y encuentro profesional en el aula” en **Revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, Vol. 5, Núm. 1. Interrelación profesional y redes de formación.

**Ensayo y Error.** Revista de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Simón Rodríguez. Nueva Etapa. Año XXII. N° 45. Caracas, 2013.

Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado.** Vol. 12, 1 (2008) en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=157>



- Bolívar, A.**, (2006) “Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar” Epísteme No. 6 Año 2, Octubre-Diciembre 2005. En <http://www.uvmnet.edu/investigación/episteme/numero5-05/>[fecha de consulta: 20-08-2014].
- Cauich, J.**, (2005) *Estudio biográfico-narrativo de los procesos de desarrollo profesional y de asesoramiento del profesorado en el ámbito de la educación sexual en educación secundaria y obligatoria*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral. [En línea] <http://hera.ugr.es/tesisugr/15417554.pdf>[consultada 10 de julio de 2014]
- Elmore, Richard.** *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. En [http://issuu.com/educacionfch/docs/libro\\_elmore](http://issuu.com/educacionfch/docs/libro_elmore). (Consultado el 13 de diciembre de 2013), 2010.
- Hopkins, D.**, “las claves del liderazgo” [En línea] <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=189337> [Consultado 1 enero 2014]
- INEE.**, (2014) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*. <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=D0C6B4E259A4EFB8F91F88E7FF3B1BEA?clave=P1B112> (consultado el 23 de septiembre de 2014)
- Lee, E., J., Serrano**, (2011) “El asesor técnico pedagógico, los significados de su práctica” [En línea] [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_14/0363.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0363.pdf) [consultado 20 de noviembre de 2013]
- León, M.**, “La asesoría técnico –pedagógica en educación primaria, una práctica de reflexión permanente.” en XI. Congreso Nacional de Investigación Educativa [En línea][http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/2001.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2001.pdf) [consultado 26 mayo de 2014]
- López, J.**, (2008). “Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque social basado en la comunicación”. [En línea]<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART12.pdf> [consultado 26 diciembre de 2013]

- López, J., y A.,** El asesoramiento curricular a los centros escolares. Lafase de contacto inicial. En <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero1/3.manuel%20areajuan%20yanes.PDF> (consultado el 27 de diciembre de 2013)
- Fernando Hernández.** La construcción del saber del asesor. En [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2660](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2660) consultado 27 de diciembre de 2013
- José Miguel Nieto Cano.** Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. En [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2659](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2659)(Consultado el 27 de diciembre de 2013)
- Mar Rodríguez Romero.** De la enseñanza al asesoramiento. En [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloI.visualiza&articulo\\_id=2694](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloI.visualiza&articulo_id=2694) (Consultado el 27 de diciembre de 2013)
- KennetLeithwood.**Educational accountability and schoolLeadership.En <http://www.nationalcollege.org.uk/media/415/CA/educationalaccountabilityandschoolleadership.pdf> (consultado el 1 enero de 2014)
- Jennifer A. O'DAY.** *Complexity, Accountability, and SchoolImprovement.* En <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/Wk10%20March%202022%20Accountability/Oday%20Accountability%20and%20Testing.pdf>(consultado el 1 de enero de 2014)
- Susan H. Fuhrman.** The New Accountability.En [http://www.cpre.org/images/stories/cpre\\_pdfs/rb27.pdf](http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf) (consultado el 1 de enero de 2014)
- MargareteKedzior, M.S.** Teacher Professional Development. En [http://www.losmedanos.edu/deved/documents/v15\\_May.pdf](http://www.losmedanos.edu/deved/documents/v15_May.pdf) (consultado el 1 de enero de 2014)
- Scott Thompson.** The Authentic Standards Movementand Its Evil Twin. En [http://paws.wcu.edu/churley/10\\_3\\_thompson.pdf](http://paws.wcu.edu/churley/10_3_thompson.pdf) (consultado 11 1 de enero de 2014)
- Revista Electrónica de Investigación Educativa. En <http://redie.uabc.mx/index.php/redie>

Revista Actualidades Investigativas en Educación. En

[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=14094703&nrm=iso&rep=&lng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_serial&pid=14094703&nrm=iso&rep=&lng=es)

Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana. En

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=01231294&nrm=iso&rep=&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=01231294&nrm=iso&rep=&lng=es)

Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=01203916&nrm=iso&rep=&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=01203916&nrm=iso&rep=&lng=es)

Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=14056666&nrm=iso&rep=&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=14056666&nrm=iso&rep=&lng=es)

<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev132.html>

[http://www.bidi.uam.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65:citar-recursos-normas-harvard&catid=38:como-citar-recursos&Itemid=65#1](http://www.bidi.uam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=65:citar-recursos-normas-harvard&catid=38:como-citar-recursos&Itemid=65#1)



## **ANEXOS**



## 1. Diseño de las herramientas para la investigación de campo

El diseño de las herramientas para el desarrollo de la investigación: El proceso de asesoría en preescolar. Una interpretación de su relación con la práctica docente. Tiene como propósito evitar improvisaciones al momento de realizar el acercamiento al objeto en el contexto en el que acontece. Por ello, aprovechamos la teoría generada al respecto por otros investigadores que nos antecedieron.

En nuestro caso en particular recurrimos a la observación directa y al cuestionario para recuperar la evidencia empírica. Apropriarnos de la teorización para orientar el proceso propio, busca evitar cometer errores comunes al momento de ejecutar que pueden preverse si se tiene un horizonte construido desde el cual afianzar el conocimiento del instrumento que nos amplíe los beneficios y la rigurosidad al momento de su empleo en la recuperación de la evidencia empírica en torno al objeto de estudio que investigamos.

La sugerencia de generar un sustento teórico que soporte las técnicas empleadas para nuestro enfoque metodológico, la recupero de la experiencia elaborada en el desarrollo de otras investigaciones sociales, por científicos sociales, específicamente de la propuesta de Zamora y García (2011). Cada investigador hace propios los recursos que considera más convenientes para cubrir los objetivos del diseño de su trabajo. Entonces en ese ejercicio puede articular metodológicamente la teoría revisada y el método construido para dar cuenta del objeto que se indaga.

### Sustento teórico de la observación directa

Iniciamos por tomar acuerdo y consenso en torno a qué entenderemos por observación directa. Si bien todo el tiempo parece que nos guiamos por cierta observación, qué es lo que requerimos afinar cuando realizamos una observación en el contexto en el que acontece un objeto como el del proceso de asesoría que nos interesa recuperar con el mayor cuidado.

Inicio reconociendo que para Taylor y Bogdan existen algunos elementos clave en este proceso considerando que “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses del investigador...para entrar en un escenario por lo

general es muy difícil. Se necesitan diligencia y paciencia” (2000: 36) En este caso encontramos más allá de una simple definición de observación como recurso metodológico para la investigación de campo, una serie de elementos que van de la revisión de la entrada al campo, hasta consejos para conducirse en el momento de tal manera que se cuenten con recursos alternativos al momento en que entramos a los escenarios elegidos para observar.

Varios son los consejos que podemos recuperar con este acercamiento sin embargo uno nos parece esencial “Un aspecto importante en la observación participante consiste en aprender el modo en que la gente utiliza el lenguaje...Los investigadores de campo deben partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de sus informantes” (Taylor y Bogdan, 2000: 72). Esta constituye una de las situaciones que uno siempre encuentra dado que los sujetos a los que uno se acerca para observar tienen una historicidad propia.

La realización de la observación se va concretando en el registro que se realiza de los acontecimientos por ello para Taylor y Bogdan “las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca” (2000: 75).

Finalmente nos interesa considerar las sugerencias para recordar palabras y acciones de la observación realizada:

1. Prestar atención.
2. Cambiar de la lente del objetivo: pasar de una de “visión amplia” a otra de “ángulo pequeño”
3. Busque “palabras claves” en las observaciones de la gente.
4. Concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación.
5. Reproduzca mentalmente las observaciones y escenas.
6. Abandone el escenario en cuanto haya observado todo lo que esté en condiciones de recordar.
7. Tome sus notas tan pronto como le resulte posible, después de la observación.
8. Dibuje un diagrama del escenario y trace sus movimientos en el.
9. Después de haber dibujado un diagrama y trazado nuestros movimientos, bosquejemos los acontecimientos y conversaciones específicos que tuvieron lugar en cada punto antes de que tomáramos nuestras notas de campo.
10. Si hay un retraso entre el momento de la observación y el registro de las notas de campo, grabe un resumen o bosquejo de la observación.
11. Después de haber tomado sus notas de campo, recoja los fragmentos de datos perdidos (Taylor y Bogdan, 2000: 76, 77, 78, 79).



## Justificación

Plantearnos la necesidad de construir un proceso metodológico propio y adecuado a nuestro objeto de estudio nos obliga en este momento a ser congruentes con ese planteamiento. No consideramos técnicas e instrumentos de investigación para recuperar la referencia empírica que estén dispuestos o esperando a que vayamos por ellos para aplicarlos. Abandonar ese criterio indolente de servir como instrumento general para cualquier proceso de investigación, nos lleva a plantear por lo menos la necesidad de un soporte conceptual que le dé sentido a la técnica y con ello a la aplicación del instrumento en el trabajo de campo.

Recuperar el referente empírico de nuestra investigación sobre el proceso de asesoría en preescolar. Una interpretación de su relación con la práctica docente. Nos lleva primero a apropiarnos conceptualmente de la técnica, considerando que con ello anticipamos algunos errores previsibles. Prever el día a día en las aulas y en la escuela es imposible, sin embargo atender lo que está a nuestro alcance nos compromete con el proceso.

## Objeto

Articular este sustento teórico con nuestro proceso particular de investigación, tienen como propósito generar condiciones previsibles que garanticen una observación cuyo registro garantice la confiabilidad necesaria para analizar: el proceso de asesoría en tanto el desarrollo de la práctica docente de la educadora en un día de trabajo y el acompañamiento que le realiza la asesora metodológica, que cierra su proceso en el momento en que se establece una interacción de diálogo entre la asesora metodológica y la docente de grupo.

Las zonas escolares elegidas para desarrollar este trabajo son la zona P131 con un registro de 70 educadoras y la zona P132 con un registro de 44 educadoras. Las observaciones se desarrollaron de acuerdo al plan de visita que tiene establecido previamente la asesora metodológica, la necesidad de observar procesos completos nos llevó a dedicarle un día completo de observación en un grupo con una educadora, desde el inicio de lo que llaman “mañana de trabajo” hasta el cierre de la interacción a través del diálogo que se generaba para cerrar el proceso de asesoría.

## Instrumento

Los autores revisados tienen procesos teorizados con respecto a la observación, en algunos de ellos incluso diseños de formatos para el registro. En nuestro caso una vez comparadas las bondades que nos permitían para el registro cada uno de ellos se optó por la propuesta de Zamora y García (2011) al considerar que mantiene una estrecha cercanía con lo que buscamos aplicar para recuperar nuestro referente empírico en nuestro objeto de estudio.

La complementamos con algunos los señalamientos a manera de consejo que nos propusieron Taylor y Bogdan (2000) pues nos parecen clave para lograr un registro que nos ofrezca las mayores ventajas no sólo al levantar el registro, sino también el momento de concretarlo para su interpretación.

## Validación

El registro constituye una copia lo más fiel posible de los acontecimientos generados en el contexto en el que se expresa el objeto que nos interesa investigar. Por lo tanto es pertinente para la confianza y validez de nuestro trabajo, se requiere seguir el proceso previsto de realizar la observación directa, revisar el registro una vez concluida la observación o en su defecto lo antes posible. Una vez que el registro se ha procesado, hasta que lo consideramos concretado, se comparte con la asesora metodológica de tal manera que la lectura que realice nos ofrezca posibilidades de corrección del mismo. Hasta que no existan inconvenientes por parte de la asesora metodológica, momento que se logra en cuanto nos lo valida a través de su autorización para un uso ético de la información, cuyo fin se ubica en la interpretación de las secuencias de sentido que nutran esta investigación.

## Precisiones sobre el procesamiento de la información

Recuperando las propuestas teóricas revisadas al momento, específicamente la de Zamora y García (2011) adaptamos nuestro propio proceso. Lo denominamos reporte de registro de

observación directa, considerando para su elaboración una guía que considera la siguiente estructura general.

Título del registro.

Datos del registro en el proceso de asesoría.

Claves para la observación.

El contexto del objeto de estudio.

Registro de la situación didáctica.

Registro del proceso de asesoría.

A continuación una breve descripción para cada uno de los apartados que conforman la estructura de nuestro instrumento de observación:

**Título del registro:** Reporte de registro de observación directa.

**Datos del registro en el proceso de asesoría:** Los que permiten establecer una identificación concreta, entre ellos: el número de registro, título de la investigación, institución en que se desarrolla, nivel básico, grado, día de observación, horario, lugar de observación, observador, clave de la asesora observada.

**Claves para la observación:** Se crea una clave específica para identificar a cada asesora metodológica con el fin de omitir nombres, claves para identificar los alumnos o alumnas, alumno, alumna, asesora metodológica, docente frente a grupo, visita y practicante docente frente a grupo.

**El contexto del objeto de estudio:** se describe de manera general las condiciones o características del espacio en el que se realiza el registro de observación.

**Registro de la situación didáctica:** se registran por escrito, los diálogos e interacciones que se establecen entre la docente de grupo y los alumnos durante la mañana de trabajo. Registrando al mismo tiempo algunas apreciaciones personales del investigador con respecto al transcurso de la observación.

**Registro del proceso de asesoría:** Se registran los diálogos e interacciones entre la asesora metodológica y la docente de grupo, al momento en que se desarrolla el proceso de asesoría una vez que los niños se han retirado del salón. También se registran apreciaciones del investigador con respecto al desarrollo del proceso.

En seguida presentamos un ejemplo del formato usado para el registro de la observación en el que se definen las claves utilizadas al realizar la recuperación de la interacción entre la asesora metodológica y la docente de grupo, de donde se deduce el proceso de asesoría que se interpreta en este trabajo de investigación:

## **REPORTE DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DIRECTA**

**NO. DE REGISTRO:**

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:**

**INSTITUCIÓN EN QUE SE DESARROLLA:**

**NIVEL BÁSICO:**

**GRADOS:**

**DÍA DE OBSERVACIÓN:**

**HORARIO:**

**LUGAR DE OBSERVACIÓN:**

**OBSERVADOR:**

**CLAVE DE LA ASESORA OBSERVADA:**

**CLAVES PARA LA OBSERVACIÓN**

**AM:** Asesor Metodológico

**SE:** Supervisor Escolar

**DFG:** Docente Frente a Grupo

**Ao:** Alumno.

**Aa:** Alumna.

**Aos:** Alumnos.

**DE:** Directora Escolar.

**V:** Visita (Cuando alguien llega al sitio de observación de manera inesperada).

**Nombre de la Docente:** (Cuando sea pertinente)

**O:** Observador

**El contexto en el que se realizó la observación**

**Registro de la situación de aprendizaje acompañada**

**Registro de la interacción entre AM y DFG**

## 2. El cuestionario

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

INVESTIGACIÓN: EL PROCESO DE ASESORÍA EN PREESCOLAR. UNA INTERPRETACIÓN DE SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE.

**Compañera Maestra:** El presente es un instrumento para recuperar información que será utilizada en la investigación mencionada arriba.

**Objetivo:** Recuperar información directa y confiable de las docentes de educación preescolar sobre el proceso de asesoría y su relación con su práctica en el aula.

La información se utilizará únicamente con fines investigativos y de generación de conocimiento, garantizando absolutamente el anonimato de las informantes.

**Instrucciones:** En cada uno de los apartados, analiza el planteamiento de la pregunta para responder según se solicite en cada una, colocando una X o complementando la información.

### APARTADO 1. ¿QUIÉNES SOMOS?

1. Sexo: M ( ) F ( )
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Años de servicio docente: \_\_\_\_\_
4. Tipo de escuela en la que trabaja: Unitario ( ) Bidocente ( ) Tridocente ( )  
De organización completa ( )
5. Años de servicio en la escuela actual: \_\_\_\_\_
6. Grado máximo de estudio: \_\_\_\_\_  
Titulado: Si ( ) No ( )
7. Incorporada a carrera magisterial Si ( ) No ( ) Nivel: \_\_\_\_\_
8. Tipo de contexto en el que se localiza la escuela: Rural ( ) Urbano ( )  
Semiurbano ( )

### APARTADO 2. PRÁCTICA DOCENTE.

1. ¿Qué materiales de apoyo base usa para organizar su plan de trabajo de clase?
  - Programa de Educación Preescolar 2011 \_\_\_\_\_
  - Guía de la educadora 2011 \_\_\_\_\_
  - Acuerdo 592 \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_
2. ¿Qué tipo de metodología usa para la organización didáctica de su labor docente?
  - Secuencia didáctica \_\_\_\_\_
  - Situación de aprendizaje \_\_\_\_\_
  - Taller \_\_\_\_\_
  - Proyecto \_\_\_\_\_
  - Investigación \_\_\_\_\_

- Otro \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
3. Al organizar su plan de trabajo de clase con los niños en el aula ¿qué considera de mayor importancia de acuerdo a los requerimientos pedagógicos de la reforma 2011?
- Programa de Educación Preescolar 2011 \_\_\_\_\_
  - Guía de la Educadora 2011 \_\_\_\_\_
  - El conocimiento de los niños \_\_\_\_\_
  - Los padres de familia \_\_\_\_\_
  - Las orientaciones de la asesora \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_
4. ¿Qué estrategias de valoración (evaluación) sobre los aprendizajes esperados de los niños utiliza en el desarrollo de su labor permanente en el aula?
- Los productos diarios \_\_\_\_\_
  - El portafolio de evidencias \_\_\_\_\_
  - Escalas de valoración \_\_\_\_\_
  - Rúbricas \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_
- 
5. ¿Cuáles son los tres principales problemas, en orden de importancia que vive en cuanto a la organización, desarrollo y valoración didáctica del trabajo con los niños?
- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. ¿Cuáles son los tres problemas de orden general, que ubicas como los mayores obstáculos para el mejor desarrollo de su labor docente?
- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

### **APARTADO 3. ASESORÍA**

1. ¿Con qué frecuencia asiste la asesora metodológica a la escuela para acompañarle una mañana de trabajo?
- Una vez por semana \_\_\_\_\_
  - Una vez cada quince días \_\_\_\_\_
  - Una vez cada mes \_\_\_\_\_
  - Nunca asiste \_\_\_\_\_
  - Otra \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_
2. ¿Qué tiempo emplea la Asesora Metodológica (supervisora) para acompañar la labor docente que usted desarrolla?
- Unos minutos \_\_\_\_\_

- Una hora \_\_\_\_\_
  - Dos horas \_\_\_\_\_
  - Toda la mañana \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_
3. La asesora metodológica en el acompañamiento a la labor docente que usted desarrolla en el aula ¿A qué le dedica más atención?
- A cumplir la propuesta del PEP 2011 \_\_\_\_\_
  - Al material didáctico que se usa \_\_\_\_\_
  - Al cumplimiento administrativo \_\_\_\_\_
  - A ¿cómo aprenden los niños? \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_
4. ¿Cómo valoras la asesoría que ofrece la asesora metodológica a la labor docente que desarrollas?
- Un apoyo directo para mejorar mi práctica docente \_\_\_\_\_
  - Un apoyo poco pertinente para mejorar mi práctica docente \_\_\_\_\_
  - Con poco impacto para mejorar mi práctica docente \_\_\_\_\_
  - Me es indiferente su asesoría \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_
5. ¿Cómo valoras la formación académica de la asesora metodológica en beneficio directo a la práctica docente que desarrollas?
- Con una formación apropiada para lo que requiero en mi práctica docente \_\_\_\_\_
  - Con una formación poco apropiada para lo que requiero en mi práctica docente \_\_\_\_\_
  - Su formación resulta ineficiente para lo que requiero en mi práctica docente \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_

Observaciones y/o comentarios adicionales a los planteamientos realizados

---



---



---



---



---



---



---



---



---

AGRADEZCO SU APOYO PARA LA INVESTIGACIÓN AL RESPONDER ESTE CUESTIONARIO



3. Reporte de registro de observación directa. No. de registro: 02

**TÍTULO DE LA OBSERVACIÓN:** El proceso de asesoría en preescolar. Una interpretación de su relación con la práctica docente.

**INSTITUCIÓN EN QUE SE DESARROLLA:** Jardín de Niños Nabor Carrillo

**NIVEL BÁSICO:** Preescolar.

**GRADO (S):** 1º, 2º, 3º. Escuela Unitaria.

**FECHA DE OBSERVACIÓN:** 27-08-2013.

**HORARIO:** 9:00 a las 13:30 Hrs.

**LUGAR DE OBSERVACIÓN:** Salón de clase.

**OBSERVADOR:** Jesús Vargas Miranda.

**CLAVES PARA LA OBSERVACIÓN**

**AM:** Asesor Metodológico

**SE:** Supervisor Escolar

**DFG:** Docente Frente a Grupo

**Ao:** Alumno.

**Aa:** Alumna.

**Aos:** Alumnos.

**DE:** Directora Escolar.

**V:** Visita (Cuando alguien llega al sitio de observación de manera inesperada).

**Nombre de la Docente:** (Cuando sea pertinente)

**O:** Observador.

El contexto en el que se realizó la observación

El Jardín de Niños, se encuentra ubicado en una comunidad rural dedicada por completo a la agricultura y en menor escala a la ganadería. La escuela cuenta con un salón en el que se

desarrolla la actividad de la clase, mismo que sirve como dirección escolar, al mismo tiempo es espacio para cómputo, biblioteca, bodega y desde luego como aula de clase. Adjunto en el lado oeste del salón se encuentran los baños en los que se puede observar un amontonamiento de materiales. En seguida se encuentra un salón que hace las veces de una biblioteca, que se usa como biblioteca comunitaria a la cual no tienen acceso los niños, ni la maestra de esta escuela. En frente se despliega un pequeño patio que es necesario cruzar para llegar al aula, en éste, se destacan algunos árboles grandes, entre ellos dos árboles de guayaba y al fondo un juego de resbaladilla para los niños.

El salón es pequeño de unos 4 x 4 m aproximadamente, la construcción es de concreto, pero por lo que se observa se ha ido deteriorando muy rápido, en este día como el clima era muy lluvioso, dentro del salón se estaba filtrando el agua por casi todo el techo, en el centro del salón se encontraba ya mucha agua en el piso. Al fondo del salón el escritorio con muchas cosas amontonadas que ocupa la maestra, a un lado pegada a la pared un perchero en el que los niños van colgando sus loncheras, en seguida el área de cajas como piezas que usan los niños para realizar armados de figuras, en ese mismo sentido continua un pequeño estante en el que se ubican las lapiceras o botes con los materiales de los niños la cual tiene el nombre de cada uno, a un costado otro pequeño mueble de madera con otros materiales amontonados en desorden. En el lado contrario al escritorio de la maestra se ubica el pizarrón blanco en el que se observa la fecha del día anterior (lunes 26 de agosto de 2013). A un costado del pizarrón una mesa con cajas de cartón con los desayunos escolares, del otro lado otras dos mesas con más materiales: libros, cuadernos, folletos y sobre la mesa tres computadoras.

El resto del espacio que queda, donde no caen goteras, está ocupado por cuatro mesitas y sillas que ocupan los 20 niños inscritos en este Jardín de Niños Unitario, aunque el día de hoy sólo asistieron 14 niños.

#### Registro de la observación

En compañía de la Asesor Metodológico llegamos al domicilio de la escuela propuesta para realizar el acompañamiento de este día, entre una lluvia constante, el lugar estaba cerrado, no había llegado nadie, ni la maestra que observaríamos, ni los niños. Aproximadamente a las 9:00

hrs., llegó la maestra abrió la escuela y accedimos al salón. Saludamos y el Asesor Metodológico me presentó con la docente de grupo, ella le explicó el motivo de mi presencia. Inmediatamente la docente del grupo nos invita a ocupar un espacio del reducido salón. Ante la lluvia que había afuera del salón y las múltiples goteras que se filtraban por el techo, fue necesario primero secar el agua que había ya acumulada en el piso, mover las mesas y sillas de los niños buscando un espacio en el que no cayeran gotas de agua (aunque francamente casi no quedaba espacio que no goteara).

(La maestra inició muy nerviosa, dirigiéndose a la asesora)

DFG: *Les doy los desayunos.*

AM: *Desarrolla tu mañana de trabajo y luego vemos.*

DFG: *Es que yo les doy al iniciar sus desayunos escolares.*

No les dio los desayunos e inició con su secuencia didáctica del día, como a continuación se describe.

1. Hizo que los niños cantaran un poco para revisar la fecha correspondiente.
2. Preguntó sobre la familia y posteriormente les otorgó material: hojas, para que con sus crayolas los niños dibujaran a los miembros de su familia.
3. Colocaron sus dibujos en la parte del salón que eligieron libremente los niños, para después explicar uno por uno a quién habían dibujado.
4. Salieron a lavarse las manos e iniciaron con la ingesta del desayuno.
5. Salieron a recreo.
6. Recuperando palabras de sus dibujos la maestra trabajo palabras largas y cortas, contándolas con números que fueron del 1 al 8.
7. Cantaron para retirarse y la maestra les recordó la tarea: una foto familiar.

(La asesora, se mantuvo como observadora, durante el desarrollo de la secuencia didáctica al transcurrir la mañana participó esporádicamente con la maestra en el desarrollo del proceso con los niños al ejecutar las actividades que se fueron conduciendo, estuvo levantando un registro en su cuaderno, el cual usó posteriormente para dialogar con la maestra al cerrar la mañana de

trabajo una vez que los niños se había retirado, excepto uno [Tony] al que recogieron mucho más tarde).

Diálogos recuperados entre AM y DFG

Después que las mamás llegaron por sus hijos al jardín de niños, la Asesor Metodológico y la Docente de Grupo se sientan en las sillitas que los niños ocuparon durante la mañana, con apoyo en una mesa pequeña de las que usan los niños.

AM: *En este año trabajaremos esta carpeta* (muestra una carpeta forrada).

DFG: *Aja, umm...*

AM: *Mira el propósito de esta visita es conocer al grupo.*

DFG: *Está bien...*

AM: *Tienes alumnos con necesidades educativas especiales*

DFG: *No...bueno puede ser Jesús que no me pronuncia bien.*

AM: *¿Cuál es tu matrícula?*

DFG: *Son...de primero...segundo...tercero...veinte en total.*

AM: *Hoy sólo vinieron catorce.*

DFG: *Bueno es que algunos llegaron tarde.*

AM: *El otro propósito es la evaluación diagnóstica.*

DFG: *Está bien...*

AM: *Mira todo lo llevaremos en esta carpeta* (muestra una carpeta que ya trae elaborada y se la deja a la docente).

AM: *Antes...antes...por favor escribe qué te pareció la visita, el acompañamiento. ¿Venimos o ya no regresamos? Je, je...*

DFG: *Bueno me pareció bien, pero hoy para mí fue un desastre por la lluvia.*

AM: *Bueno tú escribe...* (Le proporciona un cuaderno) *y ahorita lo comentamos.*

DFG: *Va a parecer mi diario...mi biblia.* (La docente escribe por unos minutos, se forma un silencio, en el salón se encuentra un niño que no han llegado por él, mientras juega con una caja de armables realizando figuras).

DFG: (Deja de escribir) *Creo que ya...*

AM: *¿Qué me puedes comentar?*

(Llegan por el niño que faltaba de retirarse a su casa).

DFG: *Me sentí...incómoda por la lluvia y el agua* (se refiere a los charcos de agua que había en casi todo el espacio del salón, los cuales hubo que barrer para sacar el agua y mover todas las mesas de los niños para que nos les cayeran las goteras en sus cabezas y espalda) *pero ya con el avance me sentí bien. Los niños al principio no respondían por su presencia* (se refiere a la presencia de la Asesor Metodológico y del Observador).

AM: *Bueno...mi intención, sabes, no es fiscalizar, lo que quiero saber es cómo te sentiste, qué te funcionó de lo que planeaste para hoy.*

DFG: *Lo de la familia parece que si me funcionó. Lo que no fue lo de las palabras cortas y largas.*

AM: *¿Cuál es tu competencia que trabajaste?*

DFG: *Comunica estados de ánimo, sentimientos y emociones.* (Se para y va a su escritorio por unos documentos)

AM: *¿Esa no es del programa pasado?*

DFG: *Si la saqué de ese programa.*

AM: *No tienes programa.*

DFG: *No, pero ya lo voy a fotocopiar.*

AM: *Uno de los acuerdos sería... ¿desde cuándo lo extraviaste?*

DFG: *Desde el ciclo pasado.*

AM: *Acuerdo: contar con el programa y la guía para la educadora.*

DFG: *El de los desayunos también lo coloco como acuerdo.*

AM: *No, ese no.*

AM: *Otro acuerdo que me llevo es el de la infraestructura que es megaurgente.* (Se refiere al mal estado del techo del salón, pues se pasa mucha agua). *Algo que me gustó es el interés de los niños del conteo. El dibujo de la familia ¿para qué lo hiciste?*

DFG: *Para que ellos se expresaran.*

AM: *Algo en lo que puedo apoyarte es en el desarrollo de las actividades de exposición en el lenguaje...mira otro acuerdo es que es importante llegar 8:45 am, verdad, hoy, bueno estaba lloviendo.*

DFG: *No pero si, debe llegar puntual.*

AM: *Haber...léeme tus acuerdos que tomaste con los alumnos (se refiere al ejercicio realizado con los alumnos sobre reglas y normas para el salón de clase). Por ejemplo ese de la hoja el de “no robar las crayolas” por ejemplo comparado con este “llegar temprano a la escuela” reflexiona estos dos y cómo cambiarlos positivamente para evitar el No.*

DFG: *Si hacemos lo contrario. A eso querías que llegara.*

AM: *Acuérdate que el no, lo vamos a cambiar.*

DFG: *Umm...si...cambiarlos.*

AM: *Que lo tengan presente los niños.*

DFG: *Este no lo pongo como acuerdo ¿o sí?*

AM: *No...esto sería de la mañana de trabajo lo que pude observar. Del diagnóstico ¿cómo vas?*

DFG: *Ahorita nada... es la lloradera (se refiere a los niños que lloran, los que son de nuevo ingreso) y no he podido hacer ninguna narración.*

AM: *En esta semana espero que ya tengas el programa y revisa en la página 180 y si tienes dudas pasa conmigo por favor.*

DFG: *Si, yo paso.*

AM: *Tu qué necesitas que yo te apoye.*

DFG: *Lo del diagnóstico.*

AM: *Si, me mandas un mensaje y...vas a la supervisión o vengo. Los acuerdos los revisamos cuando venga.*

Fin de la observación 13:28 Hrs.

4. Reporte de registro de observación directa. No. de registro: 04

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** *EL PROCESO DE ASESORÍA EN PREESCOLAR. UNA INTERPRETACIÓN DE SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE.*

**INSTITUCIÓN EN QUE SE DESARROLLA:** JARDÍN DE NIÑOS, LA PUERTA, IXTAPAN DE LA SAL.

**NIVEL BÁSICO:** PREESCOLAR.

**GRADO:** 3°.

**DÍA DE OBSERVACIÓN:** 5 DE SEPTIEMBRE DE 2013.

**HORARIO:** 9:15 AM.-12:02 PM.

**LUGAR DE OBSERVACIÓN:** SALÓN DE CLASE.

**OBSERVADOR:** JESÚS VARGAS MIRANDA.

**CLAVE DE LA ASESORA OBSERVADA:** E05xx09N13P

**CLAVES PARA LA OBSERVACIÓN**

**AM:** Asesor Metodológico

**SE:** Supervisor Escolar

**DFG:** Docente Frente a Grupo

**Ao:** Alumno.

**Aa:** Alumna.

**Aos:** Alumnos.

**DE:** Directora Escolar.

**V:** Visita (Cuando alguien llega al sitio de observación de manera inesperada).

Nombre de la Docente: (Cuando sea pertinente)

El contexto en el que se realizó la observación

La escuela cuenta con un patio techado en cuyo fondo se levanta un templete de concreto, pasando el patio hacia el lado poniente se encuentran dos salones; uno de ellos, se usa para las

clases; el otro se usa como bodega. En la parte posterior a los salones se encuentra el módulo de sanitarios con espacio para niñas y otro para niños.

El salón de clase cuenta con un pizarrón verde, en el centro 8 mesas con sus respectivas sillas en las que trabajan los niños. En la parte contraria al pizarrón se ubica una televisión conectada con un reproductor de DVD, a una altura de aproximadamente dos metros.

La observación del acompañamiento corresponde a una maestra que en la escuela tiene 15 años de antigüedad. Es una institución de tipo unitaria.

### Registro de la situación de aprendizaje acompañada

(Saludamos al llegar, la AM me presenta con la DFG que vamos a observar, ella nos da la bienvenida -visiblemente nerviosa- y nos ofrece una silla para ubicarnos. El grupo está trabajando en el patio, allí se cuenta con mesas y sillas; así como un pizarrón negro pegado a una pared)

DFG: *Busquen su lugar, donde gusten, ya saben... manos arriba, en las pompis, en el estómago. Marlon, tráete una silla...* (Comienza a cantar para ordenar a los niños, mientras tanto, dos mamás ayudan a repartir los desayunos escolares que consisten en leches, barras de galleta, bolsitas con cereales). *Mis manos, dicen si, dicen no... este cuento se acabó. ¿Les gustó el ejercicio?*

Aos: (En coro) *Si...*

DFG: *¿Qué necesito para contarles un cuento?*

Aos: (En coro) *Libro, silencio...*

DFG: *¿Qué les voy a hacer después?*

Aos: (En coro) *Preguntas...*

DFG: *¿Y, si no las contestan?*

Aos: (En coro) *Porque no entendimos.*

DFG: *Todos de frente... primera llamada... primera llamada... la función del libro va empezar. Segunda llamada... segunda llamada... la función va a comenzar... ¿Por qué necesitan guardar silencio?*

Aos: (En coro) *Porque nos va a hacer preguntas.*

DFG: *¿Miren (muestra el libro que tiene entre sus manos, se observa nerviosa) de qué puede tratar el libro?*

Aos: (En coro) *¡De comida!... ¡de basura...!*



DFG: *De comida... muy bien. ¿Hay valores en la escuela?* (Los niños no escuchan y hablan unos con otros)

Aos: (En coro) *Si...*

DFG: *¿Cuáles?*

Aos: (En coro) *Respetar... no agarrar cosas...*

DFG: *¿A quiénes van a respetar?*

Aos: (En coro) *A la maestra...*

DFG: *Y ¿a quién más?*

Aos: (En coro) *A las plantas...*

DFG: *Nico, pasa la silla acá en frente. En la casa ¿A quién van a respetar?*

Aos: (En coro) *A papá... y a mamá.*

DFG: *Ahora... ¿cómo ven la escuela?*

Aos: (En coro) *Limpia.*

DFG: *¿Les gusta trabajar así en lo limpio?*

Aos: (En coro) *Si...*

DFG: *Pues así me la van a deja, a ver, ¿Qué otros valores?*

Aos: (En coro) *Honestidad...*

DFG: *¿Qué es la honestidad?*

Aos: (En coro) *Que respetemos... que no robemos.*

DFG: *Listos, (con el libro en la mano se dirige a todos), el cuento se llama “La basura y el reciclaje”. ¿Cómo se llama?*

Aos: (En coro) *La basura y el reciclaje...*

DFG: *¿Listos? ¿Eh?... (Inicia la lectura del libro, después de unos renglones se detiene) ¿Recuerdan algunas palabras que mencioné?*

Aos: (En coro) *Basura... tierra...*

DFG: *¿Otra cosa que mencioné? ¿Quién recuerda otra cosa? ¿Qué observan en este libro?*

Aos: (En coro) *Basura...*

DFG: *¿Creen que los botes de jugo, de coca, nos pueden servir? ¿Qué podemos hacer? ¿Podemos hacer un trabajo?*

Aos: (En coro) *Si... No...*

DFG: *¿La basura la podemos revolver o la podemos clasificar?*

Aa: *Maestra, ¿Puedo ir al baño?*

DFG: *Vaya, Mija... ¿Podemos clasificar la basura? Oigan, pero ¿Consumen chatarra en la escuela?*

Aa: *Si, bueno, allá en la casa.*

DFG: *Bien... vamos a ver qué nos dice otra página (Continua la lectura del libro). Observen lo que está pasando aquí. Carmelita, voltea tu silla porque no tenemos ojos en la espalda.*

Aa: *Voy al baño, maestra.*

DFG: *¡Vaya!*

Aa: *¿Yo también...?*

DFG: *Espera a que venga otra. Miren ¿Qué está pasando aquí? (muestra otra página del libro) ¿En la fábrica se produce basura? ¿Qué les acabo de decir? ¿De dónde viene la basura? Artemio, se van a quedar ahí. (Advierte molesta a los niños que están saliendo al baño)*

Aos: (En coro) *De la casa... de las oficinas...*

DFG: *Muy bien. Voy a ver ¿Qué nos dice aquí...? La mayoría de la basura se deposita en... botes, cubos, pero muchos la tiran al bosque, a los ríos, a los mares. ¿Qué pasa con tanta basura?*

Aos: (En coro) *Pues... los muchachos tiraron la basura.*

DFG: *A ver, no los entiendo a todos... si porque la gente tira la basura, ¿nos podemos enfermar! ¿Pero nada más la gente?*

Aos: (En coro) *También los animales...*

DFG: *Ahora, voy a leer bajito, porque ya me dolió la garganta. A ver, ahora aquí dice la recogida. Dice que los carros recogen la basura... Nico, te vas a lastimar. Me dicen, ¿Si le sigo o lo vemos mañana...?*

Aos: (En coro) *Mañana... ahorita... mañana...*

DFG: *Si se cansan, ¿Me dicen...? Nico... acuérdate, pon atención porque vas a hacer un dibujo... Bueno, guardo el libro. Bueno, Nico ya no pone atención... ya lo guardo y hacen su dibujo.*

Aos. (En coro) *Si...*

DFG: *¿Cómo se llamó el cuento?...se llamó “la basura y el reciclaje” ¿quién participó?*

Ao: (En coro) *Usted.*

DFG: *Bueno, yo lo leí, pero ¿Quién salió en el libro?*

Aos: (En coro) *La basura... la tierra... el carro...*

DFG: *¿El papel participó?*

Aos. (En coro) *Si...*

DFG: *Aquí, si participó... dejamos esos porque fueron muchos. A ver, me ayuda Jazmín y Nico... Jordi (Reparte cuadernos de los niños para elaborar el dibujo) Abril... Sebastián...José... Enrique... ¿No vino? ¿Quién falta de libreta? ¿Tu libreta mijo? Carmelita... no me trajiste tu libreta... te doy una hoja mañana me traes tu libreta... Acuérdense, ¿cómo deben tomar su libreta? Siéntense correctamente... ahí hay crayolas las piden prestadas... ¡sh!... ¡sh!... se piden por favor ¡Lalo! La libreta, que no esté de cabeza...*

Ao: *Maestra, él agarró dos...*

DFG: *No, es una goma solamente y se las van pasando...cheque su libreta que no esté de cabeza. Se acuerdan ¿qué van a hacer?...lo que les gustó más del cuento... (los niños tienen dificultades para iniciar su dibujo, la maestra pasa por sus lugares repitiendo algunas cosas del cuento). Acuérdense ¿qué les gustó? ¿Qué salió en el cuento?*

Ao: *Maestra, ¿Me da un libro...?*

DFG: *¿Para qué quieres el libro?... ¿Qué te parece si haces el dibujo y luego escribes las palabras que tengo en el pizarrón? A ver, jovencito... Nico... ve por el bote.*

Ao. *Aquí está el bote.*

DFG: *¿Qué les parece si se levantan y vienen acá? A ver, ¿Qué haces? (Se dirige a un niño) ¿Qué vas a hacer, no te gustó nada? ¿Qué vas a hacer? (Se dirige un poco desesperada a otro niño). No se coman las gomas....*

(Tocan en el portón de entrada a la escuela -la maestra abre- son oficiales de la policía estatal, platican en el patio y luego se dirigen al salón)

V: *Buenos días...*

Aos: (En coro) *Buenos días...*

V: *Maestra... ¿Tiene el número de la policía estatal?*

DFG: *Si...*

V: *Le voy a pasar el número celular... para que ya no pase, que tengamos que venir porque se vaya la luz. Tenga cuidado... que los niños no toquen el botón de seguridad (Existe una caja con*

un botón de seguridad conectado a una línea de teléfono y a la energía eléctrica, al parecer cuando se va la luz el botón se activa automáticamente con la oficina de la policía estatal)

DFG: *No... ellos no lo alcanzan.*

V: *Mi número es 72... para que no vengamos sólo porque se vaya la luz.*

DFG: *Mi número de celular es 7224...*

V: *Con permiso, entonces... (Salen del salón y la maestra los acompaña nuevamente hasta el portón de entrada a la escuela, cierra con llave y regresa al salón)*

DFG: *Ya vio, luego llegaron (se dirige a mi). Siempre es así, ya van varias veces...*

DFG: *¿Por qué no puedes hacer nada?... saber hacer el camión de la basura... inténtalo, allá está el bote de basura. Ya ves que si sabes Marlon. (La maestra se acerca a otro niño) ¿Qué es esto?*

Ao: *Un mango...*

DFG: *¿A poco yo hablé de un mango?... ¿qué hiciste?*

(La AM., platica con algunos niños, les hace preguntas de lo que están haciendo, hasta el momento había permanecido observando el trabajo de los niños y de la DFG)

DFG: *¿Ya acabaron?... Nico... ¡acuérdense!... si respetas, te vamos a respetar... muy bien, no has hecho nada Alan... Nico, ya te voy a pasar a ver eh...*

Ao: *Maestra, este niño...*

DFG: *Y, usted ¿Qué hizo?... Mija, Carmelita haber ¿qué hiciste...? ¿Un pan? A ver, ¿qué hiciste? pero ¿cómo se llama?*

Ao. *Maestra, voy al baño.*

DFG: *Si, haber... ¿Qué hiciste?*

Aa: *Un cerdo...*

DFG: *¿A poco hablé de los cerdos?... ya voy para allá... ¿Dónde está tu trabajo? ¿Qué hiciste? (Pasa a otra mesa un poco molesta) ¿De quién es esto? (Los niños, entretenidos sobre sus cuadernos, todos hacen algo)*

DFG: *Acuérdense... que las gomas no son de ustedes... se piden por favor... ¿Qué es esto? ¿Qué dibujo es?... Yordi, tienes goma acá ¿Por qué andas pidiendo?... A ver, los que ya terminaron entreguen su libreta... los que puedan escriban las palabras que están en el pizarrón... A ver, Nico... ven... una... dos... me dejan las libretas y se van a su lugar. A ver ¿Qué es esto?*

Ao: *Un banco...*

DFG: *Pero ¿Yo hablé de los bancos?... Te hablan allá Nico... Lleven su libreta... quiero un lugar limpio... una... paso a revisar mesas... no se laven las manos todavía, los quiero en su lugar... bueno si van al baño, si se lavan las manos.*

Ao: *Hizo un dibujo, maestra.*

DFG: *Guarden su libreta... paso a revisar mesas, una... dos... (Pega con sus manos en señal de silencio y canta una canción para sentarlos). No se metan nada en la boca, porque me dan un susto... los tendría que llevar al doctor... Nico, haber... quiero preguntar a Nico ¿Le gustó el cuento...?*

Nico: *Me pegaste...*

DFG: *¿Qué? ¿Por qué? Carmelita la silla se usa para sentarse. A ver, Marlon ¿Te gustó el cuento?*

Marlon: *Si...*

DFG: *Pero ¿Por qué si? ¿Quién me quiere decir?*

Artemio: *Porque... llevaba pollos la bolsa.*

DFG: *¿Llevaba pollos la bolsa? ¿Creen que llevaba pollos? (Muestra el libro un tanto sorprendida y molesta) Escuchen... a ver ¿Cómo se llama este árbol? (Señala una imagen pintada en la pared de un árbol como el del árbol lector) ¿Manzanas? ¡Acuérdense! ¿Cuándo tendremos una manzana y de qué color? ¡Acuérdense! que habrá una manzana de color blanca, hoy yo lo leí... pero también vendrá la mamá de Marlon a leer.*

Aos: (En coro) *Si...*

DFG: *Las manzanas, van a ir cambiando de color... si llevan libros a su casa para leer. ¿Les gusta jugar?*

Aos: (En coro) *Si...*

DFG: *Jordi... ¿Tú juegas?*

Jordi: *Si... fútbol... con mi papá.*

DFG: *A ver, Carmelita... guarden sus sillas y saldremos allá... despacio, despacio. (Salen corriendo al patio a pesar de la advertencia). Siéntense sobre el círculo de color amarillo... Nicol, en el círculo amarillo.*

Aos: (En coro) *Maestra... ¿Sentados...?*

DFG: *Faltan niños y niñas... ¿Listos...? Les voy a botar la pelota... se van a poner muy listos, al niño que yo le arroje la pelota, la toma y me va a decir a ¿qué juegan con su papá? (Se la arroja a Jordi) ¿Con quién juegas?*

Jordi: *Con mi papá...*

DFG: *Artemio... ¿Qué juegas?*

Artemio: *Con mi hermano...*

DFG: *¿La bicicleta es un deporte también?... Podemos hacer ejercicio.*

Aos: (En coro) *Si... es un ejercicio, si...*

DFG: *¿Listos?... ¿Qué deporte juegan?*

Aa: *A las bebés...*

DFG: *Jugar a las bebés ¿Es un deporte?... A ver, yo les digo, a mi me gusta el básquetbol... ¿Saben qué es?*

Aa: *Si... mi hermano juega y se la quitan...*

DFG: *Listos... ¡sh!... Un gallito alegre va a cantar, hecha la cabeza para atrás...vayan a aquellas mesitas (Se refiere a las que están en el patio) y busquen un lugar...pero aun no es hora de comer...listos allí a dormir, a dormir (Los niños colocan sus manos sobre la mesa y sobre ellas ponen su cabeza y cierran su ojos)*

Aa: *A dormirse...*

Ao: *A dormirse, que ya es noche.*

DFG: *¿Qué tengo aquí?*

Aos: (En coro) *Un libro...*

DFG: *Los de la biblioteca no se recortan, estos sí. Van a ir por las tijeras, van a buscar aquí un dibujo y lo van a recortar. ¿Qué pueden recortar?*

Aa: *Una bicicleta...*

DFG: *Busquen aquí.*

Aa: *Yo... vi una señora en una bicicleta.*

DFG: *Jazmín trae tijeras...No van a comer si no está limpio.*

Aa: *Maestra, Carmelita ya va a comer.*

DFG: *No... aun no... dales unas tijeras y ¿Cómo se dice? ¿Qué van a recortar?*

Aa: *A mi... a mi...*

(Los niños abren los libros y buscan, otros inician a recortar; platican entre ellos pero se observa cómo en actividades de esta naturaleza, se concentran en su realización)

DFG: *Diego... ten... dales a los que me faltan (le da otros libros de texto ya viejitos) ¿Qué van a recortar?*

Ao: *¿Quién me falta?*

Aa: *Yo...*

Ao: *No es cierto...*

DFG: *¿Si encuentran? ¿No?... Oigan ¿A quién le gusta nadar?*

Ao: *A mí... con salvavidas.*

DFG: *¿La natación es un deporte?... ¿qué será si no es un deporte?*

Aa: *Maestra...*

DFG: *Mande...ve por el bote al salón, porque lo que no sirve se va a la basura... ¡Miren! Marlon ya encontró un niño jugando fútbol.*

Ao: *Yo... también...*

DFG: *Hay más, eh... no sólo fútbol.*

Ao: *¿Ésta?*

DFG: *A ver...*

Ao: *Mire.*

DFG: *Checa ahí... si hay otros deportes, básquetbol, fútbol... aquí los estoy guardando, luego se los doy para que los peguen en una hoja...*

Ao: *Maestra... mire.*

DFG: *¿Qué creen que están haciendo estos niños? Si no encuentran busquen en otro libro... a ver ¿Qué es?...*

Ao: *¡Un carro!*

DFG: *¡Hay! Nico... ¡hay! Nico... a ver, es más fácil así.*

Ao: *Maestra...*

DFG: *Mira... busca personas que estén haciendo algún deporte.*

Ao: *Maestra... así...*

DFG: *Si... llévalos allá al templete... ahorita en el templete, me dejan los que van recortando y ahorita se los reviso...*

Ao: *Maestra... ya...*

DFG: *¿Ya terminaste? Mira... ahorita voy contigo Artemio.*

Artemio: *Mira, esto...*

DFG: *Si... y ahorita te voy a explicar... pero, que estén haciendo un deporte... a ver, Dalila.*

(La maestra pasa por las diferentes mesas a revisar, los niños están muy entretenidos recortando imágenes, algunos aún tienen dificultad para tomar las tijeras en la posición más cómoda para recortar)

Ao: *Maestra... mire...*

DFG: *¿Qué?*

Ao: *Un perro...*

DFG: *¿Un perro?*

Ao: *Si...*

DFG: *¿Qué pasó Nico?... una persona que esté haciendo un deporte... Ya voy a pasar, eh...*

Aa: *Piedra, papel o tijera...*

DFG: *¿No has encontrado nada?... busca personas que estén haciendo un deporte... llévenlos allá.*

Ao: *Mire... maestra...*

DFG: *¿Qué es? ¡Ya estoy ciega...! llévenlos allá al templete... mira Artemio, aquí no hay; que te den otro libro... los recortes que no les van a servir, los tiran a la basura...*

(Un niño comienza a llorar con mucho sentimiento)

DFG: *¿Qué te pasó, te cortaste, no puedes? Está bien, deja de recortar, mira ve al salón y te traes el bote de basura* (El niño que lloraba accede y va al salón por el bote, al regresar, ya dejó de llorar). *Mija... ¿Qué recortaste?... Hmmm... ¿Qué recortaste? Si ya terminaron, van guardando sus libros... pero primero juntan su basura...*

Aa: *Maestra... ¿Ya?*

DFG: *Junten su basura y, me entregan su libro.*

Ao: *Maestra...*

DFG: *Primero junten su basura y los libros me los dejan en el templete... Nicol, ¿Ya...? (Los niños juntan la basura). Aquí los libros... la basura en su lugar... Carmelita ayuda por favor... que esté limpia la escuela, eh... Nos sentamos y escondemos la cara* (Otra vez el juego, colocan las manos sobre la mesa y sobre las manos su cabeza tapando su cara) *¿Me ayuda José?, dales resistol... levanten ya la cara... ¿Qué tengo en mis manos?...*

Aos: (En coro) *Papel... resistol...*



DFG: *El resistol, no se come. Dejo un papel en la mesa de José y otro, en la mesa de Nico.... no quiero problemas.*

Aos: (En coro) *Si...*

DFG: *Me ayuda Carmelita... dales una figura a cada niño... no les va a tocar su figura que recortaron... Pasa Sebastián, dales una figura a los niños.*

Ao: *Maestra... mire...*

(Los niños en equipo comienzan a trabajar pegando las figuras recortadas en un papel color verde)

DFG: *Se pueden levantar para pegar su dibujo... no lo vayan a pegar al revés... chequen su dibujo.*

Ao: *Maestra... ¿así...? Si...*

DFG: *No desperdicien, ¿eh?... es poquito, muy poquito resistol... Artemio, es así mira... ¿Ya terminaron?*

Aos: *Ya...*

DFG: *Llévenlos al bote cuando terminen (Se refiere al resistol). Si ya terminaron voy a ver ¿Quién va a comer?... eh.*

Aos: (En coro) *Ya...*

DFG: *Los quiero sentaditos... en su lugar para ver ¿Quién va a comer?... yo los voy a nombrar... para que se vayan a lavar las manos, para comer su refrigerio...*

(Comen sus alimentos que llevaron de casa en sus loncheras, cada uno lleva alimentos diferentes, al terminar guardan sus loncheras y juegan en el patio. Al regresar de recreo se ubican en el otro lado del patio, en otras sillas, frente a otro pizarrón negro incrustado en la pared)

DFG: *A ver... ¿Quién me muestra? ¿Qué hicieron con sus recortes? A ver, Dalila.*

Dalila: *Aquí hay deportes.*

DFG: *A ver, pasa tu y muéstrame ¿Dónde están haciendo deportes?... pasa Marlon, enséñame un deporte.*

Marlon: *Este... están jugando con pelota.*

DFG: *Yo, les voy a hacer otra pregunta ¿Qué están haciendo aquí? ¿Este niño está haciendo un deporte?*

Aos: (En coro) *No... si... no...*

DFG: *Carmelita, muéstrame un dibujo donde no estén haciendo deporte. A ver, Sebastián muéstrame ¿Dónde no están haciendo deporte?*

Sebastián: *Aquí... jugando con el perrito.*

DFG: *¿Les gustó la actividad de hoy?*

Aos. (En coro) *Si...*

DFG: *No griten, que no estoy sorda... A ver, en la mañana ¿qué hicieron? ...*

Aos: (En coro) *Un dibujo... trabajamos...*

DFG: *¿Qué creen?... ya llegaron sus mamás, en orden se despiden y pasan por sus loncheras...*

(...) 12:31 PM.

Registro de la interacción entre AM., y DFG.

(Cuando se fueron los niños, pasan al salón; se ubican en una mesa grande con dos sillas frente a frente e inician el intercambio)

AM: *Mira, vamos a trabajar con este folder todos los acompañamientos.*

DFG: *Si... está bien.*

AM: *Te voy a dar mis propósitos del acompañamiento... ¿Cuántos niños tienes?*

DFG: *Déjame traer una lista por favor... de segundo... tengo... 18.*

AM: *Hoy vinieron 16... ¿Faltaron 2?*

DFG: *Si...*

AM: *¿Tienes niños con discapacidad?*

DFG: *Enrique...*

AM: *¿Qué discapacidad tiene?*

DFG: *Mira... no he hablado bien con sus papás... lleva tres operaciones de corazón...*

AM: *Pero ¿Qué discapacidad tiene? ... ¿No ve bien? ... ¿No oye? ... ¿No?...*

DFG: *No... entonces, no es discapacidad... me dicen que tenga cuidado, no debe hacer berrinche...*

AM: *¿Y... qué más...?*

DFG: *La niña que no ve bien... Andrea Nicole... ¿Se escribe Nicole?*

AM: *Me parece bien... que los niños desayunen allá en el patio. Sólo dos recomendaciones, Los desayunos, ¿En ese horario...? ¡Me da gusto que hayas llegado muy puntual! ¿Qué te parecen tus mesas allá afuera?*

DFG: *Te voy hablar con la verdad... apenas me estoy organizando con mis mamás...*

AM: *Mira... las mesitas hay que forrarlas... estas ¡que bonitas están!... si las forras para que no se maltraten.*

DFG: *Si... está bien... nos organizamos... no me alcanza el tiempo.*

AM: *Sólo optimiza el tiempo... porque si no, en el desayuno; les quitas 25 ó 30 minutos al tiempo de actividades.*

DFG: *Si... lo que pasa es que... hoy, se tardaron.*

AM: *Las mamás... está bien que las organices... sólo pide que limpien las esquinas de los espacios también... Regresamos... mira allá afuera, por el correr de los carros entra polvo.*

DFG: *Si... se me pasó... entonces, que desayunen aquí adentro.*

AM: *No... no... lo que pasa es que sólo hay que tener limpieza. Ahora... de la música que colocaste para la activación física... ¿Sólo esa tienes?*

DFG: *No... tengo también de educación física y clásica.*

AM: *Mira... en la narración del cuento, iniciaste bien.*

DFG: *¿Cómo ves a los niños ahora?*

AM: *Bien...*

DFG: *Tengo un problema con Carmelita...*

AM: *Mira... ¿Habías leído ya ese cuento?*

DFG: *Si... ya lo había leído... a veces me falla la pronunciación...*

AM: *¿Quiénes de tus niños ya leen?*

DFG: *Sebastián... Jordi...*

AM: *¿Sebastián, es muy callado?*

DFG: *No... tuve que hablar con su abuelita... pero si ha cambiado mucho.*

AM: *No... lo que pasa es que, lo vi tranquilo toda la mañana y, cuando se junta con Marlon...*

DFG: *Si... lo que pasa es que sus papás tienen problemas de separación y ven películas muy agresivas en su casa.*

AM: *Bien... pues eso, es de la mañana de trabajo... Ahora... muéstrame tu plan.*

DFG: *Aquí... mira...*

AM: *Mira... los vamos a ir revisando y...*

DFG: *¡Ah... sí!*

AM: *Es lo que vamos a rescatar... ¿Tienes aprendizajes esperados en tu plan?*

DFG: *No...*

AM: *¿Tu campo formativo?*

DFG: *¿Campo?... bueno... es... no... no.*

AM: *¿Tu competencia?*

DFG: *Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permitan resolver problemas.*

AM: *Entonces... tu campo lo tienes que re TRABAJAR... ¿A eso te enfocaste?*

DFG: *Ajá...*

AM: *Ahora... nos vamos a la situación de aprendizaje... ¿Cómo rescataste los saberes de los niños?*

DFG: *La inicié recuperando... es cuando los estuve cuestionando...*

AM: *Ahorita cuando terminemos de platicar... lee la página 174 para que compares.*

DFG: *Ajá...*

AM: *En el desarrollo... ¿Si lo tienes?*

DFG: *¿Cómo fue tu pregunta?*

AM: *¿Tienes situaciones de aprendizaje?*

DFG: *Si... situaciones de aprendizaje.*

AM: *¿Situaciones de aprendizaje?... eso era en el otro programa.*

DFG: *No, tengo...*

AM: *¿Tienes espacios físicos?*

DFG: *Entonces... todo lo que me vas diciendo, lo tengo que tener acá...*

AM: *Si... es para que no te pierdas sí...*

DFG: *Ajá...*

AM: *También aquí, en el cierre tienes que prever.*

DFG: *No... no tengo...*

AM: *Porque, si vas por los materiales pierdes tiempo... es para que tengas a la mano lo que usarás en la actividad.*

DFG: *¿En qué página es la del programa?*

AM: *174... para que la retomes... ya por último...ahora en esta hoja me vas a escribir ¿Qué te pareció el acompañamiento?*

DFG: *Primero... una sorpresa... ver al maestro, que siempre lo he visto en el Centro de Maestros...*

AM: *Ajá... ¿Cómo te sentiste en la intimidad de tu escuela?*

DFG: *¿Cómo se llama maestro? (Se refiere a mí)*

AM: *Cinco renglones... no más... para que no se te haga complicado. Me gusta tu salón... no tienes distractores...*

DFG: *Si... bueno, ahorita no tengo láminas... pero ya mandé hacer unas.*

AM: *Ahora sí... para finalizar... ¿En qué te puedo ayudar?*

DFG: *Bueno... si fue una sorpresa, por el maestro... bueno mira ¿En qué me puedes ayudar?... hago una planeación y voy a la supervisión para que me la revises...*

AM: *Está bien. Gracias es todo...*

Fin de la observación 13:31 PM.

5. Reporte de registro de observación directa. No. de registro: 08

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** *EL PROCESO DE ASESORÍA EN PREESCOLAR. UNA INTERPRETACIÓN DE SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE.*

**INSTITUCIÓN EN QUE SE DESARROLLA:** JARDÍN DE NIÑOS, MÁRTIRES DE IXTAPAN DE LA SAL.

**NIVEL BÁSICO:** PREESCOLAR.

**GRADO:** 3°.

**DÍA DE OBSERVACIÓN:** 14 DE OCTUBRE DE 2013

**HORARIO:** 9:45 AM.-13:35 PM.

**LUGAR DE OBSERVACIÓN:** SALÓN DE CLASE.

**OBSERVADOR:** JESÚS VARGAS MIRANDA.

**CLAVE DE LA ASESORA OBSERVADA:** F14xx10M13NJ

### **CLAVES PARA LA OBSERVACIÓN**

**AM:** Asesor Metodológico

**SE:** Supervisor Escolar

**DFG:** Docente Frente a Grupo

**Ao:** Alumno.

**Aa:** Alumna.

**Aos:** Alumnos.

**DE:** Directora Escolar.

**V:** Visita (Cuando alguien llega al sitio de observación de manera inesperada).

**Nombre de la Docente:** (Cuando sea pertinente)

**O:** Observador

El contexto en el que se realizó la observación

Esta es una escuela de organización completa, el espacio con el que cuenta es pequeño a penas para los 6 salones, los baños y un pequeño patio. El salón de tercero se encuentra en la parte del frente del patio, un salón muy reducido. Se observan muchos materiales didácticos ordenados en pequeños estantes. En frente, un pizarrón verde sobre el que se encuentra trabajando la maestra.

(Hoy fuimos al Jardín de Santana Xochuca, Ixtapan de la Sal, pero la maestra no había asistido, como el Jardín de Niños es unitario, tuvimos que trasladarnos al Jardín de Niños Mártires de Ixtapan de la Sal, por lo que cuando llegamos la maestra ya estaba trabajando. Saludamos, la Asesora Metodológica explica a la maestra el motivo por el cual la acompaño en esta ocasión, nos invita a pasar ofreciéndonos una sillita para sentarnos. En el salón se encuentra una practicante, alumna de la licenciatura en preescolar de la Normal de Ixtapan)

AM: *Buenos días maestra, mira hoy estaremos contigo un rato, el maestro Jesús, estará con nosotros, pero no te preocupes me viene haciendo un acompañamiento a mí.*

MFG: *¡Ah! Bueno... Bienvenidos, yo lo conozco, usted nos dio el curso en el Centro de Maestros.*

O: Buenos días, ¡si claro!, muchas gracias por permitirme observar su trabajo.

MFG: *De nada, por favor pasen.*

(Continúa con su actividad que estaba desarrollando sobre frutas y verduras)

DFG: (Se dirige a la practicante que se encuentra en el grupo apoyando el trabajo de la maestra) *¿No vino Thalía?*

DFG: *Si, allá está.*

DFG: *A ver... Thalía, ¿qué te gusta de fruta?*

Aa: *La tuna.*

DFG: *A ver... Jimena...*

Aa: *Zanahoria...*

DFG: *A ver... me brinqué a... saben por qué les estoy preguntando... porque esta semana es la semana de la alimentación... porque la otra comida la llamamos... (La maestra hace una pausa en espera de la respuesta)*

Aos: (En coro gritan) *Chatarra...*

Aa: *A mí me gustan papas a la francesa...*

DFG: *¡Pero esas papas son chatarra!*

Ao: *A mí me gusta el huevo...*

DFG: *Vean el libro que tengo a la mano, ¿de qué es?*

Aos: (En coro) *Frutas...*

DFG: *¿Cómo se llama cuando revolvemos la fruta?*

Aos: (Gritan) *No sé, no sabemos...*

DFG: *Cóctel... y, ¡a las verduras juntas!*

Aos: (En coro dan una respuesta poco común) *Nada...*

DFG: *Se llama... en... sa... la... da. ¿Cómo se llama la fruta que tiene los colores de la bandera?*

Aos: (En coro con mucho algarabía) *Sandía...*

DFG: *¿Cómo se llama la fruta que tiene como un penacho?*

Aos: (En coro gritan emocionados) *Piña...*

DFG: *Y... ¿la que tiene semillas negras dentro?*

Aos: (Dudan un poco pero contestan) *Papaya...*

Ao: (Emocionado comenta) *Maestra... mi tío güero tiene de esas...*

DFG: *¿Papaya?*

(La maestra, continúa leyendo el texto que tiene en la mano)

DFG: *Vean. ¿Cómo dice?... dice, que es peligroso cortar las tunas ¿por qué?*

Aos: (En coro responden) *Porque tiene espinas...*

DFG: *¿Cuál fruta salió primero?*

Ao: *La papaya...*

DFG: *Ya vieron, se llama mata de la piña, no árbol... vean aquí (señala los dibujos del libro) Así son los tamaños de las piñas... ¿Quién conoce las matas de las piñas?*

Aa: *Yo no...*

Ao: *Yo si...*

DFG: *¿Dónde lo conoces?*

Ao: *Compré una y... pues la sembré.*



Ao: *Yo estoy sembrando milpa.*

DFG: *¿Qué metiste para que saliera la milpa?... Porque acá, la piña no he visto que tenga semillas... seguimos leyendo... Miren las fresas...*

Ao: *Me gustan las fresas con crema...*

DFG: *¿Cuántas frutas han conocido?*

Aos: (En coro inician a repetir) *Papaya... piña... tuna...*

DFG: (Mostrando el libro) *Ahora vean la niñas, se están allí columpiando... ¿el aguacate es fruta o la comemos como verdura?... (Revisando las fotos de las frutas en el libro) ¿Cuáles ya pasaron?*

Aos: (En coro con tono muy fuerte) *Papaya...*

DFG: (Continua con el libro) *¡Listos! Ya se va a terminar el cuento.*

Aa: *Si... mira, hay unas naranjas tiradas.*

Aos: (Gritan de manera intermitente) *La papaya... la tuna...*

DFG: *Vamos a escribirlo porque se nos va a olvidar... Uno, punto y guión... Papaya.... ¿Cuál sigue?*

Aos: (En coro, gritan fuerte) *Tunas...*

DFG: *Vean... ¿Cuál letrero tiene más letras?*

Aos: (En coro) *La papaya...*

DFG: *¿Cuál apareció después? ¡El aguacate!*

AM: (La asesora metodológica interviene) *No maestra...*

DFG: *A ver... ya nos corrigió la maestra... Vean, yo no les voy a decir...*

Aos: (En coro, con algunas dudas) *La fresa...*

DFG: *La papaya, ya no es el letrero más grandote... ¿Cuál tiene más? (Se refiere al número de letras)*

Aos: (En coro señalan) *La de abajo...*

DFG: *¿La de aguacate? Y luego... ¿cuál siguió?*

Aos: (En coro gritan) *Bananas...*

DFG: *Contamos cuántas letras tiene.*

Aa: (Se adelanta a todos) *Ocho...*

Ao: (Comparando con los demás letreros) *Poquitas...*

DFG: *¿Cuántas frutas nos enseñaron aquí?*

Ao: *Siete...*

DFG: *¿Cuál fruta no está en el libro?*

Ao: (Muy atento responde) *La sandía...*

DFG: *Ahí, tengo unas figuras que se me revolvieron... ¿Me ayudan a clasificarlas?*

Aos: (En coro, gritan) *Si...*

DFG: *Divido el espacio del pizarrón y... de un lado las frutas y del otro las verduras.*

Ao: (Fijándose en el paquete de figuras) *Yo vi la sandía...*

DFG: *Pasa a colocarla...*

(La maestra, va mostrando una figura del paquete que tiene a un lado de su escritorio)

Aa: *Son chícharos...*

DFG: *¿Dónde va Quetzali...? ¿En las verduras?*

Ao: *A mí me gustan los chícharos...*

DFG: *El brócoli... ¿Dónde va?*

Aos: (En coro se atropellan para señalar) *En las verduras...*

Ao: (Realiza un comentario aparentemente fuera de lugar) *Maestra... yo vi la Nahuala...*

DFG: *¡Órale! La vamos a ver, porque ya viene el día de muertos... (Regresando al ejercicio que realizan, muestra otra figura) ¿Qué es esta?*

Aos: (En coro) *Piña...*

DFG: *¿Dónde va?*

Aos: (Gritan en coro) *Frutas...*

DFG: (Toma otra figura) *¿Esta qué es?*

Aos: (En coro) *Naranja...*

DFG: *No vean...*

Aa: *Durazno...*

DFG: *Y... ¿Dónde va? En las frutas o en las verduras...*

(Los niños hablan, algunos atienden, otros platican entre sí. La maestra continua mostrando dibujos de frutas y verduras)

DFG: *A ver... ¿esta qué es? Ya salió la lechuga romana y la orejona... entonces... ¿Esta qué será?* (Es un dibujo un poco confuso)

Aos: (Se muestran sorprendidos) *No sé...*

DFG: *¿A quién le podemos preguntar?*

Ao: *A la directora...*

DFG: *A ver...tú... Ale... ve con la Directora.*

(La niña toma el dibujo y sale del salón corriendo en busca de la directora, mientras tanto, la maestra ordena las figuras que ya pasaron y los niños platican con compañeros de su mesa)

Ale: (Regresa muy agitada) *Dice que lechuga orejona...*

DFG: (Moviendo la cabeza) *No... esa no... ¿A quién más le preguntamos?*

Ao: *¿A la maestra...?*

(La maestra le da la figura para que vaya con la maestra del otro grupo de tercero)

DFG: *Vaya... Quetzali...*

(Después de un rato regresa, muy agitada)

Aa: *Ya... es espinaca.*

DFG: *¡Ah! Mira... Miren ¿qué es esto?*

Aos: (En coro gritan) *Huevo...*

DFG: *¿A quién le gusta?*

Aos: (En coro) *A mi...*

DFG: *¿Esto qué es?*

Aos: (En coro responden) *Un pescado...*

DFG: *Los venden en la ostionería... pero hay también, unas latas donde se vende... ¿cómo se llama?*

Aos: (En coro gritan) *No sé...*

DFG: *Atún... ¡Listos!... vamos a jugar con estas frutas y verduras a ¿quién se fue?... bajen su cabeza... ¿Cuál se fue?*

Aa: *Espinaca...*

DFG: (Quita otra de las figuras que había pegado en el pizarrón de frutas y verduras) *¿Cuál se fue?*

Ao: *El brócoli y las fresas...*

DFG: *Si...*

Aa: *Hicieron trampa.*

DFG: *No yo las vi que estaban bien agachaditas... Agáchense... ¿Cuál se fue?*

Ao: *Se fue... la sandía.*

Ao: *Los jitomates.*

DFG: *Si... otra vez, cierren los ojitos. ¿Cuál se fue?*

Aa: *La sandía...*

DFG: *Esa ya se había ido...*

(Así continúan jugando a ¿cuál se fue? Hasta que termina de quitar todas las figuras de frutas y verduras que se encontraban pegadas en el pizarrón)

DFG: *Les voy a dar su cuaderno y dibujan la fruta, la que más les gustaría tener para estar come y come.*

Ao: (Refiriéndose a la cosecha de fresas) *Mi papá va y trabaja ahí...*

DFG: (Refiriéndose a las fresas) *¿Cómo se cortan?*

Ao: *Con una uña...*

(La practicante le ayuda a repartir los cuadernos y las lapiceras. El cuaderno se encuentra dividido con separadores de colores, lo que al parecer, ayuda a los niños a identificar el espacio de trabajo en el cuaderno)

DFG: *En el pizarrón, está el dibujo con su respectivo letrero... si quieren, pueden dibujar todas las frutas... ¡eh!*

(Los niños trabajan con sus cuadernos realizando los dibujos, no falta el que usa las crayolas como aviones para jugar)

DFG: *¿Qué creen que nos falta colocarle arriba? El nombre del libro... miren... dice... “¿dime traviesa qué fruta es esa?”... El título lo voy a escribir con color naranja...*

(La maestra va escribiendo en el pizarrón, pero nadie la ve o le pone atención, están muy entretenidos con su actividad en el cuaderno)

DFG: *Ahora... el nombre del libro, de color naranja...*

(Mientras los niños trabajan, la maestra y la practicante pasan a revisar el trabajo de los niños que se encuentran ubicados en su mesa, trabajan al mismo tiempo el armado de un rompecabezas de frutas. Mientras tanto la practicante se prepara para continuar el trabajo con los niños, 11:25 AM.)

DFG: (La practicante coloca un montón de números en el centro del salón). *A ver, voy a decir ¿quién pasa? Y por favor, me dan el número que yo diga... el cinco.*

DFG: *Es el que tiene una pancita...*

DFG: *Es el cinco... ya vieron... ahora... Janet, me va a dar el cuatro...*

Aa: *Mire...*

DFG: *Bien... ese es el cuatro... Ahora, Sonia... si... nos va a dar el 3 (Sonia no quiere participar)*

DFG: *Yo te ayudo...*

Ao: *Quiere chillar maestra...*

DFG: *El número 3, Arlette.*

Ao: *Maestra, puedo ir al baño...*

DFG: *Ahora, Lupita me va a dar el número siete. (Lupita se pone en pie y toma el número indicado) Enseña ¿qué número es?*

Aos: (En coro gritan) *El dos...*

DFG: (Toma otro número y lo muestra) *¿Qué número es?*

Aos: (En coro) *El cero...*

DFG: *El siete, es el que tiene un palito en medio de su cuerpo...*

DFG: *Muy bien Lupita... a ver ¿qué número es?*

Aos: (En coro) *Uno... dos... tres...* (Están adivinando el número)

Aa: *Maestra, Wendy me pegó y no le hice nada.*

DFG: *Vean así...*

Aa: *Hay maestra, así no va...*

DFG: *Vean bien... ¿qué número es?*

Aos: (En coro) *El seis...*

(Mientras la practicante desarrolla las actividades, la asesora metodológica platica con la docente)

DFG: *Y este, ¿qué número es?... Cristian...*

Aa: *El nueve...*

DFG: *Muy bien Cristian... Denme permiso de pasar... les voy a mostrar... (Coloca los dibujos de las frutas y los van relacionando con los números)*

DFG: *¿Cuántos números coloqué?*

Aos: (En coro) *Siete...*

DFG: *A ver... Raúl ¿qué número sería? ¿Qué número sería?*

Ao: *El cuatro...*

DFG: *Ahora, si yo coloco... No, Cristian...*

Aa: *Maestra... Sebastián me dijo que él era mi novio...*

Ao: (Burlándose de la niña) *Le dio un beso...*

Aa: *No es cierto...*

DFG: *Haber fíjense... si contamos uno... dos... ayúdenme... ¿dónde iría el ocho?*

Aa: *En la piña...*

DFG: *Segura... pasa a colocarlo Quetzali.*

Aa: *Yo, ya sé dónde maestra.*

DFG: *Ahorita, va a pasar Quetzali... Está bien...A ver David...*

Ao: *Porque las figuritas no son...*

DFG: *Coloquemos como dice Quetzali... A ver David, ¿dónde dices tú?*

Ao: *En la flor...*

DFG: *Si contamos, sería... uno... dos... tres... ocho... la sandía sería el ocho... pero si contamos todas las figuras de foami... vean...*

Aa: (Una niña ya tiene hambre, por lo que le pregunta a la maestra) *Maestra, ya va a ser hora de comer....*

DFG: *Ya falta poquito...*

Aa: *Maestra, yo traje de comer plátano, sándwich y agua...*

DFG: *¡Que rico...!*

DFG: *A ver, ¿qué número es?... contamos...*

Aos: (En coro) *Uno... dos... tres... ocho...*

DFG: *A ver, Arlette... ven cuenta...*

Aa: *Es uno... dos... cuatro... seis...*

DFG: *Yo, le pregunté por la mariposa...*

Aa: *Uno... dos... cuatro...*

DFG: *Yo le pregunté por la mariposa...*

Aa: *Maestra, ya trajo el agua* (Se refiere al agua para lavarse las manos, una actividad que siempre realizan antes de comer su lunch)

DFG: *A ver, Erika, ¿qué número es la sandía?*

Aa: *El nueve...*

DFG: *Si... ¡muy bien!... a ver ahora....* (Siguen identificando la serie numérica con números y figuras intercaladas) *Cuenten conmigo...*

Aos: (En coro, un poco inquietos por comer) *Uno... dos... tres...*

DFG: *Y, si le pregunto a Hugo... a ver... Hugo...*

DFG: *El plátano... Cristian... Ayuden a Hugo a contar...*

DFG: *¿Cuál Quetzali?... Silvia ven... ¿Qué número ocupa la flor?*

DFG: *Cuéntale... Silvia...*

DFG: *¿Ya que coman maestra?*

DFG: *Si... me los vas mandando* (Se refiere a mandarlos al baño a que se laven las manos)

DFG: *Si...* (Pasa a darles jabón a sus lugares para que se laven las manos)

(Inician a comer su lunch, posteriormente salen a recreo, cuando termina el recreo realizan junto con todos los niños y maestras de la escuela activación física)

DFG: (De un buzón extrae correspondencia para los niños, cartas que los papás escriben y las hacen llegar al buzón). *Esta carta es para... estimada hija...*

DFG: *¿Ya no vamos? Ya llegaron sus mamás...*

Aos: (En coro, emocionados por las cartas, no quieren que la maestra deje de leer, esperan su carta) *No...*

DFG: *¿Le sigo?*

Aos: (En coro y gritando más que nunca). *Si...*

DFG: *Vean esta si va con timbre... es para... Renata...*

(Los niños aun cuando ya están las mamás y ya es tarde no quieren irse, esperan que la maestra lea carta para ellos)

DFG: *Sólo me falta... Sonia y Edwin... los últimos serán los primeros...*

V: *Para mañana, nada...*

DFG: *No...*

V: *Gracias...*

(...) 13:00 Hrs., PM.

Registro de la interacción entre AM., y DFG.

(Una vez concluida la actividad de la maestra y al terminar de entregar a los niños, se acerca la asesora)

AM: *¿Qué te puedo decir? Que trabajas muy bonito...*

DFG: *Gracias...*

AM: *Sólo lo que... ¿por qué no trabajas las series...? como tú me decías es un reto y lo van a lograr...*

DFG: *Pero, no saben contar... para la ordinalidad y cardinalidad...*

AM: *Dentro de tu plan... te apegas muy bien a la propuesta 2011, sobre los aprendizajes esperados, yo sé lo que son los aprendizajes esperados, pero hoy no le colocaste. (Suena el teléfono celular de la asesora metodológica por lo que se interrumpe la interacción)*

AM: *Entonces... sólo ese detallito...*

DFG: *Ya lo anoté.*

AM: *Relacionado a rescatar el apoyo a los contenidos no tienes un apartado...*

DFG: *Ajá... si... ¿tengo que poner un apartado de eso...?*

AM: *Si...*

DFG: *Este de transversalidad... ¿no lo cubriría?*

AM: *Si, pero... mejor colocarlo como apoyo a contenidos... y los acuerdos sobre los números...*

DFG: *Está bien... sólo con las observaciones va uno mejorando...*

AM: *Y, vengo otro día para ver lo de la epistemología del campo formativo... si...*



DFG: *Si... está muy bien... gracias...*

Fin de la observación 13: 35 PM.