



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco
**Área Académica: Teoría Pedagógica y Formación
de Profesionales de la Educación**



LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**“INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE SUPERVISORES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL ESTADO DE SONORA”**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MARÍA BEATRIZ DELGADO GUZMÁN

ASESOR:
M. en C. CUAUHTÉMOC GUERRERO ARAIZA



Doy gracias a las personas que he encontrado en mi camino pues son las que forman parte de este proceso de formación no sólo teórica sino práctica, agradezco a los maestros Rosa Oralia Bonilla Pedroza, Marco Vinicio Santillán, Saúl Rosas, Mónica Monzón, Elizabeth Caporal, Lilia Antonio, Pedro Jiménez, Jesús Moreno, a los maestros de quienes retomo la información del presente documento así como los maestros que me permitieron aprender en los cursos en los que participe de la asociación civil de Innovación y Asesoría Educativa, y por último a los maestros lectores de mi tesina, Genoveva Reyna Marín, María de Jesús Trejo y Víctor Gómez.

La persona que ayudo en este proceso no sólo me hizo conocer la teoría sino la práctica de la pedagogía, tener ese punto crítico que necesita un pedagogo en un proceso de formación. Formación de los otros pero también propia, esa persona en especial que supo comprenderme en todas las situaciones es el maestro Cuauhtémoc Guerrero Araiza, gracias por ser una luz en la oscuridad de mi formación profesional.

Y ante todas estas importantes personas de mi vida profesional es necesario reconocer aquellas que han formado parte de mi vida, las cuales han construido a esta persona que llegaron a conocer estos maestros.

Mi mamá y papá quienes no han dejado que me rinda ante cualquier enfermedad y problema con los demás, quienes me han dicho que la humildad, responsabilidad, respeto y trabajo forman a una persona.

A mis abuelitos que con su ejemplo me han dicho que necesito superarme para no ser ellos, que no tuvieron oportunidad de estudiar, pero han tenido una de las mejores escuelas que es la vida en sí misma.

A mis hermanos Ana e Israel que siempre son optimistas, siempre tienen una sonrisa ante los problemas como para las personas.

Y finalmente estas personas tanto en mi formación profesional como vida misma han aportado a quien actualmente soy. Una persona comprometida con el trabajo en servicio de los demás como la reflexión en quien soy y quien quiero llegar a ser.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema	1
Propósitos de investigación	4
Preguntas de investigación	4
Justificación	5
Metodología de investigación	
Tipo de investigación cualitativa	5
Fases de la investigación	6
<i>I. Fase Preparatoria: Proyecto de investigación</i>	7
<i>III. Fase trabajo de campo: reflexiva y diseño</i>	7
<i>III. Fase Analítica: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de datos y verificación de conclusiones</i>	9
Universo de Observación	12
Contenido de tesis	14
CAPÍTULO 1. LA CALIDAD EN LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	16
1.1. La calidad en la educación	16
1.1.1. Enfoque de Calidad Total	16
1.1.2. Enfoque de escuelas eficaces	20
1.1.3. Punto de encuentro de los enfoques de calidad total y escuelas eficaces al concepto de calidad	24
1.1.4. La construcción del concepto de calidad en la educación	25
1.1.5. El papel de la supervisión en la calidad de la educación	26
1.2 Antecedentes históricos de la supervisión escolar en México	27
1.3 La asesoría académica a la escuela	36

1.3.1	El apoyo académico y la asesoría a la escuela	42
1.4	Calidad, Supervisión y Asesoría	47
CAPÍTULO 2. EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA SUPERVISIÓN		50
2.1.	Innovación y cambio educativo	51
2.1.1.	El cambio educativo en la política educativa en México	55
2.1.2.	La teoría del cambio oportunidad de formación para la supervisión	57
2.2	Lo que la supervisión es y tiene que saber para la implementación de una propuesta educativa	62
2.2.1	La formación del supervisor de zona, enfoque y contenidos	66
2.2.2	Rutas de formación para la supervisión	74
CAPÍTULO 3. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LA SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SONORA		77
3.1.	Acercamiento al objeto de estudio	79
3.1.1.	El diseño del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria. Caso Sonora	80
3.1.2.	Coordinación de trabajo	82
3.1.3.	Propósito General y particulares	83
3.1.4.	Unidades de asesoría	84
3.1.5.	Estrategia de Formación	85
3.1.6.	Descripción de la modalidad de formación	86
3.1.7.	Organización del proceso de formación de la supervisión	89
3.1.7.1.	Apoyo didáctico	91
3.1.8.	Productos del Diplomado	92
3.1.9.	Evaluación del proceso de formación	93
3.2.	Proceso de acercamiento a las escuelas	94
3.2.1.	Construyendo la presencia pedagógica de la supervisión en la escuela	95

3.2.1.1. Dinámica de reuniones	96
3.2.1.2. El espacio de las reuniones	100
3.3. Apoyo académico de asesoría entre las necesidades del sistema y las necesidades de la escuela	105
3.4. Los límites de la asesoría	117
3.4.1. La complejidad de los temas de asesoría	118
3.4.1.1. Uso de recursos didácticos	118
3.4.1.2. Necesidades educativas especiales	120
3.4.2.1. Prioridad institucional sobre la agenda de la escuela	125
3.4.3.1. Normatividad	127
Conclusiones de la tesis	130
Lista de referencias	137
Anexos	141

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del Problema

El contexto educativo que actualmente rige a México y sus entidades está pasando por una etapa de cambios en sus políticas, en sus planes de estudios, en su formación docente a través de iniciativas institucionales de renovación curricular, por medio de la formación de maestros para que pongan en práctica nuevas estrategias, técnicas de enseñanza y así cumplir con los objetivos establecidos en los programas de estudio, todo ello a partir, principalmente del impulso a la Reforma Integral de Educación Básica que inició con una Reforma al plan de estudios de Preescolar en 2004 y después la Reforma Integral de Educación en Secundaria (RIES) propuesta por el Programa Nacional de Educación 2001-2006¹.

Esta reforma educativa contribuye a definir un tipo de formación en temáticas como: Competencias para docentes y alumnos, Desarrollo Sustentable, Tecnologías para la Información y Comunicación, Salud en la Escuelas, Violencia, Participación ciudadana, Valores. Como toda reforma, esta medida genera conflictos éticos, sociales, políticos para todos aquellos actores que ayudan e intervienen en la educación.

Las reformas educativas persiguen, innovación educativa, cambios educativos, mejora educativa, calidad educativa a través de cubrir las necesidades de formación que requieren los niños y las niñas para la integración a la sociedad.

A pesar de que las reformas educativas han generado cambios significativos, los resultados arrojados en pruebas nacionales e internacionales de evaluación educativa en el nivel básicos siguen siendo bajos pues los resultados observados

¹ En este período se generaron dos reformas en secundarias; la primera fue la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) en el 2002 y luego la Reforma de Educación Secundaria (RES) en el 2006, no obstante, en estas reformas se reconoce el papel que han tenido las escuelas telesecundarias en el país contado con un 30% de matrícula, por lo cual en la RES se está replanteando el Modelo Renovado de Telesecundarias. RES (2006).

no son los esperados (Morales, 2008), lo que obliga a replantearse las acciones que se dirigen para la mejora educativa.

Los problemas de calidad en las escuelas son el resultado de varios factores pero me interesa problematizar uno en particular: la escuela tendría que funcionar como una unidad en su conjunto, con metas y acciones comunes de mejora, cosa que no hace, por lo que a veces se requiere de la presencia de una mirada externa que guíe sus acciones y toma de decisiones. Esa figura es sin duda el Supervisor y su equipo, que en conjunto forman la Supervisión.

La teoría del cambio señala, como se explicitará en el capítulo tres, de la importancia de la Supervisión como un elemento de apoyo y presión para la escuela. De apoyo en tanto el supervisor tendría que ser un eje de comunicación de la reforma, para hacer llegar al docente todas las propuestas de renovación que se hacen así como orientarlo en la aplicación de dichos cambios desarrollando cursos de capacitación para la asimilación y comprensión de la situación a la que se enfrentarán o están enfrentando.

No obstante, la Supervisión no sólo puede ver a la escuela en su conjunto y guiarla a ciegas, ello debe estar correspondido con dar a conocer y guiar a la escuela al cumplimiento de la educación que requiere los niños y niñas del nivel básico a través de la Política Educativa, detonante y correspondiente a la formación que la sociedad requiere de los planes y programas de las Reformas Educativas.

Actualmente se va construyendo la certeza de que la Supervisión tiene que asistir a las escuelas para apoyarlas muchas de las veces a través de la asesoría.

Todo el contexto de iniciativas en política educativa que se está observando en el Nivel Básico, establece la necesidad de mejorar y generar soluciones que fortalezcan al Sistema Educativo, involucrando a la Supervisión Escolar. En la atención a este desafío se pueden observar experiencias como la siguiente.

En el marco de la formación de la Supervisión, la asociación civil denominada Innovación y Asesoría Educativa (IAE), generó una propuesta de formación para la Supervisión a solicitud del gobierno del Estado de Sonora. La propuesta se concretó en un Diplomado dirigido a supervisores y asesores de educación primaria, al que se le denominó Diplomado de Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria en Sonora.

Cabe señalar que Innovación y Asesoría Educativa “Es una organización no gubernamental sin fines de lucro, que impulsa diversos proyectos y acciones con la finalidad de fortalecer los procesos de mejora de las escuelas de educación básica y normal. Está integrado por directivos, docentes, académicos e investigadores; quienes llevan a cabo diversas actividades para el fortalecimiento, reflexión y toma de decisiones en torno a temas prioritarios para la mejora de la calidad de la educación” (IAE, 2008: 5).

Mi acercamiento al tema y al grupo de trabajo IAE, se realizó en primer lugar porque me incorporé como parte del equipo al realizar funciones de auxiliar de investigación, analizando precisamente el banco de datos que se generó a partir de la realización del proyecto de Diplomado en Sonora que se llevó a cabo en las fechas del 7 Marzo al 27 de Junio 2008. El acercamiento a este proyecto me permitió descubrir, con la experiencia y contacto con las escuelas y el análisis de la información de algunos procesos internos y externos que se llevan a cabo dentro del diplomado, los problemas y el personaje de la supervisión.

Me doy cuenta que aunque el diplomado contempla procesos de capacitación, la asesoría es el fin de este proceso formativo, que consiste en ir más allá de un tiempo límite, para orientar las problemáticas que día a día enfrenta el Supervisor.

Por tanto, en este caso, el diplomado desarrollado por la asociación civil de Innovación y Asesoría Educativa, se dirige a la supervisión para promover prácticas supervisoras novedosas y necesarias para alcanzar una mejor educación de calidad. En este marco mi interés se concentró en conocer hasta qué punto se desarrollaba una nueva propuesta de trabajo y qué problemas

enfrentaba la supervisión al momento de renovar sus prácticas centradas en el desarrollo de la asesoría.

Propósitos de investigación

- Describir un proceso de innovación a partir del diplomado de asesoría y acompañamiento a colectivos escolares para educación primaria.
- Identificar cuáles fueron los resultados obtenidos en la capacitación y asesoría de los Supervisores de Sonora
- Dar cuenta de la importancia de la intervención de la Supervisión en logro, mejora y calidad educativa
- Dar cuenta de la importancia de la formación continua de la Supervisión para la construcción de una gestión pedagógica.

Preguntas de investigación

- 1.- ¿Qué modelo de asesoramiento se le plantea a la supervisión en el Estado de Sonora?
- 2.- ¿Qué relación tiene la mejora de la supervisión con los procesos de calidad impulsados en México?
- 3.- ¿Por qué renovar la práctica de la supervisión implica un proceso de innovación?
- 4.- ¿Qué problemas enfrenta la supervisión al momento de echar a andar una práctica de asesoría y acompañamiento a las escuelas?
- 5.- ¿Cuál es el límite de la supervisión al momento de impulsar prácticas de asesoría?
- 6.- ¿Qué se puede promover desde la pedagogía para mejorar los procesos de trabajo de la supervisión?

Justificación

Lograr acceder a este banco de datos, desarrollados en el proceso del diplomado a Colectivos Escolares de Educación Primaria al Estado de Sonora, y realizar su análisis, permitió conocer las prácticas de una supervisión a la que hoy en día se le pide renueve su identidad y sus funciones. Conjuntar la teoría con la práctica, resulta una experiencia enriquecedora y de crecimiento como primer paso para mejorar mi función como pedagoga, que Innovación y Asesoría Educativa A.C., me permite realizar.

Parte del trabajo desarrollado en el diplomado, inicia con el diagnóstico o como la asociación ha llamado como “caracterización de las escuelas focalizadas” con las cuales supervisoras escogieron trabajar, identificando necesidades, problemáticas, a ser atendidas desde la supervisión. Posteriormente se hace una propuesta de apoyo y parte de este trabajo consiste en documentar prácticas de la supervisión que poco han sido documentadas.

Es por ello que mi trabajo de investigación es valioso porque muestra problemas poco analizados desde la perspectiva de la renovación pedagógica de la supervisión.

Metodología

Tipo de Investigación Cualitativa

Para realizar este trabajo me apoyé en la investigación cualitativa, la cual está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, tratando de identificar los sentidos que los sujetos le imprimen a sus prácticas. Según Goetz y Le Compte (1981) citados por Osses, Sanchez, Ibanez (2006) el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización.

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo

con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez otros, 1996:72)

Se escogió este tipo de investigación porque es flexible, me permite entender los procesos de aprendizaje que actualmente está enfrentando un grupo de supervisores del Estado de Sonora, a través de su formación, pues está intentando mirarse así misma para reconstruir el desarrollo de su función a través del acercamiento a las escuelas y comprender qué está pasando en la educación que reciben los niños y niñas de Educación Básica así como de reconocer que forma parte del cambio que requiere la educación al conocer las necesidades, problemáticas, que aquejan a las escuelas.

5.2 Fases de Investigación

Después de estar en contacto con la información de este diplomado ayudando a sistematizar los datos, decidí retomar la información obtenido para desarrollar mi proyecto de titulación, siempre con el permiso y apoyo del equipo directivo de Innovación y Asesoría Educativa, A.C. Para el tratamiento de la información retomé las cuatro etapas de investigación que describe Rodríguez en su libro de *“Metodología de la Investigación Cualitativa”*.

Estas etapas son:

- 1) Preparatoria: proyecto de investigación
- 2) Trabajo de campo: reflexiva y diseño
- 3) Analítica: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de datos y verificación de conclusiones
- 4) Informativa: elaboración de informe de investigación.

I. Fase Preparatoria: Proyecto de investigación

- a. Surgen cuestiones alrededor de la aportación que hizo el Diplomado como parte a la experiencia a la Supervisión. El proceso de desarrollo y acercamiento al Diplomado implicó las siguientes actividades.

La recogida de datos para la presente investigación se realiza del 7 de Marzo al 27 de Junio del 2008 en el estado de Sonora a través de la aplicación del diplomado de Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria, por la Asociación Civil de Innovación y Asesoría Educativa.

Este Diplomado fue dirigido al personal de las Jefaturas de Sector y Zonas Escolares de educación primaria del Estado de Sonora; por el equipo de Asesores de IAE.

En el estado de Sonora se han desplegado diversos procesos de fortalecimiento de las funciones de asesoría, una de ellas es el diplomado denominado "Fortalecimiento profesional de asesores técnico pedagógicos" (Cursos-taller), coordinado por Innovación y Asesoría Educativa A.C. Como producto de dicho proceso de formación, los asesores participantes definieron estrategias de asesoría que colocan a la escuela en el foco de su atención.

En ese contexto, para consolidar los avances y a petición del gobierno del Estado se solicitó la realización de un segundo diplomado pero ahora dirigido a supervisores para diseñar y poner en práctica *Planes de Asesoría Académica* directamente en algunos planteles escolares de una zona escolar (IAE, 2008: 5).

II. Fase trabajo de campo. Trabajo de campo. Como parte de los trabajos de IAE se levantó información sobre las tareas que realizaban los supervisores de acuerdo a los contenidos del diplomado. Se aplicaron observaciones y entrevistas.

En esta fase hay que tener presente, que la investigación se hace paso a paso, los datos se contrastan una y otra vez, se verifican, se comprueba; las dudas surgen y la confusión es preciso superarla. El investigador ha de ser meticuloso, cuidando cualquier detalle, sobre todo en lo que se refiere a la recogida de

información, su archivo y organización. Debe tener una buena preparación teórica sobre el tópico objeto de estudio y sobre las bases teóricas y metodológicas de las ciencias sociales en general, de su campo de estudio en particular.

Los instrumentos para la detección y análisis de datos, que nos permitirán reconocer los aspectos antes descritos desde Rodríguez son:

- Entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado
 - Entrevista no estructurada es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

El propósito es entrevistar a los autores del diplomado, en dado caso que se necesite complementar la información obtenida de los registros y relatorías de observación de los equipos de supervisión.

- La Observación es un proceso sistemático por el cual un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él interviene las percepciones del sujeto y sus interpretaciones de lo observado, permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce.

En este marco se hicieron observaciones sobre prácticas generadas de un instrumento de planificación denominado Plan Anual de Asesoría (PAA). A partir de dicho Plan la supervisión realizaba actividades de apoyo en las escuelas.

IAE conformó un banco de información con observaciones realizadas por observadores externos, e incorporó registros elaborados por los propios actores del proceso.

III. Fase Analítica: *reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de datos y verificación de conclusiones.*

El trabajo analítico que se desarrolla en esta investigación consiste en la organización de los datos obtenidos en el diplomado, analizando, describiendo, identificando todos aquellos elementos que nos puedan aportar información clave para observar e identificar los procesos que se desprendieron en el impulso de la innovación en la asesoría y acompañamiento en el área de Supervisión en el Estado de Sonora.

La organización de la información consiste en detectar al menos 5 documentos de los seis trabajos enviados por las unidades de asesoría², los cuáles son: la caracterización, las agendas 1 y 2, las relatorías y/o registros de observación 1 y 2 y el plan anual de asesoría que permitieran comprender el proceso de formación de la supervisión.

La sistematización inicial de la información consiste en conocer quiénes son, a qué zona y sector pertenecen, qué función ocupan, grado de estudios, años de servicio, los últimos cursos de actualización y las principales actividades que realizan cada uno de los participantes, agrupándolos a sus respectivas unidades de asesoría para identificar los trabajos entregados. Por lo que se seleccionan tres unidades de asesoría para analizar el proceso de formación de la supervisión que se deriva del diplomado.

Posteriormente se integraron en una tabla las problemáticas, objetivos o propósitos que en las caracterizaciones, las tres supervisiones mencionan atender, a una o dos escuelas focalizadas. Para buscar la congruencia y seguimiento que le dan a estas temáticas se decide agrupar en este cuadro las temáticas y objetivos o propósitos que las agendas 1 y 2 y plan anual de asesoría mencionan.

² Las unidades de asesoría compuestas por el supervisor(a), asesor técnico pedagógico (ATP) de zona escolar, ATP de Centro de Maestros, ATP y Jefe(a) de Sector, cabe mencionar que éstos dos últimos participantes fueron haciendo visitas esporádicas en las reuniones de consejo escolar y de zona pero iban sensibilizando alrededor del trabajo pedagógico a desarrollar. .

Al haber identificado estos elementos, se buscó a su vez la relación que guardan con las relatorías y/o registros de observación³, por lo que se agrupó en otro cuadro, las temáticas a las que las supervisoras dan mayor peso.

Por lo que la construcción de las categorías es:

La presencia pedagógica en la zona y la escuela, encontrando la presencia más administrativa que pedagógica y es como la supervisión se introduce en un proceso de construcción de su presencia pedagógica con las escuelas para atender las necesidades de éstas.

El proceso que la supervisión realizó con su zona para focalizar a la escuela en función de la problemática que le preocupaba atender a través de la recogida de evidencia que orientara el proceso a través de la caracterización y las reuniones previamente planeadas con los directores de su zona y el director de la escuela focalizada a través de las agendas como levantamiento de la información surgida en las reuniones de consejo técnico consultivo (con los directores) y consejo técnico escolar (con el director y los docentes) y que a través de las relatorías y/o registros de observación en dos ocasiones se logra rescatar, una en la zona y otra en la escuela focalizada que lleva al equipo de supervisión a planear su intervención partiendo de la problemática identificada en la escuela focalizada, plasmada en el plan de anual de asesoría, lo que nos lleva a plantear la manera en que la supervisión realiza su función a través de las necesidades del sistema y/o las necesidades de la escuela.

Por último, encontramos en este proceso las limitantes de la asesoría que la supervisión realiza, encontrando varios factores uno de ellos, es la escasa formación para la supervisión, la actualización de la norma, el vínculo de otras

³ La selección de los archivos de las tres supervisiones seleccionadas fueron codificados, para diferenciarlos entre sí a la hora de integrarlos por temáticas y posteriormente sirvieran para construir las categorías de análisis que se exponen en la tesina. Quedando codificados de la siguiente manera: RTC1RCZEA-26 o RTC2REETCZEB-9. R o RO dependiendo de la cita significa relatoría o registro de observación; TC1 o TC2 es el trabajo de campo número 1 o 2, de las dos reuniones de consejo técnico consultivo o escolar; RZ o RE es la reunión de zona (directores) o reunión de la escuela focalizada agregando las iniciales del nombre de la escuela, ZEA es la zona escolar agregando la letra correspondiente de la cita y -9 es el número de la página en donde se extrajo el texto citado.

unidades de asesoría en temáticas diversas en el que destaca la atención a niños con necesidades educativas especiales y la administración del sistema como limitante de las acciones de la supervisión con las escuelas.

Por lo que el banco de datos está construido de la siguiente manera (en el siguiente cuadro, en la columna de la izquierda aparecen los documentos, en la columna de en medio la utilidad del documento y en el de la columna de la derecha, algunos de los contenidos que integran dichos materiales):

Caracterización	Documento que se elaboró como un ejercicio diagnóstico para la zona escolar.	No. De Sector, No. De Zona, Nombre del Participante, Años de Servicio, últimos tres cursos de actualización, principales actividades, Escuelas total de atención, Escuelas Focalizadas, Tipo de Escuelas, no. De alumnos y docentes, Apoyos institucionales, Problemática identificada en las Escuelas Focalizadas, Primera hipótesis de necesidades de apoyo técnico, necesidades de asesoría que propone el equipo de Supervisión a atender.
Agendas	Actividades que definieron los supervisores para atender a las escuelas, de manera previa a una reunión de consejo técnico de directores de zona o de escuela	No. De Zona, ¿Quiénes integran la unidad de asesoría (nombre y cargo) Escuela Focalizada, propósitos, temas significativos, necesidades de apoyo, congruencia entre propósitos y necesidades de apoyo, problemática a atender, desarrollo de actividades planeadas, documentos de apoyo para abordar problemática, congruencias, nivel de profundidad.
Observaciones o relatorías	Documentos que realizaron los supervisores, asesores de supervisión y observadores externos de IAE para dar cuenta del proceso realizado en las escuelas.	No. De zona, equipo de supervisión (nombre y cargo), escuela focalizada, propósitos, necesidades de apoyo, temáticas (¿son pedagógicas, administrativas, información de importancia para saber la congruencia, nivel de profundidad y recomendaciones a seguir para la asesoría.
Plan Anual de Asesoría.	Producto inicial de los supervisores como orientación para realizar actividades de asesoría en las escuelas	No. De Zona, Equipo de Supervisión (nombre y cargo), propósito general, propósitos específicos por sesión, desarrollo de actividades por sesión.

Todos estos materiales se integraron en un banco de información que fue en parte organizado por mi persona al realizar tareas de apoyo en la sistematización de la

información. Posteriormente se realizó todo un proceso analítico para desprender los elementos antes expuestos para incorporarlos en la tesina.

5.3 Universo de Observación

La asistencia al Diplomado convocó a 46 participantes de ellos 22 son Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP's), 10 Supervisores (as), 4 Jefes de Sector, 3 ATP's de Sector, 3 Coordinadores Académicos de Centros de Maestros, 3 ATP de Centro de Maestros y 1 maestro del Centro Pedagógico del Estado de Sonora, de los cuales 10 fueron enlaces con el equipo de Innovación y Asesoría Educativa A.C. En conjunto forman parte de 5 Jefaturas de Sector y 10 Zonas Escolares.

La Caracterización de los participantes del Diplomado se presenta de la siguiente manera, como ejemplo, de una sistematización inicial del banco de datos encontrados:

Número de sector	Número de zona	Función	Grado de estudios	Años de servicio	Últimos tres cursos de actualización	Principales actividades
A	A	Supervisora: Elena Espinoza ⁴	Doctorado en Ciencias de la Educación	26	-Adecuaciones curriculares -Desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos de educación básica. -Maestría en formación docente. (2006-2008)	-Supervisar el cumplimiento de la normatividad en las escuelas, con acento en la jornada escolar, asistencia y puntualidad, control escolar, movimientos de maestros, gestión administrativa ante la instancia estatal. - Visita a las escuelas: asistencia a honores, participación en reuniones de consejo técnico de escuela, observación del desempeño del docente en el aula con base en las peticiones de directores y padres de familia.
		Asesor	Licenciatura	4 (25 en	-Formación cívica y	Asesoría a los

⁴ En la investigación cualitativa se respeta el anonimato de las voces citadas por lo en esta tesina, se respeta esa característica, ya que se retoma los productos del diplomado hechos por los alumnos –unidades de asesoría-, que son: agenda, caracterización, registro de observación, relatoría, plan anual de asesoría y experiencias del balance del diplomado.

Número de sector	Número de zona	Función	Grado de estudios	Años de servicio	Últimos tres cursos de actualización	Principales actividades
		Técnico Pedagógico Sergio García		servicio)	ética Gestión directiva, planeación didáctica	colectivos escolares para la elaboración y/o replanteamiento del Proyecto Escolar, asistencia a reuniones de Consejo Técnico.
		Asesor Técnico Pedagógico: Eduardo Salazar	Doctorado	2 (12 en servicio)	-Estrategias para la resolución de problemas matemáticos. -Especialización en elaboración de proyectos de innovación educativa -Desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos de educación básica.	-Asesoría y capacitación a docentes sobre Enciclomedia, acompañamiento a las acciones del Programa Nacional de Lectura. -Seguimiento al proceso de adquisición y consolidación de la lecto-escritura en los alumnos del primer ciclo. -Participación en las reuniones de Consejo Técnico. -Apoyo a los directores en el manejo del programa SICRES para el control escolar.

Como la información es muy abundante se hizo una selección de tres supervisiones considerando el siguiente criterio: que hayan cubierto con la mayoría de los trabajos: la caracterización, dos agendas de trabajo, dos relatorías o registros de observación y el plan anual de trabajo para poder analizar el proceso de formación que tuvieron las supervisiones entre la teoría y la práctica que los asesores de IAE organizaron para conocer las problemáticas que enfrenta la escuela focalizada, en dichos materiales se pudiera observar cómo fueron resolviéndolas y qué límites tuvieron en el proceso de asesoría a las escuelas.

Particularmente la jefatura de sector A es la que cubrió con la mayoría de los trabajos, en el siguiente cuadro se muestra los trabajos que fueron entregados por el equipo, el número de escuelas en la zona y la escuela focalizada, el número de maestros y directores que las supervisiones atienden.

No. De zona	Trabajos entregados						No. Esc.	No. Esc. Focalizada	Número		
	C	A1	RoRO1	A2	RoRO2	PAA			D	M	A
A	x	X	x	x	x	-	10	2	10	120	3400
B	-	X	x	x	x	X	9	1	9	103	3006
C	x	X	x	x	x	x	14	1	14	-	-

Contenido de la tesina

En esta tesina presento los resultados de mi investigación. Para responder a las preguntas de mi trabajo he organizado la información de la siguiente manera.

En el capítulo 1 se caracterizan las funciones que se espera que la supervisión escolar de educación primaria realice, así como la importancia de formarla pedagógicamente para que entienda los nuevos retos educativos, las relaciones con las necesidades de las escuelas y realice acciones que contribuyan para la calidad de la educación.

En el capítulo 2 se revisan los elementos que implican a una propuesta de innovación y cómo ésta tiene sus implicaciones en los procesos de formación. Por otra parte los contenidos que se deben tener en cuenta en la formación, así como las funciones de los actores que se relacionan con la supervisión, para reflexionar entorno a ellos y proporcionar las herramientas necesarias que ayuden en la práctica a tener claridad de las estrategias por emplear en determinado contexto de intervención.

En el capítulo 3 se analizan el acercamiento pedagógico que la supervisión tuvo con las escuelas ya que el trabajo realizado con ellas se relacionaba más con el desarrollo de tareas administrativas. El diplomado permitió acercarse a conocer y a generar acciones que guiaran a los colectivos a la mejora pero también reconociendo los límites de la asesoría por las tareas desarrolladas con

anterioridad al diplomado, percibiendo la necesidad de formar a la supervisión en otras áreas de acción.

Por último, las conclusiones de este trabajo de tesina que permitirán ver los alcances y retos de desarrollar esta investigación así como algunas recomendaciones que hago como pedagoga para el mejoramiento de la función supervisora.

CAPITULO 1. LA CALIDAD EN LA SUPERVISIÓN.

En este capítulo se caracterizarán las funciones esperadas de la supervisión escolar de la educación primaria, destacando su importancia como un elemento que contribuye a la calidad de la educación. Para ello, en primer lugar se procurará revisar el concepto de calidad distinguiendo los procesos que contribuyen al logro de los propósitos educativos de la educación primaria, pues en ellos encontramos el punto de partida para distinguir los ámbitos de influencia de la supervisión en las escuelas.

En segundo lugar, se presentará una breve caracterización de algunos antecedentes históricos de la supervisión escolar que nos ayuden a identificar los problemas actuales que enfrenta como instancia institucional para destacar la importancia de fortalecer los procesos de formación de la supervisión.

Finalmente se identificarán los elementos que conforman el rol esperado de la supervisión, principalmente el referido a la asesoría educativa, pues dada su cercanía a los maestros y directores a través de esta actividad se espera pueda contribuir a mejorar los procesos organizativos de las escuelas en la búsqueda de buenos resultados educativos.

1.1. La calidad en la educación

Para caracterizar los elementos que contribuyen a una conceptualización de la calidad de la educación, en este apartado se identificarán dos enfoques como referencias importantes, el de calidad total y escuelas eficaces. Asimismo se observará el punto de encuentro entre éstos y la aproximación que Schmelkes (2001), hace sobre el concepto de la calidad en la educación, pues es uno de los planteamientos que más se han hecho presentes en la educación pública del país.

1.1.1. Enfoque de Calidad Total

Este enfoque nace a mitad del siglo XX y proviene de la iniciativa privada, del mundo de las organizaciones empresariales desarrollado principalmente en Estados Unidos y Japón.

El enfoque de calidad total es: “el conjunto de principios y métodos organizados en estrategia global y tendientes a movilizar a toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente al menor coste” (Casanova, 2004: 66). El objetivo principal es la satisfacción del cliente, el cual equivale a revisar los principios del cual se rige el enfoque de calidad total y de los cuales se generan una serie de procesos en búsqueda de la calidad del bien y servicio que se le brinda al cliente.

Los principios de los cuales parte la calidad total⁵ son los siguientes:

- Conocer las necesidades como expectativas del cliente externo para poder responder a ellas, pero al mismo tiempo identificar las del cliente interno para que en el proceso pueda generar una mejor calidad en el servicio.
- El beneficiario tendrá varias escalas de juicio. Se trata de satisfacerlo en todas. Por eso se habla de calidad total (Schmelkes, 2001: 28).
- El proceso más pequeño importa, para la obtención de un mejor resultado.
- Evitar problemas, identificando las posibles causas que podrían generar un problema.
- Reducir en cero el envío de partes defectuosas al departamento siguiente (Schmelkes, 2001: 25).
- La constancia en un proceso de búsqueda de calidad entre el personal que labora y el liderazgo del director. (Schmelkes , 2001: 50).
- Uno de los procesos importantes para el mejoramiento de la calidad es la planeación.

El liderazgo del director es la parte central en todo proceso de mejoramiento de la calidad total (Schmelkes, 2001: 50). Dos responsabilidades del director: La responsabilidad del mantenimiento del sistema se refiere a la necesidad de asegurar que todos puedan lograr los estándares establecidos en un determinado momento del ciclo de mejoramiento de la calidad, comenzando por el momento inicial. La segunda responsabilidad del mejoramiento, se refiere a la necesidad de

⁵ Schmelkes (2001), rescata algunos principios relevantes del enfoque de calidad total de los cuales traslada al concepto de la calidad de la educación que más adelante se desarrolla.

dar los pasos necesarios para ir logrando estándares de comportamiento y niveles de logro cada vez más altos (Schmelkes , 2001: 71, 72).

La teoría de la calidad total en administración estima que un director debe dedicar la mitad de su tiempo a la responsabilidad del mejoramiento. Hay dos maneras de lograr el mejoramiento: a través de la innovación y a través del mejoramiento continuo (Schmelkes , 2001: 72).

Asimismo se identifican dos funciones principales del director: La primera, la estimulante y de apoyo, está dirigida a los procesos y la segunda de estas funciones, la de control, está dirigida a los resultados (Schmelkes , 2001: 73).

El aporte del enfoque de calidad total a la educación:

Sin lugar a dudas estos principios dan una visión de la aportación que hace este enfoque a la escuela, partiendo del hecho que aunque resulte muy atractivo dichos planteamientos la realidad de las escuelas es otra, puesto que depende de una estructura amplia y de un objetivo educativo complejo al servicio de la sociedad ya que el beneficio no es de particulares sino público, por ende social.

La aportación que hace a la educación es ver a una escuela como una organización en la que todos los procesos deben ser planeados sin descuidar alguno de ellos desde la dimensión pedagógica, la dimensión comunitaria, la dimensión administrativa, la dimensión organizativa, cada una de estas dimensiones desprende sin lugar a dudas una serie de procesos que deben estar interconectados para el beneficio del aprovechamiento del alumno.

Cada una de estas dimensiones involucra a una serie de sujetos que en calidad total se llaman clientes internos –docentes, director- donde cada uno tiene necesidades y perspectivas de cómo debería funcionar el centro escolar del cual a ser socializado dará un producto a través del ciclo de calidad (enfoque de calidad total), atendiendo las necesidades, perspectivas como problemáticas que se puedan presentar y/o atender del cliente externo –alumnos, padres de familia-.

La relación existente entre cada uno de ellos debe entablar una serie de procesos en el conocimiento de lo que se debe enseñar de acuerdo a una necesaria adaptación del currículo que llega de las políticas y decisiones educativas del sistema, al contexto en que se pretende aplicar.

La importancia del liderazgo directivo es que es una parte central para generar procesos de mejora en el centro escolar así como tener una mirada crítica en los procesos para darse cuenta de las causas que puedan provocar un problema, sean analizados, se integren en la planeación y se de seguimiento.

Por lo que a la supervisión en este enfoque le toca sensibilizar y movilizar a los docentes y director para que sean conscientes de lo que cada uno puede hacer y aportar en el proceso ya que cada acción importa e influye en los resultados de aprendizaje, es por eso que:

Todo proceso importa y es como los maestros en la reunión de consejo escolar se comprometen a dar seguimiento a las problemáticas que tienen al realizar la planeación de aula para el aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, la cantidad de tareas que dejan a éstos siendo empáticos con los padres de familia, los recursos didácticos y estrategias a utilizar que llegan a la escuela y elementos que proporcionan los talleres de lecto-escritura. Por lo que la supervisora recuerda que no sólo basta con comprometerse sino darles seguimiento a éstas temáticas, a través de la planeación de aula y de la agenda para las posteriores reuniones de consejo.

Patricia: (...) de acuerdo a los que ustedes están presentando como compromiso también debemos apoyarnos mutuamente para saber qué necesidades tenemos que atender (...) (RTC1REZEB-16).

(...) es importante maestros que así como nos sentamos a reestructurar la agenda para la reunión de Consejo Técnico se de seguimiento, pues nuestro compromiso como equipo de supervisión, va a ser volvernos a reunir, registrar y agendar para la próxima reunión éstas necesidades sentidas que necesitamos seguir atendiendo (RTC1REZEB-17).

De igual manera, no sólo es importante el producto que en este caso es la planeación de aula en relación con el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) sino tener en cuenta esos factores que en el proceso son necesarios contemplar, la supervisora Maricela al revisar el perfil de egreso con los maestros y director se dan cuenta que el desarrollar las competencias requiere del trabajo de todos para que los alumnos no sólo memoricen sino que egresen con conocimientos prácticos así como estén preparados para enfrentarse a la vida. Por lo que los docentes y director al ser críticos en su práctica no sólo individual sino colectiva pueden lograr la calidad educativa, ya que cada uno puede ser la diferencia en el resultado, ya que se identifica las problemáticas que se necesitan atender para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Maricela: Ustedes tienen detectadas las problemáticas académicas de la escuela, pero no es suficiente, hay que hacer algo por mejorar esta situación. Si ya hice mi PETE, bueno, qué tanto hemos fortalecido el trabajo de esas problemáticas, ¿cómo le haremos en la escuela, la zona? Vamos sacando nuestros trapitos al sol, para mejorar la situación de nuestro grupo y de la escuela (RTC2REZECIAE-9).

Por último, en lo que respecta al liderazgo directivo al ser una temática común entre el enfoque de calidad total como de escuelas eficaces, en el capítulo 3 veremos como la presencia del director como trabajo de la supervisión van relacionándose y forman equipo. Ahora paseamos a identificar los factores que se exponen en el enfoque de escuelas eficaces con respecto a algunos aspectos que se recupera del proceso de formación de la supervisión de Sonora.

1.1.2. Enfoque de escuelas eficaces

Este enfoque nace en los 60's de un conjunto de investigaciones educativas hecha en Estados Unidos y en Inglaterra sobre la efectividad escolar. La razón que impulsó a esta corriente de investigación, fue el problema de que los alumnos en zonas desfavorecidas tenían poca probabilidad que su situación socioeconómica mejorara ya que provenían de contextos pobres, por lo cual se dio a la tarea de comparar centros escolares eficaces de los no eficaces, para buscar aquellos factores que permitieran mostrar que la situación socioeconómica no era

del todo limitante para que los sujetos pudieran tener mejores oportunidades. Se partió del supuesto de que las escuelas proporcionaban un valor agregado que contribuía al éxito de los estudiantes. Dichos estudios, llevados a cabo en contextos diversos, con grupos de edades diferentes, y en varios países, confirman la existencia de desigualdades significativas entre escuelas, en el rendimiento de los estudiantes, tanto en estadística como educacionalmente (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1998:18).

Este enfoque parte de la necesidad de estudiar explícitamente en los resultados obtenidos por los estudiantes y, en particular, sobre el concepto de valor agregado a la escuela (Sammons, et al. 1998: 16).

Sammons (1994) ha argumentado que las definiciones de efectividad escolar dependen de diversos factores, éstos incluyen: la muestra de escuelas examinadas, la selección de resultados, el control adecuado entre escuelas por matrícula para asegurar que “un igual se compare con otro igual”, la metodología requiere de planteamientos con valor agregado⁶, y la escala de tiempo que permita afrontar temas de estabilidad y consistencia en los efectos de las escuelas de un año a otro (17).

Así mismo, Riddell, Brown y Duffeld (cit. por Sammons, et al., 1998) llaman la atención sobre factores como el contexto de políticas (nacional y local) y el contexto socioeconómico (...). Fuller y Clarke (cit. por Sammons, et al., 1998) señalan la importancia del contexto en los intentos para analizar los efectos de la escuela en países en vías de desarrollo. En la actualidad se reconoce ampliamente que no hay una combinación sencilla de factores para producir una escuela efectiva (23).

⁶ Enfocado al adelanto progresivo y adopción de técnicas estadística apropiadas, como el modelaje de nivel múltiple para obtener cálculos eficientes de los efectos de la escuela y sus límites de confiabilidad correspondientes (Goldstein, 1987; Willms y Raudenbush, 1989; Goldstein et al, 1993)

Factores para las escuelas efectivas

Sammons, et al. (1998) mencionan que existen once factores para las escuelas efectivas interconectados y en mutua relación, surgidos de una investigación hecha del desarrollo del enfoque de escuelas eficaces de los 60's: 1. El liderazgo profesional, 2. Visión y objetivos compartidos, 3. Ambiente de aprendizaje, 4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, 5. Enseñanza con propósito, 6. Expectativas elevadas, 7. Reforzamiento positivo, 8. Seguimiento de los avances, 9. Derechos y responsabilidades de los alumnos, 10. Colaboración hogar-escuela, y 11. Una organización para el aprendizaje (26).

Junto con estas investigaciones se han presentado otras que coinciden en factores similares y que son elementos importantes pues contribuyen a considerar mejores procesos educativos destinados a alcanzar mayores aprendizajes en la escuela.

En este sentido las dimensiones o elementos investigados por Sammons, et al. (1998) mencionan que:

1. El liderazgo profesional es importante ya que éste debe residir más que en otra persona en el director para la organización y orientación del centro escolar. Tres características asociadas al liderazgo exitoso son: fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones; y, autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
2. Visión y objetivos compartidos, para impulsar una mejora en la escuela es necesario que director y docentes tengan un espacio de trabajo para definir en consenso los objetivos y metas que se han de poner en práctica, o si es necesario replantearlos a través del trabajo colegiado.
3. Ambiente de aprendizaje, se pretende que exista un ambiente ordenado y un medio de trabajo atractivo para el aprendizaje de los alumnos.

4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, es necesario que los docentes tengan un dominio en los contenidos y enfoques de enseñanza para que en mayor medida se cubran en determinado tiempo los propósitos y con recursos necesarios para el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

5. Enseñanza con propósito, esto implica tener una organización efectiva, claridad de propósito, lecciones estructuradas y práctica adaptable. La enseñanza es una actividad pública que se puede evaluar para ser eficiente.

6. Expectativas elevadas, se pueden tener siempre y cuando sean claras y comunicadas, que implique un desafío intelectual tanto para docentes, alumnos y padres de familia.

7. Reforzamiento positivo, retroalimentación a los alumnos para el enriquecimiento de conocimientos en torno a determinado tema que se enseñe entre el docente y los alumnos.

8. Seguimiento de los avances, no basta con definir la visión y los objetivos en colectivo sino dar seguimiento mediante la evaluación de los procesos para poder modificarlos, para que se encaminen en la mejora de resultados en las escuelas.

9. Derechos y responsabilidades de los alumnos, se pueden dar avances sustanciales cuando se eleva la autoestima de los alumnos, cuando éstos tienen un papel activo en la vida de la escuela y cuando se les otorga una parte de responsabilidad sobre su aprendizaje.

10. Colaboración hogar-escuela, hoy en día la escuela reconoce que no solo forma, sino que el hogar es el primer núcleo social en el que también se desarrollan conocimientos que la escuela tiene que tomar en cuenta en el aprendizaje de los alumnos. Para ello involucra a los padres para que tengan un papel más activo en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos.

11. Una organización para el aprendizaje, donde el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad, y no dirigido específicamente a maestros individuales, puesto que el cambio social y educativo implica tener un aprendizaje colectivo hacia la mejora.

El enfoque de escuelas eficaces es referente a la formación de la supervisión porque describen factores a tomar en cuenta al momento de intervenir en las escuelas, su descripción recuerda parte de las funciones que ésta realiza pero que necesita ser consciente de ellas pero también estos factores están presentes en las actuales propuestas educativas (proyectos, programas, diplomados), que están formando parte de la vida de las escuelas pero que también representan cargas administrativas al no tener el tiempo suficiente para valorarlas si pueden ayudar a resolver las problemáticas.

Es por ello que la formación de los participantes en el diplomado les permitió acercarse y trabajar con alguno de estos factores, reconociendo la realidad que viven los docentes y directos, aunque desarrollaron unos más que otro, esto se puede constatar en el capítulo 3, en donde la relación teoría- práctica en el proceso de formación de las reuniones de zona y escuela focalizada planearon atender e y que los asesores de Innovación y Asesoría Educativa trataron de aproximarlos.

1.1.3. Punto de encuentro de los enfoques de calidad total y escuelas eficaces al concepto de calidad.

Si bien es cierto que existen orígenes diferentes en los enfoques (uno desde el campo de acción de la empresa y otro desde la educación), se encaminan a destacar la importancia del estudiante, hablando desde la calidad total sobre la satisfacción del cliente y desde las escuelas eficaces de la importancia del beneficiario –el alumno-.

Por otra parte, ambos enfoques mencionan la necesidad de generar una necesaria interconexión de las actividades de los clientes internos, maestros, director, hacia

los agentes externos (alumnos y padres) como procesos necesarios hacia el logro de un producto educativo: la mejora de los resultados.

Importa para ello que maestros y directores puedan realizar el análisis de resultados de una escuela por medio de la información sobre sus diferentes dimensiones. Así mismo de impulsar acciones como la planeación de los procesos o el desarrollo de círculos de calidad para prevenir e identificar las posibles causas de los problemas a enfrentarse asumiendo el necesario compromiso, comunicación, actitud y liderazgo que los docentes como director deben impulsar ante la compleja labor educativa en la actualidad.

La supervisión por su parte debe de ayudarlos a que tengan una mirada crítica de las acciones que realicen como proporcionar y hacerles conocer los referentes y herramientas educativas que apoyen el proceso.

1.1.4. La construcción del concepto de calidad en la educación.

Partir del planteamiento de Schmelkes (2001) (...) la calidad no es algo absoluto ni estático. Las concepciones sobre la calidad cambian con el tiempo; y quien juzga sobre la calidad siempre tenderá a ser cada vez más exigente. Por eso, un movimiento hacia la calidad es eso: un *movimiento*, en espiral ascendente. Una vez iniciado, lo único que puede lograr es más calidad. Y por otra parte debe tenerse en cuenta que la calidad tiene muchas escalas, no sólo una. Así, el juicio sobre la calidad de la educación que ofrecemos nunca será único (28).

Según esta autora para avanzar hacia la calidad, una escuela debe tomar como referencia la visión y la misión institucionales, pero también las necesidades y expectativas de los alumnos y padres de familia. La calidad implica atender las necesidades de los usuarios y depende de las acciones que se lleven a cabo en la escuela como unidad.

Schmelkes (2001) menciona que un movimiento hacia la calidad comienza con los problemas más cerca de nosotros (33). Así mismo idéntica los problemas que afectan la calidad: de la no inscripción, de la deserción, de la reprobación (rezago

escolar en interior aula y causas cotidianas), del no aprendizaje, de la equidad, del ambiente de aprendizaje, de la falta de disciplina, del tiempo real enseñanza, de los recursos para la enseñanza, de las relaciones con la comunidad, de las relaciones entre personal de la escuela (Schmelkes, 2001: 34-39). Descripción parecida a la que hacen Sammons, et al. (1998) en el estudio de escuelas eficaces.

Desde el enfoque de calidad total, Schmelkes (2001) percibe que los círculos de calidad son una forma de aprovechar y potenciar la convicción de la filosofía de la calidad de que los trabajadores --en este caso los trabajadores de la educación-- tienen la capacidad de introducir innovaciones y mejoras en sus procesos de trabajo en función de los problemas que perciben. De esta forma, estamos ante un proceso que está orientado al desarrollo de estrategias tendientes a un mejoramiento continuo, que involucra a todas las personas que trabajan en la organización escolar (58).

1.1.5. El papel de la supervisión en la calidad de la educación.

Puesto que la calidad es un proceso, la supervisión está llamada a velar por el logro de los resultados educativos, pero poniendo su atención en el desarrollo de procesos organizativos que encaminen al plantel hacia el logro de los propósitos de la escuela.

La calidad hay que introducirla desde el proceso. Tenemos que mejorar el proceso para esperar resultados mejorados. Para lograrlo, es necesario entender estos procesos, así como los cambios que pueden sufrir y las variaciones que pueden propiciar (Schmelkes, 2001: 52).

El papel de la supervisión en la calidad de la educación debe ser el de orientar, estimular, proveer de herramientas para el análisis de resultados, para reflexionar sobre problemas y sus posibles soluciones, sobre la planeación de los procesos que sean necesarios para elevar los niveles de aprovechamiento escolar, para

propiciar entre maestros y directores la necesaria comunicación, acuerdos y compromisos como valor agregado a la tarea educativa.

La supervisión tendría que generar procesos de calidad en la escuela, como instancia intermedia del sistema educativo, siguiendo los propósitos institucionales previstos en el artículo 3ero. Constitucional, la Ley General de Educación así como en los propósitos y el Perfil de Egreso de la Educación Básica.

Sin embargo, a pesar de que la orientación sobre la calidad se ha venido construyendo desde los años 90, la supervisión poco se ha movilizadado hacia mejores procesos educativos, por lo que hoy en día se plantea la necesidad de renovar las prácticas de la supervisión, para colocarla al servicio de la calidad. ¿Cómo se ha construido la supervisión en nuestro país? Veamos algunos datos.

1.2. Antecedentes históricos de la supervisión escolar en México

La supervisión es una instancia intermedia entre las escuelas y lo que el sistema educativo nacional necesita para atender a la población educativa que lo requiere. Hoy en día su quehacer tendría que concretarse en una asistencia académica para las escuelas que deben formar a sus alumnos para la sociedad del conocimiento.

Teixido (1997: 174) señala que “(...) la ciencia de la supervisión de la educación tiene como objeto el estudio del sistema escolar en su conjunto y como meta principal la mejora del mismo” de ahí que su función tendría que ir más allá de la promoción de propuestas y reformas educativas.

Si se considera el “objeto de estudio” de la supervisión, el reto actual para la misma es convertirse en una figura pedagógica que debe de animar, formar, orientar el desarrollo de los contenidos de las asignaturas en las escuelas a partir de las propuestas de reforma curricular en México, adaptándolos a las necesidades y condiciones de las escuelas, entre otras muchas actividades a realizar.

Es un reto porque actualmente la supervisión no responde por completo a esta necesidad. Instancias externas empiezan a repensar la función de la supervisión, de problematizar por qué se concentran en el control y administración en las escuelas, curiosamente mucho más una vez instaurado el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (1992) donde paradójicamente se delinean aspectos para mejorar la calidad en la educación en México.

Para Arnaut (cit. por INEE, 2008), la supervisión ha sido el medio de transmisión de órdenes y requerimientos de información a las escuelas de toda índole: plantillas de personal, inventarios de muebles escolares; diagnósticos de planta física de las escuelas; requerimientos materiales; estadística escolar; informes de matrícula, pruebas y acreditación escolar; requerimientos de personal; incidencias de personal; concursos de aprovechamiento; programas de instituciones de otros sectores (123).

Después de varias reformas curriculares importantes en educación primaria y secundaria (1960, 1972, 1975), así como modificaciones a los libros de texto gratuito (1980, 1984), a la supervisión de educación se le agregó la tarea de la capacitación masiva alrededor de las novedades pedagógicas de ese tiempo, pero debido a la acelerada y sostenida expansión del sistema educativo, al igual que la mayor parte de las estructuras del sistema educativo, la supervisión se ocupó centralmente en las tareas administrativas, de vigilancia y de control, en detrimento de las tareas pedagógicas. Desde los años noventa esta situación es cada vez más complicada porque numerosas dependencias federales y estatales, sin coordinarse entre sí, ocupan a la supervisión como operadora de sus múltiples demandas emergentes (programas, proyectos, convocatorias, etc.), lo cual deriva en más cargas de trabajo administrativo, agudizando las dificultades para relacionarse con las escuelas en torno a las tareas pedagógicas (SEP, 2009: 27 y 34).

Para Calvo (2002): La normatividad no concede a los supervisores capacidad para tomar decisiones, y por tanto, da lugar a una falta de confianza en su profesionalismo. Y por otra parte, impulsa el trabajo burocrático, autoritario y rígido

de la supervisión; la atomiza en múltiples actividades separadas unas de otras, que deben realizarse linealmente; frena la capacidad innovadora y creativa de los supervisores; y hace de esta tarea, una actividad uniforme en la que no caben particularidades ni distinciones entre situaciones educativas. Por tanto, mientras así siga funcionando la supervisión escolar, está seguirá marchando por un lado y las necesidades escolares y educativas, por otro (62). ¿A qué se debe esta situación? ¿Hay elementos que nos ayuden a comprender un poco la situación actual?

A continuación se presenta una breve caracterización de algunos antecedentes históricos de la supervisión escolar en México que nos ayuden a identificar los problemas actuales que enfrenta como instancia institucional para responder al nuevo reto formativo de la supervisión.

Para ello es necesario entender qué es lo que sucedió en la configuración del sistema educativo nacional que hizo que la supervisión funcione en tareas más administrativas que pedagógicas.

El desarrollo histórico que el Sistema Educativo Mexicano se ha caracterizado por un proceso político pendular de descentralización-centralización-descentralización desde el siglo pasado hasta el presente. Se pueden reconocer tres procesos de importancia para el sistema como para la supervisión: el primero, es en la época de la anarquía (1824 a 1867); el segundo, la época del Estado-Nación fuerte (1870-1985), y el tercero, hasta llegar a la etapa de la reforma del Estado (1970 a la actualidad) (INEE, 2008:107). Dichas circunstancias influyen a su vez en la conformación del funcionamiento del sistema como de la antes llamada inspección y que actualmente se denomina supervisión centrada en tareas más administrativas que pedagógicas, que a continuación se describen.

En la primera etapa, encontramos que la lucha política y militar entre los dos bandos, el conservador y el liberal por la restauración de los poderes de la corona en el primer bando y en el segundo por la restauración de la república federal

avanzan muy poco en materia educativa por comparación a lo que define la Constitución Cádiz. Los liberales determinan únicamente un plan de enseñanza nacional y la creación de una figura responsable de la dirección e inspección de la enseñanza pública. Más no se podía hacer en años tan turbulentos.

En la segunda etapa tras el triunfo liberal en 1867 se restaura la república federal, en que la educación se constituye como un asunto público, de manera progresista se caracteriza a la educación como primaria, gratuita, pública y obligatoria. En 1874 se constituye como laica a través de la Ley de Instrucción Pública de 1891. Siguiendo las orientaciones de la Constitución de Cádiz de 1812 que indicaba la creación de una figura responsable de la dirección e inspección de la enseñanza pública, se desarrolla la inspección escolar en nuestro país, determinada por la legislación de los estados y con la responsabilidad de operar el contenido de los procesos educativos en las escuelas, pero en ningún momento, en todo el siglo XIX, se requirió su participación en la gestión operativa, ni siquiera en el sentido de ser los jefes inmediatos de directores o profesores (INEE, 2008: 104).

La inspección escolar no tuvo la responsabilidad de gestionar la operación de las escuelas en aspectos materiales, financieros o laborales solo la de cumplir funciones de vigilancia y control regular de las escuelas, así como de operar reformas curriculares, la capacitación de los profesores para el manejo de nuevos enfoques pedagógicos o el uso de materiales y otros recursos didácticos. Con la creación de la Delegación de la Dirección General en cada entidad federativa en 1896 a través de la reforma de la Ley Reglamentaria de 1891, al titular de la dependencia se le asignan varias funciones relacionadas con el control de la educación: dictar disposiciones a los directores e *inspectores* para el mejor servicio de las escuelas; *visitar* los establecimientos de enseñanza; *vigilar* la dirección científica de la enseñanza, *cuidando del exacto cumplimiento* de las leyes, reglamentos y acuerdos respectivos (INEE, 2008: 106).

En 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) así como la sustitución de los delegados de la Dirección General en los Territorios Federales por la de los Inspectores Generales, existiendo uno Técnico y uno

Administrativo. Los inspectores escolares eran responsables de los asuntos administrativos y técnico-pedagógicos. Se redefinen las funciones para la inspección, ya no solo vigilando sino gestionando acciones en los asuntos administrativos y técnicos.

Con la Revolución Mexicana se reconstruye el sistema educativo nacional, mismo que comienza con la supresión de la SIPBA y nace la Secretaría de Educación Pública (SEP) donde se inicia formalmente el proceso jurídico, político y administrativo de la centralización nacional de la educación primaria, permitiendo establecer, organizar y sostener desde la instancia federal a cada escuela de cualquier tipo y grado en toda la República. El proceso jurídico, político y administrativo de centralización nacional de educación primaria, concluye en 1923 donde se establecen los lineamientos de acción de la SEP a través de las Bases para la Acción Educativa Federal que establece las normas técnicas para la administración educativa federal y de la inspección escolar. En estas Bases se reconocen tres figuras que conforman la Inspección General de Educación divididas en tres regiones del país, la inspección general, los Delegados de la SEP así como los conferencistas de las Misiones Culturales⁷.

Se inicia un proceso de redefinición de las funciones que la inspección tendrá que desarrollar correspondientes en primer momento con la expansión del sistema y segundo por las políticas, reformas, planes y programas educativos que los gobiernos federales fueron estableciendo en este segundo proceso histórico y que en nuestros días aún marcan fuerza y vigencia de estas acciones. Este proceso llega hasta la década de los setenta del siglo pasado.

Ejemplos de ello (INEE, 2008):

1. Con el nacimiento y expansión de la SEP en 1921 la SEP reconoce que la figura de la inspección juega un papel importante como impulsores de la expansión de la educación pública en México. Las obligaciones que la

⁷ Las misiones culturales nacen de la propuesta hecha por José Vasconcelos, parte del derecho, gratuidad, obligación y laicidad de la educación como aspiración anhelada de la Revolución Mexicana.

inspección tuvo que desarrollar eran: las de visitar las escuelas para vigilar el aseo, la realización de prácticas agrícolas e industriales, el buen curso de las clases, el cumplimiento de los programas y el buen uso de los métodos pedagógicos, el cumplimiento de labores administrativas; organizar conferencias pedagógicas para subsanar los defectos observados en el trabajo de los profesores.

2. En 1930 la Asamblea Nacional de Educación fijó como conclusiones que se estableciera un sistema de inspección entre el sistema escolar y federal esto se reitera en la Primera Convención Técnica Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana de 1940. En el orden técnico se destaca la unificación del criterio pedagógico y la unificación del sistema de supervisión escolar.
3. La Ley Orgánica de Educación de 1938-1939 que reglamenta el artículo tercero constitucional que se encaminó a la unificación y coordinación del servicio educativo; en 1942 la Ley Orgánica de Educación Pública fortaleció las facultades de la centralización para otorgar la formulación de planes, programas de estudio y métodos de enseñanza con exclusión explícita de los estados y municipios y los particulares.
4. En 1943 la SEP pública el texto de principios y técnica de la supervisión escolar.
5. Y en abril de 1945 se publica el primer reglamento específico de la inspección escolar. El inspector es la autoridad inmediata de los directores y de los docentes; por lo mismo, debe resolver los conflictos que surgieran entre ellos. Es el funcionario responsable de las relaciones laborales con los profesores y los directores. Le corresponde la distribución, fundación y clausura de escuelas, así como la distribución y remoción de los docentes de sus centros de trabajo, según las necesidades del servicio.
6. En diciembre de 1943 nace el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación a fin de terminar con los problemas de gestión laboral y representación. Los supervisores y directores federales fueron los primeros quienes buscaron la sindicación de los docentes desde los 30's. La

coadministración de la SEP por el SNTE supone la conformación de un proceso de *imbricación* de los intereses puestos en juego en la acción cotidiana de gestión la educación.

En el último proceso histórico, el papel de la inspección comienza por cambio en el nombramiento de la función al de la supervisión. En los anteriores ejemplos se observa el papel más claro que va adquiriendo la supervisión particularmente el relacionado con su vinculación con el SNTE, aunque también en su nivel de posición de fuerza institucional con respecto a los directores y maestros. Veamos que sucede en el siguiente periodo.

En este tercer proceso histórico (INEE, 2008):

1. En 1973 empieza la descentralización de estructuras administrativas, aparejado con la reforma de planes, programas y métodos de enseñanza, los inspectores iniciaron un proceso de capacitación en cascada.
2. En 1978 continuando con esta tarea de descentralización de estructuras administrativa se crea la Dirección General de la SEP donde se concentran la dependencia de la SEP existentes en cada estado.
3. En 1981 fueron elaborados los Manuales de Operación de la Supervisión Escolar de la Educación Primaria.
4. En 1987 se puso en marcha un Proyecto Estratégico 05, *Fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directivos escolares*, por el que se diseñó el *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria*, así como los de preescolar, secundaria, educación especial e inicial. El concepto de supervisión entre el *Manual de Operación* y el *Manual de Supervisión*, ya que el segundo desplazó la noción de control-regulación simple (referida a *controlar el funcionamiento de los servicios*) hacia una noción más proactiva, al enfatizar las tareas de orientación, promoción, organización y estímulo a los miembros de la comunidad educativa. El manual del supervisor estableció las funciones generales y tareas asignadas a la supervisión de zona escolar: Planeación, Técnico Pedagógica, Control Escolar, Extensión Educativa,

Organización Escolar, Administración de Personal, Administración de Recursos Financieros, Administración de Recursos Materiales.

5. En mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), donde se trasladan los servicios educativos a la federación; la estructura política, normativa y administrativa destinadas al control de la operación de los servicios, pero respecto a los temas de supervisión escolar y apoyos como cuestión de agenda política no se hacen mención y apenas se insinúa en el Programa Nacional de Educación (2001-2006) como en el actual Programa Sectorial de Educación (2007-2012) a manera de un asunto de gestión institucional y relevante para transformación de la escuela pública.

En la configuración del sistema educativo nacional la supervisión escolar de educación básica se ha concentrado en tareas de orden administrativo como: enviar información y reportes a la autoridad inmediata sobre las escuelas; gestionar recursos para la operación de las escuelas; establecer relaciones y atender demandas de los padres de familia y de otras instituciones e instancias de la administración pública; reproducir cursos de capacitación; difundir, instrumentalizar y controlar iniciativas y demandas generadas por reformas, programas y proyectos de innovación, así como por concursos, convocatorias, campañas, etcétera; transmitir y vigilar el cumplimiento de las agendas establecidas por diferentes instancias de la estructura educativa y de otras dependencias del gobierno y organismos diversos (SEP, 2009: 47).

Esto es resultado de que en el tercer momento se concentraron los esfuerzos federales en la expansión del servicio educativo. La cobertura fue la prioridad de la administración y construir escuelas en todo lugar al que se pudiera llegar fue la tarea en la que se involucraron maestros y directores. La supervisión también participó en la fundación de escuelas pero más en el establecimiento de las condiciones logísticas para que las escuelas funcionaran. El contenido académico de su tarea se restringió al área de la administración de recursos, así como a la esfera político sindical por la influencia política que podía desempeñar sobre

directores y maestros. La ausencia así mismo de proyectos académicos más finos, la reforma del 72 en primarias sólo fue modificada por la reforma en primarias del 93, veinte años después, contribuyó al desarrollo de un perfil más administrativo que académico.

Actualmente cuando se requiere de una educación diferente se necesita una supervisión distinta y la realidad exige apoyos para los supervisores. En los discursos de política educativa se tiende a afirmar la importancia de orientar la función hacia tareas académicas donde la supervisión realice acciones de apoyo y asesoría a los planteles escolares.

Ejemplo de ello es la iniciativa del Sistema Educativo de Sonora en el que se solicita a la asociación civil Innovación y Asesoría Educativa lleve a cabo alguna estrategia de formación por lo que se diseña el Diplomado de Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria con varias temáticas que dan elementos a la supervisión para analizar las problemáticas que en el proceso se le presentan y que el equipo de IAE fue orientando.

En cuanto a la historia de la función de la supervisión se aborda el contenido en el diplomado (primer curso taller) , por lo que una supervisora retoma la temática adaptandola a la construcción de la misión y la visión de las escuelas con la de la supervisión por lo cual se abordan dos textos que caracterizan las funciones que tenía y las cuales en la actualidad se le pide a ésta desarrolle para apoyar a las escuelas por lo cual parten de la revisión de su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), encontrando respuesta por parte de los directores en el ejercicio de su función que mencionan es y ha sido similar al de la supervisión pero con ámbitos de acción distintos, concluyendo que para que funcione y haya cambios significativos es necesario que exista comunicación de las expectativas como trabajo para que no haya sobrecargas administrativas olvidando al pedagógico.

La supervisora habla al respecto de los textos proporcionados de la historia y función de la supervisión (“La supervisión escolar” y “Enfoque académico de la supervisión”).

Patricia.-Este texto además nos remite a la historia de la supervisión, como fue creada esta instancia, primero como inspección y luego como enlace, es decir, primero hacia lo administrativo y después hacia el control y enlace con las autoridades inmediatas. Pero ahora debe estar orientada hacia el aspecto académico responder a las necesidades de la escuela (...) (RTC2RZZEB-4).

Tres directores responden al respecto:

A.- (esto) es importante para lograr la mejora en nuestras escuelas, ampliar el acompañamiento y reducir lo administrativo (...) (RTC2RZZEB-4)

JR.- a nosotros nos pasa lo mismo que a ustedes, visitamos a los grupos que tienen problemas y dejamos a un lado a los otros, (...) hace falta dialogar con los maestros para ver que problemas tienen, que ideas nos permitirán avanzar, (...) y eso solo se hace cuando hay presencia de un equipo de supervisión en las aulas (RTC2RZZEB-5).

JA.- aquí la base es la comunicación, trabajamos bien “bajo supuesto” hay que ir al campo de acción para ver si aterrizamos, ya que esto contribuye mucho a la mejora de la educación, estrechar lazos (...) (RTC2RZZEB-5).

Ésta situación expuesta sobre la historia de la función de la supervisión y parte de las problemáticas que enfrentan los directores en la planeación escolar y su relación con los docentes, para la mejora de la educación, nos introduce a abordar la siguiente temática. Veamos con más detalle en qué consiste esta demanda.

1.3 La asesoría académica a la escuela

Como se ha visto en los anteriores apartados, por una parte tenemos una fuerte necesidad como país de avanzar en mejores procesos de calidad educativa, y la misma se puede alcanzar si se involucran los maestros y los directores de la escuela, aunque también corresponde a la figura de supervisión el realizar un trabajo de apoyo a las escuelas para que se dirijan hacia la calidad. En el terreno de una mejor calidad también la supervisión ha sido llamada a participar.

No obstante este aspecto, es claro que la supervisión mexicana se ha construido históricamente como una función que en ocasiones se ha inclinado hacia el trabajo académico y en otras hacia un trabajo más de carácter burocrático. Hoy las políticas tienden a definir la necesidad de un cambio en las acciones que esta realiza. ¿Pero cuáles son las nuevas demandas que en específico se le hacen a la supervisión para que contribuya a la calidad? ¿Son nuevas en la historia de México? En este apartado veremos que si bien hoy en día se hablan de funciones específicas muchas de ellas tuvieron ya su presencia en el discurso mexicano sobre la supervisión, pero es necesario revitalizarlas para contribuir a la mejora de la educación pública de nuestro país, y esto es posible bajo la perspectiva de fortalecer la capacidad asesora de la supervisión.

La figura de la inspección escolar, se origina en España y Francia en el siglo XIX, en contextos políticos poco democráticos y de corte administrativo. En México, la inspección escolar es instituida por Porfirio Díaz en 1906 (INEE, 2008: 25).

En México, la inspección pasa a llamarse supervisión a inicios de los 60's pues se amplía su campo de acción y funciones ante la oleada de crecimiento poblacional nacional y de acceso a la educación requiriendo de una mayor preparación del inspector en el área pedagógica que en la administrativa.

Para García (1963) “La supervisión significa ver las cosas desde un plano superior, con el objeto de coordinar, orientar, dirigir y controlar las actividades de la escuela, en la forma más eficaz (27)”. “La inspección escolar esencialmente se basaba en la autoridad de una sola persona. La supervisión busca y reclama la colaboración efectiva de los maestros, involucra la aplicación constante y orgánica de principios democráticos (García, 1963: 28)”.

Los principios democráticos de la supervisión para García (1963) son:

1. La supervisión debe ser una actividad eficiente (para ser eficiente debe alcanzar la mira propuesta economizando tiempo y esfuerzo pero ante todo, que las miras y finalidades sean validas o satisfactorias)

2. La supervisión deber ser una actividad científica
 - a. Debe partir de problemas concretos
 - b. Debe atacarlos de acuerdo con un método científico (36)
 - c. Debe existir una base científica y pedagógica para el común entendimiento de los que en la obra educativa participan
 - d. Debe haber estimación cuantitativa de los resultados y una interpretación objetiva de éstos
3. La supervisión deber ser una actividad democrática
 - a. Estimulante en alto grado por lo que respecta a maestros, alumnos, padres de familia, autoridades, etcétera
 - b. Respetuosa de la iniciativa, y de la personalidad de los maestros, fundamentalmente
 - c. Rodear a la persona que la práctica, de cualidad de líder, en el mejor sentido de este término
4. La supervisión debe ser una actividad cooperativa
 - a. Fijará desde el primer momento la cooperación más valiosa de cada quien
 - b. Fijará también la responsabilidad de cada quien en atención a la autoridad y función que se le confiera
 - c. Dará a cada quien los elementos (patrones) para medir su propia cooperación
5. La supervisión debe distinguir las funciones docentes de las administrativas para acentuar su actividad sobre las primeras
6. La supervisión debe girar invariablemente aun en sus funciones administrativas, alrededor del mejoramiento de la enseñanza
7. La supervisión debe estar perfectamente definida y debidamente organizada:
 - a. Contendrá un programa concreto de objetivos
 - b. Fijará los medios para alcanzar dichos objetivos
 - c. Establecerá un sistema de medición de resultados (37).

Como se puede observar en los anteriores puntos, tenemos una perspectiva de la supervisión que por lo menos en el discurso rompe con la visión y práctica burocrática de la supervisión. Desde el contenido de eficiencia, de trabajo

científico hasta la definición de una práctica cooperativa y democrática, se perseguía que realizara actividades de apoyo a la docencia. En este discurso encontramos también la perspectiva del maestro Ramírez.

Para el maestro mexicano, Ramírez (1963) la función de la supervisión ha de desarrollar una serie de actividades en torno a:

1. Actividades de inspección, debe, pues, entenderse por inspección el examen cuidadoso de las condiciones actuales en que se encuentra cada una de las escuelas, así como el de aquellas en que se halla el sistema escolar puesto al cuidado del supervisor.

La inspección o examen debe extenderse a todas aquellas cosas capaces de indicar el grado de eficiencia con el que la escuela está instruyendo a los niños o educando a la comunidad como todo aquello que tienda a darle una apreciación bastante aproximada de la fuerza docente que está operando en su comarca – zona escolar-.

2. Actividades de dirección y conducción. El supervisor está obligado a dirigir y conducir rectamente la obra educativa en la zona que se le haya encomendado. Dentro de esa función va implícita la idea de orientar y guiar a los maestros de su zona en las diversas direcciones en que el esfuerzo educativo haya de desarrollarse, es decir, capacitarlos debidamente para la tarea que están realizando.

Dichas actividades -las conferencias individuales o colectivas con los maestros, las demostraciones, las circulares y boletines de carácter técnico, las pláticas pedagógicas, los centros de cooperación pedagógica, etcétera-. tienden a: 1) capacitar técnicamente a los maestros a fin de que rindan un trabajo satisfactorio; 2) aumentar la eficiencia de las escuelas, y, 3) mejorar la economía y cultura de la comarca –zona escolar-.

3. Actividades de perfeccionamiento cultural y profesional: no es tarea del supervisor preparar maestros, pero sí es de su competencia elevar la preparación

cultural y profesional que tengan los que con él estén colaborando, a fin de mantenerlos siempre por encima de las tareas que realizan. Algunas de las actividades que Ramírez indicaba como tarea de la supervisión eran: promover talleres de maestros, los cursos de vacaciones y los estudios de especialización.

4. Actividades de investigación: en educación se entiende por investigación al conjunto de actividades encaminadas a examinar críticamente y de un modo sistemático los hechos o fenómenos, tratando de encontrar o descubrir, bien sea los problemas que esconden o bien los principios que los gobiernan. Al igual que García Ruiz apelaba a un trabajo científico de parte de la supervisión escolar.

5. Funciones adicionales de carácter técnico o administrativo: el buen supervisor casi nunca se contenta con el ejercicio de las cuatro funciones atrás enumeradas, pues casi siempre realiza algunas otras. Además, las autoridades escolares suelen a veces encomendar a los supervisores algunas otras funciones o tareas adicionales, unas de carácter técnico y otras de naturaleza administrativa. Todas estas actividades, diversas de las agrupadas en torno de las cuatro primeras funciones ya dichas, constituyen lo que, a falta de expresión más adecuada, se ha (hemos) denominado *funciones adicionales*.

Ambos autores Ramírez y García escribieron en la década de los sesenta del siglo pasado una caracterización deseable para la supervisión escolar. Un ejercicio de definición de las tareas de la supervisión se realizó normativamente por la SEP a nivel federal en 1987, en el marco de los proyectos estratégicos del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. Las funciones de la supervisión que ahí se recuperan y coinciden con las aportaciones de García (1963) y Ramírez (1963), señalando tanto contenidos de orden administrativo en su quehacer como de apoyo educativo para docentes y directivos.

En dicho documento se indica que “las actividades del supervisor se orientan principalmente hacia seis tipos: enlace, promoción, orientación, asesoría, verificación y evaluación” (SEP, 2009: 28).

Conviene explorar en este momento algunas opiniones sobre las funciones de la supervisión que se han construido desde otros contextos y que concuerdan por lo menos con las versiones mexicanas anteriores y con la perspectiva que actualmente se maneja, poniendo énfasis en la actividad de asesoría y que describiremos más adelante.

Por lo pronto veamos lo que dice el maestro español, Teixido (1997), quien señala que las funciones que la supervisión desarrolla son:

De arbitraje, concebida como la información-orientación-asesoramiento, mediación en enfrentamientos, resolución de conflictos menores en las escuelas.

La función técnica, que involucran la evaluación, orientación y dinamización de actividades en las escuelas.

Por último la función de asistencia, que implica la elaboración de estudios, dictámenes, asesoramiento experto, peritaje experto, datos para planificación, prospección y proyección (Teixido, 1997: 106).

De hecho sin descuidar aquellas tareas relacionadas con la información y que luego corren el peligro de burocratizarse, el autor coloca el énfasis en actividades de orientación, evaluación y asesoría, funciones que hoy se conciben necesarias para el mejoramiento de los procesos de calidad en las escuelas.

Para la doctora venezolana, Mogollón (2006), las funciones pedagógicas y administrativas de la supervisión en su conjunto deben tener una interconexión con las actividades que se desarrollan en las escuelas, tal como a continuación se describe:

1. Dirigir, Coordinar, Supervisar y Evaluar la ejecución de Políticas Educativas en el ámbito de su jurisdicción.
2. Elaborar, ejecutar y controlar los programas de supervisión de la labor docente y administrativa que se realiza en los planteles.
3. Propiciar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

4. Asesorar sobre los problemas Técnicos, Docentes y Administrativos que se presentan en los planteles.
5. Suministrar orientaciones de carácter pedagógico, metodológico, técnico, administrativo y legal al personal en servicio (4).

En esta breve descripción de los elementos que nos propone Mogollón encontramos puntos en común con los viejos autores mexicanos antes citados. El concepto de supervisión como bien define García (1963) y en el mismo tono Ramírez (1963), no solo implica llevar el control, autoridad y un trabajo individual empleado de arriba hacia abajo –vertical- sino realizar un trabajo horizontal en que la comunicación fluya entre la supervisión y los supervisados.

Con respecto a las funciones que ha de desarrollar la supervisión, las cinco perspectivas citadas concuerdan en menor o mayor medida, en que el trabajo de control y administración es necesario para el apoyo académico a las escuelas, pero priorizando el trabajo académico mediante la asesoría a los colectivos de maestros y directivos. En esta perspectiva exploremos qué se está diciendo actualmente en México con respecto a la función supervisora.

1.3.1. El apoyo académico y la asesoría a la escuela

En los últimos años, a la Supervisión se le ha venido demandando que realice apoyo académico a las escuelas, por una parte para identificar los resultados y avances del servicio educativo a la población mexicana y por otra para orientar a los maestros y directivos en procesos de mejora que respondan a las reformas educativas para la mejora de la calidad.

Se espera que la supervisión intervenga e innove alrededor del contexto particular de cada escuela, pero que al mismo tiempo se vuelva operaria de las políticas y decisiones educativas de la federación.

El apoyo académico a las escuelas que brinda la supervisión, o alguna instancia interna o externa que puede intervenir por solicitud de la supervisión puede tener algunas de las siguientes modalidades: conferencias individuales o colectivas con

los maestros, las demostraciones, las circulares y boletines de carácter técnico, las pláticas pedagógicas, cursos, seminarios, los centros de cooperación pedagógica, etcétera. Entre ellas se destaca la asesoría a directivos y maestros.

La asesoría, es un apoyo académico como proceso, que la supervisión puede generar a través de los consejos técnicos o directamente con el actor que la requiera, para tratar alguna necesidad, problemática o área de oportunidad para innovar, en el que se dialoga y planea, se ven avances, retrocesos, dificultades, fortalezas para en su caso replantear algunos aspectos de la integración de las propuestas de innovación.

La asesoría es 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 (SEP, 2005: 26).

La asesoría implica una relación entre profesionales, entre iguales que comparten un propósito común, por lo que se desarrolla mediante el trabajo colegiado y a través de procesos de intervención, facilitación y/o colaboración⁸.

La actual Reforma Integral de Educación Básica y la Alianza por la Calidad de la Educación definen los actuales cambios que se impulsan para las escuelas entre los que destacan temas asociados a la gestión institucional, gestión escolar, al plan y programa de estudios en primaria, didáctica, uso e integración de tecnologías de información y comunicación, entre otros cambios.

Estas temáticas que implican algunas de ellas iniciativas de innovación, tendrían que ser impulsadas y apoyadas por la Supervisión a través de la asesoría y el acompañamiento adaptándolas a las actuales necesidades educativas de cada centro escolar.

⁸ Entre otras tendencias de asesoramiento existe la que se realiza por: a) intervención: el asesor diagnostica e interviene señalando el tratamiento adecuado), b) por facilitación (el asesor escucha y ayuda a l colectivo a establecer estrategias para superar sus problemas), y c) por colaboración (el asesor y el asesorado intercambian experiencias y aprendizajes y desarrollan propuestas adecuadas a cada problema, en este caso importa el aprendizaje del asesorado, pero también del asesor) (Nieto Cano 2001)

La necesidad de dar orientación a la función de la supervisión contribuyó a plantear orientaciones para impulsar el apoyo académico a las escuelas, a través de lo que se ha denominado Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (2005). En este documento federal de orientación general en la parte normativa pero no de uso obligatorio en las entidades de la república, plantea una serie de propósitos que pueden ser recuperados para orientar el ejercicio de la supervisión. Como propósitos académicos de la supervisión (y de otras instancias) se mencionan:

- “Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.
- Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.
- Promover acciones para que directivos y docentes comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio, dominen el enfoque intercultural y los enfoques de enseñanza, y manejen adecuadamente los enfoques teóricos y metodológicos de los materiales de apoyo a la enseñanza.
- Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender a la diversidad.
- Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.
- Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de los alumnos.

- Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y funcionales (formación, tiempo) de los que disponen (SEP, 2005: 45)”.

Dicho documento ha influido en la construcción de un discurso sobre el funcionamiento de la supervisión y muestra las áreas posibles de trabajo, aunque también se ofrecen instrumentos de apoyo para que la supervisión realice sus actividades. Así es que en el DF se les propone a los supervisores la construcción del Plan Anual de Asesoría (PAA).

La asesoría se desarrolla mediante el trabajo en equipo de los integrantes de la supervisión escolar (supervisor y asesores), quienes elaboran un Plan Anual de Asesoría (PAA) con cada escuela, a partir del reconocimiento de sus prioridades y necesidades de apoyo y, en su caso, con la colaboración de otras instancias de apoyo (centros de maestros, equipos que impulsan reformas e innovaciones, instituciones formadoras de maestros, etcétera) (SEP, 2009: 50).

Son tres momentos que se identifican para el PAA: El primer momento es el **diagnóstico**, constituido por las escuelas que integran la zona, así como la valoración que tiene respecto al apoyo proporcionado durante los dos últimos ciclos escolares.

El segundo considera la **información** que obtiene de la observación y evidencias del funcionamiento de las escuelas, del trabajo en equipo a través de las visitas, de los procesos de asesoramiento que desarrolla con los docentes, directores y padres de familia, de la asistencia a las reuniones de Consejo Técnico de las escuelas, recupera los resultados de las evaluaciones externas que participan con el sistema educativo en la valoración de los procesos de los programas educativos, entre otras actividades que realiza la supervisión.

Y el tercer momento se refiere a la **evaluación** de sus acciones en correspondencia con la planeación de las escuelas (SEP, 2006: 30).

El plan anual de asesoría conlleva un proceso continuo de construcción en el que las escuelas realizan un diagnóstico para identificar las necesidades de los docentes y directores, ya que está siempre en construcción ante los elementos que se suman en las reuniones de consejo técnico y logran plasmarse en las relatorías y registros de observación por lo que es necesario evaluar el proceso para identificar los problemas y acciones a las que deben dársele seguimiento. Por lo cual en este proceso el equipo de supervisión tiene que replantear las acciones que ha llevado a cabo con las escuelas para ver los avances y problemas que persisten para intervenir, por tanto la supervisión debe ser crítica de su función.

Veamos qué es lo que nos dice un ATP de la zona C:

Nos dimos cuenta que de las necesidades que los profesores nos plantearon, en una encuesta aplicada en la propia escuela, para sorpresa persona requerían o pedían apoyo y asesoría en temas que ellos como colectivo, ya habían tratado, ya sea en trayectos formativos o sesiones de consejo técnico. Me generó inquietud y sorpresa ver esta situación. ATP de la zona C (MEUA-4).

Reforzando lo anterior, veamos qué nos dice un ATP del Centro de Maestros de la Jefatura de Sector B

Aprendimos a colaborar CM, Equipo de Supervisión y el colectivo docente para trabajar el contenido de la asignatura de Español. Identificamos las necesidades factibles a resolver con la escuela focalizada (MEUA-3).

Ante las necesidades de formación de la supervisión respecto a las tareas a desarrollar en la función de apoyo académico a las escuelas y de la planeación anual de asesoría, las instancia internas y externas en México, ha de entenderse que la función de asesoría no es tarea sólo de la Supervisión sino que implica a otros actores de diferentes áreas educativas que han sido creados en el sistema educativo nacional, por un lado, lo cual permite encontrar que estos actores brindan una mirada externa y profesional a la dirección y docencia de los centros escolares convocados por la federación o por la estancia estatal para la actualización de directores como de docentes en una temática en particular, por la entrada en vigor de algún programa educativo que pretende la mejora de la escuela o por el seguimiento y control que la supervisión de manera particular

tendrá que llevar a cabo a su vez y de la misma manera de la propia necesidad del centro educativo.

Las instancias internas son las que forman parte del sistema como asesoría técnica pedagógica de la supervisión, centros de maestros, mesas técnicas y equipos responsables de programas y proyectos (SEP, 2005: 16). Y las instancias externas que involucran a universidades, instancias de educación superior, instituciones formadoras de docentes, asociaciones científicas y civiles, redes de profesionales, grupos de investigación e innovación, entre otras (SEP, 2005: 28).

1.4. Calidad, Supervisión y Asesoría

El sistema educativo en México en relación a la educación pública tiene una característica particular a la de otros sistemas educativos, puede decirse por una parte que es joven en comparación de otros y por otra parte se ha venido ajustando a los requerimientos gubernamentales como del crecimiento y necesidades de la población estudiantil –edad de formación-. Conceptos, por ejemplo, reforma educativa, calidad, evaluación, entre otros, mientras estaban siendo desarrollados en otros países en México se pensaba en la formación de la población en educación elemental –leer, escribir, hacer cálculos matemáticos básicos- con el tiempo empieza a tomar relevancia la formación del docente a lo cual se van creando instancias de control –inspección- empieza a concebirse el derecho de la educación para toda la población mexicana, de mejorar las condiciones de vida por una parte con apoyo económico y por otra la oportunidad de acceso a una educación es así como nace la educación pública en México tiempo después se piensa en un plan educativo nacional que responda a esas necesidades educativas en su conjunto a las aspiraciones de la población⁹.

Las reformas educativas en México no deben ser entendidas como meras copias o modas de propuestas educativas extranjeras, debe de cuestionarse si el contexto

⁹ Confróntese esta idea en el libro de *la Secretaría de Educación Pública de "Orientaciones para fortalecer la gestión escolar. Programa de Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal"* y las conferencias de Alberto Arnaut Salgado, "La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua", y Alba Martínez Olive "Formación docente inicial y en servicio".

es propicio para ponerlas en marcha, si bien, empiezan a tener un punto de encuentro entre sí que es mejorar y generar oportunidades de acceso a la población mexicana no solo aspirando que por ello mejore su vida puesto que existen otros factores que lo determinan, es necesario entender porque deben ser puestas en marcha. Actualmente la Reforma Integral por la Educación Básica está impregnada de estos conceptos como temas de interés nacional para la educación del siglo XXI, se habla de la calidad de la educación, muchas veces entendida como los resultados esperados de una evaluación puesta en marcha para ver que tanto responde el modelo educativo como personas que lo ponen en marcha para hacer rankings de las mejores escuelas, mejores maestros, mejores alumnos.

Sin embargo la calidad de la educación no sólo involucra la obtención de resultados, implica generar procesos, analizarlos y proponer vías alternas para mejorar o mantenerse, no debe verse a éstos como un ranking o mecanismo de clasificación burocrática de las escuelas, debe buscarse su función para la mejora de resultados de aprendizaje, aunque el sistema muchas veces no lo haga. Lo antes expuesto necesita de una figura que no solo controle, que inspeccione debe tener una redimensión diferente ante la calidad de la educación y esa es la supervisión que tiene que dar cuenta de estos procesos, no solo es la que opera o es un mero filtro de información debe ser la que retroalimenta y debe orientar estos procesos.

La supervisión al mismo tiempo no es la única que tiene la verdad absoluta de estos procesos debe permitir que esta retroalimentación sea horizontal entre ella y los supervisados, escuchar para proponer con ellos y al mismo tiempo delegar temáticas a tratar cuando no pueda, debe ser autocrítica de su propia función para aprender con y no solo instruir hacia las escuelas.

En la autocrítica de su función encontramos la dimensión pedagógica que debe atender y que se ha descuidado mucho ante las dinámicas del sistema educativo mexicano, por una parte tenemos a la asesoría a las escuelas como formadora de estos procesos y por otra la formación que la supervisión debe tener en contacto con las escuelas y la necesidad de formación de la supervisión.

La asesoría de las escuelas para la supervisión debe entender que no es la única que puede brindarla, debe acudir a instancias que la apoyen para la formación de los docentes, directores y de ella misma en diversos temas que van desde entender la reforma educativa hasta programas con temáticas transversales que forman parte del currículo oculto o lo que pasa dentro de las escuelas que son los procesos que surgen día a día en las escuelas que tienen que hacerse explícitos para la mejora de la calidad educativa, los cuales la supervisión debe orientar así como de las instancias internas y externas que se han creado en México.

Por otra parte entender la necesidad de la formación de la supervisión sobre su función involucra atender a los procesos antes descritos y pensar a la educación en la que la labor del docente, la del director y de la misma supervisión no son funciones que deban desempeñarse en solitario sino en conjunto para atender estos procesos como problemáticas que se presenten, eso es lo que en parte la asesoría a las escuelas debe proponerse. La oferta de formación para el docente y director es considerable a la casi nula formación para la supervisión por una parte pueden asistir para formarse y saber los contenidos de los cuales estas propuestas desprenden hacia las escuelas como de que tanto es posible adaptar al ideario educativo, pero aún así la acción de la supervisión no es redimensionada en tal aspecto. Sigue siendo vista como la que controla, informa – inspecciona- la tarea es ardua por tanto la supervisión debe entenderse a sí misma para generar estos procesos que la redimensionen en la asesoría a las escuelas como del propio sistema educativo que rinde resultados pero no procesos lo cual puede cambiar si la supervisión se ve como una instancia de cambio y de mejora para la calidad en la educación en México.

En pocas palabras, México aún está en el proceso de repensar los procesos como sujetos de formación para la educación por tanto necesita de una instancia que delimite los cambios necesarios para tal proceso. La supervisión necesita que la formen para ello.

CAPÍTULO 2. EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA SUPERVISIÓN.

Una propuesta de formación implica tener en cuenta los factores como actores con los que se relaciona el beneficiario, en este caso de la supervisión, para reflexionar en torno a ellos y proporcionar las herramientas necesarias que ayuden en la práctica a tener claridad de las estrategias por emplear en determinado contexto de intervención.

La supervisión con un constructo de acciones del crecimiento del sistema requiere de un apoyo que ayude a reflexionar y mejorar su práctica, por lo que este capítulo va dirigido a identificar esos factores que necesita tener en cuenta en la complejidad de las demandas que se le hacen a los colectivos escolares y otras que se dan por hecho se atienden y que la supervisión está relacionada. El capítulo está compuesto por cinco apartados:

En el primer apartado se habla de las teorías de cambio e innovación respecto a una reforma educativa, de las interrelaciones que hay entre los actores educativos.

El segundo apartado describe la presencia de la supervisión en las reformas educativa y del porqué es innovador formar a la supervisión.

El tercer apartado se expone una serie de elementos a tomar en cuenta para la formación de la supervisión y que una propuesta de formación tiene que tomar en cuenta para formar la identidad de la supervisión a través de la redefinición de sus funciones.

En el cuarto apartado se describe parte de las tareas que la supervisión ha de desarrollar con el director y con el docente a partir de los planteamientos del desarrollo profesional docente donde las éstas se adaptan a la función de ésta y es necesario conocer para impulsar el análisis de temáticas que ayuden a formar a su vez al director, al docente como así misma.

Y el quinto apartado las posibles rutas de formación ante las características que el sistema funciona y permite a la supervisión realizar.

2.1. Innovación y cambio educativo

En el capítulo anterior se habla de la necesidad de intervención de la supervisión en los procesos de calidad educativa así como de su formación. Atender a la formación implica propiciar cambios en el ejercicio de la función.

Esta tarea no es fácil, ya que cambiar las prácticas es una de las empresas más difíciles. El cambio en la escuela, requiere del cambio en la supervisión y por ello es necesario analizar las dificultades pero también las oportunidades que nos ofrece el análisis del cambio educativo.

Todo sistema educativo siempre cambia, pero el cambio puede ser conservador o progresista, es decir en el segundo caso, tener un movimiento hacia la mejora de un proceso.

En todo caso, el cambio implica en primer lugar un proceso que a veces puede ser doloroso dado que implica para los sujetos que son convocados al cambio poner en tela de juicio sus propias prácticas y en su caso adoptar el desarrollo de otras, bajo la perspectiva de que ayudarán a mejorar su trabajo y que se denomina cambio subjetivo. Fullán (1997) entiende por éste, la necesidad de propiciar transformaciones principalmente en los esquemas de saberes, valores, certidumbres que todo sujeto posee. Por eso el cambio en principio es difícil, pues implica una reconstrucción de la subjetividad de las personas.

Cuando a un supervisor o a un maestro se le pide que incorporen metodologías nuevas en su trabajo, el proceso de uso de la nueva herramienta es difícil porque tienen que cambiar sus esquemas sobre saberes ya instalados.

Promover cambios entonces debe implicar el análisis de los saberes que a través de la práctica la persona ha obtenido y le han servido con los saberes que una propuesta educativa pretende desarrollar. En un inicio puede existir resistencia al

cambio de la práctica educativa, pero con un apoyo y orientando a que la persona relacione aquellos aspectos comunes a su práctica con aquel aspecto presentado como diferente puede ser una pauta para mejorar. Resumiendo un cambio subjetivo es cuando un sujeto tiene que despojarse de aquellos esquemas mentales que en un inicio se considera no funcionan ya en la práctica, para revisar y acceder a la nueva propuesta que puede agilizar el proceso para una mejora¹⁰.

El cambio implica en segundo lugar cambio en la práctica y que se denomina cambio objetivo. Fullán entiende que en la realización de cualquier proyecto de cambio entran en juego tres dimensiones que solo en la práctica pueden encontrar sentido y significado, estas son: el posible uso de materiales, el posible uso de nuevos sistemas de enseñanza y las posibles alteraciones de las convicciones¹¹.

Un programa de cambio debe en la medida de lo posible estar cercano a la realidad de la práctica de quienes la desarrollan como tener presentes las dimensiones objetivas que se describen, para la orientación y conceptualización del cambio que se quiere.

Así mismo que la propuesta se colectivice, es una construcción que parte de las necesidades y problemáticas que la escuela enfrenta, que al ser dialogado, parte

¹⁰ No toda propuesta de cambio es necesariamente positiva, por una parte por los objetivos planteados que pueden ser abstractos combinados con la obligatoriedad para los maestros de ponerlos en operación, que dan como resultado confusión, frustración, ansiedad, y abandono del esfuerzo. El resultado provoca dos formas de invariabilidad, ambas sin cambio. La falsa claridad ocurre cuando las personas piensan que han cambiado, aunque en realidad sólo hayan asimilado los adornos superficiales de la nueva práctica. Se experimenta falta de claridad dolorosa cuando se intentan innovaciones embrolladas en condiciones que no apoyan la evolución del significado subjetivo del cambio (Fullán, 1997, pág. 40). Por lo que a veces la resistencia al cambio es comprensible.

¹¹ Fullán (1997), recomienda que para la conceptualización del cambio estén presentes las tres dimensiones teniendo presente a la vez, las tres dificultades que se presentan en la práctica. La primera dificultad tiene que ver con la definición de los sistemas de enseñanza y decide acerca de las convicciones. La segunda dificultad, se encuentra entre el dilema y tensión sobre la perspectiva de la fidelidad a la hora de que se tiene la innovación preparada y la que los individuos y los grupos de individuos apliquen fielmente en la práctica y la perspectiva de adaptación mutua o evolutiva que tiene que ver con la relación que se establezca entre la nueva política y programa particulares como la situación del usuario que determine el resultado. Y la tercera dificultad, la definición de las tres dimensiones objetivas, debido a que pueden transformarse, elaborarse más, o alterarse de otra forma de la puesta en práctica.

de un plan de intervención por parte del colectivo docente, director, como de la supervisión, mediante el posible uso de las tres dimensiones y problemáticas que se presentan a la hora de emplear dicho plan.

El cambio es la modificación de estructuras de pensamiento y de saberes individuales, colectivos y profesionales que una propuesta educativa pretende reconstruir en la práctica. Las propuestas que se dirigen a la escuela se han de resignificar con las experiencias de los maestros, para dar sentido y dirección a una conducta colectiva que ayude a resolver las problemáticas y necesidades del centro educativo, con el fin de elevar los niveles de mejora y calidad educativa.

Ahora bien qué implica hablar de cambio y qué relación tiene con la innovación. Hablar de cambio es hablar de un movimiento progresistas o conservador. La escuela siempre cambia aunque lo haga lentamente. Cambia la escuela y el sistema y cambia también el salón de clases. La innovación es un conjunto de acciones concretas que buscan mejorar una pequeña parte del universo complejo de la escuela.

Para Maureira (1999), la innovación pretende generar las prescripciones y circunstancias necesarias para la adopción de una reforma, programa, o proyecto que pretende mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y estar actualizada para la formación de quienes la emplean –docentes, y directivos-, como para quienes apoyan y orientan el proceso como la supervisión entre otras instancias de asesoría interna y externa.

La innovación es un proceso siempre inacabado que obliga a ir más allá de donde se ha llegado. Ofrece la ventaja de mantener una dinámica que impulsa la mejora de los procesos y los resultados. Esta idea conlleva la humildad de ponerse en el camino a la aceptación de no haber llegado. Y aun más, pues la innovación es algo que siempre se aleja y obliga a nuevos compromisos" (Messina cit. por Maureira, 1999: 2,3).

La innovación encuentra una gama de temas por abordar, que siempre están en constante cambio y que no necesariamente están en relación, pero la propuesta de Maureira (1999), se enfoca a la innovación como respuesta y atención a la necesidad de un determinado contexto como de seguimiento de lo que ello resulte para modificar aquellos aspectos que en la práctica no funcionan. La innovación por decirlo así es parte del cambio pero en un sentido de mejora.

Para Fullán, las innovaciones educativas, no son fines en sí mismas, es necesario encontrarles significado a través de una evaluación de innovaciones específicas, debemos ser cautelosos con aquellas que no tienen un sentido, puesto que las necesidades del contexto actual al definir los objetivos de la educación de la sociedad contemporánea como de los medios necesarios están en constante movimiento, no están definidos claramente y ni tienen consenso, tenemos que recurrir a la amplia gama de innovaciones para forjar significados (Fullán, 1997: 34).

Para Maureira (1999) la innovación educativa va más allá de una buena planeación, de contar con los recursos materiales y humanos como de las condiciones necesarias para el éxito de la innovación educativa, es necesario contar con la adhesiones, estados de ánimo, expectativas positivas respecto al cambio que se intenta producir.

Ambos coinciden en ver a la innovación educativa más allá de la planeación como dotación de recursos materiales y humanos ante una determinada necesidad que se cree debe atender, lo que ha de buscar la innovación educativa, es encontrar el significado de la tarea educativa a desarrollar en el centro escolar y de hacerla funcional a la necesidad que se pretenda atender.

Ante la gama de propuestas educativas, el forjar significado de cambio, Maureira (1999) identifica siete ámbitos fundamentales en los cuales se pueden producir innovaciones en una organización escolar: nuevas misiones, nuevos productos, nuevos destinatarios, nueva estructura organizacional, nuevos métodos pedagógicos (con una nueva organización del tiempo, espacio, recursos,

tecnología, dispositivos de perfeccionamiento, etc.), nuevos actores y nuevas relaciones entre los actores (2).

Estos ámbitos fundamentales en los cuales se puede producir innovación en una escuela son comparables a las 3 dimensiones de cambio objetivo que Fullán (1997) describe son necesarias en un propuesta educativa específica, que son el posible uso de materiales, el posible uso de nuevos sistemas de enseñanza y las posibles alteraciones de las convicciones.

La innovación es la construcción de objetivos y acciones para atender a determinada problemática, mientras que el cambio es un entramado de propuestas educativas (muchas de ellas innovaciones) que pretenden atender una determinada problemática. Toda innovación pretende el cambio educativo, pero no todo cambio educativo busca la innovación.

2.1.1. El cambio educativo en la política educativa en México.

Las reformas educativas impulsadas desde los años 90 en México, desde mi punto de vista pueden conceptualizarse a partir de dos perspectivas de análisis: como resultado y proceso. La primera la entiendo como un camino diseñado por estrategias que se sirven de recursos esperando se usen con eficacia y eficiencia, el medio para comprobar su éxito o fracaso es la evaluación del aprendizaje que los alumnos obtienen en las escuelas. Y la segunda la entiendo como un proceso en el que importa la construcción de significados en el espacio, el tiempo, y la cultura escolar, principalmente entre quienes implementan ese proceso, maestros, directores y principalmente la supervisión para adaptar la reforma a las necesidades educativas de quienes acuden a la escuelas. Las reformas como proceso enseñan que el cambio requiere de dispositivos más complejos de apoyo a la escuela y creatividad entre los actores.

Las reformas actuales le exigen hoy a la supervisión que ésta se forme en el ámbito pedagógico y que sea capaz de reconocer las distintas realidades de las escuelas, para vincular las iniciativas de cambio con un trabajo colectivo dirigido a

la mejora y calidad educativa. Una supervisión que conozca los trabajos previos a una reforma o propuesta educativa que vaya a llegar a su zona requiere construir una visión de su práctica como la de las escuelas.

Esto implica también innovar en la supervisión, ya que se le pide que delegue las tareas administrativas a favor de priorizar el contenido pedagógico de la función, y haga efectivo el tiempo de trabajo en los planteles escolares, por otra, que forme equipos autónomos que tenga perspectiva de lo que implica formar a las nuevas generaciones. El estudio de la teoría del cambio con respecto a las propuestas de innovación que buscan una mejora en las escuelas a través del cambio de subjetivo y objetivo que implica entren en contacto con la escuela, permite a la supervisión tener un referente de análisis del entramado educativo y de intervención, donde las acciones son negociadas y la construcción de un plan común a la escuela así lo permite.

La supervisión ha de guiar el entramado de acciones para que los directores y docentes planeen, recordando el propósito de su presencia en la y desde la escuela. Fullán menciona que el propósito de la escuela es que los alumnos se eduquen en la adquisición de destrezas y conocimientos académicos y en el desarrollo de habilidades individuales y sociales y el conocimiento necesario para funcionar ocupacional y sociopolíticamente (Fullán, 1997: 22).

Alcanzar estos propósitos implica observar la relación que la escuela guarde con la comunidad escolar, así como de la realización de las reformas y propuesta educativas para responder a las expectativas. Lo antes expuesto implica un proceso complejo de cambio e innovación que puede ser comprendido siguiendo la caracterización de las fases del cambio así como de precisar aún más el papel de la supervisión.

2.1.2. La teoría del cambio oportunidad de formación para la supervisión.

La supervisión como promotora de la reforma educativa y/o de propuestas educativas emergentes necesita tener visión de la implementación en las escuelas, por eso es necesario que no solo desarrolle su capacidad administrativa ante el sistema y las escuelas para gestionar y controlar sino que aprenda a trabajar pedagógicamente. Lo cual requiere asesorar como dar seguimiento a las prácticas que surgen alrededor de las propuestas educativas para atender al sistema y la escuela (y que se mencionan en el capítulo 1), a través de dos funciones principales a desarrollar en la fase de implementación del cambio que son:

1. Tener acceso a la información sobre prácticas innovadoras y proporcionarlo junto con las buenas ideas para la mejora de las escuelas.
2. Exponer al escrutinio las ideas nuevas, ayudando a suprimir errores y a perfeccionar más aun las prácticas prometedoras (Fullán, 1997: 82)

Según Fullan, el cambio educativo implica tres grandes etapas: iniciación, implementación y continuación. Es necesaria la participación del supervisor en la etapa de implementación pero también juega un papel en las otras dos fases del cambio: como tener conocimiento sobre las implicaciones de cada una de ellas, sobre la interacción entre los actores, la construcción de ideas como de acciones, uso de recursos, metodologías, etc., ya que Fullán(1997) advierte que lo que se haga en una fase afecta a otra fase, es decir, que la forma en que se piense, se tengan perspectivas o generen acciones dentro de una fase, afectará a las siguientes ocasionando avances el cambio o por el contrario una falsa claridad o la dolorosa claridad que inhiben el cambio porque lo dan por un hecho.

En la primera fase del cambio, llamada iniciación, la propuesta de innovación es impulsada por una persona o un grupo de personas, principalmente dirigentes políticos y autoridades educativas. Esta propuesta puede ser interna o externa, e incluye una decisión para adoptarla, como la planeación de las acciones para

diseminarla, donde se busca que los recursos, metodologías, estrategias sean las idóneas para el trabajo que desarrolla la escuela.

La supervisión deberá ser un conocedor de las políticas educativas para estar informada e informar a las escuelas respecto al para qué y a quién beneficiará una innovación como resultado de las políticas educativas. También porque antes de que el sistema disponga que ésta se aplique en la escuela la supervisión necesita sensibilizar al director y a los docentes, así como para organizar las reuniones en torno a dicha disposición, oriente el trabajo a desarrollar y defina el seguimiento que dará a cada escuela en caso que se prosiga con la implementación de la propuesta.

La segunda fase del cambio es la de intervención. Fullán menciona que en ésta cobra relevancia la acción o práctica que desarrolla cada actor educativo. Aquí el papel de la supervisión es preponderante pues la información que haya *bajado* la propia supervisión a las escuelas para organizar el modo en cómo los directores y docentes actuarán, influye en la construcción de significados, por ejemplo alrededor del análisis del posible uso de métodos de enseñanza, el posible uso de recursos y el posible cambio de convicciones.

Las acciones a desarrollar en la fase de implementación por parte de la supervisión, las identifiqué a partir de algunas prescripciones que hace Fullán (1997), y que menciono a continuación:

1. Contar con un historial de intentos de innovación en la zona escolar, donde se note el seguimiento que se ha dado a las propuestas, para saber cuáles han funcionado y las causas que influyeron en un mal funcionamiento, para mejorar el proceso de intervención, así como valorar el posible apoyo de aquellos docentes y directores experimentados para promover la propuesta, aunque hay que tener en cuenta que estos también puedan estar cansados y su adopción sea superficial.

2. La calidad de la implementación depende de la forma en que los administradores centrales, esto es los mandos políticos y administrativos (Jefes de departamento del nivel, como otras autoridades superiores al supervisor de zona, por ejemplo los jefes de sector) tanto como la supervisión entiendan y ayuden a manejar el conjunto de factores que influyen en un proceso de adopción de la innovación. No todo depende de las escuelas. En este sentido el apoyo que los administradores centrales otorguen a la propuesta pueden frenar la acción de la supervisión con las escuelas. Del mismo modo el grado de trabajo de la supervisión con las escuelas puede apoyar o frenar la implementación.

3. Es necesario se establezca una dialogo entre la supervisión, la dirección y los docentes para la posible adopción de la propuesta y mejora educativa. El cambio implica aprender a hacer algo nuevo, y la interacción es la principal base para el aprendizaje social. Los nuevos significados, los nuevos comportamientos, las nuevas aptitudes y las convicciones nuevas dependen, en un grado importante, de si los maestros están trabajando como individuos aislados (Goodlad, 1985; Lortie, 1975; Sarason, 1982 cit. por Fullán, 1997: 75).

La etapa final del cambio es la continuación, que consiste en la difusión de la propuesta en el centro escolar, que en determinado tiempo se manifieste el resultado o grado de mejora escolar como haya sido enriquecida con la interacción con la escuela.

Fullán advierte del peligro que se corre o lo que hemos llamado área de oportunidad y que la supervisión debe saber prevenir como impulsar a través del trabajo efectuado en la fase de implementación, ya que el peligro latente en esta fase, consiste en la financiación de los apoyos externos otorgado por la administración central, ya que espera se brinda resultado a corto plazo por tanto se pide el recurso se use eficientemente como del gasto que se genera mantener una propuesta educativa (Fullán, 1997: 84) .

Por tanto, la manera en que la escuela y la supervisión trabajen conjunta y articuladamente agilizará los procesos de cambio, de modo que la decisión no pueda afectar la continuación, se siga aprendiendo al mismo tiempo que vaya formando visión a directores y escuela del reto educativo en la sociedad contemporánea como de las acciones que autónomamente adopten frente a las nuevas propuestas educativas que emergen (Fullán, 1997: 85).

Las funciones que la supervisión implemente en una propuesta educativa, es decir, como entienda su papel de intervención en las dos fases de iniciación y continuación del cambio que Fullán propone contribuyen a la innovación en la escuela, principalmente si ella misma genera formación y asesoría a las escuelas. Ello me implica cuestionar, ¿si los aspectos o desafíos pueden brindar identidad a la supervisión respecto a la necesaria redefinición de sus funciones como clave para la mejora de la escuela?

Fullán (1997) permite descubrir aquellos factores internos como externos que la supervisión tiene que conocer e impulsar junto con directores y docentes. Por tanto, partiré que para formar la nueva identidad de la supervisión es necesario que ésta reconozca que es lo que sabe hacer en mayor o menor medida pero que necesita profundizar no sólo para controlarlos sino para dar seguimiento de acciones previamente planeadas.

Una tarea importante consiste en saber hacer un buen diagnóstico de la zona, el cuál permite identificar los intereses, dificultades, fortalezas, necesidades que presentan -el director y docentes- de modo que la supervisión pueda percibir aquellos aspectos de formación que hasta ese momento presentan y que necesitan modificar o fortalecer o incluso apoyarse del director o de un profesor(es) que puedan apoyar el desarrollo de propuesta educativas emergentes.

La planeación es una función que la supervisión debe saber hacer para la implementación de propuestas educativas, considerando el tiempo que la asesoría y acompañamiento le requerirá para apoyar a las escuelas. Para ello se puede

servir del cronograma, instrumento de referencia para cubrir los plazos administrativos en medida que atienda a la par con los pedagógicos centrales en su quehacer para con la escuela como de sí misma.

La información que la supervisión rescate de las reuniones como de otros espacios de diálogo donde asesore y dé seguimiento ha de sistematizarse para analizar y determinar el avance que han tenido para identificar los problemas que persisten y tendrá que trabajar con la escuela. Por tanto, el registro de información por medio de un posible diario, bitácora, instrumentos de evaluación, etc., podrá servir de referencia para la necesaria sistematización de las problemáticas enfrentadas de las escuelas; la planeación de las estrategias construidas con el director y docentes; del seguimiento y proceso de asesoría que la supervisión haya brindado a la escuela. Todo ello es de utilidad para reforzar el trabajo del supervisor pero también una referencia para los nuevos integrantes de la supervisión, puesto que el sistema está en constante movimiento y los supervisores cambian de adscripción, por lo que es necesario dejar documentos que puedan apoyar u orientar la acción de aquellos que remplazan en la supervisión a otros maestros, ya sea para mejorar, reforzar o continuar el trabajo que se haya impulsado en la zona, por lo que la supervisión no puede partir de cero pues eso sólo agota al director y los docentes con lo cual se puede generar resistencia.

Conviene conocer la normatividad para promover el funcionamiento regular de las escuelas en la parte laboral. Ayuda a solucionar problemas de conflicto ante el relajamiento laboral.

La supervisión debe aprender a manejar las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, estos medios permiten a la supervisión como a la escuela estar informadas del acontecer educativo como del posible uso de recursos, estrategias o la oferta educativa para la formación de los docentes y el director tanto como de la supervisión (existen pocas).

Y en cuanto al desarrollo de las actividades de asesoría y seguimiento del trabajo de las escuelas, su presencia en los planteles es relativa, pues a veces se carece de recursos financieros para hacer las visitas. En estas circunstancias, la supervisión puede apoyarse en las tecnologías de la comunicación para la asesoría y seguimiento en línea (actualmente existen plataformas como espacios flexibles al trabajo que realiza la supervisión con las escuelas tanto internos como externos, ejemplo de ello es el Instituto Latinoamérica de Comunicación Educativa, la Universidad Pedagógica Nacional e Innovación y Asesoría Educativa, los cuales cuentan con espacios de consulta para orientar los procesos).

Hasta ahora hemos mencionado desafíos con respecto al cambio educativo que implican saberes necesarios que el supervisor tiene que desarrollar. En todo caso, al hablar de la influencia de la supervisión en las distintas etapas del cambio para apoyar a las escuelas, como en la adquisición de saberes para la construcción de una nueva identidad, de lo que hablamos es de la innovación en las prácticas de la propia supervisión.

O de otra manera, el supervisor puede apoyar en el desarrollo de innovación en las escuelas, pero para eso necesita innovar en sus propias prácticas, pues no podrá impulsar todo aquello que se le demanda si antes no lo conoce en cuanto a contenidos y procedimientos. Esta es la gran tarea de la supervisión para la calidad, resignificar a su vez sus propias prácticas.

2.2. Lo que la supervisión es y tiene que saber para la implementación de una propuesta educativa.

La función de la supervisión tiene una dualidad muy arraigada del magisterio y es que se siente docente, la cual puede ser un inconveniente sino sabe el grado de intervención que deba tener con los docentes, como director, el cual solo deberá proporcionar herramientas e información que pueda guiar la solución de la problemática o necesidad detectada; debe apoyar la autoridad, y promover el liderazgo de la dirección para que el trabajo no solo dependa de la supervisión.

La dirección debe lograr generar un equipo que apoye y retroalimente el proceso donde la supervisión fomente la autonomía y no se convierta en la autoridad, que los docentes solo identifiquen y esperen su presencia para movilizarse pero permita generar acciones para la mejora escolar así como proporcione herramienta para entender los procesos que se generan en una propuesta educativa y se genere trabajo en colectivo.

El trabajo que la supervisión genere con los docentes dependerá de la claridad que tengan ambos del proceso de cambio como del apoyo que brinde la supervisión para la mejora de la escuela, por tanto se necesita; que los maestros y administradores además de dialogar sobre la práctica de la enseñanza; se observen y retroalimenten mutuamente como compartan un lenguaje común para las estrategias y necesidades de enseñanza; y planeen, diseñen y evalúen juntos los materiales y las prácticas de enseñanzas (Little, 1982 cit. por Fullán, 1997: 57)

Entonces qué implicaciones trae a la supervisión, desarrollar este tipo de trabajo para formar a la docencia o lo que Imbernón (2008) nombra desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional docente,¹² implica la mejora e interrelación de la propia práctica docente, la institución y de la comunidad tomando en cuenta los referentes y propósito educativos.

Conviene tener claro algunas de las finalidades de la formación docente para buscar propuestas educativas que cubran estos aspectos, que la supervisión y escuela busquen para la mejora y la formación docente para la enseñanza:

1. La finalidad de la formación de profesores y profesoras que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posean ciertas

¹² Implica enfrentarse a las dificultades en el proceso de mejora en la práctica, la institución y la comunidad, la intervención de sujetos o fuerzas del cambio educativo (Fullán, 1997). La historia de la educación pública en México descrita en el primer capítulo, por tanto en la consolidación del sistema y de la intervención del sindicato por la otra que forman parte de una de las tensiones que vive el docente. Los resultados educativos y la gramática de la escuela o currículo oculto en una serie de interrelaciones entre sujetos como el apoyo, norma, superficialidad de acciones para y por la mejora y calidad educativa, entre otros.

destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y que estén comprometidos con el medio social (Imbernón: 2008: 6).

2. La finalidad, focalizar la formación en el puesto de trabajo. Realizar una “formación desde dentro”, convertir el centro en un lugar de formación. Es la interiorización del proceso de formación, con la descentralización y con un control autónomo de la formación. Pero esa formación supone también una constante indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve (Imbernón: 2008: 6)

3. La finalidad, un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa (Imbernón, 2008: 6).

Para generar este tipo de trabajo, la supervisión necesita conocer a los docentes, para tener un lenguaje compartido, aparte de conocer el trabajo que se desprende del ser docente, que consiste en enseñar contenidos y entender que estos no bajan de manera lineal como decía se necesita de una serie de adaptaciones que pueden ser dialogadas en trabajo colegiado, lo cual implica investigar.

La investigación requiere que los docentes partan de su práctica, que tenga claro en qué consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje como capacidad de análisis, síntesis para mejorar aquellos aspectos que detecte problemáticos, por tanto requiere de un nivel de retroalimentación entre pares como con sus autoridades inmediatas –la dirección y la supervisión- para guiar sus acciones en el aula como visión de las acciones a desarrollar en la escuela para la mejora educativa, donde

es necesaria la asociación de su práctica como actualización docente se adapte para entender, interpretar la propuesta educativa, que sirva para su acción.

Las temáticas de las cuales la supervisión se puede apoyar para intervenir en los procesos de formación docente para la mejora de la escuela son:

Para Hargreaves (2003): promover el aprendizaje cognitivo profundo; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional continuo; trabajar y aprender en grupos colegiales; tratar a los familiares como socios en el aprendizaje; desarrollar y partir de la inteligencia colectiva; construir una capacidad para el cambio y el riesgo; promover la confianza en los procesos (36-37).

Para Perreneud (2004), que expresa como competencias para la enseñanza son: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres y madres; utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la formación continua.

Son temáticas que se consideran evidentes que la docencia debe atender pero por los factores que Fullán (1997) describe en las fases del proceso del cambio no es fácil que se identifiquen necesarias por los matices que una propuesta educativa se torna.

Al identificar los elementos que la supervisión tiene que saber y de alguna manera conoce es necesario se trabaje con ella, los aspectos que desde su función puede llevar a cabo.

La innovación en la formación de la supervisión requiere conocer los procesos que se generan en la escuela como la necesidad de formación de la dirección y la docencia aspectos que en menor o mayor medida se está haciendo por tanto se requieren de acciones reales y concretas que ayuden a éstos en su práctica

educativa, la cual la supervisión apoya y conviene tener clara como instancia intermedia entre el sistema educativo y la escuela.

2.2.1. La formación del supervisor de zona, enfoque y contenidos.

Cambiar las prácticas de los sujetos es posible siempre y cuando se desarrollen fuertes apoyos para la formación, por tanto es necesario formar a la supervisión que apoya a estos procesos, la cual se ha descrito anteriormente, necesita formarse ante las demandas contemporáneas para la mejora de las escuelas.

La formación de la supervisión en México es un territorio para la innovación ya que la oferta educativa es escasa o casi nula, y por ende poco se sabe de los procesos que pueden desarrollarse para fortalecer una supervisión de apoyo a las escuelas, sin embargo, existen trabajos de investigación sobre la formación de maestros que ayudan a definir cuales serian esos procesos de cambio o fortalecimiento y que retomaré para adaptarlos a lo que pueda ser la formación de la supervisión (aunque éstos se diferencien de las temáticas, contenidos y contexto de acción de lo que la docencia debe fortalecer o cambiar a lo que la supervisión requeriría).

Pese a ello la formación de docentes implica contenidos que son valiosos para la formación de la supervisión. Primero definiremos que es formación o lo que Imbernón (2008) llama desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional docente, implica la mejora de la propia práctica docente, y su interrelación con la institución y la comunidad tomando en cuenta los referentes y propósito educativos (Imbernón, 2008). Este aspecto no está alejado de lo que se requeriría para la supervisión, pues su formación implicaría la mejora de la propia práctica supervisora y de la interrelación del rol con el sistema, su zona escolar y los cambios sociales, con una supervisión que busca movilizar esquemas de pensamiento como de acción en las escuelas partiendo de los propósitos educativos.

Respecto al trabajo que se desarrollará a continuación es necesario identificar la sensibilización que hicieron los equipos de supervisión con los docentes y directores con respecto a desarrollo profesional docente como de su misma función.

En la zona A en la reunión de consejo escolar, un maestro menciona las características del rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente a las críticas sociales y ejemplo de ello hace referencia a un libro en el que se menciona sobre la mediocridad del magisterio, iniciando porque el que entra es el que no accede a otras carreras, por los resultados educativos obtenidos por lo cual menciona que es necesario que el docente proporcione a los alumnos conocimientos que puedan aplicar en la vida diaria para que logre: el respeto, aprendizaje significativo del alumnos. Pero también es necesario que las autoridades valoricen la práctica y quienes realicen los talleres generales de actualización no sólo se paren en frente a repetir, que estén preparados y que los contenidos sean útiles. La supervisora le responde:

Elena: las acciones de actualización han transitado por diversas modalidades y puede ser que venga el mejor especialista y me ofrezca los mejores talleres y cursos, pero si yo no analizo mi práctica y a partir de esa reflexión permanente voy modificando los constructos e interiorizando conceptos que debo concretar en un quehacer cotidiano no hay aprendizaje y por lo tanto sigo haciendo lo mismo (...) por el contrario, será si lo comparto, lo contrasto con otros docentes, si yo mismo en mis participaciones durante los talleres de actualización interpeleo mis expresiones, mis saberes y cuestiono lo que hago, estaré en posibilidades de mejorar; pero la reflexión sigue la acción...la tarea esencial esta en el trabajo diario en las aulas, reflexionar grupalmente pero sobre todo en lo individual, lo que sucede en la escuela es responsabilidad de todos nosotros (RTC2REETCZEA-14).

Al respecto de la demandas que se le hace a la supervisión es su presencia en las escuelas para apoyar a los maestros, por lo que se puede percibir que hace falta acercarse a las escuelas más pedagógicamente que administrativamente. Ya que el acercamiento a las escuelas es una actividad básica en su función y forma parte del desarrollo profesional de ésta. Hay que reflexionar el comentario que le hace

un director a la supervisión cuando está pregunta el apoyo que requieren de la supervisión (los demás directores apoyan la idea).

Director 1: Considero que también la supervisión debe venir al campo educativo para conocer actitudes de todos los involucrados, ir a donde estén trabajando no dar por hecho que todo se este haciendo, es decir hace falta mucho acercamiento con los verdaderos actores del quehacer educativo. Los asesores deberían estar más tiempo en las escuelas para buscar soluciones entre todos (RTC2RCZEB-5).

Por mencionar algunos aspectos que competen al desarrollo profesional docentes y la supervisión pero que en el capítulo 3 se podrá encontrar algunas de las temáticas que mencionan los siguientes autores agrupadas en tres temáticas principales: proceso de acercamiento a las escuelas, apoyo académico de asesoría entre las necesidades del sistema y las necesidades de la escuela y los límites de la asesoría. En este término de formación para la supervisión, necesitaremos retomar algunos elementos de la formación docente que ayuden a distinguir como a definir los conocimientos, las habilidades (o destrezas), y los valores necesarios adaptándolos para el cambio de la práctica de la supervisión, y que retomaré a partir de los siguientes autores: Imbernón (2008), Altet (2005), Billouques (2005), Charlier (2005), Martínez (2010).

Para Imbernón (2008), existen tres finalidades de la formación docente:

La primer finalidad de la formación de profesores y profesoras que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y que estén comprometidos con el medio social (Imbernón: 2008: 6).

La primer finalidad de la formación de la supervisión es que sea capaz de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación en su zona escolar, ser capaz de hacer el diagnóstico y la evaluación de las problemáticas que enfrenta su zona escolar para poder apoyarlas en la tarea pedagógica que lleve al logro de los

propósitos educativos planteados para la escuela. La tarea de la supervisión es más de gestión pero también de apoyo académico.

Asimismo para Imbernón, la segunda finalidad, consiste en focalizar la formación en el puesto de trabajo. Realizar una “formación desde dentro”, convertir el centro en un lugar de formación. Pero esa formación supone también una constante indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve (Imbernón: 2008: 6).

La segunda finalidad en la formación de docentes es válida para la de los supervisores, pues también consistiría en que la supervisión desde la propia zona escolar, su lugar de trabajo reconozca los procesos que ha generado en las escuelas de la zona.

Y la tercer finalidad, un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa (Imbernón: 2008: 6).

La tercer finalidad para la supervisión, consistiría en generar procesos de autoformación entre pares, del apoyo del saber experto al del novel ante la ausencia de oferta de formación sobre los aspectos de reflexión y acción cuya meta es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre su práctica y realidad social de su zona escolar como del carácter ético de la actividad educativa en ella.

Para Altet (2005), en el proceso de formación del maestro profesional, analizar la práctica docente implica trabajar sobre las prácticas y experiencias, donde se desarrollan las habilidades del saber analizar, el saber reflexionar y el saber justificar (Altet Margarite, 2005: 54). En el caso de supervisión es necesario analizar su práctica sobre los conocimientos teóricos y prácticas para saber analizar, saber reflexionar y saber justificar su práctica en su zona escolar.

Los maestros y formadores deben construir un profesionalismo a partir de la experiencia y la práctica, en el terreno pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento y participación en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de co-formación (Altet,1994).

La supervisión pasa a convertirse en la instancia mediadora de formación de los directores y maestros a partir de la experiencia y la práctica, que favorezca la toma de conciencia y la adquisición de conocimientos y participación en el análisis de la práctica.

Pero qué instancia intermedia puede apoyar la formación de la supervisión, existen tres opciones; la primera, es el intercambio de conocimientos, habilidades o destrezas y valores entre pares -de la supervisión veterana sobre la novel- partiendo de la imitación a la fundamentación de su práctica, lo cual implica del acompañamiento y asesoría en el proceso de co-formación; la segunda, es la jefatura de sector siendo autoridad educativa superior a la supervisión apoyando los procesos de acompañamiento y asesoría; y la última apoyando al proceso de co-formación de ambas serían la instancias de asesoría internas como externas del sistema o lo que se denomina “saber experto” en determinada temática de especialización.

Saber analizar la práctica implica tomar en cuenta las siguientes cuatro dimensiones que Altet (2005), describe necesarias para el saber pedagógico que hace de intermediario entre los conocimientos científicos y los saberes prácticos.

La primera, una dimensión heurística, porque abren pistas de reflexión teórica y práctica y posibilitan el surgimiento de nuevos conocimientos; (p.51). Esta dimensión implica la capacidad de creatividad con que la supervisión tendría que apoyarse para realizar actividades de investigación y mejora, entendiendo por investigación el desarrollo de su capacidad para preguntar permanentemente a la realidad escolar aquellos cuestionamientos que ayuden a entenderla mejor para incidir en ella.

La segunda, una dimensión de problematización, puesto que permiten extender la problemática, plantear y determinar problemas (51). La supervisión necesita conocer la problemática como necesidades de formación que presenta su zona escolar; plantear problemas, significa dar prioridad y diferenciarlos entre los problemas pedagógicos como los administrativos para buscar orientaciones metodológicas y tener opciones para poder solucionarlos (con el apoyo de los directores de su zona).

La determinación de problemas, implica negociar, planear, ser flexible del plazo en que se pretenda solucionar y evaluar los avances que se han tenido planeando atender a su vez, las temáticas emergentes que llegan a la zona escolar.

La tercera, una dimensión instrumental, son saberes-herramientas, criterios de interpretación; se trata de conocimientos instrumentales, aptos para describir las prácticas y las situaciones que ayudan a racionalizar la experiencia práctica (52). Para reconocer la problemática existente en su zona escolar es necesario que la supervisión se apoye en conocimientos instrumentales que ayuden a fundamentar su acción, reflexionarla, plantearla como determinar su práctica a través del conocimiento de instrumentos para la evaluación y el seguimiento (entrevista, lista de cotejo, registro de observación, video, etc); criterios de interpretación (construcción de elementos de análisis como hipótesis de la problemática existente, necesidades, fortalezas, apoyos institucionales, etc., en su zona escolar), instrumentos de gestión tales como la planeación escolar.

Y la cuarta, una dimensión de cambio, ya que estos saberes generan nuevas representaciones, en consecuencia preparan al cambio. Son saberes nuevos, reguladores de la acción, que intentan solucionar un problema o modificar las prácticas; son herramientas de cambio. (p.52). La cual se ha descrito con anterioridad sobre los elementos del cambio que la supervisión debe aprender a distinguir para movilizar procesos como para tener una práctica innovadora en los procesos educativos de formación que responda a la contemporaneidad.

Para Billouques (2005), la formación profesional de maestros implica la dialéctica tan compleja de las relaciones entre la persona y la profesión, entre el individuo y el sujeto social... ya sea estudiante, formador o maestro en ejercicio (2005: 87). Trabajar con la supervisión implica reconocer el lugar que han ocupado en la historia educativa mexicana y reconocer qué se les pide ahora como sujetos institucionales.

Esta premisa descrita por la autora parte del estudio que se deriva del modelo de las representaciones en la formación de los maestros en el cual se describe la necesidad de: a) sensibilizar el oficio; b) la etapa de profesionalización inicial; c) las representaciones del oficio, primero al término de la preprofesionalización y, luego al finalizar la formación inicial; y d) de la formación inicial al día en que se responsabilizan en su primer clase (Billouques, 2005).

Me apoyaré de las dos primeras: sensibilizar el oficio y la formación inicial que concebiré como la formación continua o desarrollo profesional de la supervisión. La formación con la que los pares apoyen la orientación de su práctica e intercambien conocimientos, experiencias y detecten sus competencias con el fin de transitar de una supervisión burocratizada a una como apoyo a las escuelas, lo que implica reconocer que ahora se necesita que promueva procesos educativos para una sociedad distinta, la del conocimiento, lo que implica romper con demandas burocráticas y poco sentido para la escuela.

Para Martínez (2010) al igual que los anteriores autores el proceso de formación debe surgir de la práctica docente, ya que la misión de educar no es la misma que hasta hace 20 años aproximadamente, donde enseñar a leer y componer un texto, sumar, restar, multiplicar y que se hacían a base de repetición, eran los contenidos de formación y bastaban en el desarrollo del contexto del país, hoy en el contexto del país, se demanda al docente el desarrollo de conocimientos, habilidades o destrezas y valores (competencias) vinculados al contenido de las asignaturas que a corto plazo se ha tratado de responder y a mediano plazo se busca desarrollar proyectos que articulen los contenidos de asignatura con el desarrollo de competencias.

Si esto es lo que requieren los maestros, también se necesita una supervisión distinta, que comprenda el currículum, actual, sus fines, y que sirva como un dispositivo de apoyo que impulse en las escuelas procesos flexibles de educación que no sean de pura saturación de contenidos sino de actividades que desarrollen las capacidades cognitivas de los alumnos. Asimismo, el conocimiento del currículum debe permitirle asesorar, dar seguimiento al trabajo de las escuelas para que cumplan realmente con el currículum oficial.

La formación es un recurso muy importante para mejorar el ejercicio docente, pero es insuficiente. Para Martínez (2010), es necesario construir normas sobre la profesión docente, que implican en primer momento su conceptualización para el desarrollo de reglas que normen su acción.

Tal observación para los docentes compete también a la supervisión, pues no puede ser la misma, la que nació con el sistema educativo a la que ahora se requiere. Por ello junto a la formación es necesario cambiar los reglamentos que la norman.

Finalmente Martínez (2010), habla de la necesidad de: reconceptualizar, refuncionalizar y profesionalizar a la estructura media que brinda el servicio de asesoría a las escuelas; fortalecer y resignificar a la supervisión escolar; y ejercer la transparencia y rendición de cuentas.

La supervisión necesita generar procesos de investigación-acción que impliquen conocer los elementos de su práctica para mejorar el apoyo de asesoría y acompañamiento para fortalecer a su zona escolar.

La teoría de la formación nos brinda algunas perspectivas, el reto es transformar la teoría en acciones más operativas y que contribuyan a hacer eficiente y eficaz a la supervisión.

Rutas de formación para la supervisión.

Los trabajos anteriormente descritos, dirigidos a la formación de la docencia adaptándolos al de la supervisión, nos dan pistas sobre los posibles soportes para la formación en su práctica.

1. La formación de pares, lo cual implica el diálogo entre la supervisión veterana y la novel, es decir, esta temática involucra la creación de espacios de reunión para el tratamiento de los elementos de formación en el sector como para establecer mecanismos de comunicación de la asesoría en la práctica de los supervisores veteranos a los noveles, o experiencias entre sujetos con la misma experiencia en el servicio
2. El apoyo de los jefes de sector a la supervisión, lo cual implica la participación en la búsqueda de los canales de comunicación para emplear determinadas acciones en las zonas escolares como la gestión de recursos para el apoyo a la supervisión, enfocándose al proceso pedagógico, por una parte. Y por otra parte, de la necesidad de la formación de estas autoridades en temáticas pedagógicas aunque en la amplitud del contexto, que es el sistema.
3. La formación a través de cursos de actualización, diplomados, maestrías, doctorados, etc., que sean presenciales y/o en línea que involucren la coordinación de quienes imparten la formación con las autoridades superiores a la supervisión o los enlaces que surjan para la comunicación e intercambio para apoyar los procesos de visita a las escuelas.

Estos soportes de formación pueden ser posibles e inclusive se han empezado a generar como una innovación en la formación de la docencia en algunos países, como España, Bélgica, Francia y tiene puntos de encuentro con propuestas educativas en México que vale la pena investigar y retomar.

En el esfuerzo de orientar la formación y cambio de la normatividad que rige a la supervisión, se han generado procesos de investigación en torno al apoyo

pedagógico que la supervisión tendrá que brindar a su zona escolar y que a través de *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* (SEP, 2006)¹³, se describen orientaciones a desarrollar, respecto a: los propósitos educativos; gestión escolar; apoyo al director; el fortalecimiento de la formación continua; y evaluación y asistencia académica a las escuelas. Así como: de las características, etapas, orientaciones, elementos básicos de la planeación de la zona escolar; los procesos que se deben tomar en cuenta antes, durante de la visita de las escuelas con la dirección; los elementos a observar como fortalecer a los docentes en el aula como en las reuniones de consejo técnico escolar (antes, durante y después), para asesorar y acompañar los procesos de detección y solución de la problemática educativa focalizada y que considero de formación; las reuniones con los padres de familia; después de la visita a las escuelas de su zona que involucra la recogida de datos sobre las expectativas, práctica, acuerdos y compromisos de la dirección, docentes, padres de familia para dar seguimiento para valorar la mejora de las escuelas; elementos de evaluación; la importancia de las visitas incidentales (los procesos antes, durante y después); y la implicación institucionales para la mejora de la supervisión de las autoridades federales y de las autoridades estatales que involucra la articulación como comunicación de las acciones para apoyar el desarrollo del servicio educativo.

Rescato una de las ideas de Fullán (1997), la innovación busca el cambio pero el cambio no siempre busca la innovación, ello implica que el sistema puede cambiar pero no necesariamente en sentido positivo, de ahí surja la necesidad de promover el desarrollo profesionalizador de todos los actores, entre ellos la supervisión para que construya su identidad y necesaria profesionalidad ante las demandas contemporáneas que le exigen movilizar a las escuelas lo que implica el desarrollo de innovación en la supervisión a través de la formación de docentes.

¹³ Forma parte de una colección de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Coordinación de Gestión en Educación Básica contando con la participación del equipo de Innovación y Asesoría Educativa A. C. Cabe mencionar que el documento expresa que hay funciones que consideran debe saber desarrollar la supervisión pero que otras tantas necesitan de apoyos internos o externos al sistema educativo, al tratar ciertas temáticas.

La manera en que la supervisión distinga su rol en la educación se reflejará en el verse comprometida con la implementación de políticas educativas para el desarrollo profesional de cada sujeto en la perspectiva de mejorar la calidad escolar. Veamos ahora como se expresa esta demanda de mejoramiento de la supervisión en una propuesta concreta de trabajo de formación.

CAPÍTULO 3. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LA SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SONORA.

La supervisión necesita ser entendida como una autoridad educativa mediadora entre los procesos que el sistema exige a las escuelas realicen y lo que las escuelas piden al sistema voltee a ver, por lo que la supervisión puede ayudar a concretar acciones que tanto el sistema tome en cuenta en las políticas educativas y sean congruente del contexto que viven los colectivos escolares. La supervisión no sólo controla sino que se encarga de generar estrategias que atiendan a los problemas que los colectivos enfrentan además de dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a las prácticas educativas, a la gestión y organización escolar. La supervisión no sólo informa o es enlace de políticas educativas, práctica educativa o resultados, sino que trata de vincularlas para establecer estrategias con los colectivos escolares para el propósito educativo

Este capítulo nos permitirá identificar los elementos que la propuesta de formación del Diplomado de Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria de la asociación civil Innovación y Asesoría Educativa (IAE), tuvo la intención de desarrollar en los alumnos –unidades de asesoría- en el análisis y vínculo de los aspectos teóricos y los prácticos apoyándose de los referentes educativos e identificando los principales problemas educativos y sus posibles causas para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje como el seguimiento que se de a éstos y apoyar la formación continua de los docentes, directivos, colectivos escolares, y de si misma. Encontrando los elementos que en el proceso fueron comprendidos por las tres supervisiones seleccionadas, estos son: la necesidad de su presencia en la escuelas, dejar las prácticas “bajo supuesto” para acercarse a la realidad de las escuelas, vincular las necesidades de las escuela con las del sistema, formar equipo con las escuelas y el centro de maestros para la atención de niños con necesidades educativas especiales, conocer el material didáctico como ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como de una propuesta y un proyecto pedagógico para atender una problemática en la escuela y la zona con iniciativa de dos supervisiones (La

propuesta pedagógica, para atender la problemática que ha generado el programa de Apoyo Pedagógico Continuo en la escuela para la atención de niños con NEE. Y en el proyecto pedagógico, la atención al problema de lecto-escritura con el diagnóstico de la zona, planeación y seguimiento diseñados para el desarrollo de “Leo y Escriturín”).

Pero, para que las supervisoras lograrán vincular la teoría con la práctica encontraron, que al acercarse a las escuelas, la primer acción a desarrollar era construir su presencia pedagógica ya que algunos colectivos escolares percibían que se les demandaban más tareas administrativas, pero que conforme fueron acercándose a ellas se dieron cuenta que había acciones emprendidas por las escuelas y algunas por ellas mismas por la gestión de sus acciones en ellas y que lo que tenían que desarrollar era enfocar y darle seguimiento a las problemáticas detectadas y en otro momento lograron percibir aquellas problemáticas que por sí sólo el equipo de supervisión no podría desarrollar ante la falta de formación, la prioridad de tareas institucionales sobre las escolares y de actualización de la norma.

Por tanto, este capítulo se conforma de cuatro apartados: el primer apartado, es la explicación de las razones de mi acercamiento personal al estudio de esta experiencia, así cómo la descripción de los elementos que conformaron el diplomado, a través de los propósitos, tareas, herramientas y recursos de apoyo que se contó para el desarrollo del diplomado; el segundo apartado, nos permite conocer el proceso de acercamiento que las supervisoras tuvieron con los colectivos escolares; el tercer apartado, conocer el apoyo académico de asesoría que enfrentaron las supervisoras entre las necesidades del sistema y las necesidades de la escuela; y el último apartado, los límites de la asesoría que las supervisoras no pudieron desarrollar entre la falta de formación, la prioridad de tareas institucionales sobre las escolares y de actualización de la norma.

3.1. Acercamiento al objeto de estudio.

En los dos meses antes de egresar de la licenciatura en Pedagogía realicé el servicio social en Innovación y Asesoría Educativa A. C., me introduje en procesos de formación de docentes y directivos, accedí a los elementos que tomaba en cuenta el equipo para el diseño de proyectos, al reconocimiento de las problemáticas que los docentes, directivos, supervisión e instancias de asesoría internas del sistema presentaban y que se necesitaba conocer para fortalecerse. Todo ello a partir de realizar el análisis de estos procesos, el levantamiento de información a través de registros de observación como del apoyo en la realización de entrevistas y en las actividades de formación de los diplomados de IAE.

IAE ha participado en diversas actividades con el propósito de aportar e intercambiar experiencias en torno al apoyo y asesoría para la auto-evaluación, el acompañamiento para la elaboración del proyecto educativo, la formación continua de directivos y docentes, el diseño y puesta en marcha de proyectos escolares y curriculares para mejorar la enseñanza y en general los procesos educativos de las escuelas de educación básica y normal. Estas actividades han sido coordinadas a través de: la producción y publicación de más de 13 obras educativas; imparten conferencias; convocan y organizan debates de temas de interés educativo; impulsan pasantías académicas en el extranjero y diseñan e imparten cursos y diplomados dirigidos al personal directivo, técnico y docente de las escuelas de educación básica y normal (2008: 4).

La información que emergía de los diplomados¹⁴ me encamina a la elección de la formación de la supervisión caso Sonora, encontrando respuesta a mi pregunta

¹⁴ La información que emergía de los diplomados era diversa desde las caracterizaciones, agenda, registros de observación, planes anuales de asesoría, entrevistas (en las que en su momento llegue a participar), láminas como producto de la reflexión de los participantes de los diplomados, cuadros de concentración de la información que contemplaba la comparación entre objetivo y/o propósitos de los documentos antes citados, caracterización de los participantes (partiendo de su función, años de servicio, años en la función, grado profesional, temáticas de interés, últimos cursos de actualización, número de escuelas, tipo de escuelas, número de profesores, alumnos y directores que atiende). Parte de esta información organizada y sistematizada por mi persona. Cabe mencionar que estaban en puerta varios proyectos, entre los que destacan diplomados dirigidos a la formación de supervisión en preescolar en el Estado de México, en primaria en el Distrito Federal como investigación de la función en primaria y secundaria en el Distrito Federal.

¿es posible formar a la supervisión más allá de la burocracia del sistema, es decir, formar a la supervisión más pedagógicamente?

La respuesta creo, se dirige a dos vertientes, particularmente hoy en día el sistema como sociedad demandan a la supervisión sea más pedagógica que administrativa y por otro lado, cómo cambiar el proceso de formación administrativo que ha tenido.

Apoyándome en el desarrollo de los dos anteriores capítulos me encaminaré a vislumbrar la necesidad de formar a esta instancia para generar procesos que fortalezcan a la escuela y zona escolar de atención, para vincular las necesidades que cada una de las escuelas tiene con las necesidades del sistema y sociedad mexicana.

La supervisión es una función importante la cual debe ser apoyada para encaminar procesos de mejora, cabe mencionar que la oferta de formación a ésta es escasa por lo cual se ha visto obligada a tomar cursos de directores y docentes que ha tenido que adaptarlos a su ámbito de intervención por lo que consta que se ha preocupado por actualizarse para atender al apoyo pedagógico que las escuelas le demandan atiende y apoya a los ritmos que el sistema y la sociedad exigen.

El diseño del diplomado para la formación de la supervisión caso Sonora, se encuentran descritos en el siguiente apartado.

3.1.1. El diseño del Diplomado de Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria. Caso Sonora.

Un proceso de formación que pretenda una mejora y calidad educativa, así como un cambio educativo, significativo en la escuela, necesita de un proceso de interacción tanto entre los docentes y directores como de la supervisión. Por lo que necesita generar un proceso que sensibilice, apoye y movilice basado en los acuerdos y compromisos que éstos mencionen en las reuniones de consejo escolar y de zona y que a través del registro de observación analice y pueda hacer

recomendaciones sobre las estrategias y uso de recursos que permitan atender la problemática, fortalezca la escuela mediante estas acciones y logre que ésta sea consciente y trabaje sobre ello.

Por tanto, esto nos ayuda a observar las áreas de oportunidad que la supervisión ha de movilizar en las escuelas para la mejora y calidad educativa como percibir aquellos elementos de la práctica profesional de la supervisión necesarios para formarse con los docentes, los directores de su zona como de sí misma con el sistema. El porqué de esta acción es la congruencia, la comunicación de un lenguaje común que permita enlazar acciones y no signifiquen acciones en aislado o entrega de formatos administrativa a la supervisión pasando a sólo ser un filtro de información con el sistema, lo que se busca es articular acciones pedagógicas. La propuesta de formación de la supervisión en la práctica que Innovación y Asesoría Educativa A. C. (IAE), está compuesta por algunas de las temáticas descritas en los capítulos 1 y 2.

Ésta propuesta de formación es similar al proceso de formación que Charlier (2005) describe para los docentes en su metodología formación-investigación-acción, que identifica necesarios así como las condiciones en la práctica de quienes intervendrán en un proceso de mejora en el sistema educativo. Las instancias educativas del gobierno del Estado de Sonora solicitaron a IAE el diseño y coordinación de la formación de la supervisión escolar, a partir del concepto de formación de unidades de asesoría, integradas por un supervisor y un asesor de educación primaria.

Esta propuesta de formación ofrece a la supervisión un panorama histórico, social y educativo, donde se le ofrecen elementos para ser crítica del trabajo que desarrolla con las escuelas. En donde el acercamiento pedagógico con ellas, le proporciona retos importantes para el cambio de su práctica que involucra reconocer las necesidades de las escuelas con las necesidades del sistema, como puede lograr vincularlos, o se vuelve un obstáculo para ellas sino esta consciente de lo que los docentes y directores viven diariamente y que necesitan se apoyados para ser a su vez críticos con el trabajo que desarrollan para el aprendizaje de los

alumnos, así como la necesidad de formarse para alcanzar los propósitos como metas propuestas en sus planeaciones escolares como de aula.

La formación no sólo involucra la oferta educativa del sistema como parte del capítulo 2 se desarrolla, también se puede hacer entre pares, con autoridades educativas inmediatas a la función. Lo que provoca en la supervisión cuestionarse que actividades tiene que desarrollar con las escuelas, por eso este proceso de formación es innovador ya que como dice Fullán (1997) la teoría del cambio involucra movilizar esquemas provocando incertidumbres en la práctica misma como de los apoyos pedagógicos con los que cuenta y necesita conocer.

Los procesos de planeación de las escuelas como de la supervisión deben tener en cuenta los elementos internos y externos a la práctica y pueda ver cuáles conoce, necesitan conocer y cuáles necesitan de un apoyo externo para adaptarlos a las necesidades que se viven.

A continuación se describe el diseño de la propuesta.

3.1.2. Coordinación de trabajo.

La coordinación de trabajo entre IAE y las direcciones del estado de Sonora se basó en buscar enlaces que estuvieran al pendiente de la entrega de los 6 documentos que se fueron construyendo en el proceso así como el lugar en donde se llevarían a cabo los tres cursos-taller como algunas reuniones de consejo escolar o de zona ya que algunos integrantes del equipo de IAE fueron a levantar registros de observación para ver el nivel de trabajo que las supervisiones estaban realizando.

En ese contexto, para “impulsar el establecimiento de un modelo de formación continua centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser, en febrero de 2008, de esta entidad iniciaron un proceso de formación, con la colaboración de IAE, dirigido a Jefaturas de Sector con sus respectivos asesores técnicos pedagógicos, coordinadores y asesores de centros de maestros, como el equipo de supervisión de educación primaria del estado de Sonora.

Para ello se estableció el diseño del diplomado de la siguiente manera:

La propuesta de formación se imparte como diplomado, el cual se fundamenta en el Programa Rector Estatal de Formación Continua, que reconoce varios desafíos, entre otros el de: Apoyar a las escuelas de educación básica para un mejor desarrollo de la tarea educativa mediante el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela para el fortalecimiento a la función asesora, centrada en las estrategias de asesoría de las escuelas.

Este diplomado pretende abordar los procesos de formación y actualización de los supervisores y asesores técnico pedagógicos participantes, en las escuelas, ya que se consideran sujetos *clave* en la mejora de la calidad educativa. Veamos los propósitos de éste.

3.1.3. El Propósito General y los particulares del diplomado, fueron:

“Fortalecer las competencias de los asesores técnicos de los centros de maestros y de los equipos de supervisión de educación primaria para:

- Analizar críticamente la situación de la educación primaria, identificar sus principales problemas educativos y sus posibles causas.
- Identificar y atender las necesidades de asesoría y acompañamiento académico a los docentes, directivos y colectivos escolares, en particular para apoyar sus procesos de formación continua.
- Brindar asesoría académica a las escuelas de 10 supervisiones escolares de educación primaria para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Realizar el seguimiento y la evaluación de los procesos de asesoría y acompañamiento a las escuelas” (IAE, 2008: 5),

El diseño del diplomado permite la interacción como comunicación de los procesos que la supervisión debe apoyar en su zona escolar, permitiendo generar mecanismos de observación, análisis, planeación, implementación, evaluación como replanteamiento de las estrategias de trabajo que ha empleado. Fullán

(1997) describe que una de las condiciones para el proceso de implementación de una propuesta de mejora, necesita contar con el apoyo de la comunidad escolar así como de las autoridades educativas ya que las últimas son las que pueden apoyar para impulsar o detener las propuestas de mejora, en este caso así fue y es como se solicitó el apoyo de IAE para tal propósito.

Además, la estrategia de formación que tiene esta propuesta curricular – diplomado- posee una lógica aproximada a lo que Fullán (1997) describe puesto que es una didáctica singular: por un lado, se cuenta con la asistencia de la supervisión a tres cursos taller y a las escuelas, pero además son integrados por otras autoridades educativas y unidades de asesoría, acompañados por el equipo de Innovación y Asesoría Educativa, a estos equipos se les denomina unidades de asesoría.

3.1.4. Unidades de asesoría.

Las unidades de asesoría en el Diplomado se integran por los asesores de centros de maestros, supervisores y asesores técnicos de Jefaturas de Sector y Supervisiones de Educación Primaria del estado de Sonora. Entre estos, encontraremos enlaces los cuales apoyan y dan seguimiento al trabajo que el equipo de IAE coordina.

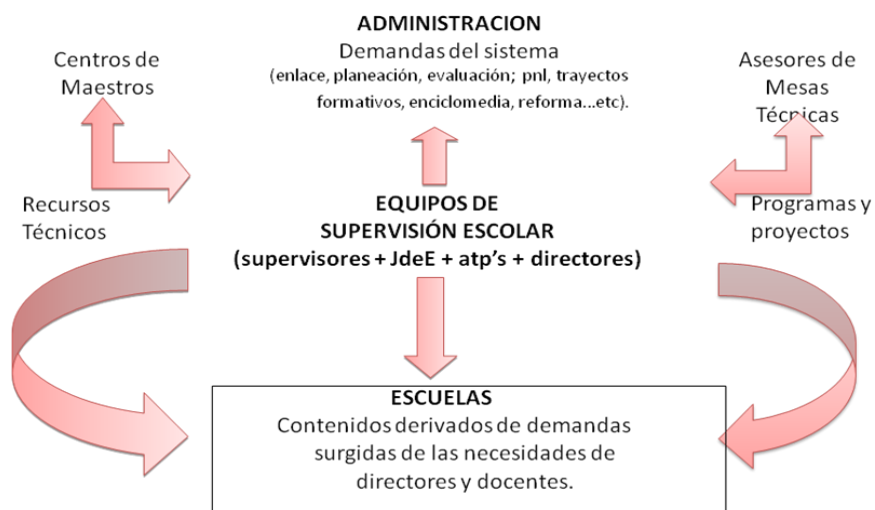


Ilustración 1. Organigrama de autoridades educativas en el Sistema Educativo Nacional Mexicano

Esta propuesta, tiene una estrategia de asesoría innovadora ya que permite convocar la participación y trabajo con los equipos de mesa técnica, de los centros de maestros y de los equipos de supervisión en el estado de Sonora, en que la interacción entre ellos fue el centro de las acciones, a través del intercambio de saberes, acciones que como equipos en aislado han generado pero pocas veces se han comunicado y que es necesario articularlas, para agilizar el trabajo de las escuelas; tener claridad en las acciones pedagógicas a desarrollar, haciendo efectivo su tiempo y vincular las propuestas educativas evitando la sobrecarga administrativa en que están ocupadas sus agendas.

3.1.5. Estrategia de Formación.

La estrategia de formación es la reflexión-acción que mediante la proporción de guías de trabajo se trazó la interacción entre textos de referentes de política educativa, teorías e investigaciones de distintos autores que abordan el trabajo con la escuela como historia del desarrollo de la función asesora así como la definición de trabajo de la función y la articulación de las demás funciones de la supervisión.

En relación para la práctica se toman en cuenta la planeación de las agendas y desarrollo de éstas en las reuniones de consejo escolar y de zona, para que la supervisión oriente el proceso y logre distinguir junto con directores y docentes la problemática pedagógica a atender sobre otras de corte administrativa o limitante del propósito educativo.

Esta estrategia de formación para la supervisión de reflexión-acción es similar a la estrategia de formación docente en Bélgica,¹⁵ parte de la formación-acción-investigación contempla: a) una formación organizada en torno a un proyecto de grupo; b) un entorno de formación abierto, c) una formación integrada en el itinerario del desarrollo profesional; d) una formación articulada con el proyecto pedagógico de la institución; y un profesionalismo polivalente (Charlier, 2005:161-

¹⁵ Equipo del Ministerio de Educación y Formación de la Comunidad Francesa de Bélgica en el Departamento de Educación Tecnológica.

162). Son las condiciones que IAE tuvo que contemplar para la formación de la supervisión.

3.1.6. Descripción de la modalidad de formación.

El Diplomado está dividido en tres cursos-taller, cada uno de 16 horas donde: se reflexiona sobre los referentes educativos como teorías que dan línea a la necesidad de apoyo de asesoría y seguimiento en las escuelas; las prácticas de asesoría, en la cual los equipos participantes documentaron, acompañaron y apoyaron las reuniones de Consejo Técnico en las escuelas; y por último la evaluación final a manera de curso-taller (reunión de balance) se evalúa los principales aprendizajes y experiencias, se valora el programa de formación y sus resultados.

El seguimiento del trabajo se realiza de manera conjunta entre las autoridades que promovieron el proceso de fortalecimiento así como los asesores de IAE a través de su recurso de la asesoría en línea, mediante el cual se orientan los procesos por los que las unidades de asesoría enviaron las tareas acordadas en cada sesión como parte del seguimiento y evaluación del Diplomado.

Este proceso de formación tiene la intención de acercar a las unidades de observación a la práctica, por lo que es necesario rescatar los contenidos que se abordaron en los tres cursos taller y las dos prácticas de asesoría.

Contenidos de formación	
Primer Curso Taller	<p>Del 20 al 22 de Febrero.</p> <p>Estudio presencial</p> <p>La situación de la educación básica. Importancia y propósitos de la educación básica. Perfil de egreso. Elementos para analizar la situación de la educación básica. La supervisión y la asesoría a la escuela, factores asociados a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>La asesoría a la escuela. Situación actual, tendencias y orientación general. La enseñanza y el aprendizaje en el centro de la asesoría La asesoría a la escuela para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje Principales tendencias de la asesoría</p>

		<p>El papel de la supervisión frente a la asesoría a la escuela.</p> <p>Conferencia: La supervisión y la asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>Caracterización de las zonas y planteles del área de influencia. Primer acercamiento a las necesidades de asesoría de los directivos, docentes y colectivos escolares.</p> <p>Delimitación de la zona de influencia y caracterización de los asesores u los asesorados.</p> <p>Apoyos institucionales para la mejora educativa que reciben las escuelas de la zona de influencia.</p> <p>Primera hipótesis sobre las necesidades de apoyo técnico de las escuelas.</p>
		<p>Asesoría en línea</p> <p>Texto colectivo sobre la noción de asesoría.</p> <p>Caracterización de las escuelas del área de influencia</p>
Segundo Curso Taller	10 y 11 de Marzo.	<p>Estudio presencial</p> <p>Los equipos de supervisión y las tareas de asesoría y acompañamiento a las escuelas.</p> <p>Las nuevas tareas de los equipos de supervisión escolar.</p> <p>Los contenidos de asesoría y acompañamiento a directivos, maestros y colectivos escolares.</p> <p>La relación entre el Perfil de Egreso de la Educación Básica, los propósitos de la educación primaria y los materiales de apoyo a la enseñanza.</p> <p>La identificación de necesidades de atención en las escuelas.</p> <p>Primera aproximación a las necesidades de supervisores, directores y maestros de la zona de influencia.</p> <p>Las necesidades de apoyo de directivos, docentes y colectivos escolares.</p> <p>La planeación de la reunión de consejo técnico de jefatura, de zona y de consejo técnico escolar.</p> <p>La elaboración de la agenda de Consejo Técnico de Jefaturas de Sector, del CT de Supervisión Escolar y del Consejo Técnico de Escuela.</p> <p>La observación, el registro y la evaluación de los procesos de asesoría</p> <p>La observación y el registro como fuentes de información para el seguimiento y la evaluación de la asesoría.</p>
		<p>Asesoría en línea</p> <p>Asesoría al director(a) para la planeación y desarrollo de reuniones de consejo técnico.</p>

Primera Práctica de Asesoría	En las fechas programadas para reuniones de consejo técnico escolar de abril (28-29)	<p>Producto deseado.</p> <p>Registro de observación de las reuniones de consejo técnico escolar</p>
Tercer Curso Taller	19 y 20 de Mayo	<p>Estudio presencial</p> <p>Planeación y evaluación del trabajo en el aula. Planear y evaluar ¿para qué? Elementos para la planeación y la evaluación. Elementos para el seguimiento y la evaluación de los procesos y resultados educativos.</p> <p>La evaluación y el seguimiento, insumos para el apoyo técnico a las escuelas</p> <p>La identificación de necesidades de apoyo Los registros de observación</p> <p>Planeación de las tareas de apoyo técnico a directivos y docentes</p> <p>Características de los procesos de mejora escolar e implicaciones para los equipos de supervisión. La planeación de las agendas de Consejo Técnico de Zona y de Consejo Técnico Escolar.</p>
		<p>Asesoría en línea</p> <p>Asesoría al director(a) para la planeación y desarrollo de reuniones de consejo técnico</p>
Segunda Práctica de Asesoría	En las fechas programadas para reuniones de consejo técnico escolar de Mayo (29-30)	<p>Producto deseado</p> <p>Registro de observación de las reuniones de consejo técnico escolar</p>
Balance General del Diplomado	Entrega de diplomas Julio-Agosto	Evaluación final: aprendizajes del proceso por los participantes.

Ilustración 2. Mapa curricular del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria en Sonora.

Este mapa curricular nos muestra los contenidos del proceso de formación pero es necesario entender la lógica de formación y como el diseño de esta propuesta curricular permite entender el planteamiento de Fullán (1997) respecto el papel que juegan las autoridades educativas en la implementación de una propuesta educativa y que este diplomado pretende ser conscientes a los participantes del

diplomado, en especial de la supervisión en relación al desarrollo del trabajo pedagógico en la escuela para la mejora y calidad educativa.

3.1.7. Organización del proceso de formación de la supervisión.

IAE parte de la idea que 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.

El diálogo como eje de acción entre la supervisión y las escuelas, impulsa un trabajo en el que es necesario que exista autoridad como liderazgo de los participantes por lo mismo de la apertura a la construcción de un plan común de acción para la mejora y calidad educativa.

IAE identifica tres momentos para la planeación: el diagnóstico, la información que obtiene de la observación y evidencias del funcionamiento de las escuelas para la planeación y la evaluación de la planeación para replantear las acciones de la mejora educativa que se busca.¹⁶ De manera particular observo es como se realiza el Diplomado buscando obtener un Plan de Asesoría y Acompañamiento de un año a las escuelas y que a través de la Ruta General del Proceso de Formación-Acción se describe (ver anexo 3).

Mencionamos que el diplomado se conforma por 3 cursos-taller en el que se reflexionan los elementos necesarios para la mejora y calidad educativa, siendo vistas como un proceso en el que interaccionan fuerzas positivas o negativas que impiden el cambio, elementos a tomar en cuenta como sujetos que promueven o

¹⁶ El primer momento, el diagnóstico, constituido por las escuelas que integran la zona, así como la valoración que tiene respecto al apoyo proporcionado durante los dos últimos ciclos escolares. El segundo considera la información que obtiene de la observación y evidencias del funcionamiento de las escuelas, del trabajo en equipo a través de las visitas, de los procesos de asesoramiento que desarrolla con los docentes, directores y padres de familia, de la asistencia a las reuniones de Consejo Técnico de las escuelas, recupera los resultados de las evaluaciones externas que participan con el sistema educativo en la valoración de los procesos de los programas educativos, entre otras actividades que realiza la supervisión. El tercer momento se refiere a la evaluación de sus acciones en correspondencia con la planeación de las escuelas (SEP, 2006: 30).

impiden el cambio, así como el análisis de la política educativa que se demanda a las escuelas y que la supervisión debe formarse para apoyar estos procesos, mediante la función de asesoría, siendo más pedagógica que administrativa.

En el primer curso-taller, se buscó la integración de unidades de asesoría para identificar las necesidades como problemáticas que enfrentan en su función como de las escuelas que atiende como focalizar su atención a una, resaltando la idea, de no ir a cargar a las escuelas con más trabajo sino de articular lo que la supervisión identifica como problemático a lo que la escuela estaba viviendo, buscando a su vez la comunicación de ésta con el director como de hacer una visita más pedagógica que administrativa.

El segundo curso-taller, al identificar la problemática de la escuela focalizada, se les pidió desarrollaran un documento en el que planearan junto con el director la forma en que se abordaría la problemática a través de un agenda y contenidos previamente planeados por la propia escuela como elementos que debería tener este documento como del levantamiento de información mediante un registro de información o relatoría para rescatar estos procesos que ayudaran a definir la problemática educativa identificada.

De manera similar en tercer curso-taller se analizarían los elementos de recogida de datos que permitieran a los asesores como pares orientar los procesos que cada unidad asesora estuviera evidenciando para repetir el mismo proceso, de planeación y levantamiento de información, después del contenido teórico que a su vez orientara el proceso que vivieran al ir a la práctica.

Por último, se realizó una reunión de balance en el que la supervisión pudiera expresar las dificultades, aprendizajes, fortalezas que tiene o que necesita seguir formándose para la mejora y calidad educativa.

Para el desarrollo de los tres cursos-taller y la reunión de balance del diplomado IAE utilizó guías de trabajo, veamos la importancia del material como apoyo para los participantes.

3.1.7.1. Apoyo didáctico.

El apoyo didáctico¹⁷ en el cual se finca esta propuesta de formación se concreta en las guías de trabajo y balance general del proceso de formación, los que sirvieron para desarrollar actividades de análisis en temáticas que pueden orientar la función de la supervisión.

El contenido de estas guías de trabajo, retoman: los referentes educativos (artículo 7 de la Ley General de Educación, el Perfil de Egreso de Educación Básica, planes de estudio del nivel básico, la Reforma Integral de Educación Básica, el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela), referentes teóricos sobre la supervisión (la teoría del cambio, la innovación, enfoque de calidad total y escuelas eficaces, la supervisión escolar, el enfoque académico a la escuela, entre otros) y las características generales que deben conformar a los productos del diplomado (ver página 12).

La guías de los tres cursos-taller y balance general del proceso de formación fueron impresas y a manera de archivo electrónico se proporcionaron por medio de la plataforma Moodle de Innovación y Asesoría Educativa como por correo electrónico, del mismo modo se proporcionaron documentos de apoyo como referentes adaptables a las dos prácticas de asesoría que tenía que realizar el equipo de supervisión.

El apoyo que proporcionaron estos medios fue relevante ya que IAE podía hacer un seguimiento del proceso formativo de la supervisión, no sólo lo que comentará el enlace designado sobre el desarrollo de actividades del diplomado.

El enlace del equipo de supervisión tenía que estar pendiente del envío de los productos del diplomado y solicitud de información, de las visitas de algún integrante de IAE para levantar registro de observación, como asesoría a los

¹⁷ Apoyo didáctico es cualquier medio o recurso que se usa en la enseñanza y aprendizaje. Estos materiales deben representar, aproximar o facilitar al alumno la observación, comparación, investigación o comprensión de la realidad. En esta categoría se incluyen, por tanto, objetos muy diversos: desde libros, hojas de trabajo, videos, software, calculadoras, etc. Álvarez A. L. (2003).

equipos en el desarrollo de las actividades del diplomado, ya que la distancia entre el Distrito Federal y el estado de Sonora es considerable.

La importancia de estos recursos como apoyos a los participantes ha sido abordada, ahora es necesario conocer los productos que se desprendieron de estos medios diseñados para el diplomado.

3.1.8. Productos del Diplomado.

Los productos del diplomado o documentos del banco de datos elaborados por los alumnos del diplomado -la supervisión-, en los cuales me apoyo para la revisión del proceso de formación son:

1er. Documento, la caracterización, en la que se describe al equipo de supervisión, las principales actividades que desarrolla, el número total de las escuelas atención, la(s) escuela(s) focalizada(s), la problemática identificada en la(s) escuela(s) focalizada(s), la primera hipótesis de necesidades de apoyo técnico, necesidades de asesoría que propone el equipo de Supervisión a atender, para relacionarla con la planeación de agendas y desarrollo de la reuniones de consejos técnicos que la asista para el plan de asesoría y acompañamiento que realizará durante un año.

Las agendas 1 y 2, son el resultado de acompañamiento y asesoría que la supervisión planeó con los directores de zona para luego dar prioridad a una escuela focalizada de la zona, donde se planea el proceso de las reuniones de consejo técnico escolar y de zona para la atención de la problemática detectada. No sin antes involucrar en el trabajo pedagógico a las demás escuelas de la zona.

Las observaciones y/o relatorías 1 y 2, son elementos que servirán para el análisis entre la congruencia de lo planeado y el desarrollo de la reunión en la cuales la supervisión apoyó para la definición de la problemática real que enfrenta la escuela.

El *Plan Anual de Asesoría*, es la planeación en conjunto con la escuela para apoyar los procesos que apoyen o atiendan la problemática como necesidades

educativas detectadas en la escuela, planeada para un año, en la que se articule con las temáticas o problemáticas que surjan en el proceso para replantearlas.

Para dar fiabilidad de los documentos elaboradas por los alumnos –supervisiones seleccionadas- y de su tratamiento en esta tesina se anexan ejemplos de cada documento, (Ver anexos del 4 al 9)

3.1.9. Evaluación del proceso de formación.

Consiste en rescatar los aprendizajes de los alumnos –supervisiones seleccionadas- en la reunión de balance general del diplomado, en donde expresan las incertidumbres, las dificultades, fortalezas y límites de sus acciones con las escuelas.

Los productos esperados que evidenciaran el proceso de formación eran 6 (caracterización, agendas 1 y 2, relatorías o registros de observación 1 y 2 y el plan anual de asesoría).

En cuanto a la decisión de seleccionar a 3 supervisiones como ya se hizo mención se debió a la entrega de los documentos, 2 de ellas (zona escolar A y B) sólo contaban con 5 y la tercera (zona escolar C) contaba con todos. Esto se debió a varias cuestiones: *hubo extravíos* (se entregaba al enlace o algún integrante del equipo para enviarlos), *traspapelados* (se elaboraban en el momento y se entregaba al equipo de IAE o al enlace) y *repetición de envíos de productos* (se solicitaba la información y dos o tres integrantes del equipo enviaban el mismo producto), *el equipo tardaba en dar respuesta o nunca la hubo*. Pero lo interesante del proceso es que durante la última reunión de balance general de proceso de formación se expresaron reflexiones interesantes sobre lo que era necesario trabajar en la función, la necesidad y/o consolidación de enlace entre la supervisión y otras unidades de asesoría del sistema, fortalezas y debilidades individuales y equipo (ver anexo 10).

3.2. Proceso de acercamiento a las escuelas

El proceso de acercamiento a las escuelas se diseñó a través del Diplomado de Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria en el Estado de Sonora. El cual como ya señalé partió de una política educativa que involucra la formación de la supervisión. El primer paso de acercamiento a las escuelas fue el realizar un diagnóstico, por el cual valorarán a qué escuela de su zona asesorarían, como parte del primer momento para conocer la situación pedagógica de cada una de ellas para luego dar seguimiento a la escuela focalizada, añadiendo elementos más pedagógicos que administrativos, como lo son: la plantilla docente para acercarse a conocer y a formular una primer hipótesis de las necesidades de la escuela focalizada, vinculadas con las necesidades que el equipo de supervisión pretendieran priorizar cómo asesorar, por tanto que en el proceso fuera dándose cuenta de ellas, basado en por lo menos dos visitas a las escuelas, como segundo momento de acercamiento.

De la misma manera, conocer los programas educativos como recursos con los que contará la escuela de los cuales la supervisión pudiera enfocar a la hora de atender la problemática identificada por parte del equipo docente.

Conocer a la escuela mediante los años de servicio de los docentes y director, la formación profesional de los cuales pudiera apoyarse la supervisión para delegar tareas, para atender la problemática así como identificar el probable nivel de trabajo que se pudiera generar.

Y la necesidad de conocerse como equipo de supervisión mediante los años de servicio y función de cargos que han desempeñado, la formación profesional, el desarrollo profesional, que han tenido en base a las temáticas en que se ha especializado y que le gustaría hacerlo para enfocar las acciones.

Como vemos el diseño del diplomado en la fase del diagnóstico o lo que se conoce como caracterización, tiene diferentes niveles de conocimiento y

acercamiento, que la supervisión pocas veces se detiene a analizar por la dinámica del sistema.

iniciar un proceso hacia una función más pedagógica a una administrativa, generó en ellas una revisión de su función de lo que pensaban era trabajar pedagógicamente a través de las reuniones de consejo técnico, de las cuales en un segundo momento formaría parte del acercamiento a las escuelas para conocer las problemáticas reales de éstas y no dar por sentado que las conocen por los informes administrativos que se les entregan, teniendo pocas veces, la oportunidad de seguir un proceso para obtener ese resultado.

La evidencia la podemos encontrar, en el nivel de trabajo que desarrollan las supervisoras seleccionadas al enfrentar ciertos cuestionamientos por parte de los directivos y docentes en temáticas como: la atención a niños con NEE, el uso de material didáctico, la planeación de actividades pedagógicas, el vínculo de los talleres generales de actualización (TGA's) con las necesidades de la escuelas, el conocimiento de los referentes educativos como parte de su práctica, la aplicación de la normatividad, cuestiones que como veremos cada una de ellas, las enfoca a ciertas acciones o no puede lograr enfocar, por la dinámica del sistema o por falta de conocimiento, pero sensibilizan hacia la necesidad de trabajar en ellas, llegando a ser tratadas en las próximas reuniones como parte de su planeación del siguiente ciclo escolar.

3.2.1. Construyendo la presencia pedagógica de la supervisión en la escuela

La supervisión tiene en la escuela su objeto de trabajo, por lo tanto se puede partir del supuesto de que la supervisión conoce la escuela, pero el estudio nos muestra que su conocimiento parte de un acercamiento más administrativo.

La visita para apoyar pedagógicamente resulta ser novedosa para las escuelas y para los supervisores, de tal manera que el supervisor tiene que razonar con los maestros el sentido de su presencia y los alcances de su tarea. Es una actividad imprevista para unos y para otros y que el sistema da por supuesta. De esta

forma, trabajar para dar asesoría, no se inicia con la asesoría sino con un proceso justificador de la presencia del supervisor en las escuelas para atender contenidos pedagógicos.

3.2.1.1. Dinámica de reuniones

Veamos el proceso seguido en tres de las supervisiones que participaron en el diplomado a través de la información que se desprende de las agendas así como de las relatorías y registros de observación de las dos reuniones de consejo técnico que cada una llevó a cabo.

Una vez que se hizo la caracterización¹⁸ por parte de los supervisores, siguiendo las instrucciones del diplomado, se orientó para que estos hicieran dos visitas a las escuelas que fueron focalizadas. El proceso de acercamiento a las escuelas fue distinto, ya que en la primera reunión de consejo técnico las supervisoras de las zonas A y C deciden trabajar el consejo técnico de zona contando con la presencia de 10 directores en la primera zona y 14 en la segunda. La supervisora de la zona B promovió una reunión de consejo técnico escolar contando con la presencia de 8 maestros y el director.

La segunda reunión de consejo técnico, las supervisoras de la zona A y C la trabajan a nivel de escuela focalizada contando con la presencia de 11 docentes en la primera zona y 12 en la segunda. En la zona B, se promovió la reunión de consejo técnico a nivel zona escolar contando con la presencia de 8 directores.

El proceso como contenido de acercamiento a las escuelas que cada una sigue es distinto, empezando por el tipo de reunión de consejo (escolar o zona) y el previo trabajo que éstas han desarrollado en la zona para focalizar a la escuela que considera el equipo de supervisión necesita apoyar y que se profundizará en el subtema 3. Aunque existe diferencia en el trabajo de éstas, este siempre se

¹⁸ Sobre la caracterización, ver páginas: 11 (contenidos y utilidad), 90 (el proceso de obtención) y 92 (propósito).

encamina hacia la sensibilización de un trabajo más pedagógico¹⁹ en el que la supervisión construye su legitimidad de visitar a la escuela para valorar contenidos pedagógicos más allá de lo administrativo.

Propósitos de las agendas de las zonas A y B

El propósito de la agenda para la reunión de consejo escolar o zona, tiene la intención que el equipo de supervisión intente construir su presencia pedagógica con los docentes y directores, apoyándose en el diálogo para abordar la temática o problemática identificada en la caracterización e. Esto se observa a través de la agenda que las tres supervisiones hacen, en donde se mencionan los propósitos de la primera reunión de consejo técnico.

A continuación se presentan los propósitos de las agendas de la primera reunión de consejo técnico de las zonas A y B.

Zona A (zona escolar)	Zona B (escuela)
<p>Que el colectivo directivo de la zona escolar, valore la importancia de analizar la orientación pedagógica del perfil de egreso, de los propósitos educativos, plan y programas y los materiales de apoyo como referentes para orientar los procesos de planeación, desarrollo y evaluación del trabajo en el aula (A1ZEA-2).</p>	<p>Analizar las estrategias de lectoescritura de acuerdo al enfoque y propósitos de la asignatura de español, que se sugieren en los materiales de apoyo.</p> <p>Reflexionar sobre las diversas aplicaciones y usos de los materiales didácticos.</p> <p>Realizar una planeación a desarrollar en la próxima semana, donde se incorporen las estrategias y materiales didácticos analizados (A1ZEB-2,3).</p>

Los contenidos de ambas son distintos pero intentan generar un acercamiento a los referentes educativos que deben formar parte de la práctica directiva en el caso de la zona A y docente en la zona B.

¹⁹ La sensibilización del trabajo más pedagógico en los equipos de supervisión resulta desarrollarse no sólo en la escuela focalizada sino también en la zona.

Las dos supervisoras de estas zonas generan un proceso de sensibilización y se observa en los propósitos y contenidos de agenda, las temáticas de interés para ambas son el uso de los materiales didácticos de apoyo, las características de la planeación, así como valorar la adecuación entre ambos, lo cual implica sensibilizar.

La finalidad de la sensibilización por parte de la supervisión es hacerles saber a los docentes y directores que ellas están interesadas en desarrollar un trabajo pedagógico, encaminado a identificar las fortalezas, debilidades como necesidades educativas hacia la mejora del logro, la práctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión y calidad educativa.

Dinámica de la zona C

La primera reunión que impulsa la supervisión es de consejo técnico de la zona. La diferencia que tiene con las supervisiones anteriores se observa en los propósitos y en las actividades que se desprenden de su agenda, ya que en ésta zona se parte del supuesto de que ya existe un proceso de acercamiento pedagógico parecido al que el diplomado pretendía desarrollar en la supervisión escolar.

Veamos los propósitos de la primera reunión de consejo técnico de zona escolar:

Zona C
Propiciar y evaluar estrategias y actividades enfocadas a la adquisición y mejora del desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.
Mejorar los resultados de los exámenes ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).
Conocer, analizar y evaluar los materiales educativos que proporciona la SEP (A1ZEC-1)

Aparentemente se manejan contenidos más parecidos a los de la zona escolar A que a los de la zona escolar B, sin embargo las actividades relacionadas con la

mejora del desarrollo de la competencia comunicativa implican en la zona escolar C la evaluación interna y externa de acciones realizadas ya en la zona en el marco de un proyecto denominado “Leo y Escriturín²⁰”.

Hay que prestar atención, en los propósitos y actividades que las supervisoras desarrollan en la primera reunión de consejo técnico escolar, en el que la presencia pedagógica se inicia con la sensibilización hacia los referentes educativos que implican identificar las fortalezas, debilidades y necesidades de los directores y docentes así como justificación de la presencia pedagógica con los colectivos de las zonas A y B, diferentes a la de la supervisora de la zona 19, en la que se muestra a continuación tiene una presencia pedagógica aparente construida.

Esto se observa en las acciones que la supervisora de la zona C ha desarrollado con su equipo en la zona con antelación al diplomado y que rescato de la caracterización:

- Reuniones de Consejo Técnico Consultivo con equipo de supervisión, con directores y con maestros frente a grupo.
- Aplicación de un diagnóstico de lectura y escritura a la totalidad del alumnado de la zona escolar.
- Revisión de los exámenes.
- Graficado de resultados.
- Preparación académica del equipo de supervisión.
- Análisis de resultados por equipo de supervisión.
- Entrega por escrito de resultados a la directora de primarias estatales.
- Presentación de los mismos a autoridad educativa y Consejo Técnico de directores.
- Ídem a cada Consejo Técnico de escuela.

²⁰ “Leo y Escriturín” es un proyecto que venía expandiéndose entre las escuelas de la zona en el 2008, actualmente el trabajo que se desarrolla en éste ha integrado el uso de las tecnologías de la información y comunicación con la intención de sensibilizar, apoyar y dar seguimiento a los propósitos del Plan y Programas de Estudio 1993. Cuyo propósito general es diseñar una estrategia didáctica-pedagógica en la que se contemplen un conjunto de dinámicas para propiciar el desarrollo de comunicación de los niños en los distintos usos de lengua hablada y escrita y desarrollar su capacidad para expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y sencillez, utilizando las TIC's. Martínez (2011).

- Presentación del proyecto durante la segunda quincena de septiembre de 2007 a las escuelas (RTC1RZZEC-5,6).

En las actividades se aprecia un proceso de sensibilización y trabajo previo en la zona, a las acciones promovidas por el diplomado, éstas se centran en la construcción de acciones para focalizar la problemática de comprensión de lectura y escritura en las escuelas y las atiende con el proyecto de “Leo y Escriturin”. Sin embargo, como veremos más adelante; dicha presencia es cuestionada pues en la segunda reunión de consejo técnico escolar (escuela focalizada), la supervisora se desconcierta con las reacciones que tienen los docentes ante los resultados de evaluación del proyecto de “Leo y Escriturin”. Por tanto, la presencia pedagógica de la supervisora al parecer no ha sido construida tal y como ella lo pensaba y al igual que las otras dos supervisoras, tiene que sensibilizar para crearla.

3.2.1.2. El espacio de las reuniones

Veamos en el espacio de las reuniones, cómo la supervisoras empiezan a construir su presencia pedagógica. Las supervisoras de la zona A y B, mencionan a sus respectivos colectivos que el trabajo debe ser más pedagógico que administrativo, por lo que su estrategia es sensibilizar para conocer las necesidades educativas de directores y docentes a través de los referentes educativos que dan elementos para emprender acciones que atiendan la problemática.

La supervisora de la zona A comenta ante el colectivo directivo:

Elena.- Esta será una reunión diferente a las que regularmente tenemos ya que dejaremos de lado los asuntos de carácter administrativo y de tipo organizacional, para centrarnos en el análisis de las características que tiene la educación primaria, como ésta es el pilar fundamental para el desarrollo del alumno, ya que los propósitos educativos de la educación básica sólo serán alcanzables en la medida que sean logrados los de cada uno de los niveles de escolaridad que lo conforman: preescolar, primaria y secundaria. Sólo con este análisis como referente estaremos en condiciones de valorar la calidad, pertinencia y eficacia del servicio educativo que se brinda en nuestras escuelas (RTC1RCZEA-1).

Lo mismo acontece con la supervisora de la Zona B, quien en la escuela comenta:

Patricia.-como maestros nuestra misión de ser, son nuestros niños, todos y cada uno de ellos, ¿verdad? Nuestros niños y nuestras niñas, a ellos nos debemos, entonces para que sigan contando con nosotros” (RTC1REZEB-16).

Al momento de orientar las reuniones se observa, además de promover el análisis y revisión de los materiales educativos entre directivos y maestros, un estilo de trabajo que se apoya en el diálogo para conocer los problemas del colectivo escolar. Recuérdese que para asesorar la supervisión necesita identificar la problemática no solo de la práctica individual sino que a su vez se relacionen con la de otros, como de uno de los referentes educativos para concretar la asesoría y la mejora educativa a la que se aspira.

El trabajo que desarrolla la supervisora de la zona C respecto al proyecto de “Leo y Escriturín” en la zona, ha pasado del proceso de sensibilización a la planeación de acciones de la semana cultural para atender la problemática de comprensión de lectura y escritura, así como de seguimiento a las acciones del proyecto en las escuelas. Veamos que les dice a los directores:

Maricela.- El cambio de actitud maestros, es lo que nos hará cambiar (...) Cada uno de distintas maneras, yo sé que estamos buscando estrategias para que nuestros niños mejoren, a nivel general nos damos cuenta que si nuestros niños comprenden lo que leen, los niños van a mejorar muchísimo, y el enfoque de Leo y Escriturín de verdad (ayuda para que) tengan esa varita que les ayude a comprender las lecturas (RTC1RZZEC-23, 24).

Se observa que las tres supervisoras realizan un proceso de sensibilización para desarrollar en sus espacios de trabajo una orientación que pasa de la comprensión de los referentes educativos, a la ubicación de los elementos de la planeación de aula y posteriormente a la de escuela. Tratan de construir significados comunes sobre lo que debería ser la práctica educativa de los maestros y directivos, como de lo que puede hacer la supervisión para ayudar a mejorar la práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje, vinculando el quehacer

cotidiano con las temáticas que emergen de los problemas o áreas de oportunidad en el sistema.

Ahora, las supervisoras pasan de un momento de sensibilización hacia un momento de construcción colectiva de una estrategia para darle seguimiento a los acuerdos y acciones que se desprenden del análisis de las problemáticas de la escuela.

En este proceso de construcción colectiva, se observa que las supervisoras de la zona A y B pasan a una serie de acciones distintas. La primera trabaja a nivel zona y menciona a los directores que focalizará su trabajo en dos escuelas pero que no desatenderá a la zona, por lo que les pide que planeen las reuniones de trabajo e indiquen en las que se requiera su presencia como apoyo de los directores. Veamos.

Elena.- Cada Director elabore su agenda y la haga llegar teniendo como base el *propósito* aquí establecido (repite ante los directores) *que el colectivo escolar reflexione y analice su práctica docente bajo una postura crítica con el propósito de lograr una mayor eficacia en el servicio profesional que brinda a la comunidad escolar*, el profe Manuel y yo les vamos a visitar antes para ver el borrador y ponernos de acuerdo si se solicita nuestra participación...las demás escuelas fue una sugerencia que todas se junten en una misma escuela todos los colectivos con el fin de que les podamos acompañar, pero si no hay coincidencia en las fechas... ya ven como son estos últimos meses.... Hay libertad de hacerlo en su escuela. (RTC1RZZEA-4).

La segunda supervisora promueve que los maestros establezcan compromisos sobre los contenidos de planeación en el aula que se analizaron y los firmen. De esta manera la supervisión se compromete a establecer un seguimiento a sus acciones como docentes para apoyarlos. Observemos.

Mtra.- Cumplir en lo que se refiere a la escuela con respecto a las comisiones asignadas que a veces se nos olvida el compromiso que tenemos con la escuela. Preocuparme más por integrar de manera constante a los padres de familia, a los alumnos, sobre todo a nuestros compañeros maestros refiriéndome que a veces es importante que cuando nos reunamos, retomemos en las reuniones de Consejo Técnico las problemáticas que estemos viviendo con nuestros alumnos con la

única intención de que muchas veces, lo que opine mi compañera de sexto año me puede ayudar alguna estrategia que ella implemente dentro de su aula (RTC1REZEB-16).

La presencia pedagógica de la supervisión requiere que esté consiente que el conocer las problemáticas de los directores y docentes implica relacionarlas con las necesidades del sistema pero también el vincularlas con las necesidades de las escuelas.

En el marco del Diplomado, a través de los propósitos y contenidos de la reunión, las supervisoras buscan focalizar lo que implica conocer la problemáticas escolares, para generar estrategias y espacios para su atención. El desafío de la supervisión consiste no sólo en llegar a acuerdos y compromisos, implica a su vez no sólo enunciarlos y firmarlos como lo hizo la zona B sino de llevarlos a cabo, pues de no hacerlo así el colectivo se estanca y va solo atendiendo aquellas problemáticas emergentes que pocas veces tienen que ver con lo pedagógico. En el caso de la zona A y B se promueven compromisos de largo plazo que podrán ser seguidos por la supervisión. Es el punto de partida para que la supervisión se integre en las escuelas.

La presencia pedagógica construida por las tres supervisoras se expresa en el proceso de de reflexión-acción partiendo de los contenidos de los tres cursos-taller en donde la supervisoras reflexionaron alrededor de varios documentos y fueron adaptándolos a las problemáticas que tenía la escuela focalizada así como de las demás escuelas de la zona, para desarrollar un proceso de sensibilización que llega a reflejarse en los acuerdos y compromisos que éstas llegan en las reuniones de consejo escolar como de zona, para darles seguimiento y replantearse las expectativas que tenían los directores y docentes de la función de la supervisión como los que tenía ésta sobre ellos.

La supervisora de la zona C también establece sus compromisos y acuerdos pero más en el marco de realizar un seguimiento de las acciones de la campaña de “Leo y Escriturin”. Veamos algunos de los acuerdos.

Acuerdos de los directores que participan en la reunión de zona:

1. Que el trabajo se haga bien
2. La transición de responsabilidades, delegarlas al conserje y al maestro de educación física, mientras se les dicta las recomendaciones a los profesores.
3. Depende del director que los alumnos se queden, se vayan, etc.
4. Dejen que el director lo haga solo, y le aseguro que lo hará bien
5. Debemos ser respetuosos con la organización que tiene cada escuela, así que no nos metamos personalmente con alguna de ellas, tengan confianza (RTC1RZZEC-17).

Compromisos:

El primero fue el primer punto de los factores, que el trabajo se haga bien y a su criterio, pero siempre con el compromiso de hacerlo por los estudiantes y el otro fue la firma para respetar estas decisiones y en la siguiente reunión decir las novedades (RTC1RZZEC-17).

En este apartado, observamos que la intención del Diplomado era entrar a generar tareas de apoyo y seguimiento sin embargo, la supervisoras empiezan y logran construir su presencia en los colectivos escolares de zona y escuela para tener la oportunidad de generar trabajo en las escuelas focalizadas y en la zona, recordemos cómo la supervisoras de las zonas 12 y 18 empiezan por consejo técnico de zona y la zona 13 por consejo técnico escolar. Ahora es necesario conocer el apoyo académico de asesoría que las supervisoras tuvieron que orientar a los colectivos escolares entre las necesidades del sistema y las necesidades de la escuela, veamos el proceso que a partir de la caracterización, las dos reuniones de consejo técnico y el plan anual de asesoría lograron atender.

La relevancia del siguiente apartado consiste en dejar de realizar prácticas de apariencia que la supervisión, los docentes y directores llevan a cabo para atender las demandas del sistema en donde los plazos de entrega de resultado a corto plazo de: proyectos, programas, planeaciones escolares, exámenes (ENLACE, PISA, entre otros). Descuidando el proceso, el cual cómo hemos visto importa ya que la calidad de la educación como cambio educativo requiere que se articulen acciones pedagógicas sobre las administrativas pues se llega al proceso de reflexión-acción. La supervisión tiene que orientar el uso efectivo de los tiempos y definir acciones que otorguen sentido a las prácticas y no se trabaje en aislado.

3.3. Apoyo académico de asesoría entre las necesidades del sistema y las necesidades de la escuela.

Las supervisoras iniciaron el proceso de asesoría a través de la sensibilización en el que encontraron las problemáticas educativas que enfrentaban los docentes y los directores, aún aquellas que intentaban mostrar que habían iniciado un trabajo pedagógico previo en su zona, encontraron que sus estrategias de acercamiento no habían contemplado ciertas problemáticas de los colectivos escolares, por tanto tenían que valorar el trabajo ya iniciado en la zona en comparación con los contenidos planteados en el diplomado.

Para apreciar las estrategias empleadas por la supervisión es necesario conocer los alcances que tuvieron las supervisoras en el proceso de asesoría con los colectivos escolares focalizados, por lo que hay que recordar qué significa asesorar.

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: 26).

La asesoría, es un apoyo académico en cuyo proceso, la supervisión puede generar la mejora de los procesos de: la gestión y organización escolar, de la enseñanza-aprendizaje como de la práctica educativa del director, docentes y de sí misma, a través de los consejos técnicos o directamente con el actor que lo requiera, para reorientarlas hacia la integración de los referentes educativos así como de propuestas de innovación partiendo de la necesidad, problemática o área de oportunidad para generar estrategias que la atiendan, en el que se

dialoga, se ven avances, retrocesos, dificultades, fortalezas para planearlas, darles seguimiento, evaluarlas como replantearlas.

También hemos de acercarnos a conocer si en el proceso de asesoría a las necesidades detectadas en las escuelas focalizadas se dio prioridad a éstas o a las necesidades de sistema o hubo una articulación entre ellas. Por lo que hay que recordar como el sistema gestiona los recursos y demandas que se les hace a los colectivos escolares y que la supervisión según el acercamiento pedagógico que tenga con ellos los orienta. Es lo que trataré de mostrar en este subtema en base a lo siguiente.

El actual sistema educativo demanda que los docentes y directores atiendan a un abanico de proyectos y programas que se desprenden de la reforma educativa en la que se plasman retos educativos por atender y aquellos que aún no han sido atendidos. Por lo que la exigencia a la escuela es que atienda las demandas del sistema y el contexto en el que se desarrolla la práctica de los colectivos, por lo que existe un desencuentro entre las prioridades que los docentes y los directores valoran deben ser atendidas y las tareas de la administración, es ahí donde encontramos a la supervisión formando parte de este entramado educativo.

La supervisión por sí misma ha transitado por algunas reformas educativas y en cierta manera sus conocimientos y experiencia le pueden ayudar a articular ambas realidades, la estrategia que ella emplee depende del acercamiento académico que tenga con los docentes y directores para detectar los problemas que enfrentan con aquellos proyectos o programas que puedan apoyar el trabajo a desarrollar para atender dichos problemas.

Articular ambas realidades implica para la supervisión definir el apoyo académico, que brindará en el proceso de asesoría para atender a: problemas asociados a la gestión y organización escolar, a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes articulándolas con otras existentes.

Veamos a qué grado, las supervisoras logran establecer un diálogo con los docentes y directores, permitiendo identificar el alcance de la asesoría en la

atención de las necesidades del sistema a la escuela o viceversa o sólo una de ellas y ver cómo emplean soluciones que ayuden a atenderlas como darles seguimiento.

En la caracterización, de la supervisora de la zona A, llega a identificar como tema de interés para la supervisión lo siguiente:

Conocimiento y comprensión de los propósitos educativos de la escuela primaria.

Conocimiento y dominio del plan y programas de estudio y materiales de apoyo al docente (libros para el maestro, ficheros).

Análisis de los procesos de aprendizaje en los alumnos, estilos de enseñanza de los docentes y la relación entre ambos.

Misión de la escuela (CZEA-6,7).

En este sentido, la supervisora desarrolla en las reuniones de consejo técnico de zona el análisis de los aspectos antes mencionados a través de la revisión de los propósitos educativos del perfil de egreso, la importancia del uso de materiales didácticos en la planeación, los elementos de la planeación partiendo de lo que se establece en los estilos de enseñanza de los docentes y aprendizaje de los alumnos como la importancia del trabajo del director y docente para la mejora del servicio educativo.

Estos mismos contenidos se trasladaron, en parte a la primera sesión de consejo técnico con las dos escuelas focalizadas. La supervisora pretende atender estos contenidos procurando vincularlos con la práctica, sin embargo en el proceso de la primera escuela focalizada se asume el tratamiento del contenido más de una forma conceptual que con referencias prácticas. La supervisora reconoce el énfasis puesto en el contenido teórico y en la segunda reunión de consejo técnico con la primera escuela focalizada, decide corregir el proceso, como se desprende del siguiente testimonio.

Elena.- (...) transitamos por lo que nos dice la teoría, hizo falta llegar a lo medular, ¿Cómo lo hago? ¿Por qué así? ¿Con qué? Y ¿Para qué? Cuando nos podamos responder esas preguntas teniendo como referente y punto de análisis lo que ocurre o deja de ocurrir en el grupo, con los alumnos a nuestro cargo, va a adquirir verdadero significado esta actividad, cuando veamos la organización escolar y queramos

saber que proyecta la escuela hacia los usuarios del servicio (...)
(RTC2RE1ZEA-4).

Con la segunda escuela focalizada llega a establecer acciones que van desde la revisión de los referentes educativos al análisis de la práctica mediante la realización de un diagnóstico.

Ana (directora)-sobre la propuesta del maestro Israel ¿hay que hacer un diagnóstico?

Israel.-sería bueno la comunicación entre los maestros, cómo dejo al grupo y como lo recibo, hace falta un seguimiento

Armando.-Si

Ana.-podría ser por medio del portafolio, pero antes debe quedar primero el compromiso de la propuesta (RTC2RE2ZEA-8).

Surge en esta segunda escuela focalizada, que además de realizar el diagnóstico es necesario que la planeación se enfoque en atender las asignaturas de Español y Matemáticas ya que en la secundaria como en primaria se considera tienen un mayor peso que las demás, la supervisora comenta que es cierto que estas asignaturas tienen un mayor peso, pero no hay que verlas por separado de las demás, sino en transversalidad. Y si así se considera trabajar, podrían manejar estas asignaturas en la planeación retomando las necesidades identificadas en el diagnóstico y adaptando como transversales a las demás asignaturas.

El trabajo que desarrolla la supervisora en las dos escuelas focalizadas, establece que para mejorar el servicio educativo es necesario que ellos identifiquen las necesidades a partir del trabajo colaborativo y no como información resultado de participaciones individuales sin participar en un diálogo más amplio. La discusión colectiva ayuda para que los maestros como unidad de trabajo desarrollen acciones para atenderlas.

La supervisora de la zona A, no establece un plan anual de asesoría, pero llega a acordar el seguimiento de sus acciones en las escuelas focalizadas como en las escuelas de la zona que requieran su apoyo y que a través de la sensibilización que lleva a cabo en la primera reunión se acerca pedagógicamente a ellas.

La supervisora privilegia la atención a las necesidades de escuela que las del sistema, ya que al valorar el servicio educativo que brindan las escuelas a los alumnos con la revisión de los referentes educativos se emplean compromisos y acciones a desarrollar en las próximas reuniones de consejo técnico.

La supervisora de la zona B, no cuenta con la caracterización pero cuenta con la agenda de la primera reunión de consejo técnico escolar en la que se menciona que las necesidades a atender en la escuela focalizada son “las estrategias para mejorar la lecto-escritura y el uso de material didáctico”.

En el desarrollo de la primera reunión de consejo técnico escolar estos temas son tratados y los docentes se involucran con entusiasmo en las actividades pues van generando ideas que son recuperadas por la supervisora. Por ejemplo, una maestra incorpora una necesidad no contemplada inicialmente por la supervisora:

Gloria.- (Sobre el) Taller de uso de materiales de Braille, queremos pedirle (a la maestra Centro de Maestros) que nos ayude a aprender a usarlo, no tenemos el caso de niños ciegos en la escuela, pero si se da el caso, estamos preparados para recibirlos (RTC1REZEB-9).

Con respecto a cursos y talleres tomados por otros, la supervisora hace sugerencias de difusión en el colectivo, incorporando elementos para las discusiones de colegiado. Veamos una de sus intervenciones:

(Sobre un Taller de lectura y escritura tomado por una maestra), la supervisora Juana comenta.- (...) retomar esos talleres para formar lectores, para formar escritores que se nos han recomendado, es muy importante que si ella lo está llevando en su grupo los comparta para que todos asumamos ese reto, ese compromiso (...) (RTC1REZEB-17).

En la sesión de consejo, maestros, directora y supervisora, firman los compromisos a los cuales se llegaron y a los cuales deben dar seguimiento. En las conclusiones una maestra que hace el resumen del encuentro señala las necesidades que se identifican en la escuela:

Maestra: Las necesidades de asesoría para mí son conocer más sobre el material didáctico con el que cuenta la escuela, porque hay materiales que no conocemos, que son nuevos y que hay que llegar a conocerlos completamente, hay que estudiar más (RTC1REZEB-15).

La supervisión al ver que los docentes y director asumen y firman éstos también necesita establecer con el ejemplo a lo que se compromete a apoyar. Es así como el relator de la sesión le sugiere que como supervisora también tiene que establecer un compromiso, ella se espera hasta la segunda reunión para definirlo, el cual consiste en darles seguimiento a las necesidades de los colectivos escolares, en construir la misión de la supervisión en la zona y a trabajar con las escuelas y acompañarlas en su proceso.

A diferencia del desarrollo de la primera reunión de consejo técnico escolar en la que se observa un acercamiento pedagógico en la escuela focalizada, en esta segunda reunión de consejo técnico de zona “se le cuestiona a la supervisora que su presencia es necesaria en las escuelas para el beneficio de los alumnos y mejora de la práctica docente, ya que esta acción es apreciada por los docentes, además que es un apoyo para los directores pues se les escapan muchas cosas y su presencia les puede ayudar (ROTC2RZZEBIAE-5)”, a lo que la supervisora responde que ella conoce las necesidades de cada escuela, por tanto les propone a los directores desarrollar un acompañamiento a dos o tres grupos que consideren necesitan acompañamiento y se compromete a apoyarlos.

Patricia.- Respecto a las visitas en las escuelas nos enfocamos a las escuelas que más nos necesitan, como en las escuelas multigrados, pero no nos olvidamos de las de organización completa ya que es donde existen problemas, siempre le es conocida la situación a la supervisión, y asistimos a los grupos y orientamos, pero sería bueno que por escuela seleccionaran dos o tres grupos de los que observen que requieren acompañamiento y nos lo hagan saber. Pero lo que sucede es que en algunas escuelas nos dicen que todo está bien; una de las contribuciones es que se hagan visitas periódicas a los grupos tanto del Equipo de Supervisión, como de los directivos ya que son Ustedes los que forman parte de este equipo (RTC2RZZEB-5).

Ante la presencia de la supervisión en las escuelas, los directores le manifiestan sus dudas con respecto a las prioridades que deben atender en las escuelas, el dilema que tienen es si deben atender a las prioridades identificadas en la planeación escolar o a las que la supervisión les exige atender, este es el mismo dilema que la supervisión enfrenta, orientar a las escuelas a que atiendan las necesidades de la escuela o las necesidades del sistema. La respuesta es sencilla

pero las acciones de operación implican un trabajo complejo a desarrollar para articularlas.

Frente a este dilema los directores ofrecen sus respuestas. Uno de ellos comenta.

Director 2: (...) si conocemos lo que tenemos en la escuela, se pueden lograr las metas, estaba pensando que si queremos lograr la calidad... hay que conocer; las metas específicas a nivel nacional, estatal, y las de nivel de zona, pues no las conocemos. ¡Debemos conocerlas! Pero a veces si sabemos de ellas, no sabemos conectarnos, no existe conexión entre las metas institucionales y las de nuestra escuela, por eso no logramos mucho; cuando esto esté conectado, daremos pasos hacia adelante (ROTC2RZZEBIAE-1,2).

En este sentido, la supervisión tiene que acercar a los colectivos escolares a conocer las metas del sistema con las metas que ellos se han planteado, logrando establecer un vínculo entre ambas, en este mismo sentido, la supervisión debe aspirar a vincular estas acciones con las de su función a través de la planeación de escuela con su planeación anual de asesoría. Por lo que hay cosas que se pueden lograr de la supervisión al sistema y a las escuelas y lo que las escuelas pueden realizar, sin tener que esperar que en cierta medida el sistema las establezca.

Esta reunión de consejo técnico permite a la supervisora identificar la necesidad que los colectivos escolares tienen respecto a su función en las escuelas. Recuérdese que el diplomado contempla acercarse a las escuelas en tres ocasiones: la primera, para conocer las problemáticas que enfrentan las escuelas de la zona y focalizar un escuela que requiera mayor apoyo y que mediante el documento de la caracterización se nos permite conocer y las otras dos contemplan la visita a los colectivos escolares para que la supervisión enfoque la problemática que considera atender, en el plan anual de asesoría.

¿Cuáles fueron los alcances del trabajo de la supervisión en la zona 13? A diferencia de la supervisión de la Zona 12 aquí podemos observar en el Plan Anual, la perspectiva que la supervisión abre para las escuelas. En dicho documento se establece como propósito:

Que directivos y docentes analicen y reflexionen sobre la Reforma Curricular y la Planeación del trabajo transversal de la enseñanza basado en **COMPETENCIAS** (PAAZEB).

Los propósitos específicos contemplan desarrollar esta temática de la siguiente manera.

Revisar y analizar aspectos generales de la Reforma Curricular, en relación a su estructura, enfoques y propósitos.
Análisis y reflexión del trabajo transversal, para el manejo de proyectos.
Elaboración y planeación del Aprendizaje basado en competencias.
Identificación de avances y dificultades en la aplicación y desarrollo de la planeación de proyectos basado en competencias.
Replanteamiento de estrategias actividades, sobre el aprendizaje basado en competencias
Evaluación y seguimiento de la puesta en práctica de la Reforma Curricular.
Confrontar experiencias y necesidades de asesoría de los colectivos docentes para el ciclo escolar 2010-2011 (PAAZEB).

El desarrollo de esta temática en la escuela focalizada permite observar el seguimiento al que la supervisora se compromete hacia futuro en atender a las necesidades de escuela sobre las del sistema al apoyarse de los referentes educativos ya que no sólo el compromiso se menciona en las reuniones de consejo técnico, sino que se espera realizar.

Aunque las problemáticas iniciales “estrategias de comprensión de lectura y escritura y uso de material didáctico” se cree han sido abordadas y pretenden vincularse con la reforma curricular y la planeación transversal basado en el enfoque de competencias, se reconoce la prioridad que la supervisora da a las necesidades de la escuela a las del sistema. Sin embargo, de los puntos planteados como problemática por los maestros en las reuniones de consejo técnico que es la atención a niños con NEE, en el plan anual de asesoría no se percibe el seguimiento de los acuerdos con el centro de maestros y el apoyo que la supervisión brinda para su desarrollo.

La supervisora de la zona C hace una caracterización detallada del proceso ya instalado en la zona, previo al diplomado, en el que una necesidad del sistema es *la comprensión de lectura y escritura*, dirige el proceso para adaptarla a la

necesidad de la zona para luego trasladarla a la escuela focalizada, pero sin dejar de reconocer aquellas otras necesidades existentes para gestionarlas a diferentes instancias. Y en la zona escolar esta propuesta de sistema también es adaptada.

Este proceso inicia, al identificar las necesidades de la escuela focalizada que van desde: uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), atención a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), atención a padres de familia, problemas de conducta, la comprensión de lectura y escritura y la necesidad de adaptar los Talleres Generales de Actualización (TGA) con las necesidades de la escuela.

De estas necesidades mencionadas, la supervisora selecciona las necesidades que gestiona a otras instancias de asesoría: las necesidades educativas especiales,²¹ las atenderá el centro de maestros quienes ofertan el curso estatal “Elementos para fundamentar adaptaciones y adecuaciones curriculares” así como “Enfoques pedagógicos vigentes en la planeación de secuencias didácticas; la atención de padres de familia, la transfiere al apoyo del área de Desarrollo Social por parte del H. Ayuntamiento de la ciudad de Hermosillo, Sonora; aunque no define el seguimiento que se le dará. Y la necesidad de asesoría que propone atender el equipo de supervisión es la comprensión de lectura y escritura, que a continuación se presenta. De esta manera en la caracterización ya se apunta que:

Tomando en cuenta las actividades que hemos venido realizando en lo referente a lectura y escritura a nivel zona escolar y según las necesidades de apoyo que requiere la escuela encuestada debemos reprogramar las estrategias establecidas para la asesoría de primero a sexto grado, solicitando apoyo al Centro de Maestros Sur, de esta ciudad, siendo el enlace de esta supervisión escolar zona C.

Las tres principales necesidades que es factible atender de manera inmediata y por parte del equipo de supervisión son la lecto-escritura, asesoría a padres y disciplina escolar.

En cuanto a disciplina proponer al equipo de docentes trabajar con un programa de valores en el que participen alumnos padres y maestros y

²¹ Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas: físicas, psíquicas, situación socio-familiar, inadaptación (cultural, lingüística, etc.).

solicitar apoyo de asesorías a las instituciones correspondientes, psicólogos y trabajo social y personas especializadas en la materia. Para dar la asesoría a padres de familia se invitaran personas especializadas de otras dependencias para apoyar y orientar (CZEC-13,14).

En la primera reunión de consejo técnico de zona, se centra la mirada en la planeación de la semana cultural de “Leo y Escriturín” así como la valoración de este programa en los colectivos escolares. Veamos, como es recibido este programa por los directores.

(Una directora) menciona que en la misma supervisión y seguimiento que realizaron a todas las escuelas les resultó curioso percatarse de que los alumnos cuidan más el cuaderno dedicado a Leo y Escriturín que el de cualquier otra materia. “La letra la hacen más legible, con más empeño y cuidado, ya que asimismo este cuaderno fue obsequiado y diseñado especialmente para que sea más atractivo visualmente a los niños” (RTC1RZZEC-13).

Para reforzar el comentario anterior otra directora destaca los cuidados que los alumnos le dan a los materiales educativos:

Leticia.- en mi escuela el cuidado es tal que no lo ponen en la misma mochila que los demás cuadernos, entre los mismos estudiantes se llaman la atención para que pongan atención durante la lectura, sólo en esa clase, esto nos da ánimo para seguir promoviendo esta actividad en los pequeños (RTC1RZZEC-13).

La planeación de la semana cultural de “Leo y Escriturín” en esta reunión contempla la autoevaluación de los esfuerzos realizados por los colectivos escolares para pasar a desarrollar una serie de acciones base sumadas a las que cada escuela en particular desarrolla, encaminado una vez más a la valoración del proceso mediante la aplicación de exámenes a los alumnos para ver qué necesidades deben atenderse tanto de manera individual como colectiva.

En la segunda reunión de consejo técnico escolar la supervisora asiste a la escuela focalizada y si bien ella consideraba que existía un proceso consensuado, surge una polémica entre el colectivo escolar, pues unos docentes se sienten expuestos entorno a los resultados arrojados en los exámenes aplicados, mientras que otros docentes, sienten que eso les ayudará a mejorar su práctica, para apoyar a los alumnos que requieran ser reforzados y entre el colectivo poder

apoyarse para tal hecho, el relator²² menciona que aunque los signos de puntuación no estaban contemplados en el examen se planteó necesario ponerlos para ver qué resultados arrojaban.

Los docentes al valorar el dato se dieron cuenta que era necesario trabajar con los signos de puntuación.

(...) (Los maestros) es necesario que se atienda con mayor énfasis el aspecto de usos de los signos de puntuación ya que es evidente que es uno de los elementos que pueden mejorarse en siguiente ciclo escolar (RTC2REZECIAE-5).

En la agenda se contempla que la mitad de la reunión de consejo técnico escolar se valoran los resultados del examen de “Leo y Escriturin” y la otra mitad, en la revisión de diferentes temas que involucran la mejora de la práctica docente, en torno a desarrollar una dinámica para valorar el trabajo en equipo, las competencias que se mencionan desarrollar en el perfil de egreso para tenerlas en cuenta en la planeación y la importancia de no sólo entregar la planeación, sino de llevarla a cabo. Veamos, cómo se mencionan como una necesidad a atender.

Según la información de la relatoría con respecto al trabajo en equipo, se desarrolla una actividad coordinada por una ATP de zona escolar, les pide a los docentes formen tres equipos de cinco personas para repartir a cada uno, unas figuras para construir un cuadro, les pide que haya dos observadores, y menciona las reglas del juego en el que nadie tenía que hacer contacto con su compañero, se empieza a tratar de armar el cuadro y en determinado tiempo, la ATP les pide a los observadores le expresen lo sucedido al interior de los equipos, ellos mencionan que al menos hubo dos compañeros interesados en ayudar a sus compañeros. La ATP en el primer caso expresa que “(...) se trata de un compañero que siempre muestra interés por el trabajo en equipo, coopera para que se alcancen los propósitos. Compañeros como ellos, son los que hacen

²² Para documentar el proceso, el diplomado le pidió a la supervisión se apoyara de una persona para que lo documentará y así tuvieran la oportunidad de definir las estrategias y seguimiento de las necesidades que plantearon en un inicio atender a las que los colectivos les expresan se necesitaban atender. Por lo general, los asesores técnico pedagógicos fueron los designados para documentar el proceso ya sea por relatoría o registro de observación.

posible que se pueda trabajar en equipo” y en el segundo caso (RTC2REZECIAE-6, 7)”, “(...) compañeros como ellos permiten que los propósitos se logren cuando se lo propone el equipo, son compañeros que con su actitud y esfuerzo mantienen un compromiso con el grupo con el que participan (RTC2REZECIAE-7)”.

Con el tema de las competencias los maestros “opinan que el trabajar por competencias es un tema que requieren tratar en las reuniones del siguiente año porque no las conocen a fondo” (RTC2REGRZECIAE-8).

Con respecto a llevar a la práctica la planeación de aula, la supervisora aconseja.

Maricela.- Sabemos que en esta escuela no es un problema lo de la planeación de clases, hemos visto que ustedes realizan su planeación y se las revisa el director, lo único que tendríamos que atender es si se pone en práctica o no en el salón de clases, pero viendo los resultados que se muestran en las gráficas sobre la evaluación de este ciclo escolar, notamos que sí, que si se trabaja conforme a lo planeado (RTC2REZECIAE-10,11).

Hasta aquí concluyó el diálogo entre la supervisión y el colectivo escolar en donde la supervisión emite indicaciones consensuadas sin contemplar otros temas, y enuncia atender las necesidades de zona y no de escuela.

En el plan anual de asesoría, la supervisión atiende la integración del nuevo libro de texto de la asignatura de Formación Cívica y Ética con el programa de estudios de la anterior reforma. Veamos.

Que los colectivos docentes reflexionen y compartan sus experiencias sobre sus competencias y áreas de oportunidad en la asignatura de Formación Cívica y Ética, posibilitando el conocimiento sobre sus necesidades de capacitación, lo que permitirá al equipo de supervisión apoyarlos (PAAZEC).

Los propósitos específicos contemplan desarrollar el contenido de la asignatura de Formación Cívica y Ética de la siguiente manera.

Exploración de materiales
Enfoques
Transversalidad y competencias.
Análisis y seguimiento de la planificación del docente.
Reflexionar sobre los diferentes tipos de evaluación para esta asignatura.

Investigar y compartir recursos de apoyo para formación cívica y ética.
Valorar avances, identificar obstáculos externos e internos y proponer estrategias de solución.
Retroalimentación y conclusiones (PAAZEC).

Un proceso planeado como el que la supervisora aquí desarrolló es positivo porque contempló la mayoría de las acciones que cada director y docente debía desarrollar logrando vincular las necesidades de los colectivos escolares con los del sistema pero no con los de la escuela focalizada, en otro momento puede resultar problemático, pues como se observa las necesidades que los docentes exponen a la supervisión aparentemente no son atendidos ya que generaliza acciones, por lo que esto puede llegar a crear desconfianza y el proceso de sensibilización no pueda lograrse instalar o sólo de manera parcial, resultando ser una carga pero sobre todo un desgaste en la capacidad de gestión de la propia supervisión. Tal como se aprecia las supervisoras de la zona B y esta zona C, privilegian unas necesidades sobre otras.

Este apartado nos permite valorizar las estrategias que permitieron a las supervisoras atender una problemática que en un inicio pretendieron atender y que en el proceso los colectivos escolares fueron definiendo el apoyo real que necesitaban, por lo que las supervisoras tuvieron que tomar decisiones para atender ese problema o guiarse por atender una necesidad del sistema, vemos que en este proceso las supervisoras logran involucrarse con algunas tareas de apoyo y seguimiento. Ahora veamos el contraste que hay entre los temas que logran involucrarse con los temas que no habían distinguido, la complejidad de cada una de ellos y la formación que la supervisión requiere.

3.4. LOS LÍMITES DE LA ASESORÍA

En los límites de la supervisión encontramos que el diplomado exige a la supervisión genere tareas de apoyo y acompañamiento, al percatarme que no era usual que lo realizara en la mayoría de las escuelas, los supervisores reconocieron en el proceso que era importante elaborarlo ya que al efectuar estas tareas se dieron cuenta que tenían temas que no habían sido contemplados en un inicio al focalizar las escuelas, pero en el proceso las supervisoras se dan cuenta

que son contenidos que son necesarios atender. Estos son: la complejidad de los temas de asesoría, la prioridad institucional sobre la agenda de la escuela, y la actualización de la norma.

3.4.1. La complejidad de los temas de asesoría.

Los temas que a continuación se presentan son desafiantes a la función de la supervisión, porque van más allá de la formación que el diplomado pudo brindar y exigen formar y/o apoyar a la supervisión en la atención a estas temáticas.

3.4.1.1. Uso de recursos didácticos.

Al introducir un material didáctico es necesario conocer: las características de éste, el propósito pedagógico así como el público al que se dirige, por lo que es necesario que los colectivos escolares los valoricen. Por lo que el reto de la supervisión es orientar el proceso para valorizar su uso en el aula así como buscar apoyos que otras instancias de asesoría educativas les puedan brindar.

La circunstancia que se le presenta a la supervisora de la zona C al introducir un material didáctico, es que este material ha generado controversia entre los docentes y por la misma supervisora, unos opinan que es poco adecuado ya que consideran que el contenido del libro de *“Las cochinas”* incita a los alumnos a realizar esas acciones y otros consideran que la cuestión sería enfocarlo según el propósito de su exposición. Veámoslo.

Maricela.- “No es adecuado para la edad, porque el niño no tiene la edad para tomar esto con la madurez que se puede ver. Es cierto en las imágenes y hojas tiene datos, es un texto científico lo que está escrito, pero los nombres no son los más adecuados, ni socialmente hablando (RTC1RZZEC-29)”.

El profesor Salvador Ortiz considera.

Hay que darle el margen al texto, pero quitarle el morbo, porque es un lenguaje coloquial al fin y al cabo. Pero si cae el libro en las manos de los padres, va a ser un foco encendido, dirán “eso le están enseñando a mi niño en la escuela” ese sí sería un problema (RTC1RZZEC-29).

La supervisora vuelve a intervenir.

Maricela.- No es un libro de texto, no es forzoso que esté en el aula. Pero depende el contexto de la clase. Podemos dárselos pero los maestros tienen que explicárselos bajo su responsabilidad (RTC1RZZEC-30).

Después de largas intervenciones, el relator²³ toma nota de la conclusión a la cual se llega sobre el uso del libro en aula.

La conclusión fue mandarle la sugerencia a la supervisión del área correspondiente a través de una circular con los comentarios expresados. Por supuesto los libros no se abrirán ni se entregaran a los niños hasta que se reciba la respuesta (RTC1RZZEC-30).

Introducir un recurso didáctico implica: analizar el material, llegar a acuerdos como seguimiento de las acciones a desarrollar para su adaptación en el aula, sin embargo la supervisora no pudo asumir su función ya que no tenía una posición educativa con el problema debido a la falta de formación pedagógica.

Algunas de las estrategias que la supervisión pudo haber empleado con los docentes y directores son las siguientes: que se le solicite una asesoría al responsable de la comisión de libros de textos para el análisis del libro a través del desarrollo de actividades en los colectivos escolares que si bien no se emplee en el aula pueda usarse como referente en el salón de clases o generar pláticas con los padres de familia para valorar su uso en aula y que a su vez ellos orienten a sus hijos. No porque se enseñe un libro de tal dimensión implique que los alumnos lo lleven a cabo.

²³ Recordemos que el relator u observador ha sido propuesto por el equipo de Innovación de Asesoría Educativa para rescatar información que ayude a la supervisión a valorar los problemas detectados de un inicio como los problemas que en el proceso de la reunión se van exponiendo como el rescatar los acuerdos y compromisos que se llegan para darles seguimiento. Por lo general, el relator u observador es un asesor técnico pedagógico.

3.4.1.2. Necesidades educativas especiales.²⁴

Las necesidades educativas especiales implican formar un equipo multidisciplinario que involucre la participación de los padres de familia para el apoyo a los alumnos.

Para la supervisión implica dos cuestiones. La primera, enfocar al diagnóstico como una herramienta útil para reconocer y priorizar los problemas detectados, que entre ellos exista, la atención a los niños con NEE para vincularlos. Y la segunda, buscar estrategias que articulen las acciones a desarrollar para dar seguimiento oportuno y apoyo al maestro responsable del alumno así como sensibilizar e incidir en los demás docentes para su atención y seguimiento. Veamos qué acciones desarrollan las supervisoras en este sentido.

La supervisora de la zona A, se ha reunido con el colectivo escolar para reconstruir la misión de la escuela en la que consideran retomar las habilidades básicas que los docentes deben desarrollar en los alumnos, un docente menciona que sería bueno tomar en cuenta a los niños con NEE y la directora responde que la escuela al fomentar las habilidades básicas, los forma aún cuando no todos lleguen a ser profesionistas.

Israel.- En mi grupo tengo niños de educación especial con niños con problema de conducta y trabajo en coordinación con el maestro de USAER (RTC2RE2ZEA-3).

En este sentido la supervisora menciona que sería bueno fomentar en estos niños, las habilidades básicas aún cuando no lleguen a ser profesionales por la limitante de contexto y sus características.

Ana.-Creo en la importancia de fomentar las habilidades básicas, y que si bien no todos sean profesionistas algunos si se superen, es imposible cambiar el contexto familiar pero que la escuela lo prepare, lo forme (RTC2RE2ZEA-3).

²⁴ Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas: físicas, psíquicas, situación socio-familiar, inadaptación (cultural, lingüística, etc.).

La supervisora sólo pide definir las habilidades básicas a desarrollar en la misión y visión.

Elena.- Si creen que la misión y visión necesita cambios, habremos de hacerlo, yo voy iniciando en esta escuela así que espero que tengamos otra reunión para hacer una nueva misión y visión de la escuela, para que todos estemos en común acuerdo y trabajemos en equipo para lograr un servicio de calidad (RTC2RE2ZEA-3).

La reunión continua, se dice que una de las habilidades básicas a desarrollar es la comprensión lectora y que los niños con NEE no han desarrollado y el apoyo que reciben del programa de Apoyo Pedagógico Continuo (APC) no ha resuelto, funciona administrativamente, pues se los llevan de momento y los regresan en el siguiente ciclo escolar siendo que ya los habían reprobado. La supervisora menciona que ante tal circunstancia, la responsabilidad recae ahora en los maestros, considera por tanto que en la realización del diagnóstico logren rescatar a estos alumnos mediante la planeación y seguimiento en los siguientes grados escolares para proyectar una misión que los integre y desarrolle las habilidades básicas. Veamos.

Elena.- otro aspecto que hay que analizar es la organización de la institución... si bien con los alumnos APC sólo se ha priorizado la cuestión administrativa incluso desde la instancia estatal, corresponde al maestro adquirir un compromiso casi personal con el alumno APC... no es cuestión de "bueno te tengo acá dos bimestres y como pasas de grado... dejás de ser mi problema... (RTC2RE2ZEA-8).

El profesor menciona las problemática que arrastra las acciones del programa de Apoyo Pedagógico Continuo en el aula.

Guadalupe.-si porque aunque los alumnos salen sin saber leer, pero con certificados pueden trabajar en el medio, ver los propósitos y sobre todo en el caso de los niños con necesidades educativas especiales (RTC2RE2ZEA-8).

La directora apoya el comentario del maestro José Ángel de realizar un diagnóstico.

Ana.- sobre la propuesta del maestro JAR ¿hay que hacer un diagnóstico? (RTC2RE2ZEA-8).

Otro maestro apoya la propuesta del diagnóstico pues considera este puede ser empleado como apoyo en el siguiente ciclo escolar, por lo que propone dar seguimiento por medio de este a los alumnos.

Israel.- sería algo bueno la comunicación entre los maestros, como dejo al grupo y como lo recibo, hace falta un seguimiento (RTC2RE2ZEA-8).

La limitante una vez más es del sistema, aunque los programas están diseñados pedagógicamente en la ejecución y demanda del servicio funciona administrativamente como en este caso es el programa de Apoyo Pedagógico Continuo. Sin embargo hay cosas que la supervisión puede realizar apoyándose de otros recursos que orienten el proceso, en este caso contar con un maestro de USAER.

La supervisora de la zona B, se enfrenta a dos cuestiones en la atención de niños con NEE, una es el uso de material didáctico en Braille y la otra, en el enlace con el CRIIE²⁵.

En la primera reunión de consejo técnico escolar en el uso de material didáctico se habla del uso de los macrotipos que el maestro Ferrer adapta a su planeación para un alumno con ceguera, se le propone a la supervisora que les permita realizar un taller para aprender a usar material en Braille así como material digital, la supervisora acepta apoyándose de la maestra de Centro de Maestros que cuenta con una experiencia amplia en el uso de este recurso.

Maestra del Centro de Maestros.- Cuando sepamos leerlo a la vista para orientar a los niños a que aprendan a usar los materiales y a comunicarse con los demás, los niños adquieren esa estimulación desde el nacimiento, nosotros no aprenderemos a leer Braille, pero sí a darle mejor uso a los materiales que disponemos. En el Centro de Maestros hay hasta una impresora en Braille, ahí se podría imprimir la prueba Enlace, no es que sea la misma prueba la que se usa para los niños ciegos que para la escuela regular, hay el material y sin embargo no se usa. También le voy a pedir ayuda al profesor Ferrer que atiende al niño ciego, él puede compartir con nosotros su experiencia y nosotros aprendamos más de él (RTC1REZEB-10).

²⁵ Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa.

La relatora menciona que inclusive la supervisora Juana se anotó a participar y dar facilidades para llevar a cabo el taller.

Relatora.- Inclusive la supervisora se anotó a participar y por supuesto dar las facilidades para llevar a cabo en la escuela el taller breve de Braille (RTC1REZEB-11).

En esta primera sesión de consejo técnico escolar resulta ser un éxito en la que se incide a la atención de un niño con ceguera en la que el ánimo del colectivo refleja el compromiso del colectivo a darle seguimiento. No resulta así en la segunda reunión de consejo técnico de zona, a la falta de enlace con el personal de educación especial, ya que los directores expresan, necesitan que les expliquen qué es una adecuación curricular, la maestra del centro de maestros les explica las funciones del CRIIE y la supervisora les propone agenden este tema para que el CRIIE les apoye, una vez agotado el tema se llega a la enunciación de los acuerdos y compromisos, entre ellos los de NEE. Veamos.

Paola.- (...) yo vengó del centro de maestros, les explicare a todos la función de un CRIIE, yo trabajó ahí, las experiencias que he tenido con este nivel, tanto con las USAER como con el CRIE. El CRIE, atiende a las escuelas que no cuentan con el apoyo de educación especial (ROTC2RZZEBIAE-8).

La relatora menciona que los directores expresan que no estaban enterados.

Relatora.- aspecto que dicen los directores no estaban enterados, y preguntan ¿y qué hay qué hacer? ¿A quién se lo solicitamos?/ (ROTC2RZZEBIAE-8).

La supervisora interviene, recordándoles que el tema ya lo habían acotado, pero les propone agenden el apoyo del CRIE en las escuelas.

Patricia.- recuerden que sobre el tema del CRIE ya se había platicado y solicita que en sus planeaciones se puede incluir la participación del personal de este centro, pero que lo agenden desde el principio, les dice que se anotará esto como una necesidad de asesoría (ROTC2RZZEBIAE-8).

El compromiso al que se llega, la relatora lo enuncia.

Relatora /se sugiere el compromiso de vincularse con otras instituciones para atender las necesidades de los alumnos, por el caso del CRIE/ (ROTC2RZZEBIAE-9)

La supervisora junto con la maestra de centro de maestros logra enlazar esfuerzos. Sin embargo, no se le da seguimiento a este tema, ya que en el plan anual de asesoría se priorizan los temas de la Reforma Curricular y la planeación por competencias (expuestos en el tercer tema del presente capítulo), el límite de su función en la gestión es que pierda el equipo que formó con la maestra de centro de maestros que era una de las intenciones del diplomado así como la necesidad exteriorizada en la zona.

La supervisora de la zona C, a diferencia de las supervisoras de la zona A y B, aparentemente no cuenta con la orientación de personal de educación especial, por lo que no logra vincular la necesidad que la directora Carmen Durán le expone ante la aplicación del examen de Enlace: “¿Los sacó de la escuela ese día? Porque se trata con el mismo palo a todos. La prueba no alcanza a niños con capacidades diferentes, quienes al saber que no son hábiles para tal exigencia, empiezan a distraer a los demás y esto jala un entorno de desconcentración (RTC1RZZEC-26)”. La supervisora no da una respuesta concreta, sólo describe la experiencia que tuvo en otra aplicación del examen de Enlace, les pide se solidaricen para que el trato a estos niños en esta prueba sea distinto y sólo les dice que si tienen dudas del examen se comuniquen a los teléfonos de Enlace.

Maricela.- en una de las escuelas un niño discapacitado al encontrarse desesperado por la actitud de sus compañeros, por el silencio, comenzó a rayar las hojas de los niños y varias pruebas se echaron a perder, dejando a varios con la cancelación en sus manos ya que es irremplazable este documento. Hay que unirnos, para solicitar que integren a los discapacitados, porque no es justo para el alumno que sea tratado igual siendo diferente. Aunque a nivel nacional el examen es para toda la República y no hay adecuaciones para ellos (RTC1RZZEC-26).

Aunque la supervisora no especifica qué tipo de discapacidad o necesidad educativa especial tenía el niño, vemos por una parte que en la zona C era necesaria la presencia de la maestra del centro de maestros que estuvo presente en la zona B para que orientará a la directora, porque tiene el conocimiento de la existencia de la prueba Enlace en Braille considerada como una adecuación del sistema. Por lo que el límite en este caso es la falta de comunicación entre los

equipos de asesoría de la supervisión y el centro de maestros. También existe la posibilidad que la escuela no lo haya solicitado, el apoyo del personal de USAER o del CRIIE a diferencia del proceso que se describe en la zona escolar B y que se propone agendar respecto a la atención con NEE.

Estos tres casos muestran algunas de las acciones y circunstancias en las supervisoras pudieron sensibilizar o dar apoyo mediante: los elementos disponibles en las escuelas, la necesidad de enlace con el personal de educación especial como el seguimiento a cada una de las acciones generadas por las supervisoras. Pero hay que mencionar que la atención a niños con NEE es una temática de compleja que implica que la supervisión este informada de las funciones de cada instancia de asesoría que pueda apoyarla para que sea capaz de generar acciones en las escuelas

3.4.2.1. Prioridad institucional sobre la agenda de la escuela.

Hay acciones que la supervisión cree necesarias generar en los colectivos escolares pero el sistema decide que hay otras acciones que las escuelas tienen que realizar sobre las que el colectivo vive. Por lo que, éste limita a la supervisión a realizar actividades más administrativas que pedagógicas y no reconoce la autonomía de las escuelas y genera acciones que cree deben ser prioritarias sobre las acciones de los colectivos escolares

El mayor obstáculo que encuentra la supervisión es la adaptación de los talleres de actualización. Los talleres que se brindan a los docentes y directores tienden a solo capacitarlos para que ejecuten ciertos programas o apoyos didácticos que pretende mejorar su práctica, pero existe la tendencia a ser teóricos y expresan que son poco útiles en la práctica. No existe tal cosa como el recetario de la práctica educativa que mejore el aprovechamiento escolar de los alumnos pero el compartir el contenido de los talleres o de alguna otra modalidad, requiere desarrollar la habilidad de adaptarlos a la planeación como práctica docente como la del director.

La supervisora de la zona A en este tema, enfrenta el dilema de lo que se debe enseñarse en Español y Matemáticas como asignaturas prioritarias sobre las demás, por lo que en un inicio el colectivo considera llevar a cabo un diagnóstico que proporcione información sobre su perspectiva. La supervisora contesta que “así se hará pero sería valioso partir de algunos elementos que orienten el diagnóstico y que la supervisión ha desarrollado de lo que se debe aprender en cada grado escolar en las asignaturas de Español y Matemáticas basados en las competencias que el Perfil de Egreso describe. La supervisora propone que este trabajo se vincule con los talleres generales de actualización (TGA) en el próximo ciclo escolar”, pero la respuesta por los responsables de los talleres generales de actualización TGA´s” contestaron que “no es posible”. Veamos.

Elena.- para el jueves, les voy a hacer llegar un documento sobre lo que debe aprender cada alumno en español y matemáticas en cada grado que cursa, tengo un material que creo fue elaborado hace tiempo por los equipos de apoyo con un perfil de egreso de cada grado escolar (RTC2REETCEA-9).

La directora menciona el vínculo de este tema con los TGA´s.

Ana.-El ciclo que viene podríamos iniciar trabajando desde los TGA (RTC2REETCEA-9).

La supervisora contesta que ha buscado el vínculo de los responsables de los TGA´s con las temáticas expuestas en el colectivo.

Elena.- El TGA me dijeron en Hermosillo debe estar ligado al curso estatal y nacional por eso la temática la selecciona formación continua con no sé quiénes... creo que autoridades del área... pero igual compañeros desde la supervisión vamos a insistir en que se nos permita atender las necesidades detectadas... yo solicité a formación continua el aprovechar los espacios de TGA para ver nuestra propia temática y me dijeron no era posible (RTC2RE2CEA-9).

Esta supervisora, enfrenta la prioridad que se le dan a las temáticas del sistema a la de las escuelas, ella busca conectarlas pero encuentra la limitante del sistema, pero ella podría desarrollar el vínculo en función de los TGA´s que se le den al colectivo escolar buscando adaptarlos a la planeación y práctica docente.

3.4.3.1. Normatividad

La norma es reconocida como aquella que ayuda a sancionar las acciones que en un momento se acuerda llevar a cabo y que no se ha cumplido, ante la falta de claridad de la sanción como seguimiento a ésta, en los colectivos escolares surgen dudas sobre las acciones a llevar a cabo, por lo que, la supervisión tiene que acudir a su carisma personal para orientar el trabajo que desarrollan las escuelas, ya que la institución no las tiene claras y aún menos actualizadas a los problemas que viven las escuelas. Posiblemente por: la falta de articulación de las instituciones y de los programas y acciones; la participación del padre de familia en el trabajo docente, la falta de compromiso con la práctica, entre otras, cuestiones que la supervisión trata de orientar. Veamos.

En la primera reunión de consejo técnico escolar la supervisora de la zona A realiza la valoración de la calidad del servicio que cada escuela presta a los alumnos. Para ello les pide a los directores revisen los comentarios que los padres de familia hacen ante la encuesta realizada por la supervisión, en ese momento llega el Jefe de Sector y les comenta el propósito de las reuniones de consejo técnico, les pide que dejen entrar a la supervisión para que pueda apoyar a las escuelas que lo soliciten, en ese momento una directora le cuestiona al Jefe de Sector “¿cómo es que ustedes califican que una escuela está bien o mal? Y ¿cómo sancionan a las escuelas que no logran la tarea, que es que los niños aprendan? (RTC1RZZEA-2)”. La respuesta del Jefe de Sector se dirige a las características de los colectivos escolares, la directora no se encuentra satisfecha con esta respuesta y pide se aplique la norma con las escuelas que no cumplan con el propósito educativo, el Jefe de sector da otra respuesta poco clara.

Armando.-en cada escuela hay equipo de trabajo no son personas aisladas, si no están trabajando con su grupo deben revisar los documentos del SICRE, además por el monitoreo, por los reportes, ustedes son parte fundamental en sus escuelas, además si paso por la escuela y hay niños afuera, papeles tirados, faltan maestros me doy cuenta como está trabajando esa escuela. Hay buenos equipos pero otros no, es difícil, por eso la importancia del director, he tenido reuniones con los nuevos directores y reuniones de PAREIB, Enciclomedias y de las evaluaciones enlace (RTC1RZZEA-2,3).

La misma directora vuelve a cuestionar.

Directora-se deja a la buena voluntad de uno y no pasa nada, yo no he sabido de qué a una escuela se le aplique alguna acción por no cumplir con la tarea, que es que los niños aprendan lo que deben (RTC1RZZEA-3).

El jefe de sector, alude como respuesta a la norma.

Armando.- si pasa, se debe trabajar con dedicación y disciplina apegada a la norma. Están empezando el acompañamiento con Obregón, Hermosillo, Nogales (RTC1RZZEA-3).

Reforzando lo anterior en la zona A, esto también se hace presente con la exigencia de aplicar la norma ante los permisos económicos que los docentes presentan como excusa de las tradiciones y costumbres que existe en los contextos en que se desarrolla la práctica docente, la supervisora contesta que ante la falta de un documento que regule estas cuestiones y valoración que los docentes hagan de su labor se seguirá lesionando los tiempos dedicados a clase. Veamos.

Elena.-Lo de los permisos es un problema...no hay nada escrito, tenemos que darnos tiempo para analizar el documento sobre las condiciones generales de trabajo, a veces argumentamos cosas que son como parte del folklore entre los docentes, pero sin saber en qué documento se estipula... regularmente cuando uno pregunta a las autoridades estatales salen con que eso forma parte de la negociación... yo considero mientras los docentes no valoren como importante su labor y presencia en la escuela va a seguir siendo un problema los permisos en estos días... (RTC1RZZEA-6).

Esta situación es enfrentada no sólo por este Jefe de Sector o la Supervisora, muchas veces ante la norma no actualizada, ellos sólo pueden orientar sus acciones a los elementos cercanos a su experiencia y orientar la práctica de los directores y de los docentes con los elementos disponibles.

Este capítulo nos ha presentado la riqueza de la práctica de la supervisión cuestiones que no han sido del todo documentadas y que creo orientan el trabajo que se desarrolla con los supervisores como primera fuente de formación de las nuevas generaciones de autoridades educativas y rescate de prácticas innovadoras que aportan en: las prácticas educativas de docentes y directores

como de la supervisión, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión y organización escolar.

Conclusiones de la tesis

En los propósitos de la investigación

La evidencia del cumplimiento de los propósitos del diplomado se pueden ver en:

- El análisis crítico de la situación de la educación primaria, cuando las supervisoras se dan cuenta que no pueden resolverlos y proponen vincularse con otras unidades de asesoría.
- Se identifica los principales problemas educativos y sus posibles causas, en la caracterización y las reuniones de consejo técnico al proponer actividades que sensibilizan a los colectivos escolares y de zona al evaluar las situaciones del trabajo que se desarrolla.
- Se identifica y atiende las necesidades de asesoría y acompañamiento, las estrategias empleadas en el plan anual de asesoría como los problemas no contemplados en un inicio, aunque no llega a concretarse el apoyo que se dará a las NEE en los planes de asesoría en particular de las zonas B y C.
- Se brinda asesoría académica a las escuelas, en las reuniones de consejo técnico en lo relevante al uso de recursos didácticos, los resultados de enlace, los elementos de la planeación.
- Se realizar el seguimiento y la evaluación de los procesos de asesoría y acompañamiento a las escuelas, en las reuniones de consejo técnico, en los acuerdos y compromisos que llegan con los equipos de escolares, también en el desarrollo de las dos reuniones, tuvieron en general una congruencia y seguimiento en las temáticas.

Los propósitos de formación que describe el diplomado son parcialmente cubiertos y durante el proceso identificó: las supervisoras se dieron cuenta de que había problemas que no podían atender y que era necesario vincularse con otras instancias de asesoría; también no pudieron darle seguimiento a estos problemas ante la falta de formación pedagógica, la norma y la preocupación por cubrir la

agenda institucional a la de la escuela; aquellas supervisoras que habían iniciado un proceso de formación pedagógica se dieron cuenta que era necesario contemplar elementos que IAE les proporciono para verlos de manera crítica; así como, para adaptar una propuesta educativa es necesario conocer las necesidades de las escuelas con las que la propuesta pretende atender pues resulta ser una carga administrativa sino es capaz de sensibilizar y trabajar alrededor de ellas, creando en el colectivo escolar la desconfianza de adaptarla en la práctica y en el futuro aquellas que vengan serán tomadas como un requisito más que cubrir.

Se detalla que esta propuesta de formación orienta el proceso de acercamiento pedagógico que la supervisión debe tener en la escuelas como una propuesta de innovación porque permitió mirar aquellos problemas y práctica que pensaba la supervisión estaban en marcha pero que resultaban ser problemáticas en los colectivos escolares.

Las supervisoras se dan cuenta que es importante su intervención para atender y vincular estos problemas para el logro, la mejor y calidad educativa, ya que los docentes y director no deben sentir que están solos, que hay cosas que pueden hacer ante los problemas que viven día a día y que compartiendo sus prácticas como problemas es como pueden ser resueltos, vinculándolos con las demandas y apoyos que el sistema plantea.

Por tanto, la importancia de la formación continua de la supervisión ayudará a vincular de mejor manera las problemáticas que enfrentan los colectivos escolares con las demanda del sistema en la mejora de las prácticas educativas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización y gestión escolares.

En las preguntas de investigación

Lo anterior da respuesta a las preguntas de investigación que en mayor medida tienen solución y me dejan con otras que hacer, en otro proceso de especialización. Veamos.

Las expectativas que se tienen del diplomado por parte de los supervisores son que les proporcionó herramientas de formación y que requieren ser trabajadas en su práctica, abriendo otro espacio de formación en el que ahora, tendrán que ver cómo funciona el plan anual de asesoría.

Las necesidades y problemas que reflejan las experiencias obtenidas en el diplomado es que los temas que surgieron como el uso de material didáctico, las necesidades educativas especiales, el perfil de egreso, el trabajo por competencias, llevar a la práctica la planeación de aula, son temas que necesitan ser trabajados a profundidad vinculándolos con las necesidades que cada colectivo proyectó y que el supervisor atiende en el plan anual de asesoría.

El modelo de asesoría que puede orientar el trabajo de los supervisores, no implica aplicar uno puro [recordemos que Cano (2002) menciona tres: el de intervención, facilitación y de colaboración], dado que en la práctica se oscila entre uno y otro. De acuerdo a como veo el proceso del diplomado es como los supervisores fueron jugando el papel entre los 3 modelos señalados. Pasando del saber experto, tomando decisiones y acciones en el contexto así como el compartir el proceso que estaban teniendo con los colectivos escolares con su pares, y el equipo de IAE.

El seguimiento a la práctica de los supervisores permitía que éstos se dieran cuenta de los problemas escolares contrastando los que ellos identificaron en la caracterización con los que después observaron en los colectivos escolares visitados, para tomar decisiones de apoyo y asesoría a las escuelas.

Los criterios para identificar que un programa es útil para las escuelas varían ya que como podemos ver en el proceso se parte de una necesidad que el sistema impone a las escuelas y que de acuerdo al conocimiento de la supervisión van adaptándolas a las de las escuelas como lo hizo la zona C. En el caso de la zona A se dedican a analizar los problemas que está causando el programa de apoyo pedagógico continuo. En la zona B se parte de un diagnóstico ya que la

supervisora es nueva en la zona, quien va más a la par con el trabajo del diplomado.

Por último los problemas que atienden las supervisiones son más de carácter pedagógico que administrativo, ya que el trabajo desprendido del proceso nos da evidencia que las supervisiones van con la intención de formar pedagógicamente a sus colectivos escolares como así mismos, pasar a ser vistas como autoridades educativas pedagógicas para atender los problemas que viven las escuelas. Y de la misma manera, el equipo que forman con el centro de maestro y otros especialistas de educación especial es de orientación pedagógica a los colectivos escolares aunque el trabajo como unidad de asesoría en el plan anual de asesoría no se rescata.

Recomendaciones para atender las necesidades formativas de la supervisión

La supervisión es una autoridad que al igual que los docentes y directores requiere ser formada para llevar a cabo su función para apoyar a los procesos de mejora en las prácticas educativas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización y gestión escolar.

Como autoridad educativa intermedia entre el sistema y la escuela tiene que trabajar para ser reconocida pedagógicamente.

Los procesos pedagógicos necesariamente deben ser trabajados en equipo, en donde se genera el análisis del problema común que enfrenta la escuela, compartir las experiencias que el docente y el director tienen asociándolos con las demandas y apoyos del sistema para planear estrategias que atiendan el problema.

La supervisión por tanto ha de tener en cuenta en su planeación anual de asesoría el vínculo con la planeación de la escuela para darle seguimiento al problema que enfrenta.

En ambas planeaciones han de estar proyectadas, la atención de las demandas y apoyos del sistema así como la flexibilidad para asociarse con otras emergentes, como acto social que es la educación en constante movimiento.

Ante la falta de formación a la supervisión se tiene información que estas han iniciado algunas rutas de formación que pueden ser similares a las mencionadas en el capítulo 2 y que es necesarios rescatar para la formación de ésta.

Necesidad de cambios en el funcionamiento de la administración educativa

La administración educativa debe apoyar las prácticas que está teniendo una supervisión más pedagógica, de modo que le sirvan para crear alternativas de formación y por ende retomar las prácticas que den cuenta de los problemas que enfrentan los docentes y directores, que pueden ser respuesta a la falta de vínculo de las propuestas educativas con las prácticas que desarrollan los colectivos escolares.

Esto significa que la autoridad educativa superior a la supervisión se conecte con los problemas concretos de la realidad, que no dé por supuestas las prácticas que los maestros, directores y supervisión realizan, ya que las propuestas educativas de la administración pueden ser vistas como cargas administrativas, provocando confusión, desconfianza y/o incertidumbre.

Sólo así las propuestas educativas tendrán un mayor sentido y la apuesta por la educación cobrará sentido, por lo que la escuela pública pueda pasar a ser vista como una inversión y no un gasto casi innecesario poco eficaz y eficiente.

El sistema debe vincular los esfuerzos de los actores educativos para que cobren sentido las propuestas educativas y se pueda hablar de la mejora y calidad educativa, siendo la supervisión una instancia que puede ayudar a la articulación de este proceso.

Aprendizajes obtenidos como pedagoga

El presente estudio me ayudó a ver la posibilidad que existe en la mejora, cambio y calidad educativa para poder formarme e intervenir en un futuro en procesos que tengan en cuenta los elementos que puedan apoyar a la supervisión, como a docentes y directores.

Ya que la supervisión es una función que se le hacen múltiples demandas y que requiere apoyo, pues ante la configuración histórica está resultando difícil realizar tareas más pedagógicas que administrativas, pues el sistema le demanda las realice, encontrando solo en el discurso la necesidad de formar a ésta más pedagógicamente.

La supervisión ha ido solventando los problemas que presentan los colectivos escolares a su experiencias y carisma personal ante la falta de actualización de la norma que oriente la sanción y desarrollo de trabajo pedagógico en los colectivos escolares, volviéndola “negociadora”. La supervisión siendo “negociadora”, resuelve los problemas de los colectivos escolares como puede, aunque con muchas limitaciones.

Esta experiencia me inspira a seguir investigando las prácticas de la supervisión, directores y maestros, para que llegado el momento pueda apoyarlos a través de procesos de formación que tomen en cuenta sus reales problemas prácticos. Creo que para ello la universidad me dio algunos elementos teóricos para comprender la historia y funcionamiento del sistema para relacionarlos con los elementos prácticos que el equipo de Innovación y Asesoría Educativa (IAE) me ha proporcionado para tener en cuenta en un proceso de formación.

Esta investigación aportó elementos a mi formación como pedagoga, para considerar contenidos y propuestas que atiendan la problemática que enfrenta la supervisión, pero también maestros y directivos, que refuercen su autonomía para decidir con el colectivo escolar qué propuestas les sirven y cuáles desde la misma escuela se pueden generar, para propiciar procesos de mejora continua en los planteles.

La experiencia de realizar la tesina aporta a mi formación para dar fiabilidad y guardar el testimonio de quienes retomo el trabajo (IAE) y de quienes elaboraron los documentos –unidades de asesoría- que se retoman en el análisis del proceso de formación de la supervisión. Tener ética profesional significa ser oportuno entre lo que se construye a lo que quiero expresar, no tergiversar frases o manipularlas. Puesto que si se quiere que el estudio sea congruente se tiene que empezar por éste mismo, pues no sólo el trabajo de investigación se basa en hacer recomendaciones del deber y saber hacer de la supervisión sino de mi postura crítica al trabajo desarrollado cómo pedagoga que soy.

Lista de referencias

Libros

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Baillouquès, S. El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Charlier, E. Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada a la práctica. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fullán, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.

Fullán, M. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.

Fullán, M. (1997). Fuentes del cambio educativo. En M. Fullán, *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

García R. (1963). *In Principios y Técnica de la Supervisión Escolar*. México: SEP.

Gómez D. (1993). *Técnicas y procedimientos de inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento* Barcelona, Octaedro.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primaria mexicanas*. México: INEE Resultados de Investigación.

Maureira, F. (1999). *Gestión de sistemas escolares municipales: le cas du Chili*. Lovaina: Université Catholique de Louvain,.

Nieto J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas en Asesoramiento al centro educativo, Barcelona: Octaedro,

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Grao.

Ramírez, R. (1963). *Supervisión de la Escuela Rural*. México: Biblioteca pedagógica de perfeccionamiento profesional..

Rodríguez, G., Gil F., & García J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España, Aljibe.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1998), "Características clave de las escuelas efectivas", en *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.

Schmelkes, S. (2001). *Hacia una mejor calidad en las escuelas* (Vol. 32). (C. E. Paldao, Ed.) México: SEP.

SEP (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: SEP.

SEP (2006). *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar*. México: SEP.

SEP. (2009). *Supervisión y asesoría para la mejora educativa. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar. Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal*. México: SEP.

Tapia G., & Zorrilla F, M. (2008). *Antecedentes de la supervisión escolar*. México: INEE.

Teixido, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Conferencia:

Arnault S., A. (28 de Noviembre de 2005). *La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua.*, Conferencia dictada en La Trinidad, Tlaxcala.

Imbernón, F. (Abril de 2008). Conferencia dictada en la estancia académica "Gestión y dirección de instituciones formadoras de docentes". Barcelona.

Martínez A. (8 de Diciembre de 2010). Conferencia del Panel 1: Formación docente inicial y en servicio en el VI Encuentro Internacional Aseguramiento de la Calidad de la Profesión Docente de la Red Docente de América Latina KIPUS en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco..

Mesografía

Álvarez, Ana. Laura. (2003). *Apoyos didácticos en la docencia*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2011, http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=36293

Castillo, A. (2008). *Políticas Educativas en México. Una breve semblanza de los antecedentes históricos del Proyecto Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado el 30 de Junio, de <http://www.scribd.com/doc/7996593/Politic-as-Educativas>

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) (21 de Septiembre de 2005). *Reforma de la supervisión escolar, Un programa internacional de investigación y formación*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2010, en <http://www.unesco.org.iiep/spa/research/compro/supervision.htm>

Martínez, Angelina (23 de Mayo de 2011). Proyecto Leo, Escriturín y TIC's. Educared. Recuperado el 10 de Noviembre de 2011, <http://blogs.educared.org/red-pronino/premiointernacional/2011/05/23/proyecto-leo-y-escriturin/>

Mogollón , A.. (Enero-Junio, 2004). Modelo para la Supervisión educativa en Venezuela. *Revista Ciencias de la Educación, Año 4 • Vol. 1 • Nº 23 • Valencia*, 29-46- .. Recuperado el 12 de Septiembre de 2010, en <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-5.pdf>

Bustingorry, O., , Sanchez, S., Tapia, I., Ibañez & M.a, FM.. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos, vol. XXXII, núm. 1, 2006*, 119-133. Recuperado el 1 de Septiembre de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1735/173514132007.pdf>

Morales, C. (19 de Diciembre de 2008). *Las evaluaciones educativas en México*. Recuperado el 30 de Junio de 2009, en <http://e-consulta.com/blogs/educacion/?tag=evaluaciones-educativas>.

RES (2006). *Reforma a secundaria*. Recuperado el 16 de Enero de 2010, <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/tallerbreve.pdf>

Recursos materiales del diplomado.

Innovación y Asesoría Educativa (IAE), Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CPES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEyCES) (2008). *Primer Curso Taller. Guía de trabajo del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria*. México: IAE.

Innovación y Asesoría Educativa (IAE), Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CPES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEyCES) (2008). *Segundo Curso Taller. Guía de trabajo del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria*. México: IAE.

Innovación y Asesoría Educativa (IAE), Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CPES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEyCES) (2008). *Tercer Curso Taller. Guía de trabajo del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria*. México: IAE.

Innovación y Asesoría Educativa (IAE), Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CPES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEyCES) (2008). *Balance general del proceso de formación. Recuperación de experiencias y aprendizajes. Guía de trabajo del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria*. México: IAE.

Referentes de política educativa.

SEP (2004). *Lineamientos generales para la operación de la supervisión escolar*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1987). *Manual del supervisor de zona de educación primaria. Técnico-Administrativo y Técnico Pedagógico*. México: SEP, 1987.

SEP (1987). *Manual del supervisor de zona de educación primaria*. México: SEP, 1987.

Ministerio de Educación de Chile (1994). *Manual de proyectos de mejoramiento educativo*. Educación Básica: Santiago, MECE.

Ministerio de Educación de Chile (2000). *Manual de la supervisión técnico-pedagógica*. Santiago de Chile: División de Educación General..

Secretaria de Educación Pública (1987). *Manual del supervisor de zona de educación primaria. Técnico-Administrativo y Técnico Pedagógico*. México: SEP.

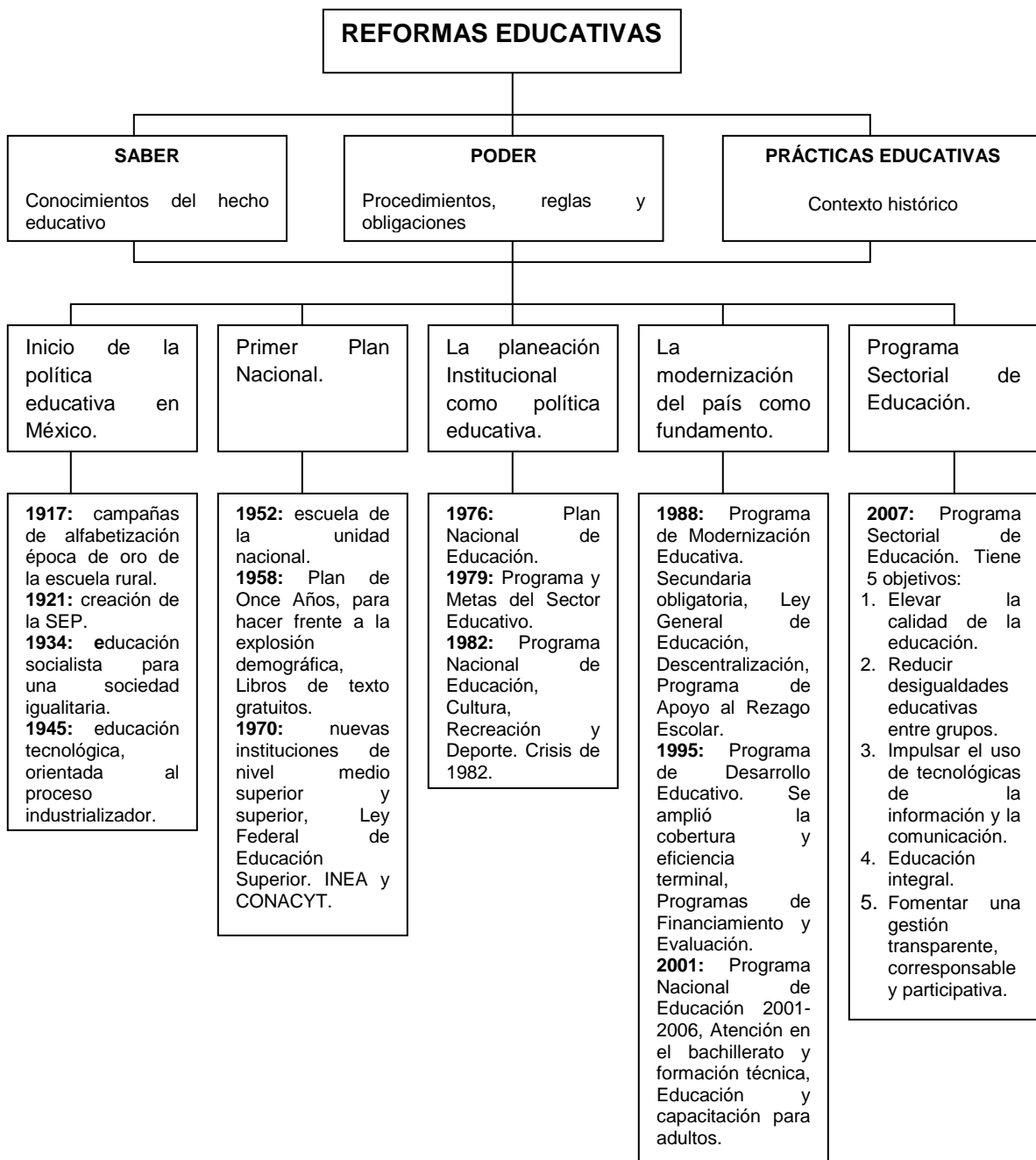
Anexos

Anexo 1. Historia de las Reformas Educativas

Castillo, Adriana (2008). *Políticas Educativas en México. Una breve semblanza de los antecedentes históricos del Proyecto Sectorial de Educación 2007–2012*. 30 de Junio a las 13:20, <http://www.scribd.com/doc/7996593/Políticas-Educativas>

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

Patricia Ávila Luna



ANEXO 2. Las evaluaciones educativas en México (19 de Diciembre de 2008).

Morales, Claudia. (19 de Diciembre de 2008). *Las evaluaciones educativas en México* AULA VIRTUAL. 30 de Junio de 2009, <http://e-consulta.com/blogs/educacion/?tag=evaluaciones-educativas>.

Mientras que por mucho tiempo **no se hicieron evaluaciones en México**, en la actualidad enfrentamos un fenómeno inverso: **se evalúa todo**, aunque sin un plan bien definido. Los alumnos de educación básica deben contestar hasta **cinco pruebas** en un ciclo escolar.

A partir de la creación del **Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)**, en 2002, se inició el proceso para la elaboración de los **Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE)**, las cuales se empezaron a aplicar (de manera muestral) a partir de 2005. Actualmente se aplican a preescolar, 3º y 6º de primaria, así como a 3º de secundaria.

La **Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)**, es una prueba, censal, del **Sistema Educativo Nacional** que se aplica a estudiantes de 3º a 6º de primaria y 3º de secundaria, de todas las escuelas del país (incluyendo escuelas indígenas, cursos comunitarios y telesecundarias). Esta evaluación fue aplicada por primera vez en 2006 y es responsabilidad de la **Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)**.

Además de estas dos macro evaluaciones nacionales, se siguen aplicando otras pruebas como Instrumento de Diagnóstico para los **Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS)**, a todos los estudiantes que concluyen el sexto grado de educación primaria para su ingreso a secundaria.

La **Prueba de Factor de Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial** evalúa, por medio de un examen aplicado a los alumnos de los maestros participantes en carrera magisterial, los aprendizajes que los alumnos han obtenido en su grado o asignatura.

En el plano internacional, dos son las evaluaciones que sobresalen: El **Programa para la Evaluación para Alumnos (PISA)**, por sus siglas en inglés) de la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)**, aplicada a jóvenes de 15 años, independientemente del grado escolar que cursen, y el SERCE coordinado por el Laboratorio Latinoamericano para la **Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE)**, que es un proyecto desarrollado por la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe de la **UNESCO**. El laboratorio funciona como una red de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Se aplica pruebas de lectura, escritura y matemáticas a estudiantes de **3º y 6º de primaria**, e identifica los factores asociados al aprendizaje mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y directivos.

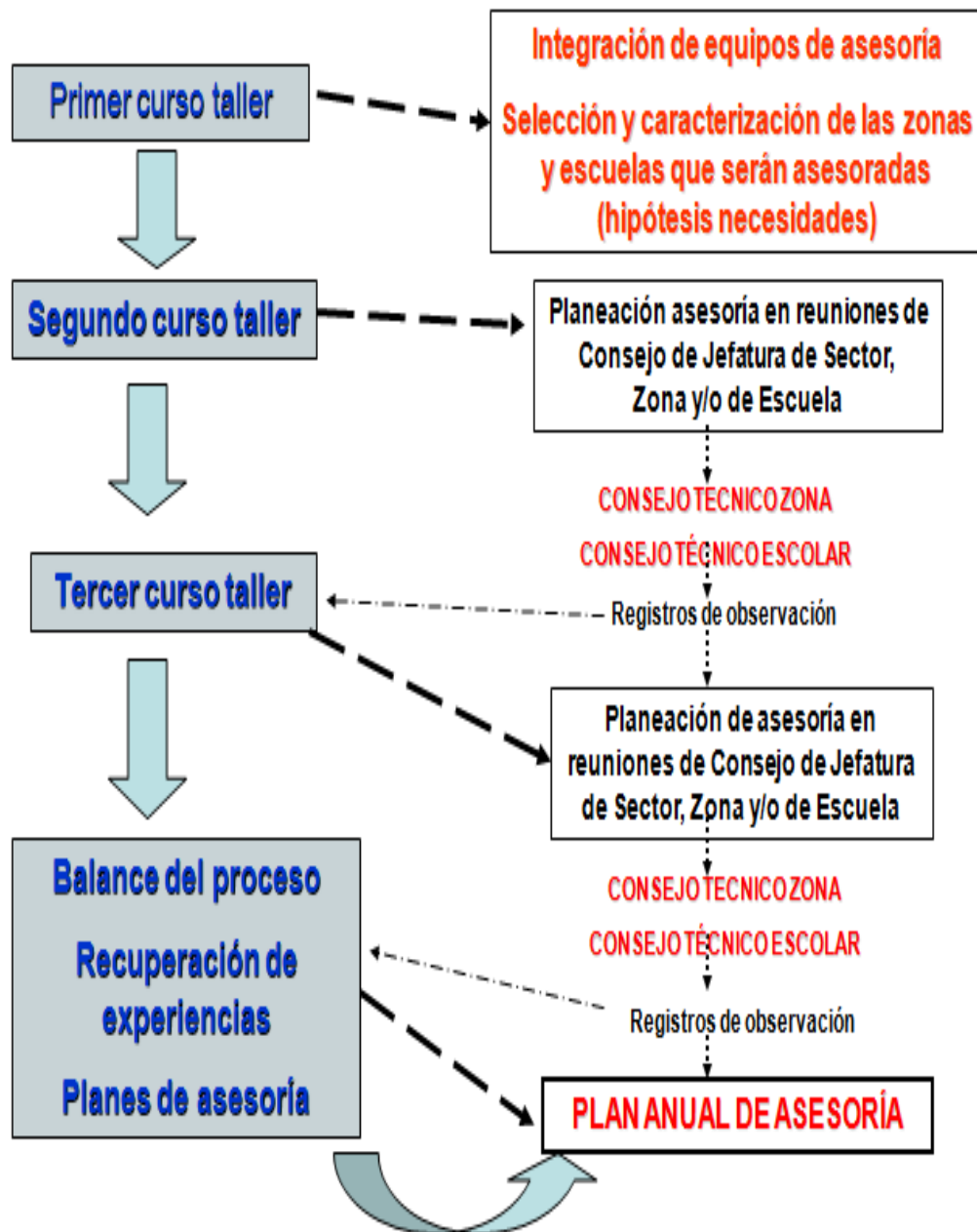
De manera local, hay muchas entidades que aplican sus propias pruebas estatales, se aplican pre-pruebas para **PISA** y para **ENLACE**, así como otras con diferentes características y finalidades.

Además de que ahora se tiene el problema de aplicar pruebas a todas horas y con todo tipo de finalidades, hay que agregar los costos. Se conoce con claridad lo que se invierte en **ENLACE** que tiene un costo de **200 millones de pesos**, así como el gasto que se genera con PISA, en donde el gobierno mexicano debe pagar un millón de dólares **por el derecho a participar en la prueba**. (Milenio, 11 de diciembre de 2008).

México no necesita más exámenes, ni conocer que el sistema educativo está mal. Se requiere una política evaluativa que **integre todas estas tendencias**, de tal manera que no se gaste tanto en exámenes que arrojan resultados muy semejantes. Se requiere igualmente una **política educativa** que efectivamente integre los resultados de estas pruebas, para que además los profesores las consideren en su **quehacer pedagógico**. De lo contrario, sin control, tanta evaluación se convierte en un problema.

ANEXO 3. Ruta general del proceso de reflexión- acción.

Innovación y Asesoría Educativa (IAE), Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CPES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEyCES) (2008). Primer Curso Taller. Guía de trabajo del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria.



Los anexos (4 al 9) que a continuación se agregan siguen la lógica del proceso de formación de la supervisión en el Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria. Por ende el nombre de los participantes se mantienen anonimato por tanto cambia el paginado y formato original de cada documento elaborado por las supervisiones A, B y C, cambian.

ANEXO 4. Caracterización

“Caracterización de los planteles del área de influencia. Primer acercamiento a las necesidades de asesoría de directivos, docentes y colectivos escolares”

Código del documento: **CZEA)**

Integrantes del equipo de supervisión y asesoría

ATP 1

ATP 2

Supervisora

Delimitación de la zona de influencia.

Equipo de Supervisión y Asesoría

Supervisora de la Zona Escolar A.

Tiempo en la función: 4 meses

Grado de estudios: Doctorado en Ciencias de la Educación

Años de servicio: 26

Funciones antes de ser supervisor: ATP de Sector atendiendo la asesoría y capacitación de los equipos de supervisión del PAREIB en 8 Zonas escolares. Integrante del equipo Técnico Estatal.

Últimos tres cursos de actualización: adecuaciones curriculares, el desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos de educación básica, maestría en formación docente. (2006-2008)

Nivel de carrera: D

Principales actividades:

Supervisar el cumplimiento de la normatividad en las escuelas, con acento en la jornada escolar, asistencia y puntualidad, control escolar, movimientos de maestros, gestión administrativa ante la instancia estatal. Visita a las escuelas: asistencia a honores, participación en reuniones de consejo técnico de escuela, observación del desempeño del docente en el aula con base en las peticiones de directores y padres de familia.

Asesor Técnico Pedagógico 1

Tiempo en la función: 4 años

Grado de estudios: Licenciatura.

Años de servicio: 25

Funciones antes de ser asesor: Maestro frente a grupo

Últimos tres cursos de actualización: Formación cívica y ética Gestión directiva, planeación didáctica

Nivel de carrera: C

Principales actividades:

Asesoría a los colectivos escolares para la elaboración y/o replanteamiento del Proyecto Escolar, asistencia a reuniones de Consejo Técnico.

Asesor Técnico Pedagógico 2

Tiempo en la función: 2 años

Grado de estudios: Doctorado

Años de servicio: 12

Funciones antes de ser asesor: Docente frente a grupo

Últimos tres cursos de actualización: Estrategias para la resolución de problemas matemáticos

Especialización en elaboración de proyectos de innovación educativa

Desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos de educación básica.

Nivel de carrera: B

Principales actividades:

Asesoría y capacitación a docentes sobre enciclomedia, acompañamiento a las acciones del Programa Nacional de Lectura.

Seguimiento al proceso de adquisición y consolidación de la lecto-escritura en los alumnos del primer ciclo.

Participación en las reuniones de Consejo Técnico.

Apoyo a los directores en el manejo del programa SICRES para el control escolar.

Área geográfica y educativa de influencia.

La Zona Escolar No 14 se localiza al noreste de la Cd. de Obregón, municipio de Cajeme, pertenece a la Jefatura del Sector # 3. Esta supervisión atiende un total de 11 escuelas: seis matutinas, cuatro vespertinas y una de nueva creación la cual atiende los primeros tres grados por la mañana y los otros tres por la tarde, la mayoría de estos planteles se encuentran en la periferia de la ciudad siendo estas colonias populares y hasta cierto punto consideradas co-mo conflictivas. Un alto porcentaje de los padres de familia son empleados de maquila en el parque industrial de la ciudad, siendo el promedio de educación en ellos de nivel primaria.

El total de las escuelas se encuentra participando en PEC, ocho de ellas tienen alumnos APC, 5 cuentan con el apoyo de USAER, 9 tienen maestros de inglés, la totalidad es apoyada por el programa Nacional de Lectura.

Se tiene 10 directivos con base y un comisionado en la escuela de nueva creación.

La zona tiene en total 120 maestros.

Asesorados

El equipo de Asesoría de la Zona Escolar No 14 ha decidido atender al siguiente grupo de maestros:

2 directores

26 docentes

Los cuales se ubican de la siguiente manera:

Turno Matutino:

1 director

12 docentes frente a grupo

1 docente comisionado como subdirector

Turno Vespertino

1 director

13 docentes

Argumentos

El motivo por el cual se ha decidido tomar las dos escuelas mencionadas para ser acompañadas se fundamenta en los resultados de evaluación que han arrojado diferentes fuentes como lo son las de ENLACE, la CENSAL, además de las supervisiones diagnóstica y formativa realizadas por el equipo de supervisión. La escuela de turno matutino se encuentra bajo el estándar respecto a los niveles de aprovechamiento, sin embargo se presume que los resultados de las evaluaciones externas de escuela de turno vespertino no corresponden a la realidad, ya que en las incursiones al aula y la observación de la práctica docente, la revisión de cuadernos y libros de texto de los alumnos y la aplicación de un instrumento de evaluación al total de alumnos de sexto grado, reflejan una situación diferente.

En las reuniones de consejo técnico no se evidencia el liderazgo del director, desviándose la atención a temáticas diferentes a las agendadas pero que además no corresponden a la problemática escolar. Los docentes evaden la responsabilidad sobre el poco nivel de aprendizaje, adjudicándolo al contexto desfavorable: desintegración familiar, situación económica, población flotante, desempleo, delincuencia; que si bien son situaciones existentes y muy comunes en el lugar donde se encuentra ubicada la escuela, se niegan a reconocer y aceptar lo que a la escuela le corresponde hacer en la dimensión pedagógica y asumir el compromiso profesional.

No se evidencia en el personal la asunción de una visión compartida sobre la misión de la escuela, la práctica docente está atomizada cada quien sólo atiende lo correspondiente a su grupo escolar.

Ambas escuelas comparten el edificio escolar y son frecuentes los desacuerdos respecto al mantenimiento del edificio escolar, no existe el compromiso entre docentes por el cuidado físico de las aulas.

¿Quiénes son los asesores?

El equipo de supervisión, supervisora y dos Asesores Técnico Pedagógico.

Supervisora.

ATP 1 de tiempo completo

ATP 2 de turno vespertino con funciones directivas durante el turno matutino

¿Quiénes son los asesorados?

Escuela 1

Directora: 24 años de servicio y el segundo ciclo escolar en su función como directora, tiene estudios de maestría terminada, nivel A de carrera magisterial; su estilo de dirección

depende de las decisiones y acuerdos que tomen los docentes ya que señala ser democrático y tomar en cuenta los deseos e inquietudes de los maestros.

Docentes: 11 docentes son doble plaza, sólo 2 de ellos están incorporados a Carrera magisterial en el nivel B ambos con promedio de 27 años de servicio. El resto del personal cuenta con plaza inicial el promedio de grado de estudios es licenciatura y participan en los cursos de actualización ofertados siempre y cuando tengan valor escalafonario.

Escuela 2

Directora: a punto de llegar, ya que la actual solicitó cambio. La Directora es de nuevo ingreso a la función, lo cual se considera una fortaleza ya que podrá desde su llegada asumir el liderazgo que le corresponde con los propósitos de mejora que fundamentan el acompañamiento.

Subdirectora: docente comisionada como subdirectora y que ha sido elemento clave y especie de enlace con los directores que llegan, ya que por la ubicación de la escuela no se propicia la permanencia de los directivos. Puede considerarse como una dirección de paso ya que se boletina al menos cada ciclo escolar.

Docentes: son 12 docentes frente a grupo, dos de cada grado. 4 de ellos tienen plaza interina, lo cual no asegura su estancia al próximo ciclo escolar, ninguno de los docentes está incorporado a carrera magisterial, 4 docentes tienen doble plaza.

Apoyos institucionales que reciben las escuelas de la zona de influencia.

- Programa Escuelas de Calidad PEC
- Programa Nacional de Lectura (bibliotecas de aula y de escuela)
- Programa de Atención Preventiva y Compensatoria APC
- Becas del programa OPORTUNIDADES
- BECAS SEC.
- Programa de Inglés
- Apoyo de USAER (solo matutino)

Primera hipótesis sobre las necesidades de apoyo técnico.

El desarrollo de una cultura escolar enfocada a mejorar la práctica docente para lograr mejores aprendizajes en los alumnos.

Necesidades de asesoría que se propone atender el equipo de supervisión y asesoría.

- Conocimiento y comprensión de los propósitos educativos de la escuela primaria,
- Conocimiento y dominio del plan y programas de estudio y materiales de apoyo al docente (libros para el maestro, ficheros)
- Análisis de los procesos de aprendizaje en los alumnos, estilos de enseñanza de los docentes y la relación entre ambos.
- Misión de la escuela.

El equipo de supervisión ha estado trabajando durante todo el ciclo escolar muy cerca de todas las escuelas con diferentes proyectos como lo son: supervisión diagnóstica a cada una de las aulas solicitando aspectos de orden organizacional y pedagógico, como lo son: registro de asistencia, registro de inscripción, detección de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con problemas de conducta, fichas descriptivas individualizadas del alumnado, aspecto físico del aula, material didáctico, carpetas de evaluación, comisiones a desarrollar por los maestros tanto en PEC como en el Trayecto Formativo, listado de padres de familia, planeaciones de clases, revisión de cuadernos y libros de los alumnos, etc. Se llevó a cabo la tercera edición del Concurso de Cuentos a Nivel Zona Escolar, el cual tuvo una participación de más del 70% de una población de 3436 alumno, se ha capacitado en el uso de las aulas de medios y de las enciclomedias al inicio del ciclo escolar, se han visitado las escuelas en sus reuniones de Consejo Consultivo con el fin de observar, conocer y participar en la dinámica de trabajo de los planteles, los lunes cívicos se asiste y se acompaña a las escuelas en sus honores a la bandera (siguiendo una programación), de igual manera los viernes se visita a las escuelas del turno vespertino en su cierre cívico de semana.

ANEXO 5. Agenda 1

AGENDA DE CONSEJO TECNICO DE ZONA A (Sector, Zona, Escuela)

Fecha 28 DE MAYO DE 2008 Horario 08:00 A 12:30 HORAS

Código del documento: A1ZEA

NECESIDADES DE APOYO IDENTIFICADAS:

Fortalecimiento de las competencias en los directores para mejorar procesos de planeación y evaluación del trabajo en la escuela, y en el aula con base en los referentes normativos; partiendo de la evaluación del proyecto escolar

AGENDA DE TRABAJO

Tiempo Aproximado	Propósito	Actividad(es)	Materiales de apoyo a la enseñanza	Producto, conclusiones, acuerdos o procesos esperados
2 HORAS.	Que el colectivo directivo de la Zona escolar, valore la importancia de analizar la orientación pedagógica del perfil de egreso, de los propósitos educativos, plan y programas y los materiales de apoyo como referentes para	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida • Lectura del Propósito de la reunión y de la agenda de trabajo. • Hacer un escrito colectivo con las características que tiene la planeación didáctica en sus escuelas; destacar los elementos comunes de las mismas. • Respondan en lo individual a las preguntas ¿Qué es evaluar?, ¿Para que evaluar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar? ¿con qué evaluar? Socializar las respuestas individuales. • En colectivo elaborar respuestas a los cuestionamientos • Leer el perfil de egreso de educación básica y en equipos, discutir si las prácticas 	<p style="text-align: center;">Agenda de trabajo</p> <p style="text-align: center;">Ejemplos de planeaciones realizadas por los docentes (se coleccionarán aleatoriamente por el equipo de supervisión)</p> <p style="text-align: center;">Hoja con cuestionamientos</p>	<p style="text-align: center;">Escrito colectivo</p> <p style="text-align: center;">Lectura comentada, discusión y</p>

	<p>orientar los procesos de planeación, desarrollo y evaluación del trabajo en el aula.</p>	<p>cotidianas de planeación, actividades de enseñanza- aprendizaje y evaluación que definen el quehacer en las escuelas favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos educativos del nivel, como base para lograr el perfil de egreso de educación básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar el apartado del texto que les tocó analizar, formando un equipo para cada lectura. • Determinar que características tendrían que reunir tanto la planeación de las actividades de aprendizaje como su desarrollo y evaluación. • Definir las acciones que desde la dirección de la escuela se deben diseñar para apoyar a los docentes en la comprensión del impacto que tiene la planeación, desarrollo de las actividades y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. • Establecer acuerdos y compromisos para programar desde el plan estratégico de transformación escolar los objetivos y metas que permitan fortalecer las habilidades pedagógicas del equipo docente para la planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza aprendizaje con base en los referentes normativos. • Establecer el propósito y fecha para realizar reunión de C.T de Escuela. 	<p>Material impreso (primer curso taller del diplomado en asesoría y acompañamiento)</p> <p>Cañón, pantalla para la presentación. Material para lectura previa (entregado) pág. 6 a 27 del 3º curso taller de asesoría.</p> <p>Formato de agenda.</p>	<p>notas en rotafolio sobre las participaciones</p> <p>Exposiciones individuales</p> <p>Compartir diapositivas con el colectivo.</p> <p>Listado de acciones posibles</p> <p>Bosquejo de replanteamiento de la visión y misión de la escuela.</p> <p>Agendas preliminares y calendarización de reuniones de C. T de escuela.</p> <p>Relatoría general.</p>
--	--	---	---	---

NOTA: Previo a la reunión se entregó a los directivos el material de lectura y el subtema para el análisis individual, dado que la agenda general del día contempla otras actividades como: asesoría para la elaboración del informe técnico del PEC, PETE Y PAT, socialización de los hallazgos en la valoración de los alumnos de primer grado, además de otras tareas de carácter administrativo que han de realizarse desde la dirección de la escuela y supervisión.
(la reunión en lo general es de jornada completa, pero para este propósito sólo se le asignaron 120 minutos).

ANEXO 6. Relatoría (1er. Práctica de asesoría)

Reunión de consejo técnico de escuela primaria

25 de abril del 2008

Programada de 7:30 a 12:30 hrs.

Código del documento: RTC1REZEB

La reunión comienza a las 7: 45 hrs, no estuvo la ATP X fue a capacitación del Programa Nacional de Lectura, los demás todos presentes.

Inicia el director con una dinámica de presentación donde solicita a cada una que diga su nombre completo y lo que se va a llevar para su viaje en avión.

Comienza la maestra:

M: ya preparé mi cámara fotográfica.

Dir.: qué bien que la preparó pero no la puede llevar.

IL llevará su libro,

Dir: sí lo puede llevar.

MG: llevaré maletas

Dir: sí lo puede llevar.

D: taza de café,

Dir: no lo puede llevar.

EVR: jarabe,

Dir: no lo puede llevar.

Supervisora: fruta jícama,

Dir: sí lo puede llevar.

MEO: Elena Ortiz llevará su maletín.

Dir: sí lo puede llevar.

FA: llevará su credencial

Dir: no lo puede llevar.

EPC: llevará accesorios,

Dir: no lo puede llevar.

MTB: llevará tamales -risa de todos-

Dir: sí lo puede llevar.

LE: cuaderno de notas,

Dir: no lo puede llevar.

CA: llevará confeti

Dir: sí lo puede llevar.

JAL: lleva jugo de naranja

Dir: sí lo puede llevar. Como vieron la regla del juego es llevar un objeto que empiece con la letra de su nombre.

Exclamaciones ah!!!

La siguiente actividad tiene como propósito reflexionar que para retos grandes es necesario el trabajo colectivo del personal.

La maestra M da un rompecabezas de figuras geométricas de fomy, reparte piezas a cada uno para armarlo entre todos. Todos los maestros están sentados en sus lugares, varios se paran a donde están M e I y comienzan a compartir sus piezas, tratan de armar una figura más grande entre todos, pasan 10 minutos aproximadamente y no lo logran, **una de las que intenta encontrar la solución con firme decisión en la supervisora**, siempre dispuesta a cambiar sus piezas con los demás y a buscar la solución. Pasan casi veinte minutos para armar el rompecabezas, no lo logran M da la hoja que le orientó en los cortes y apenas así pudieron, el reto fue muy grande.

Otra actividad que propuso M después de armar las diferentes figuras geométricas consistió en armar una idea completa con palabras sueltas, esto como culminación al análisis del trabajo en equipo.

Las palabras fueron las siguientes:

1. Algún fin
2. Consecución
3. Su
4. Otros
5. Mutua
6. Reunidos para
7. Unión
8. descubren
9. cuando los hombres se ven
10. dependen
11. de
12. también
13. fines cuya
14. que pueden alcanzar

Tres maestras leen sus enunciados, después de ello M lee la idea original:

Cuando los hombres se ven reunidos para alcanzar algún fin descubren que pueden alcanzar otros fines, cuya consecución depende de su mutua unión.

M concluye: “La finalidad de estos ejercicios es la integración, así alcanzamos el colectivo y trabajamos de mejor manera, si uno de nosotros se aísla, no podremos juntos armar nuevas estrategias para resolver los problemas de los niños”.

Ahora las actividades las dirige Irma, lee la presentación del texto

El hombre y la mariposa.

Un hombre encontró un capullo de mariposa y se lo llevó a su casa, para poder verla en el momento que saliera.

Un día, notó que había un pequeño orificio en el capullo; entonces, se sentó a observar durante varias horas, mientras la mariposa luchaba por hacer el agujero más grande para poder salir.

El hombre vio que el animalito forcejeaba duramente para pasar su cuerpo a través del agujero, hasta que llegó un momento en el que pareció haber cesado de luchar, pues no progresaba en su intento; parecía que se había atascado, entonces, el hombre en su bondad, decidió ayudar a la mariposa, y con una pequeña tijera, cortó el agujero para hacerlo mas grande, y fue así como por fin la mariposa pudo salir del capullo.

Sin embargo, al salir, la mariposa tenía el cuerpo muy hinchado y las alas pequeñas y dobladas. El hombre continuó observando, pues esperaba que en cualquier instante, las alas se desdoblaran y crecería lo suficiente para soportar el cuerpo, el cual se contraería y reduciría la hinchazón.

Pero ninguna de las dos cosas sucedió: la mariposa solamente podía arrastrarse en círculos, con su cuerpecito hinchado y sus alas dobladas. Nunca pudo llegar a volar.

Lo que el hombre en su bondad y apuro no entendió, fue que la restricción para abrir el capullo y la lucha de la mariposa para salir por el diminuto agujero, comprendían la forma en que la naturaleza forzaba los fluidos de su cuerpo hacia sus alas, para que éstas fuesen grandes y fuertes y así pudiera volar.

La libertad de volar solamente podía llegar luego de la lucha.

Al privar a la mariposa de la lucha, también le fue privada su libertad.

Comentarios de Irma que dirigió la actividad:

“Creo que todos necesitamos esa lucha, si no tenemos esfuerzo nos convertimos en inválidos, después de la lucha va a venir la libertad, yo aunque las cosas se nos pongan difíciles de repente no me desilusiono, nos duele a veces cuando los niños no entienden, sin embargo nos dejan trabajar con esa libertad que nosotros queremos”.

Continúa Irma con las actividades Presenta el

PROGRAMA DE ESTUDIO

ESPAÑOL

QUINTO Y SEXTO GRADO

Propósito general de los programas de Español en la Educación Primaria

- Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales.

Va leyendo y comentando lo que ella entiende de los propósitos del español.

Por ejemplo dice que “leer es sinónimo de comprender”.

“Escribir es pasarlo al material gráfico, a las letras, poder expresar nuestros sentimientos, los niños reconocen que dice Tecate, por el color en que está escrito el anuncia, lo mismo pasa con Coca Cola, etc, sin embargo otros que fueron a preescolar reconocen más palabras, no solo las de los productos que consumen en su casa”.

D: “hoy identificamos a niños quinestésicos, auditivos, visuales, por su forma de aprendizaje, identificamos cómo adquieren el aprendizaje, de ahí nos sirve el examen diagnóstico, de ahí iniciamos nuestra planeación”.

Otra maestra: “En una lección se trabajan todos los componentes. Los niños cuando saben que van para alguien sus escritos le ponen mayor dedicación, cuidan el trabajo que realizan”

Continúa Irma explicando la estructura del libro de texto de español 5 y 6 grado:

Principales rasgos del nuevo enfoque

1. Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación a la lengua oral y escrita.
2. Desarrollo de estrategias didácticas significativas.
3. Diversidad de textos.
4. Tratamiento de los contenidos en los libros de texto.
5. Utilización de formas diversas de interacción en el aula.
6. Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares.

IL: “Una lección se desarrolla en dos semanas, los libros ahora están bien elaboraditos. Las fichas las podemos aplicar en diferentes esquemas, cuando los preparamos en la lecto - escritura preparamos al niño para que pueda darle el trato a las otras asignaturas. La dirección de las actividades a desarrollar en el Consejo Técnico se deja a la voluntad de las maestras, conviene que compartan y digan cómo le hago, cómo enseño de acuerdo a lo que me dijo el enfoque, de acuerdo a los propósitos”.

Pasa M a seguir con el tema modalidades de lectura.

I: “creo que nadie recibimos nada que no podamos soportar, si nos vamos desanimados por el trabajo con el que no pudimos eso nos da energía para hacerle de otra forma, voy por más pienso y mañana lo alcanza. He tenido que pedir su tiempo a la maestra de inglés porque no nos alcanza el tiempo de trabajo que tenemos todos los días”.

I proporciona otro rompecabezas para armar entre todos, la historia de Julián.

Trata de una maestra que al inicio del año halaga a Julián porque cumple con todo lo que ella le pide, poco tiempo después Julián comienza a ir mal en la escuela, también su conducta cambia, lo regañan, no le piden las razones de su mal comportamiento y desempeño.

El día de la maestra 15 de mayo todos le llevan un regalo, la maestra los abre delante de todos, Julián le lleva un perfume usado, todos se burlan de él pero ella lo recibe con gusto y se pone un poco en ese momento, él confiesa que desde que su mamá se puso grave él comenzó a bajar calificaciones, su mamá murió y ahora que la maestra se puso su perfume él se lo agradece y le dice que huele a su mamá.

Pasan los años y un día recibe la maestra recibe la invitación de bodas de el Dr Julián quien a partir de que la maestra lo entendió comenzó a mejorar en la escuela, ahora que ya es doctor y se va a casar le pide a ella que lo acompañe en el lugar de su madre, ella acepta y ese día se pone el perfume que tenía guardado de Julián.

Cuando el la saluda y la abraza se da cuenta que es el perfume de su mamá, se lo agradece a la maestra y le da las gracias por hacer presente a su madre en un día tan especial para él.

I no pudo continuar la lectura, otras dos maestras lloraron con ella durante la lectura. El ambiente fue muy emocionante durante la lectura y la reflexión que la misma provocó. Diversas opiniones señalaron que las maestras deben entender a los alumnos que no pueden durante las clases, muchas veces no entienden por causas a veces ajenas a ellos y si ellas no los entienden y ayudan no habrá quien lo haga, ¿cuántos Julianes habrá en cada grupo? comentaron.

D retoma después de 10 min de receso el tema del uso del material didáctico para el aprendizaje.

D presenta una caja de monedas, las reparte, y comenta que para el mejor aprendizaje de los niños ellos deben manipular los materiales con los que cuenta la escuela. “... en el examen les preguntaban las decenas por ejemplo 8, las monedas de a peso la cambian por una de diez, ellos dibujan 8 monedas de a 10 o sea 8 decenas, para desarrollar en el niño el razonamiento lógico matemático y acercarlo a lo real este material es valioso”

“También enfocado a la vida real es mejor, por ejemplo con la balanza que cada placa pesa 10 gramos, usan las diversas placas hasta lograr el equilibrio y al alcanzarla aprenden además fracciones.”

Muestra también figuras polígonos de 6 lados para formar otras figuras, hay pentágonos, triángulos, rectángulos, etc., arman con ellos diferentes figuras.

Tenemos materiales inclusive para inglés son sellos con figuras, contienen la escritura en inglés y español.

“Aprovechando que está con nosotros la maestra de educación especial, y que tenemos material muy bueno, hasta materiales con sistema Braille, queremos pedirle que no ayude a aprender a usarlo, no tenemos el caso de niños ciegos en la escuela, pero si se da el caso, estamos preparados para recibirlos.”

La maestra de Centro de Maestros comenta que *“Tenemos material suficiente, nos organizamos yo les enseño a trabajar con Braille, en la zona hay un niño ciego que está en el grupo del maestro Ferrer, él es excelente maestro, lo hemos apoyado y contamos con materiales para enseñarles porque no estamos exentos de que llegue otro a la escuela”.*

D: *“yo he tocado los materiales y no siento nada especial, sino un bultito, los que sí vemos no tenemos sensibilidad para aprender otros usos de estos materiales.”*

Maestra del Centro de Maestros: *“se llaman Macrotipos, deben solicitarse desde ahorita para que empezando el ciclo escolar los tengamos a la disposición y desde los TGA se empiece y a aprender todos sus usos didácticos.”*

D: *“es que aprendiendo queremos capacitar a los niños con o sin discapacidad a que tengan esa sensibilidad, contamos con material pero no le hemos dado uso, debemos capacitarnos para cuando nos toque un reto como el que tiene Ferrer. Si es nuestro alumno el que no escucha debemos aprender a comunicarnos con él, por eso debemos aprender. Fijamos la fecha para un taller breve. El niño que tenemos en la zona es ciego está en primero y necesita seguimiento, está bien iniciar desde ahora.”*

Maestra del Centro de Maestros: *“Cuando sepamos leerlo a la vista para que orientar a los niños a que aprendan a usar los materiales y a comunicarse con los demás, los niños adquieren esa estimulación desde el nacimiento, nosotros no aprenderemos a leer Braille, pero sí a darle mejor uso a los materiales de los que disponemos.”*

Comenta una anécdota. *“Estoy cursando una Maestría en Tijuana, llevaron una lotería en Braille y otra maestra vio que yo leía al tacto y lo dijo en voz alta, no es cierto dije, aplico estrategias de lectura, sé que son loterías, sé algunas letras y con predicción puedo identificar cual carta de la lotería tomé. Dice ella oh, no me había dado cuenta.”*

“Cuando llegue a ustedes un niño con discapacidad visual, verán que él compensa ese sentido, para lograrlo debe estar bien integrado, porque hay trabajo previo desde que entra a una escuela pública”.

“Vamos a programar bien el taller breve porque ustedes no pueden suspender clases por mi taller, tampoco conviene hacerlo una tarde o una noche como estamos estudiando actualmente para el examen de carrera, por eso debemos programarlo bien”.

“En el Centro de Maestros hay hasta impresora Braille, ahí podían imprimir la prueba Enlace, no que es la misma prueba la que usan para los niños ciegos que para la escuela regular, hay el material y sin embargo no se usa.”

“En la actualidad hay programas de voz en las computadoras para que el niño trabaje, mientras los otros están con su computadora normal, sin embargo yo aunque tenga el programa no puedo venir a instalarla por ejemplo aquí a la escuela, sí falta que en las escuelas tengamos los recursos que existen en todos lados para los niños diferentes tengan a su mano la tecnología que hay, pero ahí estamos.”

“También le voy a pedir ayuda al Profr. Ferrer que atiende al niño ciego, puede compartir con nosotros su experiencia y para que a él le sirva el taller breve y nosotros aprendamos más de él”.

(inclusive la supervisora se anotó a participar y por supuesto dar las facilidades para llevar a cabo en la escuela el taller breve de Braille).

D presenta ahora el material de La Pirámide del Saber: son 7 pisos cada disciplina, las tarjetas vienen por ciclo de primaria, el reloj de arena mide el tiempo que disponen para responder, el que no contesta tiene una equis en el lugar de la pregunta que no contestó, son preguntas adecuadas a cada nivel, se juega por equipo, hay posibilidades de cambiar cacaocomodín por mi tache. Este material es de Pareib.

Maestra del Centro de Maestros: *“A mi me gustaría que cada maestro hiciera sus tarjetas de este bimestre, se me antoja, se me hace bien padre, estoy jugando con los niños y además estoy reforzando los temas vistos”.*

D: *“de hecho vienen sugerencias donde pueden los maestros revisar las competencias que se pueden llevar a cabo con este material, además de participar en el conocimiento del grupo y medirlo con el del otro grupo”.* Lee el manual y recomienda dar puntos extras a los niños que acertaron durante el juego. *A los niños lo que sea jugar les gusta mucho.*

D propone jugar un poco con las preguntas de La Pirámide del Saber.

Pregunta.

Cada verbo tiene n varias formas verbales y cada una está compuesta por dos partes la raíz y la desinencia. ¿Cómo podemos saber cuál es la raíz de un verbo? Primero lo escribimos en infinitivo y separamos la terminación ar, er, ir.

Ejemplo comer

Com – er
Raiz desinencia

Ninguno de los presentes acertamos.

Supervisora: *“Es importante tomar las recomendaciones de Tere de leer las cartas para tener dominio de los contenidos y buscar la información, así como trabajar con el niño su actitud ante el juego al perder o ganar, no solo trabajar esto con los niños, también con los padres.”*

“Tenemos que enfocarnos a las necesidades reales y específicas de los niños y de nuestro grupo, porque hemos estado visitando los grupos de primero y segundo y cada grupo es diferente aún del mismo grado”.

Hubo interrupción se llevaron al director porque llegó el señor que va a hacer los uniformes, las maestras de sexto se retiraron a entregar las listas.

Supervisora: *“Estos materiales nos permiten mejorar nuestra labor como maestros que son, las actividades que llevemos a cabo con material didáctico nos van a permitir mejorar nuestra labor ante los grupos.”*

Hay espacio de silencio falta el director que dé pauta a continuar el trabajo agendado. Al regresar de atender al señor de los uniformes él director trabaja el tema de la planeación, le ayuda Martina en el uso de la PC.

Irma: *“Una planeación bien hecha requiere tiempo, porque estás usando todos los libros para el maestro, ficheros, etc, aparte lo que hay en enciclomedia, ...a la larga no nos alcanza el tiempo del que disponemos para hacer la planeación, antes sí me tocó que me sobraba el tiempo para platicar con mi compañera o tomarme un café, una buena planeación abarca varias planeaciones de ficheros, lo adecuamos a nuestro grupo, los ficheros son auxiliares bárbaros para la planeación..., broma: ya vamos a empezar a cobrar los sábados y domingos en que trabajamos”.*

M: *“la planeación va cambiando de acuerdo a las adecuaciones que realizamos, dependiendo de lo que necesiten de ese contenido, yo por ejemplo la cambio de acuerdo a las necesidades del grupo.”*

I. *“Todavía al estar viendo la realización de lo que planeamos, realizamos las adecuaciones.”*

D. *“Si al planearlo o verlo en clase lo tienes en tu planeación ya llevas algo pensado, no improvisas.”*

M: *“Yo he visto la diferencia entre escuelas federales y estatales les dejan a los niños como 5 páginas de tarea de libro de texto, por eso les alcanza el tiempo de hacer otras*

cosas, a parte los viernes salen a las 12, me dice mi hijo ahora vimos película, me enoja como madre de familia, ¿hasta dónde está permitido dejar tanta tarea del libro de texto?, como madre de familia me enfado de estar viendo página, tras página, una complementa a la otra, pero no son varias página de tarea seguiditas. ¿Hasta donde la supervisión les permite esas malas prácticas?”.

Otra maestra: “Yo por ejemplo primero hago la explicación en el grupo a nivel general, luego reviso cada ejercicio del libro, por ejemplo del libro integrado de 2º es mucho trabajo de que pregunten en su casa, en el libro pide que inmiscuyan al maestro, como refuerzo pide tareas, además están ligados los libros, no se puede dejar solo a los niños alguna página y dejarlo de tarea, maneja el texto que tiene que ser trabajo en equipo, todo te va diciendo que es por compañeros y en equipo, no es posible dejar varias hojas de tarea, no funciona así la propuesta SEP”.

Director: “Es conveniente no dejar tarea, si dejamos mucha no tenemos tiempo para calificar, ni para revisarla bien dentro del grupo”.

Otra maestra: “Fue la primera semana de clases de este ciclo escolar que mis sobrinas me pidieron ayuda de tarea en el cuaderno, las 2 primeras lecciones de tarea, no le quise ayudar porque el ejercicio dice formar equipo, en cambio le puse una nota, la maestra me dijo que no me meta en su trabajo, ¿qué les explicó en clase?, ¡nada! me dijo mi sobrina que va en 5º año”.

Otra maestra: “Yo atiendo en el tercer ciclo, ahí se sugieren tareas de investigaciones, tienes que fijarte mucho en lo que dejas. ¿Sabes con qué me salió la maestra? Con que iba a haber supervisión, yo digo ¡así se queda! y le digo a la Supervisora ¡no me dio tiempo de ver este tema!

D: “Vale más ser sinceros que cubrir cómo lo estoy haciendo, o no lo estoy haciendo”.

I: “Yo sí les dejo tarea de libro, actividad 1 y 2 por ejemplo, no toda la lección, les sirve como ejercicio porque ya lo viste. Siempre y cuando el ejercicio sea lo que ya vimos se puede dejar tarea del libro.”

“Hay temas de historia y geografía que debemos verlos en más de una clase.”

“Yo les digo a las señoras traten de resolverlos, como tú quieras pero trata de hacerlo, después comparamos cómo lo resolviste tú, ya vemos los procedimientos que usó cada quien, eso enriquece a todos”.

D: “Primero hay que buscar cómo le hacemos para que entiendan el tema y luego pensamos en qué dejar de tarea”.

I: “si yo no hay trabajo previo no se los dejo de tarea”.

Otra maestra: *“los niños dicen que ¿se resuelve con una multiplicación, otros sí van diciendo como lo van a resolver, otros hablan de los problemas de división, me encanta que me digan sus resultados, unos los resuelven con división, otros con multiplicación el mismo problema, en fin son diferentes los caminos. Otros te dan el resultado sin hacer cuentas.”*

D: *“Nunca hay un grupo homogéneo, cada uno tiene sus deficiencias y el maestro en eso se debe de basar. Estaba viendo el tema de la división, les dije usen palillos, puse palitos para que ellos pudieran repartir, todavía no acabo de dibujar y ya me están diciendo son 5 entre 9, ya me están dando la repuesta.”*

Juanita: *“lo importante es que hagamos esa reflexión, como padres quisiéramos que nuestros hijos tuvieran las mejores oportunidades, es importante revisar qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo, los estilos de enseñanza que coinciden con los de los alumnos, tendemos a favorecer más a los niños que se identifican con nuestro estilo de enseñanza, debemos considerar a los quinestésicos, a los auditivos, para identificar a los que tienen necesidades especiales, que tienen que partir de lo concreto o volver a retomar ese ejercicio de planeación, donde veamos qué podemos enriquecerlos en sus conocimientos, para que en nuestro grupo estén generando procesos, conocimientos, visualizar qué necesitan, qué no han logrado consolidar, aunque lo trabajemos con todo el grupo, cada niño de acuerdo a sus nivel para realizarlos de manera independientemente. Hay actividades que debo favorecer para estimular a cada niño, qué podemos incluir para que los niños continúen avanzando, porque a través de la planeación surgen las necesidades, pero veamos que la planeación es un recurso que les va a facilitar su trabajo.”*

D: *“a veces nos pasa que lo que tenía planeado no lo terminé porque estaba ensayando, que el discurso a diputado, que el examen Enlace, los concursos etc. Fíjate la ventaja que tienes con la planeación es que hiciste 6 actividades, no puedes dejarlo para después, escoges la que te dé tiempo, juntas y relacionas con otra materia. Es la ventaja de tener la planeación.”*

Director. Es todo por hoy.

Supervisora: Van a llevar a cabo los ejercicios de planeación. Primero a qué se van a comprometer, a ver escríbelo para firmar, primero cada quien lo hace y luego completan. Para identificar las necesidades de asesoría que necesitan. Vamos a hacer los compromisos donde vamos a hacer acuerdos.

La supervisora da un tiempo a las maestras para que escriban los compromisos que se derivan de las reflexiones de la Junta de Consejo Técnico de hoy, una vez escrito y firmado el compromiso cada una lo lee en voz alta.

La supervisora comenta que ella se llevará la copia del compromiso, ellas se quedarán con el original para tenerlo presente en su trabajo diario, ella va a preguntar después qué pasó, con la copia que se llevará le dará seguimiento.

Mtra. 1: *Realizar una planeación semanal, aunque como costumbre está, está bien marcarlo otra vez aquí.*

Tener los propósitos de cada materia por bimestre a la vista.

Regalar una lectura en episodios a mis alumnos.

Utilizar con más frecuencia el material didáctico de la escuela, el que muestran los libros y el que tengo en el aula, mas bien utilizarlos más.

Son pocos pero quiero realizarlos.

Supervisora: *“está bien, que sea real, factible”.*

Mtra 2: *“Ver cuáles tema puedo adecuar o correlacionar para alcanzar los propósitos de cada asignatura y realizar las actividades abarcando todos los contenidos que marca la dosificación bimestral.*

Buscar y diseñar las actividades o estrategias para los alumnos que tienen distintos estilos de aprendizaje”

Mtra 3: *“Me comprometo a planear acorde con lo que estipula el programa para este ciclo (ya casi al término ¿no?), así como vincular las adecuaciones curriculares a dicha planeación, porque a veces sí se me ha pasado que por allá se me olvida que tengo una niña que va para 13 año, de repente aunque lo tenga planeado ya, de repente se me olvida ponerle a mi niña las actividades que tengo con ella que porque no saqué copia, o porque no se lo escribí, ya se me pasa mi niña y sí me siento muy comprometida con eso, porque la he pasado por alto”.*

Mtra 4: *“Yo tengo hacer una planeación didáctica apegada al grupo y utilizar las adecuaciones necesarias, como dice la maestra también a veces tenemos niños con pequeño problemas que hay que apoyarlos, seguir utilizando los ficheros de español y matemáticas, utilizar los libros del maestro, y materiales de apoyo, yo le puse material didáctico tenemos mucho y no lo conocemos todo, seguir teniéndolo, sobre todo tenerlo dentro del grupo, ponerlo en práctica”.*

Mtra 5: *“Las necesidades de asesoría para mí son conocer más sobre el material didáctico con el que cuenta la escuela, porque hay materiales que no conocemos, que son nuevos y que hay que llegar a conocerlos completamente, hay que estudiar más”.*

Mtra 6: *“Realizar una planeación apegada a las características y necesidades de mi grupo, ahí es donde entra eso que algunos necesitan más tiempo para eso, o Yuly por ejemplo, que necesita apoyo cuando trabajamos con juegos y todo eso.*

Mi planeación debe incluir las adecuaciones pertinente para algunos niños que la requieran, por eso les digo que los tres primeros van relacionados.

Para realizarla debo contar con todos los materiales que me facilitan y me permitan realizarla de manera más completa, libros de texto, ficheros, libros del maestro, porque cuando planeo allá en la casa, cuando de repente y sobre todo el fichero es el que se me olvida, porque está más pesadito, y al estar allá ¡hijola! ¿Y qué ficha voy a poner? Bueno llegando allá el lunes cuando tenga inglés la voy a poner, y no es cierto, ya aquí ya, a veces me quedo esa semana sin planear una ficha porque no me la llevé.

Al estar ante mi grupo tendré siempre en mente que los niños a mi cargo siempre son lo más importante y depende mucho de mí, así que cuando me quiera salir para tomar un cafecito, porque de hecho así le hacemos, a veces estamos Martina fíjate que esto, el cuestionario del niño alcalde, ¿lo traes?, estoy con un pie adentro del salón de ella y el otro asomándome porque me siento culpable porque los dejamos solos ¿verdad?, por eso, porque deben ser lo más importante y en cuanto a las necesidades de asesoría para mí todas las que vengan, muchas veces decimos eso ya me lo dijeron, eso ya me lo platicaron, eso ya me lo impartieron pero cada día y con cada curso algo nuevo, algo se nos queda y entonces todas las que vengan y que se refieran a la práctica educativa para que me ayuden a mejorar mi labor docente”.

Mtra 7: “Mis compromisos son los siguientes: considerar diariamente las adecuaciones curriculares que cada alumno requiere y realmente llevarlas a cabo porque a veces las cambiamos, cuando en realidad podemos agregar más de acuerdo a la necesidad de los niños.

Segundo punto continuar con los talleres de lectura narración y redacción que ahorita los tengo suspendidos por los eventos que se presentaron concurso niño Alcalde, examen Enlace, Diputado, etc., retomar esos talleres.

Otro punto tener a la vista del grupo los propósitos de cada bimestre. Utilizar más cantidad de material didáctico manipulable con el cual logre un aprendizaje más significativo y el último y en ese concluimos coincidimos debido a todos los comentarios que estamos haciendo ahorita, preparar o atender a mis alumnos como quiero que atiendan a mis hijos en su escuela.

Mtra 8: Digo lo mismo, mi compromiso realizar correctamente la planeación considerando necesidades e intereses manifestados al interior de mi grupo, se refiere a lo que son las adecuaciones curriculares.

Cumplir en lo que se refiere a la escuela con respecto a las comisiones asignadas que a veces se nos olvida, se nos hace difícil, se nos olvida el compromiso que tenemos con la escuela.

Preocuparme más por integrar de manera constante a los padres de familia, a los alumnos, sobre todo a nuestros compañeros maestros refiriéndome que a veces es importante que cuando nos reunamos, retomemos en las reuniones de Consejo Técnico las problemáticas que estemos viviendo con nuestros alumnos con la única intención de que muchas veces, lo que opine mi compañera de sexto año me puede ayudar alguna estrategia que ella implemente dentro de su aula me puede ayudar a mí a hacer que adquieran aquel contenido más fácilmente o sea das evidencias.

Evidenciar nuestro trabajo a que los ayude de alguna manera a mejorar, cómo entrarle, cómo llegarle a aquel niño que me está manifestando esta conducta o que no puede adquirir el contenido, básicamente en español, porque tengo casos de niños que me leen muy bien, pero nomás les pregunto ¿y qué dice lo que me acabas de leer? Se quedan con lo ojitos para acá, empiezan otra vez a leer, entonces leen mas no comprenden, entonces yo sí necesito un poquito más de ayuda en ese sentido la comprensión lectora. Otro que lo mencionó la maestra E es tener a la vista los propósitos de las materias, que debo de tomar en cuenta siempre al realizar mi trabajo y utilizar con más frecuencia el material didáctico, eso en general.

Supervisora Juanita:.... Del sentir y de las necesidades de cada uno de sus grupos, aquí lo que necesitamos es llegar cada uno a establecer como colectivo, de acuerdo a los que ustedes están presentando un compromiso también para apoyarnos mutuamente y qué necesidades tenemos que atender el próximo Consejo Técnico, por ejemplo aquí me parece muy interesante lo que maneja Dorita donde necesitamos nosotros nuevamente, porque ya se ha hecho, presentar porque ya lo hemos hecho, ya lo hemos vivido con ustedes, presentar esos casos particulares, ya sean de aprendizaje, ya sean de conducta que hemos atendido, pero que todavía siguen siendo necesidades o áreas de oportunidad que tenemos que atender, yo siento que ese es un punto muy importante de compromiso para todos nosotros en la próxima reunión de Consejo Técnico.

También aquí la maestra expresa el retomar esos talleres para formar lectores, para formar escritores que se nos han recomendado, que se nos han manejado, es muy importante que si ella lo está llevando en su grupo compartirlo para que todos asumamos ese reto, ese compromiso, también lo que expresa la maestra de continuar revisando esos materiales, fíjense que eso de materiales es muy amplio, a veces pensamos que quizás esos son los juegos didácticos, a veces pensamos que son los juegos didácticos el material que nos llega, sin embargo en material didáctico están inmersos todos los libros del maestro, todos los materiales de apoyo que nos llegan, aparte de que dentro de las bibliotecas escolares y de aula también contamos con auxiliares que son muy valiosos, entonces es importante maestro que así como nos sentamos a reestructurar la agenda para la reunión de Consejo Técnico pues nuestro compromiso como equipo de supervisión, va a ser volvernos a reunir y registrar y agendar para la próxima reunión estas necesidades sentidas que necesitamos seguir atendiendo todos juntos ¿verdad?

También quiero en este momento felicitarlos y pedir que recuerden como maestros nuestra misión de ser son nuestros niños, todos y cada uno de ellos, ¿verdad? Nuestros niños y nuestras niñas, a ellos nos debemos, entonces sigan contando con nosotros el día de hoy ya vimos que no nos pudo acompañar Xochitl, ya ven que Ila también ha sido un gran apoyo, está ahorita en las actividades programadas por el Programa Nacional de Lectura, pero también ella para la próxima reunión esperamos invitarla y que se incorpore al trabajo y que participe ¿verdad? Que participe con sus sugerencias.

Maestros, maestras pues estoy a su disposición, ya saben que cualquier situación que se presente pues estamos juntos en esto y en lo que podamos apoyarlos todo el equipo de supervisión

Mtra 2: "Ojalá en todos los salones se pudiera meter el clima como aquí, sobre todo después del recreo, no que está terrible como trabajamos". Risas

Termina la reunión a las 12:15 hrs. Unas maestras se quedan a platicar con el director para terminar los detalles del día de campo que van a realizar al otro día, una carne asada con toda la familia de cada uno, están acordando lo que van a llevar, las que ya tenían definido lo que les toca se van retirando de la escuela, después de despedirse de todos y todas.

Se nota el ambiente de amistad que hay entre las maestras y las autoridades, en especial el director quien se muestra orgulloso del resultado de trabajo obtenido y del compromiso mostrado por las maestras.

Salimos a las 12:45 de la escuela a comer cerca para ir a la siguiente reunión de Consejo Técnico, la escuela próxima cambió a última hora su reunión y será a las 14 hrs.

Comenté con la Supervisora Juanita que las maestras escribieron sus compromisos pero el equipo de apoyo y autoridades no, aunque se notaba su habilidad y sensibilidad como Supervisora para identificar los puntos débiles de las maestras, así como distinguir que el compromiso del equipo de supervisión era para diseñar actividades que apoyen al colectivo y valorar la pertinencia de las mismas, de muy buena manera asintió a la observación mencionada. Cabe señalar que tiene mucho carisma, se nota que las maestras le reconocen como amiga y no como autoridad, las escucha y es congruente en lo poco que pude distinguir.

ANEXO 7. Agenda 2

Agenda de reunión de consejo técnico de zona

Código del documento: A2ZEB

Propósito(s):

Identificación de la misión institucional de la supervisión.

Valorar las acciones de apoyo de asesoramiento y acompañamiento de la supervisión, como tarea básica en función del logro de la misión de la escuela.

AGENDA DE TRABAJO

Tiempo aproximado	Actividades	Materiales de apoyo	Conclusiones, acuerdos, compromisos y/o productos esperados		
8:00 A 12:30	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación y nombramiento del relator. ➤ De manera individual lean y analicen las Misión de su escuela, según su PETE y su PAT. ➤ Organizar al grupo de maestros en 3 equipos. ➤ Equipo 1, Lean y analicen el texto del “Perfil de egreso de Educación Básica”. ➤ Equipo 2, Lean y analicen texto del artículo 7 de la Ley General de educación. ➤ Equipo 3, Lean y analicen el texto “La supervisión Escolar” y “Enfoque Académico de la supervisión”. ➤ Organicen sus conclusiones en el siguiente cuadro: <table border="1" style="margin-left: 40px; width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">Misión de la escuela</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">Misión de la supervisión</td> </tr> </table> 	Misión de la escuela	Misión de la supervisión	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PETE y PAT. ➤ Guía de trabajo del tercer curso taller del diplomado “Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria. ➤ Antología “Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar” ➤ Hojas rotafolio. ➤ Hojas blancas. ➤ Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Redacción de la Misión de la supervisión y de la escuela. ➤ Listado de competencias profesionales que requiere desarrollar el equipo de supervisión. ➤ Acuerdos y Compromisos.
Misión de la escuela	Misión de la supervisión				

	<table border="1" data-bbox="443 185 879 477"> <tr> <td data-bbox="443 185 674 277"></td> <td data-bbox="674 185 879 277"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="443 277 879 358">Contribución de la supervisión al logro de los propósitos educativos</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="443 358 879 477"></td> </tr> </table> <p data-bbox="369 532 953 623">➤ A partir de los textos leídos al inicio de la actividad respondan los cuestionamientos que a continuación se presentan:</p> <p data-bbox="369 651 953 742">*** ¿Cuáles son los retos que como equipo de supervisión/directivos identifican para responder a las demandas actuales de las escuelas?</p> <p data-bbox="369 769 953 889">*** ¿Qué competencias profesionales y tareas requieren desarrollar los integrantes del equipo de supervisión para mejorar el desempeño de la función?</p> <p data-bbox="369 917 953 979">*** ¿Cuáles los principales retos y dificultades para mejorar y fortalecer la acción supervisora?</p> <p data-bbox="369 1006 953 1127">➤ De acuerdo a lo anterior, establezcan acuerdos y compromisos a asumir para que el equipo de supervisión logre su misión y contribuya al logro educativo.</p>			Contribución de la supervisión al logro de los propósitos educativos					
Contribución de la supervisión al logro de los propósitos educativos									
<p>Propósito(s) :</p> <p>Identificar si la asesoría y apoyos proporcionados a la escuela, sobre planeación de aula que han contribuido a su comprensión, para valorar el impacto de la misma en el logro educativo.</p> <p>Reconocer los avances, logros o dificultades en la construcción de la planeación de aula y escuela, a fin de generar acciones que contribuyan a atenderlas de manera pertinente.</p>									

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar al los docentes en dos equipos ➤ Revisar y analizar la planeación del trabajo en el aula, el examen y carpeta de evaluación de un alumno. ➤ Una vez revisados los materiales de sus centro de trabajo de manera individual Organicen la información obtenida de su escuela, respondiendo a los siguientes cuestionamientos: <table border="1" data-bbox="373 654 949 1179"> <thead> <tr> <th data-bbox="373 654 529 894">¿Qué elementos integran la estructura de la planeación didáctica?</th> <th data-bbox="529 654 653 894">¿Qué se y con que Se evalúa?</th> <th data-bbox="653 654 768 894">Listado de logros</th> <th data-bbox="768 654 949 894">Necesidades de asesoría.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="373 894 529 1179"></td> <td data-bbox="529 894 653 1179"></td> <td data-bbox="653 894 768 1179"></td> <td data-bbox="768 894 949 1179"></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Una vez revisados estos documentos, consideren que pertinencia de los elementos que integran la planeación están presentes, de acuerdo a: <p>*** ¿Qué elementos integran la estructura de</p>	¿Qué elementos integran la estructura de la planeación didáctica?	¿Qué se y con que Se evalúa?	Listado de logros	Necesidades de asesoría.					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Una planeación didáctica. ➤ Un examen. ➤ Una carpeta de evaluación. ➤ Antología “orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar” en el texto “la Evaluación en el salón de clases” ➤ Hojas rotafolio ➤ Hojas blancas ➤ Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis de la situación de las escuelas de la zona respecto a la planeación y evaluación del aula y de los planteles. ➤ Listado de logros y necesidades de asesoría que el equipo de supervisión identifica en la planeación y evaluación que los docentes aplican. ➤ Establecimientos de acuerdos y compromisos.
¿Qué elementos integran la estructura de la planeación didáctica?	¿Qué se y con que Se evalúa?	Listado de logros	Necesidades de asesoría.								

la planeación didáctica?

*** ¿Son suficientes y pertinentes para planear la acción del docente?

*** ¿La selección de los contenidos y sus secuencias, están vinculadas con los propósitos y criterios para evaluar el aprendizaje que se pretende evaluar?

➤ Realicen la lectura del texto “ **La evaluación en le salón de clases**” de Peter W. Airasian,

➤ En consejo técnico de zona organicen la información obtenida en consenso en un cuadro como el anterior.

¿Qué elementos integran la estructura de la planeación didáctica	¿Qué y con que, se evalúa?	Listado de logros.	Necesidades de asesoría.

ANEXO 8. Registro de Observación (2da. Práctica de asesoría)

Registro de la Reunión de consejo técnico de zona de supervisión B

Código del documento: ROTC2RZZEBIAE

Junio 5 de 2008

(Al momento de mi llegada, 8:00 am ya están presentes todos los directores, la reunión se desarrolla en el aula de medios de la escuela.

Se da inicio a la reunión de consejo técnico, 8:05 am, en presencia de 10 directores de la zona escolar, la supervisora, el asesor técnico de la zona y la profesora del Centro de Maestros. La supervisora, se encarga de hacer la presentación de “la persona que observará y hará algunos registros de la reunión y que viene por parte del personal que les está dando el diplomado”, tomo la palabra y me presento, explico quién soy y que pertenezco al grupo de innovación y asesoría educativa y que el propósito de mi presencia es sólo de efectuar registro de la reunión a fin de contar con información que permita a la Asociación realizar un balance completo sobre el diplomado; los presentes saludan y no hacen preguntas).

Procede entonces la supervisora a solicitar a los presentes que revisen la carpeta con la agenda y los materiales que utilizarán el día de hoy y pide a uno de los directores dé lectura al acta de la reunión anterior (en este momento de la lectura los presentes se disponen escuchar, mientras el profr. atp de la zona, se concentra en la computadora buscando alguna información) (la lectura del acta sólo queda en una lista de actividades que realizaron en la reunión anterior) al momento de finalizar, la supervisora pregunta si están todos de acuerdo con lo expuesto en el acta, seguido dice –ahí está documentado el numero de actividades de fin de ciclo, ésta semana estamos con revisión del PETE y el PAT, esta semana recibiremos a los asesores (del PEC) para su revisión- continua diciendo: -está pendiente de llegar la autorización de los aires acondicionados con el dinero del PEC, y así, gastarnos todo el dinero y dejar cerrado-.

Nuevamente les pide que atiendan la agenda y dice: -como ya están nombrados los relatores, los invito a ver un video que considero los ayudará a reflexionar al momento de elaborar sus PETE's (sin más explicación, proyectan el video “GOL”; se presentan problemas con el audio sólo unos minutos) 8:10 inicia la proyección de video y finaliza las 8:20; la supervisora pide una reflexión con relación a lo mostrado en el video, les recuerda que ahí se vio lo que sucede en las organizaciones (vuelve a preguntar sobre sus comentarios) sigue: -ustedes plantean objetivos, metas, en el ciclo escolar...y con relación al video, qué pudieran decir?-

Director 1: -sí quiero comentar, pues queda claro que las metas sí se pueden cumplir, pues cuando uno tiene claro lo que quiere, en colaborativo se pueden lograr las metas; pero, que también el que no se involucra, queda rezagado (en este momento entra de forma rápida, la señora de la intendencia, saluda a todos, todos responden y el director continua)... -entonces no se logra o no se obtiene lo que se tiene programado-.

Director 2: -...si conocemos lo que tenemos en la escuela, se pueden lograr (las metas), estaba pensando que si queremos lograr la calidad... pues no conocemos las metas específicas a nivel nacional ni estatal, tampoco conocemos las de nivel de zona, (enfatisa) debemos conocerlas!, pero a veces si sabemos de ellas, no sabemos conectarnos, no existe conexión entre las metas institucionales y las de nuestra escuela, por eso no logramos mucho; cuando esto esté conectado, daremos pasos hacia adelante.

La supervisora pregunta ¿en qué documentos podemos rescatar esos elementos fundamentales que deben orientar nuestro trabajo?

Director 3: en la ley general de educación, en el perfil de egreso, los propósitos generales de la educación, en el programa nacional de desarrollo...

(9:10) la supervisora sigue y comenta: -...que los vemos y nos refleja lo que plantea el video, los profesores llegan a plantear los objetivos para cumplir con lo propósitos educativos y esto debe sumarse al compromiso, para poder cumplirlo; esto es real, ustedes saben que tenemos tiempo realizando un pete que refleje las necesidades de ustedes como directores, (en este momento abre una presentación y les muestra la misión de la supervisión) continua diciendo que todo esto es resultado del análisis del perfil de egreso y otro documentos, les solicita que se organicen en equipos para realizar las lecturas propuestas en la agenda, les solicita buscar puntos de referencia de elementos que contribuyan al mejoramiento de ellos, como equipo de supervisión (en este momento la profa. Juanita señala por sus nombres a los profesores que integrarán los equipos; ella decide quiénes integrarán los equipos; al hacer esto olvida nombrar a dos y una de las profesoras llama la atención de la profa. Juanita sobre esto y le pregunta: -y a nosotros maestra, ¿dónde? La profa. Juanita les pide que ahí se integren, (ríe) - inténgrense un equipo- continua diciendo: -esto documentos ya los hemos revisado en otros momentos, y que ahora será con el fin de encontrar esos elementos que les mencioné... ahí hay marcadores y hojas de rotafolio para que hagan la presentación de las conclusiones que lleguen como equipos.

(al mismo tiempo los directores buscan organizarse en equipo, sin objetar la decisión de la supervisora)

(9:15 La actividad se fue desarrollando de la siguiente manera: los directores leen los documentos; la supervisora, el atp y otra persona que hasta este momento no había sido presentada, no se integraron a los equipos, de forma inicial se mantuvieron separados y en silencio, sólo observando; unos minutos después lo tres se levantaron de sus lugares a ordenar y revisar el área del café. 9:25 los directores continúan con las lecturas, permanecen en sus lugares: En este momento se acerca a mi, la profa. Tere, quién es el enlace del Centro de Maestros y me expone inquietudes como cuál es la fecha del cierre del diplomado, -¿cuál será finalmente?- yo la remito a la agenda que se tiene programada, interviene la supervisora y ella le explica cuál es el propósito de mi estancia en las reuniones de consejo y de parte de quién venía. La profesora pensaba que venía por parte del programa escuelas de calidad y pues su preocupación era saber cómo le iba hacer si mañana, 6 de junio, pues había dos reuniones de consejo, en dos primarias)

9:20 los directores se encuentran listos y la supervisora llama su atención para continuar y pregunta sobre sus opiniones de las lecturas hechas. Participa el equipo que dio lectura al texto del perfil de egreso, la profesora lee algunos párrafos de forma textual y comenta: está claro que nosotros debemos sacar niños preparados para la secundaria, el siguiente profesor dice: -...habla (refiriéndose al texto) de las características que debe tener un individuo, valores para vivir en la sociedad, tener comportamiento con apego la ley (da lectura a un párrafo alusivo a su comentario) con base a lo que he leído, que debemos crear en los niños competencias que les permitan manejar situaciones... interviene otro profesor y comenta sobre la importancia del aprendizaje por competencias y las características de esta, las cuales procede a enlistarlas según se presentan en el texto; el profesor sigue diciendo que los rasgos deseables, son los mismos que vienen en los enfoques; retoma la palabra el segundo profesor y comenta: -... es decir, debemos lograr una educación integral, es decir debemos tener todas sus habilidades desarrolladas para que funcionen en la vida, y...esto es así, a grandes rasgos.

Continúa el segundo equipo que realizó la lectura del artículo 7ª de la Ley Gral. De Educación (este fue el único equipo que presentó su resumen de la lectura en las hojas de rotafolio, y se apoyaron en él para su exposición, al director que le toca exponer explica con fluidez, sin titubeos las definiciones y conceptos del artículo 7ª) dice: -da mucho este artículo séptimo, debemos apropiarnos de lo que plantea y sobre todo ponerlo en práctica pues lo fundamental son los niños, la educación de ellos...- interviene un profesor y dice: -faltó mencionar que la ley dice que la educación es obligatoria...- Juanita participa apoyando los comentario de los directores, aludiendo que estas leyes son la base para el trabajo que ellos desarrollan, -son la base para que nuestras acciones se enfoquen al cumplimiento de lo que ahí se señala y además guían nuestro quehacer educativo-.

Continúa la supervisora, y da la palabra al equipo que realizó la lectura de la supervisión escolar, el profesor que dio lectura del acta es quien participa dando lectura textual a los conceptos y comenta: -muchos de nosotros ya conocemos las funciones de la supervisión, ya sabemos pues, que nos asesoran y otras cosas, que los supervisan y...interviene un compañero del equipo y este resalta la parte de la acción asesora de la supervisión y explica que ésta debe superar a la acción administrativa, más que nada la de acompañar a los directores y lee una parte del documento textual y termina diciendo: - ... o sea, debe acompañar directamente a lo directores y a los maestros-.

Participa la supervisora diciendo: -antes la inspección era eso, administrativa, pero hoy debe ser enfocado a la asesoría y por eso vamos a ver algunos rasgos de la supervisión con base a esta presentación- (muestra conceptos y definiciones sobre la supervisión escolar y procede a darles lectura en voz alta) entre la lectura hace comentarios: -... no nos debemos perder en lo administrativo sino enfocarnos en lo académico...- continúa con la lectura en voz alta de su presentación al finalizar comenta: -ahí tenemos rasgos que deben ser observables como equipo de supervisión, con estos referentes entonces vamos a elaborar en un formato, que viene en sus carpetas, la misión de sus escuelas, que ya la hemos hecho propias y así ponemos también la misión de la zona de supervisión para

que busquemos cómo mejorarlas... qué pudiéramos reestructurar, para hacerlo propio - en el cuadro de más abajo hay que construir cómo podemos apoyar a las escuelas basados en sus necesidades y poner elementos que no estemos considerando-

Participa un director comentando que la misiones de las escuelas son muy similares, - todas hablan de asesoría, de orientación, de apoyo, para alcanzar el propósito, lo que nos falta sintonizar es en la manera de hacerlo, tanto en la escuela como en la supervisión tenemos problemas para sintonizarlos- profa. Juanita dice: -...sí, vamos viendo y revisando como podemos llegar y avanzar en identificar la tarea sustantiva de las escuelas y, qué desde la supervisión podemos llevarlas a la mejora continua. (los directores proceden a llenar los cuadros del formato en forma individual)

(9:28)la supervisora hace comentarios: que sobre la misión de la supervisión se enfoquen en lo que pueden contribuir en las escuelas como equipos de la supervisión; continua y pide a lo directores mientras realizan la actividad del formato, que revisen la misión de la supervisión, que revisen los elementos que le hagan falta y qué faltará por hacer, basados en las lecturas del perfil de egreso, en la ley y a ese enfoque que se le da al equipo de supervisión, que es lo académico.

9:35 pide a los directores sus comentarios, uno de los directores comenta que él a su misión no le cambiaría nada, que él acentuaría sobre más asesoría y orientación, pide la supervisora que esos aspectos lo incluyan en el apartado de las contribuciones; el director continua diciendo que deben atender cosas como la atención a los docentes en el trabajo y no dar por hecho que los docentes conocen estas leyes, para que se basen en ellas, finaliza diciendo que falta muchos acercamientos con los actores principales que son los docentes –nosotros los directores debemos darles esta importancia-, resalta que los asesores técnicos deben estar en las escuelas para que apoyen directamente a los profesores.

La supervisora comenta sobre las acciones que como supervisión hacen, explica que se acercan a las escuelas y atienden lo de la escuela, reconoce que a veces no se puede tocar a todas las escuelas, que cree que se podría seleccionar a unos cuantos grupos y saber cómo se comportan, les propone a los directores que se haga una propuesta formal de cuántas (escuelas a seleccionar) no sólo del supervisor sino del equipo de supervisión para atender a todos; interviene de nuevo el director y comenta que él le gustaría que en su escuela hubiera visitas programadas, formales, de observación, que no sea una ocurrencia nada más y donde no solo se cuente lo bonito, sino lo real, es una idea que se puede formalizar...tengo años pidiéndolo.

Otro profesor participa, da lectura a su contribución y hace alusión a los supuestos que se hacen y no se cumplen en la realidad; pide que debe estrecharse la comunicación entre los directores y la supervisión y dejar la simulación –verificar que sí se hace-

La supervisora pregunta sobre si la misión de la supervisión debe ser cambiada, -¿están de acuerdo con ella? ¿no hay cambios?, la supervisora pide al profr. Lázaro, le dé lectura en voz alta para ver si acuerdan... el grupo coincide en que es muy amplia, pero comentan que ése es el reto.

Un profesor pregunta: -entonces, ¿debemos tomar primero la misión de la escuela y luego la de la supervisión? La supervisora: -sí, así es-.

El atp llama la atención de los presentes y pide revisar la última parte de la redacción de la misión de la supervisión pues le parece que se repite lo escrito en el párrafo anterior; dos directores coinciden en decir que sí se repite y proponen mejorarla, a lo cual procede Lázaro a cambiarla sobre la misma presentación, los demás directores permanecen observando, no participan; finalmente se le da lectura final y todos está de acuerdo en que así se quede.

(10:00) La supervisora interviene y dice: -recuerden que el equipo de supervisión no es solamente la supervisora y lo atp's, sino que todos los directores son parte, así que les pido que con mucho compromiso se involucren, continuemos con las contribuciones, ustedes saben más qué se requiere en las escuelas-.

Un director comenta: -yo sugeriría que antes de supervisar, seamos asesorados; la supervisora responde: -les pido que especifiquen bien qué tipo de asesoría-; un director menciona los elementos que existen para la supervisión (los que corresponden por normatividad), la supervisora le dice: -sí, sí, pero más específico, sobre el tema-; entonces mencionan aspectos como:

Asesoría en el uso de las tecnologías, pide Juanita que este se incluyan en las necesidades. Uno de los directores asegura que el 70% de los profesores no conocen el plan y los programas y otro materiales que existen, propone se organicen talleres para que su profesores tengan bases sólidas para su planeación, que sepan qué hacer cuándo se les presentan casos de educación especial.

La supervisora les pide que lean juntos las preguntas que se plantean en la agenda, pues considera que podrán orientar o quizá dar respuesta a lo que se está planteando, y pide se enfoquen al primer planteamiento ¿cuáles son los retos como equipo de supervisión? Dos profesores participan diciendo (estos dos profesores durante buena parte del desarrollo de la reunión fueron los que lideraron con preguntas, respuestas y comentarios):

+presencia permanente (del equipo de supervisión)

+asesorías programadas en planeación, en conocimiento de materiales

+aspectos específicos de cada profesor; explica que todos tienen necesidades diferentes y sugiere que se planteen asesorías específicas; esto, dice, requiere análisis y hay que atenderlo.

+(reiteran) uso de las tecnología de información

ante la situación de que los dos profesores son lo que más participan, la supervisora les pregunta de forma particular, llamándolos por sus nombres, si están de acuerdo y si

aportarían algo más, dicen estar de acuerdo. Vuelve la supervisora con el cuestionamiento y que con base a esto, pide se digan los compromisos.

Un profesor comenta sobre atender las reuniones se consejo técnico en el momento de programarlas, porque muchas de ellas se “empalman” y que esto es motivo para que no esté presente la supervisora...continua uno de los profesores participativos y dice: -por eso debemos poner un cronograma como guía para todos y así no empalmar, debemos organizarlo con tiempo y de forma tentativa-, participa otro director comentando sobre la importancia de que la supervisión, esté siempre presente en las reuniones de consejo técnico, -porque lo valoran mucho los profesores, además a uno como director se nos escapan muchas cosas y su presencia nos puede ayudar-.

(10:25) La supervisora pasa a dar lectura al segundo propósito de la reunión, le da lectura en voz alta y les dice que antes quisiera compartir una lectura que está incluida en sus carpetas (la lectura se llama “si eres o fuiste maestra te va a gustar esta historia”, autora: Lucy Martínez M.) la supervisora lo lee en voz alta (en este momento, mientras la supervisora lee, uno de los profesores aprovecha para pegar unos carteles dentro del aula donde se realiza la reunión)

Al finalizar la lectura, la supervisora comenta sobre la parte emocional que nos falta atender como maestros, sigue comentando que si un profesor tiene expectativas bajas con sus alumnos, entonces todo será bajo...si es alto, pues... pide comentarios sobre esto o sobre la lectura y nadie participa; entonces les solicita que con base a la agenda revisen sus planeaciones y busquen los elementos que componen su planeación y basados en el cuadro que se les sugiere, llenen los apartados; pregunta: -¿todos trajeron sus materiales? A lo que todos responden que si, un profesor solicita que se rescate de lo leído los elementos para llegar a cumplir con los propósitos de la educación básica; La supervisora continúa y les solicita que esta actividad la realicen de forma individual primero y que luego la compartirán.

(cuando lo directores se dispusieron a realizar la actividad, Juanita se acerca a hacerme comentarios personales y le pregunto cuál es la situación de la profesora del Centro de Maestros, a lo que me comenta que ella está en la reunión porque también está levantando la relatoría, que ella es el “enlace”).

La supervisora deja un tiempo considerable para esta actividad, son las 10:45 y retoma la atención de los directores y pregunta obre lo que encontraron a lo que ellos enlistan (a manera de lluvia de ideas):

+enfoques

+actividades

+estrategias

+recursos

+contenidos

+evaluación

+adecuaciones curriculares, en general coinciden en que estos elementos se repiten en todas las planeaciones, una vez que acuerdan sobre esto, uno de los profesores participativos comenta: -hay muchos problemas para distinguir entre actividades y estrategias, no se distingue...- Juanita sólo dice estar de acuerdo con el tema y los invita a leer el texto de Airasian (sobre la evaluación en el salón de clases) y continúa diciendo que después de su lectura, se retome el análisis, les hace un recuento de los elementos que encontraron en su planeación. Son las 10:52 y se inicia con las participaciones:

Un director participa diciendo que es un proceso triangulado, son elementos básicos: planeación-ejecución-evaluación del aprendizaje... Juanita apoya lo que dice el profesor y comenta que es un proceso que se debe retroalimentar... el profesor sigue y dice: -la planeación es la más importante, es la más importante con relación a los demás elementos-, resalta los propósitos de la planeación dando lectura textual a un párrafo de la lectura de Airasian: -dice aquí, la planeación sirve para reducir la incertidumbre y la ansiedad ante la enseñanza al darle una orientación y permitirles concentrarse en la materia de estudio, lo otro, segunda oportunidad de revisar y familiarizarse con ella y con las actividades, esto es muy importante... tercero, abarca estrategias para iniciar la enseñanza, las actividades a realizar y un modelo para utilizarlos en el momento de impartirla (finaliza la lectura y sigue diciendo) -...aquí nos plantean elementos de cómo mejorar la evaluación de la planeación, fíjense qué importante, qué opinan? Un profesor participa y comenta: - son el punto de partida para planear pero antes debemos conocer nuestros niños, para poder planear acorde a los alumnos-.

Otro comenta que algo que no se toma en cuenta es...y no se ha definido, es cómo debe salir un alumno, de un grado a otro, y por eso la evaluación diagnóstica debe detallar lo que el alumno tiene para saber qué mejorar y que esto, asegure el paso de los alumnos de un grado a otro; (sigue diciendo) no sabemos utilizar la evaluación diagnóstica para adecuar la planeación... la supervisora participa y les recuerda que la evaluación diagnóstica no es sólo para el inicio, como una propuesta sugiere: -sería bueno integrar a maestros con afinidades para hacer un ejercicio y así definir un perfil del alumno que egresa, por grado escolar, y que sirva de punto de partida-. La profa. del centro de maestros interviene y les dice a los directores que con esos perfiles ya se cuentan en educación especial y que les pueden servir como punto de partida para el análisis, además de que, si se hiciera esto, serviría mucho para los maestros de educación especial, -yo los traeré y los podemos revisar-.

El atp participa y dice -la planeación debe contener una amplia gama de estrategias para que el alumno no se aburra- explica que llama la atención sobre esto porque dice que no se incluyen las estrategias y que se deben tener opciones, para tener aspectos listos y lo que no funciona, echar mano de eso y así permite que la clase sea más fluida. Llama la atención de los directores a observar sus planeaciones y los remite al documento en la parte final (esquema) y les pregunta cómo la interpretarían, a lo que todos proceden a

revisarla; una profesora comenta que el esquema es muy interesante, pero los demás no continúan con los comentarios.

El Prof. participativo resalta el punto 7 de la lectura “*admitir las propias limitaciones pedagógicas y de conocimientos*”, la supervisora participa y apoya lo mencionado por el profesor, diciendo: - no queremos reconocer lo que nos hace falta- y coinciden sobre la importancia de esto, continúa y les pregunta: ¿qué debemos tomar en cuenta para la hora de planear (los profesores, nuevamente a manera de lluvia de ideas, mencionan los elementos que integran la planeación):

+diagnóstico

+necesidades de los alumnos

+identificación de avances de los alumnos

+materiales con los que se cuenta

+recursos bibliográficos

+evaluación de la misma planeación

+capacidad de recepción de los niños (el profesor que dice esto, lo justifica comentando que no todos los niños vienen (a la escuela) con el ánimo de aprender), a esto Juanita le comenta que eso tiene que ver con los estilos de aprendizaje, lo cual deciden incluirlo en la lista así como:

+actividades diversificadas.

Una de las directoras (M) comenta que como tarea de la asesoría, es que se les den cursos sobre lo que son los estilos de aprendizaje, pues considera que esto no se tiene claro, pues dice que se enfocan más a lograr objetivos de bajo nivel.

La supervisora los remita a la segunda pregunta del formato ¿qué y con qué se evalúa? Y solicita que los mencionen:

+se evalúan contenidos

+se evalúan conocimientos... no mencionan más y Juanita pregunta: -¿con qué se evalúa?- a lo que los directores enlistan.

+con trabajos

+con tareas

+participaciones de clase y exámenes

+con actividades del libro de texto

Comenta la directora M, que ella hizo un análisis de una planeación de español y dice que lo que encontró son ejercicios de letras y... algo de matemáticas; sin más comentarios o participaciones, Juanita pregunta ¿sobre el listado de logros, qué tenemos? (con la misma dinámica de lluvia de ideas, los directores enlistan):

+lectura de textos (que sí se lee)

+definición de propósitos

+se redactan bien lo contenidos

+se enlistan las actividades, un profesor comenta que esto no es más que una muestra, explica que si esto se lo llevan con los profesores y que evalúen sus propias planeaciones, sería muy diferente y más enriquecedor.

La directora M enlista lo que ella encontró en la planeación:

+participaciones del grupo

+adecuaciones curriculares (lo considera muy importante)

+se fomenta la expresión escrita

+análisis y corrección de textos; uno de los directores menciona que se coincide mucho en lo dicho por todos los profesores y resalta un logro en la planeación de segundo grado donde ya se incluyen los reportes de investigación por los niños y la lectura de libros.

Son las 11:05 de la mañana y solicita la supervisora cuáles son las necesidades de asesoría: Cuando se toca este tema, uno de los directores participativos (JR) hace comentarios sobre la falta de entendimiento con el personal de educación especial, dice que hay que hacer mucho, que si estos profesores les explicaran qué es una adecuación curricular, se entenderían más... (la profesora que viene del centro de maestros, decide explicarles a todos la función de un CRIIE, y les dice que ella trabaja ahí, tema que a mi consideración se amplió demasiado y la supervisora no intervino, permitió que se ampliara); mencionan las experiencias que han tenido con este nivel, tanto con las USAER como con el CRIIE; Tere les explica que el CRIIE, atiende a las escuelas que no cuentan con el apoyo de educación especial, (aspecto que dicen los directores no estaban enterados) y preguntan ¿y qué hay que hacer? ¿a quién se lo solicitamos? (11:18) la supervisora interviene y les dice que recuerden que sobre el tema del CRIE ya se había platicado y solicita que en sus planeaciones se puede incluir la participación del personal de este centro, pero que lo agenden desde el principio, les dice que se anotará esto como una necesidad de asesoría; el tema sobre la función del CRIIE continúa, la profesora de centro de maestros respuestas y la supervisora decide dejar que su directores le pregunten, finalmente la supervisora les dice cómo y a quién deben dirigir un oficio par solicitar los servicios del CRIIE.

Una vez agotado el tema, la supervisora les pide continuar con los acuerdos y compromisos, los directores mencionan:

+...-pues con lo escuchado y que no sabemos planear, debemos contar con elementos iguales y plasmarlos en un formato para estar acordados-. El otro director participativo comenta -los formatos pueden variar según los estilos de enseñanza, lo que sí pueden, es tener los mismos elementos-.

+La supervisora participa diciendo que se puede acordar de cómo llevar la planeación, que a nivel de escuela lo sientan como un compromiso, no como una orden, que los profesores no sientan que va de aquí (de la supervisión) para allá (a la escuela).

+se sugiere el compromiso de vincularse con otras instituciones para atender las necesidades de los alumnos (por el caso del CRIIE)

+Un compromiso de todos fue, el cuidar que todos lleven a cabo la planeación y que como acuerdo interno, en la escuela se decida cómo se va a planear, pues cuando se siente que viene de la supervisión, sólo se hace para cumplir con el requisito.

La supervisora les comenta que en su carpeta les ha incluido el código de ética, pues considera que lo deben de tener en cuenta y pide a los presentes que le ayuden a darle lectura y cada uno va leyendo un valor,

Sin más comentarios la supervisora me mira y a manera de disculpa comenta: -tengo que ver con ellos los asuntos generales- a lo cual yo sólo respondo: -adelante!- y procede a entregar documentación:

*entrega constancia de los alumno que participaron en la competencia cotorra y el concurso de matemáticas de la zona escolar, los felicita por la obtención de buenos lugares y les pide que ellos a su vez feliciten a sus alumnos, y que si este reconocimiento lo hacen en la ceremonia de graduación, será muy gratificante para los alumnos, pide que feliciten a los maestros y a los padres para que se motiven y continúen con esta actividad.

*entrega oficio sobre las tiendas escolares y les pide que sigan las fechas asignadas.

*nueva información sobre las becas y estímulos, pues deben formar un comité de becas para filtrar a los candidatos, no seleccionarán sólo filtrarán la información.

*entrega convocatoria para el concurso de poesía y cuento “Enriqueta de Parodi”

*entrega fechas de los TGA.

El atp atiende a los directores que se le acercan para dudas administrativas, para este momento la secretaria apoyada por la intendente, ya sirvieron una mesa con comida para todos. (11:58) Juanita les da las gracias y les pide que no se vayan sin comer; recuerda en ese momento que no les mostró el video de “la Roca”, programada como actividad de cierre; los directores y estaban dispersos, atendiendo la comida y pide la supervisora al atp que se los ponga de todas formas, e invita a los profesores que así comiendo vean el video.

Finaliza la reunión a las 12:15 pm.

** En plática informal con la supervisora, me entero que la persona que señalé en la relatoría como no saber su actividad, es realmente la asesora de PAREIB, está ubicada en la zona B de la supervisora y dice que es muy colaboradora.

ANEXO 9. Plan Anual de Asesoría
Plan anual de asesoría.
Supervisión escolar de escuelas primarias estatales de la zona C
Ciclo escolar 2009- 2010
Código del documento: PAAZEC

Misión: nuestra misión es propiciar en directivos y docentes la reflexión sobre sus competencias en las cuatro dimensiones de la gestión educativa y sus practicas profesionales para organizar y fomentar situaciones de aprendizaje y en su caso brindar capacitación, asesoría, acompañamiento y seguimiento con la meta de alcanzar la autoformación.

Visión: ser un equipo colegiado de supervisión de escuelas primarias, analítica, dinámica, propositivo, colaborativo, comprometido en el desarrollo de estrategias que fortalezcan los procesos de formación continua y autoformación de directivos y docentes.

Problema: los colectivos docentes requieren asesoría en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Propósito: que los colectivos docentes reflexiones y compartan sus experiencias sobre sus competencias y áreas de oportunidad en la asignatura de formación cívica y ética, posibilitando el conocimiento sobre sus necesidades de capacitación, lo que permitirá al equipo de supervisión apoyarlos.

Actividades o acciones específicas	Responsable (s)	Períodos de realización	Recursos	Evaluación/ Evidencia
Exploración de materiales	Equipo de supervisión Colectivo docente	Agosto 2009	*programa de Formación Cívica y Ética *guía didáctica de Formación Cívica y Ética para la educación primaria *libros del alumno de primero a sexto grado.	Lista de asistencia Agenda - guía de trabajo Documento al respecto por equipos Acuerdos y compromisos
Enfoques Transversalidad y Competencias	Equipo de supervisión Colectivo docente	Septiembre 2009	Programa de Formación Cívica y Ética *guía didáctica de Formación Cívica y Ética para la educación primaria	Lista de asistencia Agenda - guía de trabajo Trabajo de equipos por grado Acuerdos y compromisos

Análisis y seguimiento de la planificación del docente	Equipo de supervisión Colectivo docente	Octubre 2009	Planificación de cada docente	Lista de asistencia Agenda - guía de trabajo Planificación elaborada por equipos por grado Acuerdos y compromisos
Reflexionar sobre los diferentes tipos de evaluación para esta asignatura	Equipo de supervisión Colectivo docente	Noviembre-Diciembre	Textos varios Documentos en internet Evaluaciones	Lista de asistencia Agenda - guía de trabajo Elaborar evaluaciones por grado Acuerdos y compromisos
Investigar y compartir recursos de apoyo para formación cívica y ética	Equipo de supervisión Colectivo docente	Enero	Internet	Lista de asistencia Agenda - guía de trabajo Exposición de lo investigado por equipos de trabajo Acuerdos y compromisos
Valorar avances, identificar obstáculos externos e internos y proponer estrategias de solución	Equipo de supervisión Colectivo docente	Febrero	Experiencias personales de los colectivos docentes, planificaciones y evaluaciones.	Lista de asistencia Agenda - guía de trabajo Enlistar obstáculos y elaborar varias posibles estrategias de solución y compartir con resto de equipos Acuerdos y compromisos
Retroalimentación y conclusiones	Equipo de supervisión Colectivo docente	Marzo	Encuesta	Lista de asistencia Agenda - guía de trabajo Resumen general fortalezas y debilidades

ANEXO 10.

Innovación y Asesoría Educativa (IAE), Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CPES), Secretaria de Educación Pública (SEP), Secretaria de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEyCES) (2008). Balance general del proceso de formación. Recuperación de experiencias y aprendizajes. Guía de trabajo del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria.

Aprendizaje del participante del diplomado (1)

- El inicio del Diplomado, desde saber quienes iban a participar por los Centros de Maestros sede, fue un poco accidentado debido a que se consideraba a 3 personas por cada Centro y por diversas cuestiones, no fue así.
 - De manera personal, desde el C.M. Hermosillo Norte, solamente su servidora fue quien participó en el Diplomado, adelantando al final del mismo, que fue una experiencia retroalimentadora que contiene información valiosa para analizarnos cada quien en su función y poder reflexionar hacia procesos de mejora para el bien de los colectivo.
 - Me integré al Equipo de Supervisión y Asesoría del Sector 07 de Primaria Federal, integrado a su vez por las zonas 35, 39 y 62, siendo en esta última en la que correspondió estar como enlace sin descuidar a los demás. De hecho se trabajó conjuntamente con las 3 zonas escolares.
 - Entre las dificultades enfrentadas se menciona la excesiva carga de trabajo de cada uno de los integrantes del Equipo, lo cual se veía reflejado en la ausencia de algunos de ellos, a las reuniones que convocamos como Equipo mismo.
 - Otra dificultad fue que la Zona 35 tiene su Supervisión y escuela en la Costa de Hermosillo, un lugar rumbo a Bahía de Kino que esta alejado de la ciudad d Hermosillo, y no se pudo acompañar al colectivo en el CTZ y CTE por razones laborales.
 - También hubo CTE que fueron reprogramado y que no coincidía con al disponibilidad de su servido por las actividades ya planeadas en el CM previamente.
 - De igual manera hubo un CTZ que se reprogramó y no se realizará hasta el ciclo escolar 2008-2009.
 - Sin embargo, se puede definir que fueron menos las debilidades que las fortalezas, ya que de estos últimas se mencionan varias a continuación.
 - Compartir espacio, tiempo y experiencias con cada uno de los integrantes del Equipo.
 - Conocer como CM, las tareas y funciones de los colectivos, supervisiones y jefaturas de sector del nivel primaria, de una manera más real y sistemática.
 - Participar con el Equipo de Asesoría en la elaboración de sus planeaciones, agnadas y otros productos.
 - Retroalimentar mi acervo con los materiales tan interesantes que se incluyeron en cada uno de los módulos trabajados, el cual me servirá no sólo para el Diplomado sino también, para mis tareas laborales.
 - La convivencia y acercamiento entre los integrantes del Equipo fue muy bueno, de igual manera, con los Coordinadores del Diplomado.
- Gracias por ilustrarnos.

Aprendizaje del participante del diplomado (2)

Para el trabajo en equipo nos reunimos o integramos quienes pertenecemos a la misma zona escolar como ATPs, para desarrollar las acciones de éste Diplomado, para compartir y definir lo necesario en forma conjunta también la Jefatura de Sector y compañeros del Centro de Maestro de nuestra región, con la aclaración de que cada Supervisión Escolar se enfocara más específicamente a la situación de la misma.

Considero que este Diplomado de Asesoría y Acompañamiento a los Colectivos Escolares nos permite una visión más clara pero no suficiente (a mi juicio) de nuestra función.

En cuanto a la asesoría de una Escuela que tendríamos que apoyar, seleccionamos a la Escuela Primaria "Ignacio Allende" donde en la fecha acordada para presenciar una junta de Consejo Técnico no se pudo realizar por motivos de haber surgido otros trabajos de dicha escuela, por lo que pospone para una nueva fecha. Llegada estas última fechas tampoco fue posible relazarla ya que durante esa semana se aplico exámenes de Evaluación Externa (ENLACE), motivo por el cual no se pudo realizar nuevamente dicha reunión de consejo, por finalizar el ciclo escolar.

Sin embargo es para mí de gran importancia que tiene la función de asesoría en las escuelas, por lo cual me siento con más elementos y herramientas o bases para iniciar éste ciclo escolar.

Aprendizaje del participante del diplomado (3)

- Que aprendimos.

Me integré a un equipo de Supervisión y ATP bien consolidado. Trabajamos juntos en la definición de un colectivo docente focalizado.

Acudí a una reunión de CTZ donde se analizó la problemática de la misma. Por igual asistí a la reunión de CTE. De ambas realicé un registro de observación.

No participé en un proceso de asesoría a la zona ni al colectivo. Se consolidó la relación de apoyo entre CM-Supervisión, así como la disposición de ambos a colaborar de manera coordinada. Junto con el colectivo docente se decidió trabajar con contenido de Español.

Aprendimos a colaborar CM y Equipo de Supervisión, identificar necesidades factibles de resolver con asesoría.

Por igual aprendí que hay problemas educativos que no se pueden resolver con la asesoría.

Es complicado comentar que me falta por aprender: Por hacer hay mucho.

Aprendizaje del participante del diplomado (4)

Cuando surge la invitación para llevar a cabo este Diplomado, surgen muchas expectativas muy positivas para llevarlo a acabo, sentíamos al necesidad de clarifica nuestra situación como Asesores Técnicos Pedagógicos, cuales eran nuestras funciones, como realizarlas, etc.

Se cumplieron muchas expectativas en lo teórico y en lo práctico a la tratar de llevar las asesoráis principalmente a la escuela focalizada.

Decidimos, en equipo, que escuela era la que requería una de las 13 escuelas que conforman la zona escolar, para después extender esta práctica al resto de los centros educativos.

Quisimos saber, en primer término, conocer cuales eran las necesidades de asesoría que los maestros de las escuelas focalizadas, requerían. Antes que esto hicimos la caracterización de los asesores y los asesorados, así como del plantel educativo.

Nos dimos cuenta que de las necesidades que los profesores nos plantearon, en una encuesta aplicada en la propia escuela, para sorpresa persona requerían o pedían apoyo y asesoría en temas que ellos como colectivo, ya habían tratado, ya se en trayectos formativos o sesiones de consejo técnico. Me generó inquietud y sorpresa ver esta situación.

¿Qué pasó, entonces, cuando ellos trataron esos temas? ¿Por qué las vuelven a solicitar?

Viene a mi memoria una situación que vivimos en acompañamiento a una de las escuelas, cuando al inicio de ciclo, la directora no pudo realizar el curso-taller inicial donde debían organizar el trayecto formativo, y se va realizando con la participación del colectivo, cuando intervienen uno de los asistentes (observador y practican de la Escuela Normal del Estado), preguntando si eso que estábamos organizando se tenía que realizar.

Esto me lleva a reflexión que cuando estamos en el papel de estudiante o estamos del lado receptor, vemos las situaciones como algo artificial banal o subjetivo que no le damos importancia o que no nos va o deja algo positivo, productivo o de aprendizaje. Esta misma visualizan la viven los alumnos, así viven y visualizan las situaciones de aprendizaje, como quizá ahí radica una de las problemáticas de la enseñanza y aprendizaje, lo vemos como algo que no nos va a servir. Así lo ven y lo vemos cuando nos encontramos en la situación o postura de alumnos.

Quizás por eso la maestra de la Escuela elegida volvían a solicitar los mismos temas de Asesoría, nunca analizaron, reflexionaron ni pusieron en práctica los conocimientos o la información que obtuvieron en esos trayectos que ellos mismo eligieron.

Por cuestiones de tiempo termino con lo siguiente. Me hubiera gustado (aunque este verbo no es válido utilizarlo) realizar el Plan de Asesoría durante el Diplomado, y ahí mismo evaluarlo para mejorar.

Sin embargo en lo general fue muy productivo (Y será)

Zona C

Aprendizaje del participante del diplomado (5)

En mi experiencia como Asesor en la Zona que me corresponde, tuvimos muy buenos resultados, ya que, nos encontrábamos muy bien integrados como equipo, aún cuando se integraron al equipo Maestros de los Centros de Maestros para apoyarnos, hubo muy buena respuesta pro parte de los directivos y docentes, porque se organizaron consejos de Supervisión y Escuela.

Cada colectivo participó muy entusiasmados y con una actitud buena, hacia los retos que se habían planteado ya que, se estaba trabajando con algo que no desconocía. Más que

se tenía que continuar fortaleciendo, fueron consejo muy bien organizados por los directores con su respectiva agenda, disposición de los docentes y participación.

Una de las características de la zona es el constante movimiento del personal directivo y esto lleva a que no se vea una continuidad de trabajo pero aún así se asesora constantemente por el equipo de directivos que a veces suelen ser jubilados y que no están en activo por lo que se puede perder el rumbo.

Aún así la organización y plan de trabajo debe continuar para llegar al logro de los propósitos que nos planteamos como equipo de Supervisión.

Todavía estamos en proceso de ajustes y aprendizajes en nuestra zona, ya que estamos en camino de ir mejorando y aprendiendo.

Aprendizaje del participante del diplomado (6)

Descripción acerca de mi experiencia vivida como ATP basado en la recomendación y propósitos del Diplomado Asesoría y Acompañamiento a Colectivos Escolares de Educación Primaria.

En un principio con los elementos de primera mano y con recomendación del curso. Nos dimos a la tarea mis compañeros y yo de seleccionar a la escuela que habríamos de acompañar, de pronto fue un tanto difícil decidir y al final seleccionamos a la Escuela Primaria "Ignacio Allende de la Zona Escolar 62. Consideraciones que reunía característica que obligaba a voltear a ella y dar la atención de acompañamiento.

Como equipo logramos integrarnos, nos reunimos Jefatura de Sector, con la Compañera del Centro de Maestros.

Hicimos agenda, calendarizamos reuniones que por un u otra causa ajena a nuestra buena disposición tuvimos en dos ocasiones que reprogramar la reunión con el personal de la escuela a; recuerdo que la primera ocasión se debió a cuestiones de organización de la escuela, después por cuestiones de exámenes y además por diversas ocupaciones que obligaba a suspender terminándose el ciclo escolar sin poder llevar a cabo nuestra buena intención. Dimos las explicaciones propias a nuestras autoridades para que a su vez nos justificaran y entendieron que se dio de manera involuntaria.

Por supuesto que quedamos comprometidos a que en lo sucesivo podamos aterrizar y poner en práctica lo aprendido y que las escuelas de nuestra Zona se vean beneficiadas.

Aprendizaje del participante del diplomado (7)

Mi experiencia desde que me comunicaron el ingreso posible a este diplomado, tuvo para mí un significado profundo porque sentía la necesidad de abordar y documentarme en este aspecto tan sustancial en mismas funciones de supervisora.

Mi interés fue creciendo al saber quienes la conducirían y al integrarme 3 asesores ATP de mi sector 07 y 3 ATP de Zona Escolar 62 de mi sector entre ellos 1 director que se promovió en Abril del 2008.

A medida que se fue desarrollando el Diplomado pude ir reflexionando sobre lo expuesto, confirmando situaciones a las que llegué por mi poca experiencia en la función (2 años), y que me dio la oportunidad de socializarla con mi equipo de Supervisión.

Mi zona escolar es muy amplia abarca 16 escuelas, nuestros procesos de asesoría y acompañamiento seguirán de más trabajo y de más organización, creo que estaremos en condiciones de retomar estos aspectos.

Considera que fue muy rica la experiencia en la escuela que acompañaremos y fue determinante el director con 2 meses de antigüedad en la función, que es ATP y con una trayectoria de trabajo excelente como profesor y como ATP en la ZE.

Fue determinante también la apertura y confianza hacia el Equipo de Supervisión y en la asesora del Sector por parte de los profesores.

Habríamos llegado a la conclusión de que los directores tiene un papel muy importante en el trabajo de asesoría y acompañamiento el integrarlos al equipo de supervisión experiencia que se ha realizado en las reuniones de CTZ y que habremos de impulsar, al igual que la asesoría y acompañamiento a los colectivos escolares y a los docentes.

Concluyo muchas veces que no puede centrar mi función sustantiva como supervisora por los múltiples factores, actividades y reuniones que tenemos que atender, pero aunque llego a situaciones críticas, me tranquilice y vuelvo a confirmar que es nuestra realidad yd trate de atender y priorizar las actividades y nunca olvidad que la atención a los alumnos es lo primero.

Confirmando que no me equivoque al inscribirme en este diplomado porque tuve la oportunidad de acercarme a profesionales de la educación tan valiosos como ustedes Maestra Oralia, Maestro Cuauhtémoc, Doctora Patricia Silva.

Por que su visión su preparación permite hablar de realidades y realizar acciones a partir de ella, porque reflexionan sobre nuestra realidad educativa mexicana; considero que los profesores tenemos una debilidad en este último aspecto.

Considero que aprendimos mucho en el trabajo cotidiano que enfrentamos pero necesitamos ir a los referentes teóricos también para contrastar nuestras vivencias.