

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, México, D.F.

Editorial GRAO.

Perrenoud, P. (2011). Construir competencias desde la escuela, México, D.F.

Editorial J.C.SAEZ.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento, Ediciones UNESCO.

UPN, Unidades UPN del D.F. (2009) Maestría en educación básica, México, D.F

**De la asesoría experta al acompañamiento: huellas de un proceso en construcción.**  
*Anahi Molina Martínez, Epifanio Espinosa Tavera.*

El presente trabajo es el avance de una investigación–acción (IA) que se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional. La IA se efectúa en una Zona Escolar de Primaria -tiene 15 escuelas- donde laboro como Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Participan tres maestros de primer grado que laboran en una escuela urbana.

La IA se enfoca al desarrollo de una asesoría técnico pedagógica que apoye efectivamente a los maestros en la apropiación de propuestas más significativas para la alfabetización inicial. Aquí reportamos avances logrados en la realización del diagnóstico y el diseño de la propuesta de intervención.

Concebimos la IA como un proceso de reflexión continua sobre la práctica docente para lograr su mejora (Elliot, 2000). La reflexión sobre las propias experiencias vividas constituye un elemento esencial en la mejora de la práctica, en tanto que al reflexionar sobre la práctica se producen nuevas comprensiones sobre la misma así como saberes pertinentes para enfrentar de mejor manera los problemas de la enseñanza (Schon, 1992, Dewey, 2007).

En esta ponencia se presenta el reporte de dos etapas de trabajo de la IA que se han desarrollado hasta el momento: el diagnóstico y el diseño de la propuesta de intervención.

### **Problemas en el desarrollo de la asesoría y la alfabetización inicial.**

En nuestro país, la asesoría se propone oficialmente como un medio para incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos mediante el involucramiento de todos los miembros de la comunidad en un trabajo colaborativo sustentado en acuerdos logrados por consenso. Ello implica que la asesoría promueva y se desarrolle desde la interacción y la colaboración profesional de los maestros (SEP, 2005).

Sin embargo, las prácticas de los ATP la mayoría de las veces resultan alejadas de la situación propuesta. Así lo identificamos en el diagnóstico de la IA que estamos reportando, el cual se sustentó en entrevistas realizadas a tres maestros de primer grado, la observación de la manera en que desarrollan su práctica docente, el análisis reflexivo de mi actuación en cursos o talleres que he impartido y las opiniones respecto a las asesorías y los cursos a los que han asistido los compañeros de la maestría.

El diagnóstico nos hizo evidentes algunos factores claves que dificultan desarrollar una asesoría que constituya un apoyo efectivo para los maestros, como la concepción que tienen los docentes del ATP, los tipos de mediación en las asesorías, los temas de los cursos y su obligatoriedad, y la presencia de directivos.

Para los maestros, el ATP, más que un colaborador para la mejora, es identificado como un consentido del supervisor, o un espía que comunica a los superiores lo que ellos hacen en su práctica del docente. Ello dificulta la relación que se establece entre los docentes y el asesor, que ellos le tengan confianza y puedan expresar sus dudas u opiniones.

En cuanto a la mediación de los asesores, identificamos que predominantemente éstos planean los cursos que aplican para todas las escuelas sin considerar las especificidades de sus contextos. La planeación es rígida, por lo que las tareas se ven como impuestas. Por

otra parte, algunas veces las personas que dan cursos sólo lo hacen porque tienen disponibilidad de tiempo pero no dominan los temas, por lo que los cursos no se imparten correctamente. El tiempo para el desarrollo de los cursos es otro factor que dificulta brindar una asesoría adecuada, generalmente este es limitado para el total de actividades lo que propicia que los contenidos se desarrollen superficialmente. Asimismo, constituyen un obstáculo la obligatoriedad de los cursos para los maestros -sin considerar si responden o no a las necesidades que tienen en sus aulas-, así como la distancia que suele haber entre los contenidos de los cursos y sus implicaciones prácticas, lo cual dificulta que las propuestas se implementen en las aulas.

A la par de estas dificultades se encuentran los problemas que enfrentan los maestros al momento de trabajar la alfabetización inicial. Los tres maestros entrevistados decían trabajar con el método onomatopéyico, porque: a) los padres de familia estaban familiarizados con este tipo de enseñanza, b) El tiempo en que sus alumnos aprenden a leer y a escribir mediante este método responde a las expectativas que tienen los padres, las autoridades e incluso sus mismos compañeros, y c) porque consideran que otro tipo de enseñanza en donde el alumno fuera más activo podría verse como que el maestro no tiene el control del grupo. Sin embargo, pese a sus afirmaciones de ser maestros tradicionalistas, en sus clases se apreció que el aprendizaje lo centran en el alumno y permiten que sean ellos quienes vayan construyendo su conocimiento y aprendan jugando, sin que esto represente indisciplina en el salón.

### **Asesoría mediante acompañamiento pedagógico: construcción desde la perspectiva sociocultural**

A partir de un diálogo con diversos autores y la reflexión sobre la práctica propia como ATP, se construyó una visión de la asesoría apoyada en algunos conceptos de la perspectiva sociocultural. Desde esta perspectiva, asumimos que la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas supone que los maestros produzcan sentidos sobre la utilidad o

aportaciones de las mismas al aprendizaje de los alumnos así como saberes prácticos relativos a su utilización (Espinosa, 2007). Esto implica asumir las asesorías como espacios que permitan a los profesores, por un lado, elaborar comprensiones sobre las maneras en que determinadas propuestas pudieran contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos y, por otro, producir conocimientos prácticos sobre cuándo y cómo se pueden utilizar de manera pertinente.

Para la perspectiva sociocultural la apropiación es un proceso social que se despliega y transcurre mediante la participación misma de las personas en las prácticas sociales, por lo que apropiación y participación en las prácticas sociales no son momentos diferenciados, sino aspectos de un mismo proceso (Espinosa, 2009). En este sentido, el acceso a las prácticas sociales, el desarrollo de competencia en las mismas, es un proceso contextualizado; un proceso situado. Para lograr que los maestros se apropien de nuevas proposiciones sobre la enseñanza se necesita necesariamente de su interacción y participación en la utilización de las nuevas herramientas, al mismo tiempo que cuentan con la mediación de personas con mayor dominio de las nuevas propuestas. Este proceso de participación mediada permite hacer evidente y visible para los maestros tanto los sentidos que pudieran tener en el aula determinadas propuestas como las posibles maneras de concretar su uso en el aula.

Considerando que la apropiación de nuevas prácticas es un proceso situado, un factor principal que debe considerar el ATP al momento de proponer nuevas formas de intervención es la gramática escolar en la que se van a desarrollar. La gramática escolar se expresa en las pautas de organización y funcionamiento de la escuela que, sedimentadas a lo largo del tiempo, definen y estructuran las prácticas de enseñanza. La ignorancia de esta gramática por los reformadores está en la base de los continuos fracasos de las reformas en su intención de modificar la enseñanza (Espinosa, 2007).

Considerando lo anterior, se puede afirmar que la apropiación de nuevas prácticas no se da en el vacío sino que están enmarcadas por el contexto social en las cuales se van a implementar. En este sentido, la apropiación de nuevas formas de enseñar por parte de los profesores sólo se puede lograr si se toman en cuenta las distintas formas de actuación que los profesores adoptan en el aula y las intenciones a que estas responden; generar un diálogo entre las prácticas docentes habituales y las propuestas actuales.

En términos de la acción, como mediador pedagógico, implica que los ATP no esperaremos que los maestros repliquen lo aprendido en las asesorías sino la construcción de acciones, sentidos que respondan a sus especificidades del contexto, aunque cuando están se puedan distanciar de las propuestas ideales. Ello significa que la asesoría debe estar cimentada en un trabajo y aprendizaje colaborativo centrado en las necesidades de los maestros y en la realización de las tareas propias de la enseñanza y las actividades, en donde asesor y asesorado asumen roles dependiendo de las potencialidades de los involucrados. En este sentido, el asesor no es el experto que transmite conocimientos sino más bien un integrante del equipo que construye junto con los docentes nuevas formas de intervención en el aula.

Se debe considerar al momento de asesorar las características particulares de los centros escolares y de los maestros a quienes se dirige la asesoría razón por la cual no debe privar una planeación general de acciones a implementar en una totalidad de centros escolares sino una serie de actividades contextualizadas para cada escuela, dependiendo de las necesidades que posean los maestros a quienes vayan dirigidas.

Para lograr esta nueva forma de asesoría como acompañamiento resulta necesario estar en constante y estrecha comunicación con los maestros para conocer sus dudas e inquietudes. Establecer vínculos de confianza con los maestros lo cual implica que se transforme la concepción que priva sobre los asesores técnicos pedagógico. Propiciar un aprendizaje constructivo y no de difusión de propuestas, para lograr la apropiación de

nuevas prácticas. Debe darse el acompañamiento durante todo el ciclo escolar para responder a los problemas a los que se enfrentan los maestros al momento de realizar sus planeaciones, la manera de concretar estas en el aula, las dificultades a las que se enfrentan al momento de implementarse y cómo evaluarán los resultados que se produzcan.

### **Propuesta de asesoría para la apropiación de nuevas prácticas de alfabetización inicial**

La propuesta de intervención construida incluye tres líneas de acción: un taller de la perspectiva sociocultural sobre la alfabetización, sesiones para planificar en colegiado y visitas a las aulas escolares.

La primera línea de acción de este proyecto de intervención consiste en la impartición de un taller sobre los supuestos de la perspectiva sociocultural y como llevarlos a la práctica. El objetivo es que los docentes reconozcan los supuestos de la perspectiva sociocultural para la alfabetización y la propuesta curricular así como también las implicaciones que en su práctica docentes requiere el empleo de estos planteamientos. Se pretende que este taller sirva como andamiaje cognitivo para los maestros participantes para que posteriormente se trabaje en la fase práctica mediante planificaciones en colegiado de los proyectos didácticos.

La siguiente línea de acción son las sesiones de planificación que consistirán en reuniones con los maestros participantes en los cuales se tomarán decisiones sobre las estrategias que se implementarán de tal manera que se concreten en el aula los supuestos de la perspectiva sociocultural sobre alfabetización inicial. En esta selección de actividades se considerarán los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos de los grupos y el contexto en el cual se desenvuelven.

La producción de materiales didácticos también está considerado que se realice en estas reuniones en colegiado los cuales serán determinados y diseñados entre los tres maestros de grupo y se elaboraran con el propósito de que contribuyan a lograr aprendizajes en los alumnos y contribuyan a facilitar el proceso de alfabetización inicial bajo la perspectiva sociocultural.

El producto de estas sesiones consistirá en el diseño de proyectos, secuencias didácticas que se iniciaran a través de un desafío intelectual para los alumnos y que parta de sus intereses.

Otro momento de estas sesiones consistirá en la valoración de los proyectos de los aciertos y dificultades a los que se enfrentan los maestros al momento de implementarlos con los alumnos así como también la valoración de los resultados de aprendizaje de los niños. Aquí se hace necesario también que en conjunto los maestros diseñen las estrategias de evaluación y los instrumentos con los cuales evaluarán los progresos de los alumnos en el proceso de alfabetización inicial. Se recomendará llevar trabajos de los niños para identificar los avances, dificultades y aciertos en la implementación de las estrategias y en los resultados que se logran con los alumnos.

Otra acción que se espera realizar con este trabajo colegiado consiste en el análisis de aquellos casos especiales y particulares de alumnos que no logran avances en el proceso de alfabetización para que en equipo se diseñen estrategias específicas. En la búsqueda de soluciones compartidas los maestros aportarán sus conocimientos y experiencias.

Las visitas a las aulas de los maestros tienen la finalidad de conocer a los alumnos con los cuales trabajan, sus estilos de aprendizaje y el contexto de su centro escolar. Principalmente se pretende colaborar con ellos en la búsqueda de soluciones a las dificultades que enfrentan en la implementación de las estrategias.

## Reflexiones finales

La maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional me ha permitido hacer algunas transformaciones a mi práctica profesional como ATP. Cierro esta colaboración tratando de situar algunos factores que, en mi opinión, contribuyeron en la producción de esta nueva visión de asesoría, así como algunos de los impactos que han tenido en mi quehacer educativo.

Uno de los factores que han propiciado la transformación de mi visión y actuación como asesor es la tutoría. Por una parte, contar con una persona con mayor dominio e interactuar con él ha permitido hacer evidente aquellos aspectos que no eran claros para la investigación – acción que desarrollo; por otra parte, ha sido importante la mediación del tutor para involucrar la participación de otros colegas.

El intercambio con colegas, que son maestros, pero no asesores, propiciado en los seminarios, me ha permitido conocer como la manera en que conciben a los asesores no es exclusiva de mi práctica sino que son concepciones fuertemente arraigadas por fallas que existen en los procesos de asesoría, al mismo tiempo me han sugerido ideas sobre cómo desarrollar una asesoría más significativa.

Otro factor importante es el hecho de que en la MEB la construcción de la tesis está centrada en la intervención misma que realizamos para mejorar nuestra práctica. Ello facilita su construcción debido a que son problemáticas a las que nos enfrentamos a diario y ha propiciado una práctica más reflexiva debido al hecho de que investigar y actuar van de la mano.

A la vez la MEB permite desarrollar una visión crítica del currículo. Mediante el análisis y la reflexión se valora lo pertinente y adecuado que puede resultar la Reforma Integral para la

Educación Básica en las aulas escolares, pero no nada más se desarrolla un sentido de crítica sino también de adecuaciones para los contextos en que laboramos.

En mi apreciación estas características de la MEB han incidido de diferentes formas en mi práctica docente. Considero que el conocer las opiniones de los maestros y sus motivos sobre los ATP, la manera en que desarrollamos la asesoría, permitió que construyera una visión empática, que comprendiera que ellos tienen razones importantes que debo considerar en mi práctica de ATP.

Asimismo, el contacto con los tutores me permitió comprender una nueva forma de mediar en la que es fundamental atender la manera en que los docentes aprenden, y dejar atrás la idea del asesor como experto y los maestros como replicadores de las propuestas.

Por último, considero que la MEB me ha permitido apropiarme de distintos recursos como las observaciones y las entrevistas, como medios para apoyar la reflexión constante sobre la práctica, y poder identificar en ese ejercicio reflexivo los resultados de las asesorías, las situaciones que no la han favorecido, así como la construcción de dispositivos más pertinentes para llevarla a cabo.

## **Bibliografía**

- ☞ Díaz, María Luisa (2006). “Una propuesta de acompañamiento para fortalecer los proceso de formación de lectores y escritores en la educación primaria” en Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México. México: SEP.
- ☞ Espinosa T., Epifanio (2007). Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria. Tesis doctoral. México: DIE – CINVESTAV- IPN.

- ☞ Ferreiro, Gravié Ramón, Margarita Espino Calderon (2011). El ABC del aprendizaje cooperativo. México. Págs. (67-78, 109- 129).
- ☞ Latorre, Antonio (2003), La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Capítulo 3.
- ☞ Ramírez Raymundo, Rodolfo. “La función de asesoría en el proceso de reforma a la Educación Preescolar” Disponible en: [www.reformapreescolar.sep.gob.mx/.../FUNCIONDEASESORIA.doc]
- ☞ Sánchez V., Sergio Daniel (2006). “El acompañamiento académico a la escuela: cimiento para la construcción de la función de asesoría” en Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México: SEP.
- ☞ Secretaria de Educación Pública (1990). Propuesta Para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México: SEP.
- ☞ SEP (2011). Plan de Estudios, México: SEP.
- ☞ SEP (2011). Programa de Estudio de primer Grado. México: SEP.

**El video grabación de la práctica como dispositivo para la reflexión en la formación de docentes preescolares. Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde.**

**Introducción:**

En la actualidad la docencia reflexiva es el paradigma en el cual se sustenta la formación de docentes para el nivel básico de nuestro país. Desde esta mirada , la reflexión sobre los hechos que se dan de manera cotidiana en el aula, pueden ser motivo de de un proceso de revisión que lleve a tomar desiciones de cambio. Pero esta posibilidad tiene sus limitantes pues no siempre el docente puede verse a si mismo en lo mas sutil de la práctica docente, nos referimos a la interacción entre el docente y sus alumnos y lograr las competencias necesarias para enfrentar los retos de un mundo complejo, cambiante e incierto, en donde el aula se presenta como un espacio de síntesis de la complejidad social que se vive actualmente, al respecto las competencias que señala dicho documento están divididas en cinco campos en relación a: