



Tomado de: <https://grupoguard.com/pe/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/pexels-visual-tag-mx-2566581.jpg>

Servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica en México: el acompañamiento pedagógico en la escuela primaria Justo Sierra.

Advisory and support service for basic education schools in Mexico: pedagogical support in the Justo Sierra primary school.

Carlos Alberto Jasso-Gaona^{1*}

RESUMEN

Con la consolidación de un nuevo régimen de gobierno mexicano, se despliega una estrategia orientada a mejorar la calidad educativa, en la que las y los agentes que integran las supervisiones escolares se convierten en los responsables de ofrecer un servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica, priorizando aquellas que, por distintos aspectos de organización o resultados académicos, se denominan de atención prioritaria. El objetivo del estudio fue analizar la estrategia de asesoría y acompañamiento impulsada por el equipo del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica de la zona escolar 164, en la escuela primaria Justo Sierra, del municipio de Valle Hermoso, Tamaulipas, México; para señalar el impacto que tuvo la misma en la transformación de las prácticas del colectivo docente. Se utilizó el estudio de caso de naturaleza cualitativa, a través del proceso de observación metódica, para ello, participaron 10 docentes. Los resultados obtenidos permiten concluir que la formación continua y la profesionalización docente, tanto autónoma como interactiva, sigue siendo una prioridad del sistema educativo mexicano y que la labor de las supervisiones escolares es fundamental para atenderla.

PALABRAS CLAVE: acompañamiento pedagógico, observación, práctica docente, aprendizaje autónomo, evaluación formativa.

ABSTRACT

With the consolidation of a new Mexican government regime, a strategy is deployed aimed at improving educational quality, in which the agents that make up school supervision become responsible for offering an advisory and support service to schools of basic education, prioritizing those that, due to different aspects of organization or academic results, are called priority attention. The objective of the study was to analyze the advisory and support strategy promoted by the Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica team of school zone 164, at the Justo Sierra elementary school, in the municipality of Valle Hermoso, Tamaulipas, Mexico; to point out the impact it had on the transformation of the practices of the teaching community. A qualitative case study was used, through the process of methodical observation, for which 10 teachers participated. The results obtained allow us to conclude that continuous training and teacher professionalization, both autonomous and interactive, continues to be a priority of the Mexican educational system and that the work of school supervisions is essential to address it.

KEYWORDS: pedagogical support, observation, teaching practice, autonomous learning, formative evaluation.

*Correspondencia: cjasso7@hotmail.com/Fecha de recepción: 19 de enero de 2024/Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2024/Fecha de publicación: 28 de junio de 2024

¹Asesor Técnico Pedagógico en Lenguaje Oral y Escrito en Supervisión de Educación Primaria No. 164, C.P. 87500 Valle Hermoso, Tamaulipas, México.

INTRODUCCIÓN

Los retos que enfrenta la educación escolarizada a nivel mundial durante las primeras décadas del siglo XXI obligan a los sistemas educacionales a apostar por el fortalecimiento de la autonomía de gestión en los centros escolares como la principal solución a los mismos. Para ello, fue prioridad desarrollar un trabajo colaborativo que fomentara procesos de profesionalización interactiva y de mejora sostenida en las escuelas (Fullan y Hargreaves, 1996; Bolívar, s.f.; Fullan, 2002; Senge, 2015).

A nivel Latinoamérica, las instituciones educativas se caracterizan por trabajar con una cultura de aislamiento profesional entre las maestras y los maestros. El profesorado prefiere mantener sus prácticas pedagógicas lejos del escrutinio de sus compañeras y compañeros y el personal directivo, lo que dificulta la construcción de comunidades de aprendizaje de calidad (Ravela et al., 2017). Este distanciamiento que ocurre hacia el interior de las escuelas suele ser más agudo con otras figuras que fungen como agentes de cambio externos.

En México, desde hace una década se impulsa un programa para fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas, ya que la autoridad educativa considera fundamental que los colectivos docentes se conviertan en un órgano colegiado y profesional capaz de hacer frente a los retos educativos desde los propios centros escolares (ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, 2024).

En la agenda educativa del nuevo régimen de gobierno mexicano, se lleva a cabo una estrategia innovadora para la mejora de la calidad educativa. Se trata de un servicio de asesoría y acompañamiento a maestras y maestros y personal directivo de educación básica. El objetivo es fortalecer las prácticas propias de las instituciones escolares en aras de garantizar una educación inclusiva y con equidad que, paulatinamente conduzca a la excelencia (Unidad del Sistema para

la Carrera de las Maestras y los Maestros [USICAMM], 2020).

Las supervisiones escolares en México son organismos donde operan dos agentes educativos que comparten funciones formativas en el ámbito profesional: el supervisor escolar y el asesor técnico pedagógico. Estas figuras tienen la responsabilidad de velar que se consigan los objetivos institucionales del país, ofreciendo al profesorado asesoramiento durante el desarrollo de aquellas actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rivera-Hernández, 2017).

En esta nueva operatividad del sistema educativo, al equipo de las supervisiones escolares se le denomina Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica (SAAE) y entre sus funciones se destaca la de impulsar acciones de mejora en todos los centros educativos que tienen a su cargo. En esto, se pone especial atención en escuelas que por su condición de operación o de bajos resultados educativos son consideradas de atención prioritaria (USICAMM, 2020).

Esta reorientación de las funciones de la supervisión escolar que realiza México apunta a una transformación auténtica de la cultura escolar. Existe un apoyo en la implementación de metas por parte de las y los profesores y el personal directivo, y favorece los procesos de mejora continua centrándose en el alumnado y su aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 1996; Aziz, 2017). La necesidad de llevar a cabo estas acciones es sustentada por las diferencias de capacidades, recursos y contextos de las escuelas. Esto genera exigencias pedagógicas particulares para cada una de las instituciones (Johnston, et al., 2016).

La autoridad escolar contribuye con este propósito al modificar el calendario escolar para que las y los docentes cuenten con días para realizar la tarea de detectar y confrontar problemáticas, diseñando alternativas de mejora que impacten en el rendimiento académico del alumnado. Para dicha mecánica de trabajo, antes de iniciar el ciclo escolar las maestras y

los maestros se reúnen una semana completa para realizar un diagnóstico integral de la situación en que se encuentra la escuela. Se consideran todas las evidencias y la información que permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas, partir de ellas y tomar decisiones consensuadas que favorezcan su atención DOF (08/04/2024).

La intención es ofrecer la oportunidad al profesorado para que impulsen acciones orientadas a favorecer el máximo logro de los aprendizajes del alumnado, partiendo del supuesto de que las mejores decisiones son tomadas por las personas que están más cercanas a los problemas (Jasso, 2020).

El SAAE y su contribución al fortalecimiento de las prácticas docentes

El SAAE se define como un conjunto de mecanismos orientados al fortalecimiento y mejora de las prácticas educativas de maestras y maestros, personal técnico docente y personal directivo, con la intención de impulsar el logro de los fines educativos determinados por el Estado (USICAMM, 2020).

La autoridad educativa establece que el SAAE para el nivel de primarias debe de estar conformado, al menos, por dos asesores técnico-pedagógicos: a) un asesor técnico en apoyo a actividades de dirección, y b) un supervisor de zona escolar, quien funge como líder y responsable del funcionamiento eficaz de este colegiado.

Dentro de las facultades del SAAE destaca el compromiso de distinguir, en colaboración con el personal con funciones de dirección pertenecientes a la zona escolar, al menos dos escuelas de atención prioritaria. Entre los criterios que orientan la selección se encuentran: presentar situaciones de acoso, violencia de género o discriminación; incidir en irregularidades de operación del servicio educativo; contar con altos índices de ausentismo, deserción o reprobación; o enfrentar dificultades para el logro de los aprendizajes esperados y los procesos educativos en un alto porcentaje del alumnado.

En este sentido, la asesoría se define como aquellas acciones sistematizadas que lleva a cabo la supervisión escolar de manera colectiva o individual, encaminadas a favorecer la formación profesional y el fortalecimiento de habilidades docentes y directivas. Y el acompañamiento se entiende como la colaboración continua, planificada y sistemática, que se ofrece a las escuelas con la finalidad de superar los retos que afrontan y mejorar la calidad del servicio educativo (USICAMM, 2020).

Esta percepción del trabajo colaborativo entre los distintos actores que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEN), es una manera de reorientar las interacciones entre las escuelas y las supervisiones escolares, que, por muchos años fueron enfocadas en fiscalizar y realizar un control administrativo de los centros escolares (Bazán-Ramírez et al., 2017).

La intervención que realiza el SAAE no en sentido directivo, sino más bien favoreciendo la reflexión y la autocrítica del profesorado mediante la observación de clase y la retroalimentación efectiva conduce a tomar mejores decisiones. Estas decisiones están relacionadas con las prácticas pedagógicas de las y los profesores, y el fortalecimiento de la autonomía para realizar sus procesos de diagnóstico y recuperación (Navarro, 2000; Aziz, 2017).

La observación de clase como herramienta de acompañamiento pedagógico

La observación es una herramienta fundamental para realizar el trabajo del acompañamiento pedagógico. Con su uso se tiene la capacidad de mediar los esfuerzos del equipo de la supervisión para producir una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando que las y los docentes analicen y reflexionen sobre los sucesos que ocurren en el salón de clases. De las investigaciones de Polanco-Bueno (1994) surge lo que se conoce como ciclo de asistencia a la docencia; estrategia que se toma como base y a la que se realizan algunos ajustes para que el equipo del SAAE aplique lo que en el presente artículo se denomina proceso de observación metódica.

La principal adecuación que se hace al método recae en el enfoque de aplicación de la estrategia. Mientras que en el estudio base la persona que observa es quien realiza, registra y toma decisiones en solitario; este estudio ofrece protagonismo a las y los docentes observados, siendo parte de su propia retroalimentación a través de entrevistas en las que se les cuestiona aspectos de su quehacer cotidiano con la intención de propiciar la reflexión y la auto-crítica.

Lo anterior se sustenta en investigaciones de Navarro (2000), Fullan (2002) y Domingo Segovia (2010), al considerar que, para favorecer una transformación real, planeada y permanente de la cultura escolar, la o el asesor debe de saber escuchar y buscar entender los discursos del profesorado, sus experiencias, sus concepciones; de manera que ellos se sientan parte del cambio y no como adoptantes de este.

Por este motivo, se prioriza el diálogo profesional entre el profesorado y el equipo de la supervisión, estableciendo un espacio que propicie la posibilidad de que el profesorado pueda expresar sus intenciones en el desarrollo de sus clases; así como también sean los primeros en reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad.

La escuela Justo Sierra como escuela de atención prioritaria

Una de las escuelas identificadas como atención prioritaria por el SAAE y de común acuerdo con el director del plantel, es la escuela Justo Sierra. La escuela presenta problemáticas de operatividad y rezago escolar.

En este sentido, el diagnóstico integral que se hizo al inicio del ciclo escolar 2021-2022, permitió señalar que la principal necesidad por atender, en relación con los aprendizajes del alumnado es la comprensión de textos. Para cumplir con este propósito, se decidió transformar las prácticas pedagógicas para diseñar y ejecutar clases innovadoras, contextualizadas y con un propósito comunicativo que favorezca el desarrollo de competencias lectoras.

La escuela Justo Sierra pertenece a la Zona Escolar 164 y al Sector 08 de educación primaria. Se encuentra ubicada en la calle Victoria 11 y 12 de la Colonia Los Fresnos, en la ciudad de Valle Hermoso, Tamaulipas, México.

Para el ciclo escolar 2021-2022, contaba con 189 alumnas y alumnos inscritos y distribuidos de manera no uniforme en 10 grupos de primero a sexto grado. Cada grupo en un aula propia para el desarrollo de las actividades y en un horario matutino de 8:00 a 13:00 horas. La plantilla de personal está integrada por una directora, 10 docentes frente a grupo, dos maestros que imparten las clases de inglés, uno de educación física y un conserje.

De los 10 docentes frente a grupo, ocho son mujeres con un rango de edad entre 31 y 51 años; y dos hombres, de 39 y 66 años. Con relación a los años de servicio, la mayoría oscila entre los nueve y los 16 años, solo dos docentes tienen una carrera activa de 22 años. Y sobre el grado máximo de estudios todo el personal docente tiene una licenciatura terminada. Esta información ofrece un panorama amplio de la preparación y la experiencia profesional con la que cuenta el colectivo docente, y que en mayor o menor grado puede incidir en el desempeño de la práctica pedagógica dentro de las aulas.

Por consiguiente, el propósito de la investigación fue analizar la estrategia de asesoría y acompañamiento impulsada por el equipo del SAAE de la zona escolar 164, en la escuela primaria Justo Sierra, del municipio de Valle Hermoso, Tamaulipas, México; para señalar el impacto que tuvo en la transformación de las prácticas del colectivo docente.

METODOLOGÍA

Se utilizó el estudio de caso de naturaleza cualitativa (Yin, 2014; Merriam, 2015), el cual resalta la importancia de la interpretación, la construcción del conocimiento y la adaptabilidad metodológica, enfocándose en la profundidad y particularidades de cada caso. Esto, con la intención de obtener una comprensión

detallada y contextualizada de los fenómenos estudiados.

Para dar cumplimiento al propósito de la investigación, el acompañamiento fue dividido en tres fases. Las primeras dos fases se orientan a conocer e identificar las intenciones, motivos, conocimientos, habilidades y actitudes que posee el docente, previo y durante el desarrollo de una lección de aprendizaje; y la tercera fase llevando a cabo una reunión para dialogar sobre las reflexiones que realizan a posteriori las maestras y maestros, con miras al diseño e implementación de futuros planes de clase.

Instrumentos

Para la recopilación de los datos se utilizó la observación participante, las entrevistas con las maestras y los maestros frente a grupo, así como revisión de documentos de los planes y programas de estudio. Las entrevistas siguieron el enfoque responsive interview, es decir, conversaciones personalizadas a fin de construir comprensiones con las y los participantes acerca de sus experiencias y perspectivas en el proceso de diseño y ejecución de los planes de clase (Flores-Fahara et al., 2021).

Además, se realizaron observaciones in situ de las distintas prácticas pedagógicas, para identificar fortalezas y áreas de oportunidad y de esta manera poder ofrecer retroalimentación al profesorado. Para ello, se efectuaron tres visitas de una semana de duración cada una. Las visitas fueron programadas con un tiempo de duración de una hora para poder atender de manera individual a cada docente. Las observaciones quedaron registradas en notas de campo, para una posterior descripción y análisis.

Recolección de datos

El proceso de observación metódica se integró de tres etapas:

a) Pre-observación. En esta fase, el equipo del SAAE efectuó entrevistas individuales con cada uno de las y los docentes frente a grupo de la escuela Justo Sierra. La finalidad de esta reu-

nión fue dialogar sobre los siguientes elementos para el día de la observación: aprendizajes esperados, las intenciones, los objetivos y las actividades propuestas para el alumnado; qué tipos y qué instrumentos de evaluación serían utilizados. Asimismo, el equipo del SAAE explicó los aspectos que se observarían y la metodología a emplearse, y se definieron las fechas en que se llevaría a cabo la visita al aula.

Fue relevante que el SAAE durante la entrevista consiguiera establecer una buena relación con el profesorado, para que las maestras y los maestros sintieran confianza y reconocieran al equipo de la supervisión como agentes de apoyo a su trabajo.

Por último, el equipo del SAAE explicó que la intención de este proceso de observación sistemática no era para hacer juicios de valor sobre las prácticas pedagógicas observadas, ni tampoco para ofrecer guías o cambios sobre su comportamiento. Por lo contrario, el fin principal fue ofrecer retroalimentación al profesorado sobre su desempeño, es decir, mostrar evidencia de sus fortalezas y áreas de oportunidad para que, a través de un proceso de reflexión y autocrítica, fueran capaces de tomar las mejores decisiones y perfeccionar su práctica pedagógica de manera autónoma.

b) Observación. En esta fase el SAAE observó a las maestras y los maestros durante el desarrollo de una sesión de clase. Todo el equipo de la supervisión estuvo presente durante la observación, con el fin de reducir el sesgo natural que existe en cada uno de las y los observadores. Además, se contó con una lista de cotejo con indicadores de logro, mismo que se compartió con el profesorado, para que realizará una autoevaluación. Las conclusiones que derivaron de este ejercicio fueron analizadas y dialogadas en la entrevista de post observación. Dicho instrumento se diseñó haciendo un análisis de los planes y programas de estudio (SEP, 2013; 2017), así como en la literatura académica que abordó el tema del desempeño docente (Tobón et al., 2010; Díaz-Barriga, 2013; Ravela et al., 2017).

Después de realizar la observación, fue necesario que el equipo del SAAE se reuniera para dialogar sobre lo que observó cada uno. Se organizó, comparó y analizó la información recabada, para identificar las principales áreas de oportunidad que presentaron las maestras y los maestros observados. Enseguida, se diseñó la estrategia para ejecutar la entrevista de post-observación, determinando los aspectos de retroalimentación y la forma de impartición.

c) Post-observación. En esta entrevista, las maestras y los maestros (de manera individual), dialogaron con el equipo del SAAE, quienes dieron retroalimentación sobre las prácticas observadas. La literatura establece que la retroalimentación debe darse de manera objetiva y alejada de cualquier juicio de valor; sin embargo, se decidió que en esta primera aproximación el ejercicio siguiera una dinámica de preguntas y respuestas, que condujeron a las y los docentes hacia un proceso de reflexión y autocrítica, y en donde las áreas de oportunidad surgieran de sus propias conclusiones. Lo ante-

rior, con la intención de que el proceso de cambio se llevara a cabo desde adentro y no se tomara como una imposición externa (Fullan, 2002).

Resultados

Para el análisis, los datos se organizaron en cuatro categorías (Tabla 1). En cada una de las categorías se hace una síntesis de la información recuperada y se ilustra con citas textuales de las y los participantes.

Objetivos de aprendizaje

Se revisaron los objetivos de aprendizaje planteados por las maestras y los maestros, entendidos como la declaración clara y concisa de aquello que se espera que el alumnado sea capaz de hacer al finalizar una sesión (conocimiento, habilidad o valor); y que indudablemente se relacionan con los aprendizajes esperados (SEP, 2017). Del profesorado entrevistado, se señala que la totalidad del colectivo conoce y tuvo claro el aprendizaje esperado desarrollado en la sesión observada; sin embargo, pocos profundizaron en lo que se pretendía que el alumnado lograra hacia

■ **Tabla 1.** Las categorías de análisis derivadas del proceso de observación sistemática
Table 1 The analysis categories derived from the systematic observation process

Categorías de análisis
1. Objetivos de aprendizaje.
2. Intervención pedagógica.
3. Procesos de evaluación en el aula.
4. Relación con el SAAE.

el final de la sesión. Es decir, las y los docentes tenían conocimiento de lo que trabajarían a corto plazo, pero no expresaron o compartieron lo que buscaban conseguir a futuro, en un periodo de tiempo prolongado o con una visión más amplia que permitiera conectar con otros contenidos. En este orden de ideas, algunos comentarios que se rescatan son el de la maestra de primer grado, quien expresa que al terminar la lección espera que sus alumnos logren “clasificar animales, plantas y materiales, estoy pensando en muñecos de peluche, y que lo hagan a partir de las características que identifica con sus sentidos”; o el de un docente de cuarto gra-

do, quien, al abordar la resolución de problemas de suma y resta con números decimales, mencionó que: “quiero que resuelvan los problemas en contexto de dinero, utilizando diferentes procedimientos”.

Intervención pedagógica

La categoría intervención pedagógica es un concepto que tiene alcances ilimitados, por lo que fue necesario hacer una subdivisión para explicar lo que se analizó en la investigación. Para ello, se revisó la literatura académica de los autores Tomlinson (2008), Ravela et al. (2017), Cuantindioy et al. (2019), Marcos-Ramos y Mo-

reno-Méndez (2020); y se determinó atender solo lo relacionado con actividades de aprendizaje autónomo, atención a los estilos de aprendizaje, uso de recursos y materiales, y autopercepción de la práctica.

Las actividades que favorecen el aprendizaje autónomo son aquellas que permiten a las y los alumnos trabajar de manera independiente y con situaciones auténticas de aprendizaje que propician la resolución de problemáticas contextualizadas a su realidad (Tomlinson, 2008; Ravela et al., 2017). El profesorado, por ende, debe tener un diagnóstico claro del grado de desempeño que posee cada uno de sus estudiantes, y realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

La información recabada durante el acompañamiento muestra que, aun cuando las maestras y los maestros consideran que las actividades que proponen en el aula son eficaces para favorecer el aprendizaje autónomo; la realidad es que durante las entrevistas no se logra percibir un conocimiento claro sobre lo que implica plantear situaciones auténticas. De igual manera, la observación de las prácticas docentes permitió señalar que la mayoría de las actividades llevadas a cabo se aproximan a la escuela tradicional, donde la o el docente conduce el conocimiento y el alumnado es receptor del mismo. La Tabla 2 muestra algunos comentarios que realizó el profesorado en este tema.

Al hablar de estilos de aprendizaje, se hace referencia a que el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades o valores es diferente para cada alumna o alumno. Lo anterior debido a que el alumnado percibe, interactúa y responde a entornos de aprendizaje de manera diferente de acuerdo con factores cognitivos, socioemocionales y fisiológicos (Cuantindioy et al., 2019).

Para atender estas necesidades, las maestras y los maestros coincidieron en que las actividades deben ser variadas en su diseño e implementación. Ellos comentaron: “es necesario utilizar

actividades en donde la información sea transmitida por los tres canales: visual, kinestésico y auditivo”. En este sentido, es innegable que para favorecer una diversificación de las directrices en clase resulte indispensable que, en la misma medida, las actividades propuestas requieran el uso de recursos y materiales variados.

Es aquí donde se aprecia una contradicción entre el discurso y el actuar de las y los docentes, pues mientras en las entrevistas se enaltece la importancia de atender los distintos canales de comunicación con el alumnado, se siguen utilizando los libros de texto y otros materiales impresos como principal recurso en las sesiones de clase. Aunque, se destaca que algunas maestras y maestros si se prepararon con materiales visuales, auditivos y manipulables. Una maestra de sexto grado refirió “me siento como si estuviera de nuevo en la normal, haciendo materiales para mis prácticas”.

Una de las reflexiones transcendentales que se generaron durante las entrevistas, es el hecho de que utilizar material didáctico no garantiza el logro de los aprendizajes esperados per se, sino que depende del enfoque que se le dé a su uso; es decir, lo que importa es lo que hace el alumnado con este material y cuáles son los resultados de hacerlo.

En cuanto a la autopercepción de la práctica, las y los docentes expresaron que no se encuentran satisfechos con su desempeño, que hay áreas de mejora por atender y que también sintieron nerviosismo al ser observados. Debido a que no es una acción que se lleve a cabo con regularidad; y que al ser algo nuevo, tanto para ellos como para el alumnado fue un factor de distracción.

Procesos de evaluación en el aula

Esta categoría aborda la manera en que las y los docentes conducen los procesos de evaluación en el aula. En el ámbito educativo, desde finales del siglo XX diferentes estudios han evidenciado la importancia que tiene la evaluación del proceso de enseñanza, además del producto final para

alcanzar los objetivos de aprendizaje, es decir, la evaluación formativa (SEP, 2011).

Para que este enfoque formativo de la evaluación pueda darse en las aulas, se considera necesario que, desde el proceso de planificación de

las actividades, las maestras y los maestros tengan presente el aprendizaje esperado del alumnado. De este modo, se pueden diseñar y ejecutar situaciones auténticas de aprendizaje (Ravela et al., 2017), que, al confrontar a las y los alumnos con problemáticas de su vida cotidiana fa-

■ **Tabla 2.** Subdivisión de la categoría intervención pedagógica

Table 2 Subdivision of the pedagogical intervention category

Subcategoría	Citas de los docentes
Favorecer el aprendizaje autónomo	“sí, porque estuvieron muy atentos”; “sí, les gustó pasar al pizarrón”; “sí, porque fue de interés, pero por el miedo de ellos no lo llevaron a cabo”.
Atención a los estilos de aprendizaje	“tengo adecuaciones para los alumnos que requieren apoyo y modifico a bajo nivel cada actividad”; “utilizando material visual; videos, objetos que puedan usar”.
Uso de recursos y materiales	“utilicé el libro de texto e internet”; “libro de texto, programas de estudio, páginas de internet”; “información del programa y del libro de texto”.
Autopercepción de la práctica	“no (está satisfecho), me falta prepararme más para mi práctica”; “sí, pero siento que me faltó hablar más con los alumnos, estaba nerviosa”; “no, me faltó llevar más actividades”; “sí, aun me falta mucho por aprender, pero los vi participativos y me gustó”.

vorezca el desarrollo de aprendizajes encaminados a resolverlas.

Aunado a lo anterior, existen diversas técnicas de evaluación, cada una de ellas con sus propios instrumentos (SEP, 2013), que permiten al profesorado recuperar evidencias sobre el proceso de aprendizaje de las y los alumnos; esto facilita la toma de decisiones sobre la intervención pedagógica que se está ofreciendo. Del mismo modo, permiten ofrecer retroalimentación al estudiantado para que tengan oportunidad de mejorar su desempeño (SEP, 2011).

Al respecto, las maestras y los maestros entrevistados evidencian un área de oportunidad en el desarrollo de procesos de evaluación formativa. En la fase de pre-observación, al momento de compartir con el equipo del SAAE lo

que se evaluaría en la sesión, la totalidad docente indicó la revisión de producciones, como lo son elaboración de fósiles, exposiciones, resolución de actividades en general o participaciones. Sin embargo, ninguno mencionó las técnicas, instrumentos e indicadores que emplearían para ello.

Asimismo, durante la observación de las sesiones de clase en el aula, no se observaron tiempos o espacios destinados a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, en el que, a través del diálogo o la interacción entre aprendices y docentes, se ofreciera retroalimentación (Ravela et al., 2017) que evidenciara la brecha entre lo que se está haciendo y lo que se espera que se haga.

Relación con el SAAE

Esta categoría explora el tipo de relación profesional que existe entre el profesorado y el equi-

po del SAAE. Históricamente, en la zona 164, las visitas que realizaba el equipo de la supervisión a las escuelas se realizaban con el propósito de fiscalizar en lugar de acompañar, dedicándose solo a revisar el cumplimiento de requerimientos de orden administrativo, como el registro de inscripción o la lista de asistencia.

De lo anterior, se deriva el hecho de que las maestras y maestros no reconocen al equipo de la supervisión como colaboradores suyos, ni como los agentes a quienes pueden recurrir en caso de necesitar asesoría, acompañamiento u orientación. Por lo contrario, durante las visitas de estas figuras se suele caer en la necesidad de simular un ambiente escolar apto, para evitar el señalamiento como maestras y maestros no idóneos.

Este escenario es el que se quiere evitar con la creación del SAAE (USICAMM, 2020), ya que en los lineamientos se establece que la relación entre supervisión y escuela es consensuada y sostenida en un marco de respeto y colaboración, y en donde los procesos de asesoría y acompañamiento girarán en torno a la mejora de los aprendizajes del estudiantado. No obstante, puesto que los cambios no ocurren por decreto y que para que el colectivo docente cambie la percepción que se tiene de las funciones y las intenciones que conducen las acciones del SAAE, es necesario impulsar un proceso de mejora sostenida.

Durante las entrevistas de pre-observación, el equipo del SAAE pudo notar que el colectivo docente no se encontraba cómodo con el acompañamiento, si bien estuvieron de acuerdo en recibirlo, no lo hacían con el mayor entusiasmo. Lo anterior se reflejó en el nerviosismo que mostraron algunas maestras y maestros, la poca apertura al diálogo profesional, e incluso hubo quien hizo el comentario “me siento acorralado”. Además, al momento de cuestionar si había un aspecto en particular que quisieran que el equipo del SAAE pusiera especial atención durante la observación de la sesión, ninguno señaló algo específico, sino que se limitaron a decir “en todo”. La labor que comenzó a hacer el equipo del SAAE para obtener la confianza del profesorado, fue explicarles las intenciones del

acompañamiento, la dinámica que se estaría llevando a cabo y reconocerles su profesión en la educación.

En este marco, de acuerdo con Knowles (1980), quien se considera como uno de los pioneros en el estudio de las relaciones tutor-aprendiz entre personas adultas, existen principios a considerar para ofrecer un acompañamiento eficaz. Entre los principios se destaca el hecho de que las maestras y los maestros se consideran personas autodirigidas y autónomas, por lo que el equipo del SAAE debe tratarlos como tales. Además, cada uno cuenta con un gran bagaje de experiencias, dando origen a grupos heterogéneos en términos de estilos de aprendizaje, motivación, necesidades, intereses y objetivos; por lo que la individualización de la enseñanza adquiere mayor relevancia.

Estas acciones propiciaron un cambio en la percepción que el colectivo docente tiene sobre la intervención del SAAE. Esto se evidenció en las entrevistas de post-observación, las maestras y los maestros se mostraron más relajados y abiertos al diálogo; e hicieron los comentarios siguientes: “pensé que vendrían a decirnos que estábamos haciendo mal”; o “nos damos cuenta de que ya no es como antes, las cosas van cambiando y ahora vienen a ayudarnos a mejorar”.

Se logró que el colectivo docente identificara aspectos con necesidad de fortalecimiento y se establecieran compromisos enfocados a cumplir con este propósito. Es necesario recalcar la importancia que tiene para el SAAE dar seguimiento a estos compromisos e impulsar acciones desde la supervisión para su cumplimiento. Asimismo, al momento de cuestionarles si existían formas específicas para apoyar el avance, el profesorado consideró como atención prioritaria el fortalecimiento de sus conocimientos y prácticas de evaluación formativa. Es así, que solicitaron al equipo del SAAE un taller o una conferencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio, se consideran un diagnóstico de los conocimientos,

habilidades y actitudes que posee el colectivo docente de la escuela Justo Sierra.

Se demuestra que el diálogo profesional entre diversos actores educativos favorece la mejora de la práctica docente. El hecho de realizar entrevistas entre docentes y figuras de acompañamiento como el supervisor escolar o el asesor técnico pedagógico en las que se discutan las intenciones, los procesos, las consignas y la evaluación de las sesiones de clase, se enriquece la toma de decisiones de las maestras y maestros y les da certeza de avanzar hacia el logro de los objetivos.

Asimismo, una reflexión a posteriori en donde se realice una autocrítica por parte del profesorado y las figuras de acompañamiento ofrezcan retroalimentación efectiva, permite en primer lugar, fortalecer los aspectos positivos que se están desarrollando y, por otro lado, reorientar la práctica educativa en los elementos que no dieron los resultados esperados.

La profesionalización docente y la formación continua, colectiva e individual sigue siendo uno de los principales retos por atender del sistema educativo mexicano. No es un fin que pueda cumplirse al corto plazo, sino el cumplimiento se dará a largo plazo, después de un proceso de mejora sostenida.

Así, es fundamental que los agentes educativos que conforman las supervisiones escolares den seguimiento a las acciones de asesoría y acompañamiento impartidas, con la finalidad de identificar aquellas que están siendo eficaces en el cumplimiento de los propósitos para fortalecer-

las. Y las que son necesario transformar para optimizar sus resultados.

Asimismo, es obligatorio un alto grado de implicación docente para conducir procesos de formación profesional eficaces. Si las acciones de asesoría y acompañamiento no se encuentran sustentadas en mecanismos de motivación intrínseca en las maestras y los maestros, difícilmente se originará un cambio permanente en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas.

Para favorecer la construcción de lazos colaborativos entre las escuelas y las supervisiones escolares, resulta indispensable que, además del discurso, el equipo del SAAE sea un ejemplo y convenga al colectivo docente de que su interés es ofrecer asesoría y acompañamiento para el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas. Se deberá de demostrar con acciones que el objetivo que se persigue es el de ofrecer ayuda y apoyo al profesorado. Para esto, los agentes de acompañamiento se conducirán con empatía, comprensión, escucha atenta y valorarán al docente como un profesional de la educación.

Para finalizar, se expone que el equipo del SAAE no ha recibido capacitación de las técnicas de recuperación, análisis, reflexión, organización y manejo de la información por parte de las autoridades educativas. La preparación realizada hasta el momento de la ejecución de este estudio se realizó de manera autónoma y autodirigida. La intención del equipo de la supervisión escolar es continuar con esta profesionalización autónoma; sin embargo, se considera oportuno una capacitación oficial alineada a los fines del sistema educativo mexicano.

REFERENCIAS

DOF (08/04/2024). ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico*

desde el nivel intermedio: Aportes para la formación. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Bazán-Ramírez, A., Taracena, E., Cruz, L. y Castellanos, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación. Temas ac-*

- tuales en investigación educativa*, 8(14),1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458101016>
- Bolívar, A. (s.f.). *Los Centros Educativos Como Organizaciones que Aprenden: una Mirada Crítica*. https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f.pdf
- Cuantindioy, J., González, L., Díaz, I., y Muñoz, J. D. (2019). Plataformas virtuales de aprendizaje: Análisis desde su adaptación a estilos de aprendizaje. *Revista Venezolana de Gerencia*, 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063446026>
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(3), 11–33. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19667>
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y Redireccionar las Prácticas de Asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Torres-Arcadia, C. C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, 25(1),1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165972004>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Amorrortu editores S. A.
- Fullan, M. (2002). *El Significado del Cambio Educativo: un Cuarto de Siglo de Aprendizaje*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Jasso, C. (2020). El Consejo Técnico Escolar: la oportunidad de un cambio real y permanente. *Revista Digital EduTam*, (12), p.31-39. <https://revistaedutam.tamaulipas.gob.mx/uploads/numeros/revista/12/edutam12f.pdf>
- Johnston, W.R., Kaufman J.H. y Thompson, L.E. (2016). *Support for Instructional Leadership*. Rand Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1580-1.html
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education.
- Marcos Ramos, M. y Moreno Méndez, M. (2020). *La Influencia de los Recursos Audiovisuales para el Aprendizaje Autónomo en el Aula*. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511562674008>
- Merriam, S. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Willey and Son.
- Navarro, M. A. (2000). *Innovación Cuesta Abajo. La planeación de la educación superior 1977-1980*. Cd. Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Polanco-Bueno, R. (1994). Observación y retroalimentación del comportamiento docente en el salón de clases: sus efectos sobre el desempeño de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(1), 35-49. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Secretaría de Educación Pública.
- Rivera-Hernández, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación Educativa*, 17(74), 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179452787010>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Senge, P. (Russell Sarder). (2015, junio 4). *How do you define a learning organization?* By Peter Senge, author of The Fifth Discipline. <http://www.youtube.com/watch?v=vc2ruCErTok>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.Tomlinson, C. (2008). *El Aula Diversificada*. OCTAEDRO, S. L.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. USICAMM.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.