



# ANÁLISIS DE UNA ASESORÍA A LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE ALFABETIZACIÓN INICIAL.

EDGARDO DOMITILLO GERARDO MORALES  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ  
edogemo@gmail.com

## Resumen

Esta ponencia presenta algunos de los resultados de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, la cual analiza mi experiencia de asesoramiento a un docente de escuela rural multigrado mexicana en las sesiones de lectura y escritura de cuentos a niños que inician el proceso de alfabetización. El interés inicial era colaborar con el profesor de grupo en las reflexiones sobre las prácticas de su propio trabajo y así generar nuevas propuestas que apoyaran a sus alumnos en el aprendizaje de la lengua escrita. Esto era, observar y video-grabar las sesiones para después analizarlas de manera conjunta con él. Sin embargo, la asesoría se desarrolló distinta de lo planeado debido a diversos factores. Así, la propuesta versó sobre dos tipos de actividades asesoras. Una de ellas fue dar sugerencias al docente acerca de su trabajo observado. Por tanto, se presentan algunas de las reflexiones de esta investigación acerca del tipo de asesoría que se le brindó, las repercusiones en la transformación de las prácticas del profesor y el análisis del por qué cambió y conservó otras prácticas.

**Palabras clave:** asesoramiento docente, práctica docente, asesor, escuela multigrado

## Introducción

Son conocidas las difíciles condiciones de alfabetización inicial en el medio rural mexicano en el contexto de la escuela pública multigrado (tipo de organización escolar donde un docente atiende un grupo con dos o más grados), particularmente debidas a la escasez de prácticas familiares de lengua escrita en las que participan los niños antes de ingresar a la escuela. Si a esto, se añade la





desorientación de los maestros respecto de sus prácticas docentes promovidas para alfabetizar a sus alumnos y las condiciones generales del trabajo docente, se tiene una combinación que amenaza la calidad de la alfabetización que reciben los niños de localidades rurales.

Ezpeleta (1991) y Mercado (1999) señalan que el docente de escuela rural multigrado presenta mayores dificultades en su trabajo en el aula que uno de escuela completa (donde un profesor atiende un grupo de un solo grado) porque atiende a dos o más grados en un mismo grupo; las condiciones pedagógicas son precarias por necesidades materiales, de personal, sociales, de infraestructura, etc.; existe un alto porcentaje de niños reprobados en cada ciclo escolar, de rezago en distintos grados, de deserción, entre otras. La poca cantidad de personal en su centro de trabajo lleva al docente a que, muchas veces, no pueda comentar con alguien más que atiende un grupo con características similares. Aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) envía materiales para apoyarlo, estos recursos no siempre se analizan y, algunas veces, son insuficientes. Los maestros leen sin saber cómo desarrollar lo propuesto, cometen errores sin saber qué hacer o desconocen las propuestas de aprendizaje del niño en relación con la lengua escrita. Por ello, se propuso implementar y documentar una primera experiencia de *asesoría individual-colaborativa* a un profesor que trabaja en circunstancias similares.

El interés inicial era investigar las posibilidades de transformación de las prácticas docentes al menos en este contenido específico: lectura y escritura de cuentos. La intención era estudiar los cambios del maestro desde el inicio, durante y después de recibir apoyo pedagógico presencial en el aula; y colaborar para que el contexto áulico permita compensar esa necesidad de ambiente alfabetizador extraescolar. Sin embargo, durante el desarrollo de las asesorías al docente, se generó una distancia entre lo planeado y lo realizado. Esto fue provocado por una serie de factores y vicisitudes que quedaron, en su mayoría, fuera de control. Debido a esto, la asesoría versó sobre dos tipos de actividades: proveer de información y dar sugerencias. En esta ponencia, se retoma el análisis de la segunda actividad. Por ello, se presentan las reflexiones de la asesoría, de las repercusiones en las prácticas del docente y por qué en ocasiones tomó en cuenta lo sugerido y en otras no.





## Fundamentos teóricos

Para el desarrollo de la investigación, se consideraron los aportes de la investigación pedagógica (Bodgan y Binklen, en Cook & Reichardt, 1986) y didáctica (Lerner, 2001). De la primera, la finalidad era mejorar la enseñanza en términos generales. De la segunda, se pretendía estudiar las situaciones de enseñanza de la lengua escrita en el medio rural. Con ello, se afinarían las intervenciones de enseñanza a través de la observación y guía del docente.

También se tomaron en cuenta dos conceptos con los cuales se operó y sirvieron de apoyo para lograr los objetivos.

En primer lugar, se retomó el modelo colaborativo de Nieto (2001) y Antúnez (en Bonilla, 2006). En éste, asesor y docente son vistos con igualdad respecto uno del otro. A través del diálogo se establecen ciertas propuestas de mejora y de análisis con reflexiones del maestro sobre su propio actuar en el aula. Con los aportes de Bonilla (2006) y SEP (2011), se llama *asesoría pedagógica individual-colaborativa* a las acciones de apoyo dirigidas a un solo docente para colaborar en las sesiones de lectura y de escritura. Con ello, el profesor tendría la oportunidad de dialogar con otra persona acerca de sus actividades del aula, reflexionar sobre las mismas y reorientar su labor.

En segundo lugar, se retomó el concepto de *prácticas docentes de enseñanza* de Edelstein (2011), para referirse a las prácticas del docente en el aula, específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora considera a las prácticas docentes de enseñanza como *prácticas sociales*, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. De esta manera, se





consideran las indicaciones, explicaciones, organización, uso de material didáctico, etc., del profesor en las sesiones de lectura y escritura de cuentos.

## Metodología

La actividad se desarrolló en una escuela primaria bidocente ubicada en una localidad del centro del estado de Veracruz (México). El docente atendía los grados de primero, segundo y tercero. Tenía dos años de servicio, con formación inicial en Pedagogía. El periodo de observaciones y asesorías fue de cuatro semanas en el mes de noviembre de 2013, debido a la problemática del magisterio al inicio del ciclo escolar 2013-2014 por la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente y leyes secundarias de la misma.

El proceso metodológico que se siguió fue, en primer lugar, observar las prácticas docentes del profesor relativas solamente a la promoción de la lectura y escritura de cuentos, sin realizar ninguna intervención en sus clases. Durante cuatro semanas, se observaron y registraron seis sesiones de lectura y seis de escritura de cuentos. Estas se desarrollaron de dos por día, de una a dos veces a la semana; es decir fueron seis días de observaciones. Luego, se tuvo una serie de asesorías que pretendían una reflexión conjunta orientada a la modificación y mejoramiento de dichas prácticas. Estas se programaron por las tardes. En este espacio, se pretendía utilizar los registros en videos como apoyo para generar reflexiones. No obstante, por el tiempo del que se dispuso (menos de una hora) y la cantidad de materiales a revisar, fue complicado. Por ello, sólo fueron siete encuentros en total. En ellas, se le brindaron sugerencias al docente con base en las sesiones observadas. De esta manera, la intención era que él fuera integrando las sugerencias en sus clases y, con ello, se observaran cambios en sus prácticas a lo largo de las diferentes sesiones.





## Resultados

### a) La asesoría

El interés inicial era asesorar de forma colaborativa al docente en las sesiones de lectura y escritura de cuentos, pero, debido al paro de labores docentes y las complicaciones en el regreso a clases, la asesoría fue distinta de lo planeado. La preocupación fue realizar lo programado durante el periodo disponible sin prolongarlo y, lo más importante, por identificar si surgían o no cambios en las prácticas del profesor. Como no se revisaron los registros de clase con él, la conversación giró en torno a distintos temas. Una de las actividades que más predominaron fue dar sugerencias. Por ello, más que una colaboración, se llevó a cabo una *asesoría indicativa*.

Para las sesiones de lectura, las sugerencias que se le dieron al docente se centraron en: las maneras de empezar a leer, el uso de las imágenes durante la lectura, el contenido del cuento, los señalamientos del texto al momento de leer y el cierre de las sesiones.

Para las sesiones de escritura, las sugerencias fueron en torno a los siguientes puntos: las actividades iniciales de las sesiones, la negociación en el dictado de los niños a la docente, algunas estrategias de composición en el proceso de escritura del cuento, la ortografía de los textos y las actividades finales de la sesión.

### b) Repercusiones en el trabajo docente

De acuerdo con Lerner (2001), este docente transformó algunas de sus prácticas y, a la vez, conservó otras a lo largo del periodo observado en las distintas sesiones de lectura (SL) y de escritura (SE). Esto





es, se sugería sobre un aspecto específico de la sesión y él llevaba a cabo lo propuesto o bien sólo las aceptaba, pero no las retomaba en su práctica, como se muestra en seguida:

1. *Transformación continua: A-B-C.* El profesor hacía cambios de manera constante en las diferentes sesiones. Es decir, en la primera sesión se observó una práctica A, en la segunda una práctica B, en la tercera una práctica C, etc. Por ejemplo, en la organización del aula, el docente organizó al grupo en filas en las primeras sesiones, de acuerdo al grado: los de primero a la derecha de él, los de segundo en el centro y los de tercero en el lado izquierdo. En la cuarta y quinta sesiones, la organización fue en semicírculo. Y en última sesión observada, el docente los organizó por grado, pero en distinto orden: los de primero en el centro, los de segundo en el lado derecho y los de tercero en el lado izquierdo.

2. *Transformación inmediata: A-B-B.* El asesor dió algunas sugerencias y el docente las llevó cabo en la siguiente sesión. Se observó una práctica A y a partir de la siguiente se observó una práctica B. Un ejemplo fue en el inicio de las sesiones de escritura (SE). En la primera SE, el docente comenzó de manera directa a escribir el cuento con los niños. Se le indicó que iniciara con otro tipo de actividades como un intercambio entre los niños y él para comentar lo que observaban en las imágenes. En la segunda SE, el profesor tomó en cuenta la sugerencia y comenzó a realizar preguntas a los niños, mostró las imágenes en otro orden, entre otras actividades.

3. *Transformación no inmediata: A-A-B.* El asesor señaló algunos aspectos y el docente tomó en cuenta lo sugerido después de varias sesiones. Por ejemplo, en las maneras de comenzar a leer el cuento, se observó que el docente tomaba el cuento e iniciaba de manera directa. La sugerencia fue que hubiera un intercambio entre él y sus alumnos. Esto se señaló en las tres primeras asesorías y el docente lo llevó a cabo hasta en la cuarta sesión.

4. *Transformación recursiva: A-B-A.* El asesor señaló un aspecto y el docente lo tomó en cuenta en las siguientes sesiones, pero en las últimas se observaron prácticas similares a las primeras. Por ejemplo, en las sesiones de lectura, el asesor observó que el docente daba poco uso a las imágenes mientras leía. En las siguientes asesorías, se le sugirió que mientras leyera, señalara las imágenes para que los niños relacionaran la lectura con lo que veían en el cuento y así lo hizo. Sin embargo, en las





últimas sesiones le dio menor uso. Es decir, retornó a sus propias prácticas, observadas en las primeras sesiones.

5. *Conservación continua: A-A-A.* En este aspecto, el docente mantiene su forma de trabajo aunque el asesor le hace algunas sugerencias. Por ejemplo, en las sesiones de lectura, se observa que el docente lee el cuento y muestra sin señalar algo específico. El asesor sugiere que lea, muestre y señale el texto que lee para que los niños vean con qué dirección lo hace. Sin embargo, el docente mantiene su forma de leer sin hacer señalamientos en el texto.

c) Algunas reflexiones sobre la asesoría en la transformación del trabajo docente.

Como el interés inicial era transformar las prácticas del docente, es posible darse cuenta que esto no se logró como se planeó. El docente tomó en cuenta algunas de las sugerencias y en otras ocasiones no. Algunas de las reflexiones a las que se llega con esto son las siguientes:

Por parte del asesor:

- Faltó cuestionar al docente por qué mantuvo una forma similar a las primeras sesiones de lectura y de escritura, cuáles eran sus estrategias para leer y escribir cuentos, la finalidad de la lectura y la escritura, etc.
- Hubo algunas sugerencias que dejaron de hacerse cuando se observó que el docente las tomaba en cuenta.
- Las observaciones fueron muy rápidas y el docente sólo escuchaba y aceptaba las sugerencias.
- La colaboración se vio ausente en cierto sentido porque sólo se le indicó lo que podía hacer en clase.





- Faltó indagar las concepciones que el docente tiene acerca de la lectura y de escritura de cuentos.
- Las intervenciones fueron imperativas. Se indicaba lo que faltaba en las clases o lo que a juicio del asesor estaba mal.
- Hubo una preocupación por alcanzar el objetivo final de observar cambios en las prácticas del docente.
- De acuerdo con Pozo (1994), se movilizaron ideas inductivas del aprendizaje. Se creyó que el docente tomaría en cuenta los señalamientos de manera rápida.
- Las sugerencias no tenían mayor justificación de utilidad para el docente. Eran indicaciones.

Por parte del docente:

- El docente sólo escuchaba y aceptaba las sugerencias. Las recibió como si fueran órdenes y el asesor también así asumió este papel.
- Ayala (1991) señala que lo anterior ocurre porque los docentes se encuentran insertos en relaciones de poder en su espacio laboral.
- Los docentes construyen esquemas cuya transformación no es inmediata ni se logra sólo mediante indicaciones verbales. Cada sugerencia que se le dio se insertó en una compleja y larga historia del docente que no se tomó en cuenta.
- En algunas sugerencias o información que se le dio, el docente se mantenía en silencio, asentía con la cabeza y escuchaba los comentarios. Sin embargo, "el *silencio* puede ser conceptualizado no como una ausencia de intervención sino como un tipo particular de intervención" (Ferreiro, en Lerner, 2001, p. 10). Como hubo una sobrecarga de información, fue difícil que él asimilara todo de un momento a otro.
- Los esquemas asimiladores del maestro son totalmente inadecuados para recibir la nueva información disponible. Nadie modifica sus esquemas asimiladores por un acto de buena voluntad; es







preciso descubrir que esos esquemas son inadecuados para enfrentar la ardua tarea de reemplazarlos (Ferreiro, 1989, p. 63).

- Con los esquemas de conocimiento, el docente ha construido una trayectoria académica y profesional que no se cambian de un momento a otro sino mediante un proceso que requiere tiempo.
- El docente no sabía qué, ni cómo expresar sus dificultades y necesidades por medio de palabras. De acuerdo con Telma Weisz, “el maestro expresa lo que piensa a través de acciones pedagógicas, y por eso lo que debe ser analizado en la situación de capacitación es justamente la acción del maestro” (en Ferreiro, 1989, pp. 56-57).

#### De la asesoría

- La aceptación de las sugerencias o indicaciones no es sinónimo de una aplicación efectiva en la práctica ni de un éxito total de la asesoría.
- Una asesoría de una hora no es suficiente para cambiar los esquemas asimiladores o el *habitus* de un docente.
- Los registros de clases son importantes para que el docente observe su propio trabajo y así se puedan plantear preguntas para reflexionar sobre lo ocurrido.
- “El maestro se convence cuando ve en su práctica diaria que es verdad lo que le plantea la teoría” (DGEE en Ferreiro, 1989, p. 58). Así, lo que se sugería pudo haber tenido mayor impacto si contenía elementos que justificaran su funcionalidad para él y el grupo.
- Lo que el docente dice no siempre coincide con lo que hace y lo que se observa no siempre coincide con lo que dice.

#### Conclusiones





De acuerdo con Ezpeleta & Weiss (1998), realizar cambios en las prácticas de un docente es un proceso lento, desordenado y fragmentario. Es *lento* porque una sola asesoría no es suficiente para lograr un cambio total en las acciones de los profesores. El docente se apropia de algunos elementos poco a poco. Hay un proceso de asimilación de nuevas prácticas que no se da de manera inmediata. Es *desordenado* porque no es una secuencia de cambios establecidos que se siga como tal. Hay una apropiación de lo nuevo en distinto orden del que propone o espera el asesor. Es *fragmentario* porque se logran cambios en aspectos específicos del actuar docente. En este caso, la asesoría se centró exclusivamente en la lectura y la escritura de cuentos.

La experiencia de asesoría permite entender que no es posible asesorar ni mejorar las prácticas del docente con prescripciones si se desconoce lo que éste lleva a cabo en su aula. Por ello, es importante observar lo que el profesor realiza y a partir del mismo orientar sus acciones; es decir, que sea una asesoría con base en los registros de su propio trabajo. Esto podría evitar cierta resistencia de los profesores a recibir sugerencias, puesto que muchas veces se alejan de las características de los contextos escolar y social y de sus intereses y necesidades como docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayala, L. (1991, enero-junio) Enfoques reduccionistas de la práctica docente. *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 19, pp. 59-63. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver. (México).

Bonilla, R. (coord.) (2006) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México. Edit. SEP.

Cook, T.D & Reichardt, Ch. S. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos; en *Investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 9-22.





Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós, Cuestiones de educación.

Ezpeleta, J. (1991) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina. Centro Editor de América Latina.

Ezpeleta, J. & Weiss, E. (1998) Lecciones de campo sobre la capacitación docente; en Birgin (comp.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia*. Argentina. Editorial Troquel.

Ferreiro, E. (coord.) (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en américa latina*. México, Siglo XXI Editores.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

Mercado, R. (1999) *El trabajo docente en el medio rural*. México, DF. DIE CINVESTAV- IPN.

Nieto, J. (2001) Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas; en Domingo, Jesús (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB, pp. 147-166.





---

Pozo, J. I. (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3ª ed. Madrid. Ediciones Morata.

SEP (2011) *Plan de estudio de educación básica 2011. Primaria*. México DF. CONALITEG.

