



LA SUPERVISIÓN Y LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA: LÍMITES Y POSIBILIDADES ANTE LA EVALUACIÓN DOCENTE

ANTONIO PÉREZ-LILIA

COORDINACIÓN NACIONAL DE SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

lilianz2005@yahoo.com.mx

MÁRQUEZ GUTIÉRREZ-YOSELIN

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

yosemarq@gmail.com

Resumen

Si bien la evaluación constituye una de las funciones inherentes al quehacer profesional de los equipos de supervisión de las escuelas de educación básica, la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en septiembre de 2013, les plantea retos importantes, si se consideran las condiciones actuales en que estos actores educativos desarrollan su trabajo con las escuelas, para hacer efectivamente de la evaluación, un dispositivo para promover el desarrollo profesional de los docentes.

La presente ponencia tiene la intención de plantear algunos de estos desafíos, a partir de testimonios que dan cuenta de las condiciones institucionales en que desarrollan su trabajo con las escuelas, así como de las diferentes perspectivas de sus protagonistas sobre las actividades de evaluación que ya desarrollan con los maestros; siendo aspectos que entran en tensión con respecto a los planteamientos normativos y académicos emergentes sobre la evaluación del desempeño docente. Estos testimonios son producto de un estudio de corte cualitativo que se desarrolló en 2013 en una de las entidades del país, a fin de explorar los alcances y límites que los equipos de supervisión tienen para concretar la evaluación y asesoría en la zona escolar.

Palabras clave: evaluación docente, asesoría, supervisión





Introducción

Diversos estudios han confirmado que las prácticas de enseñanza de los docentes constituyen el factor escolar que incide más en el aprendizaje de los niños y jóvenes que cursan la educación básica (UNESCO, 2007; Ravela, 2009), por tanto, la generación de acciones de política educativa para fortalecer la profesión docente debe ser una de las prioridades de un sistema educativo que busca mejorar la calidad del servicio que se ofrece en las escuelas (OCDE, 2009).

En este contexto, la profesión docente ha de pensarse como un trayecto sistemático de desarrollo profesional (Imbernón, 2004; Perrenoud, 2006) en donde los maestros cuenten con oportunidades para el aprendizaje de la profesión a lo largo de su carrera: desde el ingreso a una institución formadora de docentes o, en su caso, ingreso como maestro frente a grupo en una escuela de educación básica, hasta su consolidación como un docente experto que apoya a otros en su formación profesional.

Dentro de esta perspectiva de la profesión docente, la evaluación constituye uno de los procesos que pueden ofrecer insumos sustantivos de información para promover su desarrollo profesional: desde la retroalimentación directa al propio docente con miras a mejorar su desempeño, hasta la orientación de las políticas de formación y asesoría a los docentes de las escuelas de educación básica en nuestro país.

En este sentido, es innegable la potencialidad que la evaluación puede tener para promover el desarrollo profesional de los docentes; no obstante, cabe preguntarse sobre las condiciones que actualmente tiene el sistema educativo mexicano para hacer de la evaluación docente un dispositivo efectivo de mejora, entre ellas, la relacionada con quienes, por su cercanía con las escuelas y maestros de educación básica desempeñarían un papel importante en este proceso: los equipos de supervisión, pero ¿Quiénes integran los equipos de supervisión en México y qué actividades desarrollan cotidianamente con las escuelas?, ¿Cuál es su experiencia con respecto a la evaluación docente como dispositivo para el desarrollo profesional?, ¿Qué condiciones institucionales tienen actualmente para afrontar este importante reto?

La presente ponencia busca dar algunas respuestas a estas preguntas con la finalidad de aportar a la discusión sobre las implicaciones de implementar un modelo de evaluación docente que busca promover el desarrollo profesional de los maestros en México, para ello se describirá brevemente la metodología empleada en el estudio, las condiciones actuales en que desarrollan el trabajo con las





escuelas, para finalmente referir algunas de las experiencias de estos equipos de supervisión con respecto al acompañamiento y evaluación que realizan con los docentes, todo ello con la intención de reflexionar sobre los alcances y límites que se pueden vislumbrar sobre la participación de estos actores educativos en los procesos de evaluación docente.

Situación actual de los equipos de supervisión en México

Los equipos de supervisión en nuestro país tienen bajo su responsabilidad un conjunto de escuelas que comparten un determinado territorio, nivel y tipo de servicio educativo; estos equipos se encuentran integrados por un supervisor (de zona o sector) y personal docente con funciones de asesoría, comúnmente llamados ATP's; algunos equipos de supervisión, los menos, cuentan además con personal exclusivamente dedicado a la parte administrativa.

El equipo es dirigido por el supervisor quien ostenta la autoridad oficial en la demarcación educativa y constituye formalmente el enlace entre las escuelas y la administración educativa, generalmente se accede al cargo por antigüedad en el servicio, méritos sindicales, capacidad para responder a las demandas de carácter administrativo y solventar conflictos en las escuelas, lo que deriva en un perfil con énfasis en lo político-administrativo que contrasta con el matiz técnico-pedagógico y académico que se promueve en el discurso oficial sobre la supervisión en México.

Por su parte, los asesores han adolecido de una fragilidad institucional ya que el acceso al cargo está sujeto a la discrecionalidad de los supervisores escolares y carecen de una plaza propia —es personal con plaza de maestros frente a grupo comisionado—, aunque recientemente se han planteado orientaciones institucionales sobre la asesoría y una normatividad que busca regular sus funciones (LGPSD, 2013).

Este personal ha constituido un valioso apoyo a los supervisores en la parte operativa y administrativa, lo que ha debilitado la posibilidad de conformar la supervisión pedagógica promovida en el discurso oficial. Además de que la puesta en marcha de los múltiples programas que demanda la administración educativa, han limitado sensiblemente las posibilidades de un proceso más continuo y sistemático de evaluación y asesoría a las escuelas, ante la fuerte carga administrativa que se derivan de estas distintas acciones de política educativa (SEP, 2005).

Estrategia metodológica y analítica.





El estudio de corte cualitativo se desarrolló en 2013 en el Estado de México con equipos de supervisión de educación preescolar durante el ciclo escolar 2012-2013. La finalidad fue observar el seguimiento que el equipo de supervisión realizaba a sus docentes para explorar los alcances y límites que tenían para concretar las funciones de evaluación y asesoría a los maestros y escuelas que se ubican en sus respectivas zonas escolares en el contexto de la reforma curricular de este nivel educativo.

El trabajo en el que se enmarca la presente ponencia, fue desarrollado por *Innovación y Asesoría Educativa A.C.* ante la petición de los *Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, para realizar una investigación de corte cualitativo sobre la forma en que los equipos de supervisión de educación preescolar evalúan y asesoran a los docentes en la implementación del actual Programa de Preescolar. Primeramente se hizo una revisión bibliográfica y documental sobre la figura del supervisor y del asesor en el sistema educativo mexicano. Asimismo, se realizó un seguimiento al trabajo de cuatro equipos de supervisión de preescolar sobre el trabajo que realizan con las escuelas y docentes de su demarcación educativa, a través de dos técnicas: Observación no participante y entrevistas a profundidad. Se realizaron 40 registros de observación y 4 entrevistas a profundidad. Un estudio de corte cualitativo busca identificar el sentido y significado que para los actores tienen sus propias prácticas.

Para ello, un punto de partida es la descripción densa de la realidad (Geertz, 1992), a partir del registro detallado de acciones, diálogos y lenguaje no verbal de quienes son observados, en este caso, de los equipos de supervisión en su trabajo cotidiano con los docentes y escuelas. Posteriormente se procedió al análisis de todos los registros de observación y entrevistas para identificar recurrencias sobre las acciones y concepciones de estos sujetos (Heller, 1977).

La evaluación docente. Experiencias y perspectivas de los equipos de supervisión.

Herederos de un sistema con poca regulación para el acceso a las funciones de supervisión y asesoría a las escuelas de educación básica, los equipos de supervisión afrontan cotidianamente los retos de responder a las múltiples demandas del sistema, así como a los planteamientos de un “deber ser” técnico-pedagógico presente en los discursos oficiales sobre estas funciones; entre ellas, lo relativo a la función inherente de dar seguimiento al quehacer profesional de los maestros frente a grupo, con miras a ofrecerles apoyo de carácter académico para la mejora de su desempeño ¿Qué concepciones ponen en juego los equipos de supervisión al momento de observar el desempeño de un docente en un salón de clases?, ¿Qué propósitos vislumbran en sus visitas a aula dentro de las escuelas de su demarcación?,





¿Cómo articulan estas visitas con la idea de ofrecer asesoría a los docentes para mejorar su desempeño profesional?, a continuación se presentan algunas experiencias.

La forma sobre el contenido en las visitas de aula

En el marco del estudio, una de nosotras acompañó a las supervisoras en el seguimiento que hacían a sus escuelas. En una visita, la supervisora expresa que el propósito de su visita de aula en una de las escuelas de la zona era el siguiente:

Estoy haciendo visita para fortalecer a la directora en la evaluación y acompañamiento que ella hace a la práctica docente en la escuela, el propósito está relacionado con las necesidades de la educadora, partiendo del diagnóstico que ya tiene la propia docente (pide a la directora su diagnóstico para mostrármelo). (R1, p.2)

Cabe precisar que en el contexto de sus funciones como supervisora de preescolar, este proceso de acompañamiento docente, se realizó a partir de un cuestionario de autodiagnóstico que les aplicaron a las educadoras de la zona y con base en este instrumento, llevaron un seguimiento a través de visitas de aula en donde su labor es apoyar y orientar a la directora en este proceso.

Supervisora: (Dirigiéndose a la asesora) Primeramente debes cuidar que tu propósito de visita aula lo anotes aquí (Señalando la guía, en tanto dice esto, la educadora observada plantea preguntas a los niños, se nota un tanto nerviosa)... Además de que no está suficientemente preciso

Directora: Pero si antes lo había revisado y lo había autorizado

Supervisora: Sí, pero debes consultar el programa antes, recuerda que aquí debes poner la necesidad de tu educadora, y aquí te faltó colocar la fecha de hoy

Bajo esta dinámica de diálogo sobre el formato de visita transcurren 20 minutos más, (R4, p. 6)

Como se puede advertir, en esta visita de aula, la atención parece centrarse más en precisiones sobre el llenado de la guía de observación que propiamente en la observación del trabajo que la educadora realiza con los niños; si bien estas precisiones pueden ser de utilidad para efectos de la documentación del proceso, éstas podrían haberse realizado de manera previa o posterior a la visita de aula. Por cuestiones de espacio no se refieren las orientaciones que esta supervisora brindaba a las directoras (R1,R2, R4, R7,R8, R10); pero dentro de las mismas prevalecía la preocupación sobre el llenado correcto





de las guías de observación y de revisión de los planes de clase, colocando en segundo plano las necesidades de formación identificadas en las educadoras a partir de estas visitas.

Pese a que el contenido de esta actividad (visitas a aula) tiene un amplio potencial de carácter técnico-pedagógico, en términos de identificar áreas de oportunidad sobre el desempeño docente de las maestras de esta zona escolar, el sentido que le asigna esta supervisora es más administrativo, pues se centra más en la forma que en el contenido, probablemente como producto de la necesidad de atender constantemente las demandas administrativas del sistema y tal vez por la escasez de herramientas con que cuenta para promover y desarrollar procesos de evaluación del desempeño docente encaminados a la mejora profesional.

Y sin embargo, puede haber contenido en las visitas de aula

En el mismo contexto de seguimiento al trabajo docente de las educadoras en el Estado de México, otro equipo de supervisión conversa sobre la forma en que se encuentran desarrollando este proceso:

Supervisora: (Dirigiéndose a la asesora) ¿Cómo elaboraste el diagnóstico?

Asesora: Las maestras se hicieron una autoevaluación a manera de cuestionario, porque de otra forma no se puede, dicen que nunca hay tiempo, pero creo que es un buen comienzo ¿no?

Supervisora: (Mientras revisa los documentos que le entregó la asesora) ¿Cómo trabajaste lo de las competencias profesionales?

Asesora: Hice un concentrado en donde enliste todas las competencias profesionales y la escala de evaluación que ellas se asignaron, creo que no fueron del todo sinceras, lo que pasa es que les da miedo pensar que están en el primer nivel, pero les digo que la idea es poderlas ayudar. (R18, p.5)

En esta conversación se puede apreciar como la realización del autodiagnóstico por parte de las educadoras como punto de partida para su seguimiento en las visitas al aula, puede ser un contenido susceptible de ser problematizado por este equipo de supervisión. Tanto la asesora como la supervisora comentan que un instrumento como el cuestionario puede no ser suficiente para realizar un autodiagnóstico; no obstante lo vislumbran como un buen inicio.

En esta conversación también se refieren los temores de las educadoras sobre el uso que pueden dar a la información que ellas consignen en el cuestionario de autoevaluación y la manera en que la asesora les comenta el sentido que esta actividad tiene para el equipo de supervisión: "Apoyarlas". Sin embargo, el hecho de que la docente muestren cierto temor hacia estas actividades, probablemente sea





por la función dual de la supervisión: “la primera, su autoridad conferida dentro de la administración, debido a que en la estructura técnica y administrativa de la Secretaría él es el superior al maestro y al director; la segunda, que se da de manera simultánea es que el supervisor, dentro de la estructura sindical, representa al ‘camarada’ del gremio laboral: ante el SNTE es un miembro más con los mismos derechos y obligaciones que los empleados, maestros y directores de educación primaria” (Arnaut, 1998: 213).

Por la jerarquía que tiene el supervisor en la Administración, es probable que los maestros logren un mayor trabajo pedagógico con los Asesores por no tener un vínculo laboral directo, más bien se habla de un relación entre pares y donde se comienza a esbozar la construcción del sentido que tendrá el seguimiento, evaluación y apoyo al desempeño docente en esta zona escolar, entre las educadoras y el equipo de supervisión, donde el apoyo pedagógico viene desde la asesora.

Es así que teniendo como punto de partida el autodiagnóstico, el equipo de supervisión realiza las visitas a aula en las distintas escuelas que integran esta zona escolar y, como producto de estas visitas, intercambian opiniones sobre lo observado en los salones de clase:

Supervisora: Ahora que fuimos al Jardín de niños Rosaura Zapata, me parece que a las maestras todavía les hace falta integrar varios aspectos del enfoque didáctico de los campos formativos

Asesora: Sí, las maestras tienen su grado de maestría y todo, ¡pero es pura teoría!, les hace falta ponerlo en práctica (...), por ejemplo cuando hago las visitas le ponen demasiado énfasis a la cuestión de la disciplina (...) siempre anda bien al pendiente de que nadie hable y todos pongan atención cuando el enfoque te plantea la importancia de promover que los chiquitos se expresen, la escuela es un medio para interactuar, más preescolar que es su iniciación en la escuela (R17, p. 7).

Como se puede apreciar en esta conversación, el equipo de supervisión conversa sobre algunas de las fortalezas que han identificado en las educadoras, a partir de las visitas a aula en la zona escolar, tales como su preparación profesional y la realización de sus planeaciones de clase; sin embargo, también ha identificado algunas áreas de oportunidad en su desempeño docente, como el reto de promover ambientes más favorables para el aprendizaje en el aula, a través de formas de interacción más enriquecedoras con los alumnos.





De manera posterior a este tipo de conversaciones, este equipo de supervisión desarrolla algunas actividades para atender estas necesidades de formación en las educadoras (R12, R13, R15, R17, R18, R20) que por cuestiones de espacio no nos detendremos a analizar a profundidad; en este caso las visitas a aula constituyen, para este equipo de supervisión, un valioso dispositivo para la identificación de necesidades de apoyo académico para mejorar el desempeño docente en la zona escolar.

CONCLUSIONES

Las actividades que los equipos de supervisión desarrollan cotidianamente con las escuelas pueden adquirir diferentes matices; en este caso, se identificaron los sentidos que dos equipos de supervisión asignan a las visitas de aula: Desde un énfasis prioritariamente administrativo y centrado en la forma, hasta constituir un medio para detectar áreas de oportunidad del desempeño docente en la zona escolar. Al respecto cabe reflexionar sobre el reto de generar condiciones en el sistema educativo mexicano, para construir una cultura de la evaluación docente estrechamente relacionada con el desarrollo profesional y que en gran medida puede apoyar la supervisión. El equipo de supervisión que reflexiona sobre la práctica docente brinda elementos para visualizar el cómo se podrían generar nuevas prácticas de apoyo hacia los maestros para mejorar su trabajo cotidiano, vislumbrando un camino complejo por las direcciones de cambio que tendría que haber tanto de los directores hacia los maestros, de los supervisores hacia directores y maestros hacia ellos, puesto que se trata de nuevas prácticas profesionales en la escuela y en el aula. Sin embargo, la retroalimentación que se brindaría sería muy enriquecedora por ser contextualizada y por la posible calidad de dialogo entre los colegas. Un reto en el trabajo de la supervisión es el realizar una evaluación continua y sistemática de las prácticas docentes que se encuentre encaminada a promover el desarrollo profesional de los maestros, en beneficio de la calidad del servicio educativo que se ofrece a niños y jóvenes en México.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, A. (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: CIDE/SEP.
- Diario Oficial de la Federación (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docentes*, México, D. F.
- Elizondo, Aurora (2001) *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*, Edit. Paidós, México, 2006





Imbernón, (2004) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Colección Biblioteca de Aula, Edit. Grao, Barcelona, (España).

OCDE (2009), *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Traducción y edición: Gilda Moreno y Laura Valencia

Perrenoud, Philippe (2006) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Edit. Grao, Barcelona, (España).

Ravela, Pedro (2009) Capítulo 8. "La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales" en *Avances y desafíos de la evaluación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.

SEP (2006) *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*, Colección Documentos para fortalecer la Gestión Escolar, México

SEP (2005) *Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela*, México.

UNESCO (2007) *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Santiago (Chile).

ⁱ Como integrante de Innovación y Asesoría A.C., formé parte del equipo que desarrolló el trabajo de campo, participé en el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida y en la redacción del informe final respectivo

