



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 241

**"TRANSFORMÁNDOME PARA TRANSFORMAR: UN PROYECTO
PARA FORTALECER LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DESDE LA
ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA"**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

VALERIA SARAÉ MARIN GIL

DIRECTOR DE TESIS

MTRA. CRISTINA YAZMÍN LÓPEZ VÁZQUEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P

SEPTIEMBRE, 2024.



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN DE TESIS DE GRADO

San Luis Potosí, S.L.P., septiembre 26, de 2024.

LIC.
VALERIA SARAÉ MARIN GIL
P R E S E N T E . -

Después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"Transformándome para transformar: un proyecto para fortalecer la dimensión didáctica desde la asesoría técnico pedagógica"**, para obtener el Grado de **Maestra en Educación Básica**, manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que se deberán entregar dos ejemplares encuadernados y un ejemplar en CD requeridos como parte de su expediente institucional.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ANIVERSARIO
A T E N T A M E N T E
"Educar para Transformar"



S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Vo. Bo.


DR. RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO
Coordinador de Posgrado


MTRO. PASTOR HERNÁNDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

M'PHM/M'JAAG*vgm.

"2024, Año del Bicentenario del Congreso Constituyente del Estado de San Luis Potosí"

Agradecimientos

A mi esposo:

Por el apoyo que me has brindado en el camino, por la motivación, la paciencia, la comprensión, por ser mi soporte, por construir una vida juntos, pero sobre todo el amor que cada día me brindas para dejarme ser, cumplir mis metas y permitirme seguir soñando. Eres el mejor compañero que pude elegir.

¡Gracias infinitas, sin ti no hubiera sido posible!

¡Te amo!

Para mis pequeños Daniel Emiliano y Danielly Sarae por hacerme mejor persona, por sacar de mí el amor más profundo y hacerme sentir una súper heroína. Esto va para ustedes. Son mi motor, los amo.

A mis padres:

Gracias a sus sacrificios, enseñanzas y amor, me dejaron las mejores herencias que son la educación, los valores y principios con los que me rijo en mi vida.

Valoro ahora más que nunca el esfuerzo que siempre realizaron para que yo pudiera ser una profesionista.

¡Los quiero!

A mi querida asesora Cristy:

Gracias por nunca haber soltado mi mano desde el día uno en este posgrado y por no dejarme aun después de haber culminado.

Gracias por todas las enseñanzas, la empatía, su entrega, los consejos y haber impactado mi vida profesional. Estaré siempre agradecida por enseñar con el corazón y dejar una huella en el mío. Usted ha sido un ángel en mi vida.

¡Mi cariño y admiración por siempre!

A mis dos estrellas del cielo... ¡gracias!

Índice

Introducción	4
Justificación	7
Capítulo 1. Contexto problematizador	
1.1 Política Educativa	12
1.1.2 Panorama Internacional	13
1.1.3 Panorama Nacional	18
1.1.4 Las reformas integrales educativas	23
Capítulo 2. Problematización y fundamentación de la propuesta de intervención	
2.1 Planteamiento del problema	27
2.2 Pregunta de intervención	30
2.3 Propósito de la intervención	30
2.4 Supuesto de la intervención	31
2.5 Antecedentes sobre el tema	31
2.5.1 Función de la Asesoría y Acompañamiento Pedagógico	32
2.5.2 Reflexión de la práctica pedagógica	41
2.6 Referentes conceptuales para la atención del problema	45
2.6.1 Práctica docente	45
2.6.2 Dimensiones de la práctica docente	48
2.6.3 Dimensión didáctica en Lengua Materna. Español	50
2.6.4 Asesoría Técnico Pedagógico	54
2.6.5 La reflexión de la práctica desde el asesoramiento	56
Capítulo 3. Diseño de la propuesta de intervención educativa	
3.1 Contexto externo	64
3.2 Contexto escolar	65
3.3 Características de la docente	67
3.4 Diagnóstico	68

3.5 Propuesta de intervención	92
-------------------------------	----

Capítulo 4. Análisis y descripción de resultados

4.1 Analizando mi práctica pedagógica	106
---------------------------------------	-----

4.1.2 Los primeros acercamientos para la mejora de la práctica, sesión uno	108
--	-----

4.1.3 Consideraciones finales, sesión uno	115
---	-----

4.1.4 Secuencia uno, parte dos: comprendo y construyo mi práctica	118
---	-----

4.1.5 Secuencia dos: El español ¿se utiliza socialmente?	125
--	-----

4.1.6 La planeación didáctica como herramienta para la mejora de la práctica pedagógica o requisito administrativo	133
--	-----

4.1.7 Hallazgos durante la sesión de término de proyecto	137
--	-----

Desconocimiento de planes y programas del grado que se imparte	137
--	-----

La planeación didáctica	139
-------------------------	-----

Resultados generales	143
----------------------	-----

Asesor Técnico Pedagógico	150
---------------------------	-----

Conclusiones

Bibliografía

Introducción

“Un maestro es una brújula que activa los imanes de la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría en los alumnos”.

Ever Garrison

El ser profesor es uno de los trabajos que requiere una gran vocación porque los retos a los que se enfrentarán en la práctica diaria representan entrega y compromiso desde el punto de vista personal. Guiar el conocimiento para despertar en los estudiantes la curiosidad es lo más significativo que se podrá hacer por los niños y niñas, tratar de ver con sus ojos resulta ser enriquecedor.

Actualmente se sabe que la práctica docente es compleja porque en ella convergen diferentes dimensiones que la hacen ser de una manera particular una de ellas es la dimensión pedagógica, donde uno de los elementos principales que guía la labor docente es el proceso de llevar los aprendizajes de los niños a un buen logro y en la planeación se convierte pieza clave de este proceso. Sin embargo, existen agentes externos al docente frente a grupo cuyo propósito es coadyuvar a la mejora de la práctica ya que se ha identificado que independientemente de la cantidad de años de servicio, se presentan rasgos por fortalecer al analizar lo que obstaculiza o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe señalar que la complejidad de la práctica se hace aún mayor en los docentes de primaria, por ejemplo, por la diversidad y cantidad de asignaturas que tienen que impartir. Una de ellas y considerada fundamental de diversos organismos internacionales e incluso en la política pública nacional, es la que tiene que ver con el español, esta ayuda a desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, en un mundo que requiere esta competencia donde los educandos sean capaces de comunicarse en diferentes contextos para diferentes fines.

Cuando lo anterior no se logra en el aula, es importante comenzar a hacer un análisis de qué es lo que está sucediendo al interior de la práctica para identificar los aspectos susceptibles a mejorar para que a su vez esto se vea reflejado en una mejora del aprendizaje.

El presente trabajo pretende mostrar la visión del docente asesor (Asesor Técnico Pedagógico por Reconocimiento) para vislumbrar la trascendencia que existe fuera del aula cuando los docentes realizan su práctica educativa desde una reflexión que tiene la finalidad de mejorar e impactar en sus estudiantes desde la dimensión didáctica, con actividades que no sólo sean solo atractivas para ellos, sino que sean significativas y los acerquen al perfil de egreso de su educación primaria. Para este caso específicamente en la asignatura de Lengua materna, español.

Además, se hace un análisis del impacto social que tuvo la pandemia por COVID-19 y cómo ésta llevó a la transformación de las prácticas pedagógicas que comúnmente se habían practicado en las escuelas con las clases presenciales, la modificación de las acciones docentes, el reconocimiento de las dificultades que se presentaron y la persistencia de prácticas carentes del uso de herramientas tecnológicas que en algún momento fueron utilizadas más como entretenimiento que como medio de comunicación y probablemente menos como instrumento de enseñanza.

La problemática que se analizó fue un referente sobre lo que la mayoría de los docentes, desde la experiencia y zona donde se labora, no hacen o compran para solo realizar su práctica de una manera más sencilla que le facilite conducir el conocimiento dentro de su aula virtual o presencial, sin tener en cuenta la mayoría de las veces las necesidades de su grupo, el enfoque y propósito del grado que atiende. Se hace referencia a la planificación como tarea esencial del profesor, que en diversas ocasiones queda relegada a un trámite administrativo para entregar en dirección o supervisión escolar.

La intervención educativa se llevó a cabo en una escuela matutina con una profesora de corta experiencia frente a grupo pero que se integraba como nueva dentro de una zona escolar en la que, reflexionar su práctica permitiría enriquecerla para lograr un impacto en el aprendizaje de sus alumnos, específicamente en la asignatura de Lengua Materna, español en segundo grado. Se realizaron sesiones de intercambio de conocimientos y puntos de vista que dieran oportunidad de crecer profesionalmente de lo que se sabe y se hace a lo establecido de manera oficial en

planes y programas, lo que en términos coloquiales se le denomina “en el deber ser”.

Para valorar la intervención realizada por la Asesora Técnico Pedagógico, se analizaron las diversas secuencias didácticas que se llevaron entre la docente asesora y la docente asesorada, se recuperaron los análisis de las narraciones en cada una de las sesiones e identificar para valorar los avances en la práctica docente desde una función que, pese a que no es nueva, en los últimos 7 años, ha cobrado relevancia desde una perspectiva de acompañamiento en una relación horizontal entre docentes, donde se resalta el aprendizaje obtenido en cada una de ellas. De esta manera

De esta manera... el presente documento presenta un análisis de la intervención que se hizo, como Asesor Técnico Pedagógico temporal por Reconocimiento resaltando la importancia de la labor de una figura que en muchas ocasiones no se tiene claridad desde la experiencia personal y otros actores sobre su propósito de ser y la manera en como su actuar interviene para la mejora de los aprendizajes de los alumnos desde la mejora de la práctica misma.

En este documento, el lector encontrará los diversos apartados que sustentan el proyecto realizado. La ruta que se vislumbra es presentar un contexto problematizador que hace visible la necesidad de la asesoría y su relación con el campo de formación de Lenguaje y Comunicación. Posteriormente se problematiza y fundamenta la propuesta desde perspectivas teóricas, donde la reflexión de la práctica es un punto nodal de este documento. Enseguida se muestra el diagnóstico realizado y la manera en que éste gestó la propuesta que posteriormente describe y analiza, resaltando los momentos que se vivenciaron para iniciar un proceso de reflexión de la práctica docente dando a conocer los resultados obtenidos con esta intervención para finalizar con un proceso de evaluación que permite desde una perspectiva teórica y personal la valoración de la intervención realizada para llegar a la conclusión final del presente documento.

Justificación

Al iniciar como docente novel pueden existir vacíos de conocimiento de cómo realizar el trabajo de la mejor forma posible. Cabe señalar que parte del estilo docente tiene relación con la formación inicial que se tuvo desde la educación básica por la que se cursó y se formalizó en la Escuela Normal. Particularmente, desde mi experiencia personal, se me inculcó que dentro de las clases se debía utilizar más el material diseñado por la docente generando la idea que entre más materiales didácticos se usaran, la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sería más fácil pero no se detenía a pensar en la calidad de los materiales o el tipo, simplemente con llevar recursos que los alumnos pudieran ver o utilizar.

Aunado a ello, se daba prioridad a las actividades de diseño personal y poco con el libro de texto, así como elaborar sus propias rúbricas para una evaluación formativa. No obstante, al incursionar en el ámbito laboral como docente novel se identificó que esas actividades representaban una dificultad ya que no se contaba con el tiempo suficiente para llevarlo a cabo en el día a día en las aulas por la organización escolar estando presentes las diferentes dimensiones de la práctica a las que refieren Fierro, Fortoul y Rosas (2003).

Sin embargo, se reflexionó también que, durante todo el proceso de la formación inicial como estudiante normalista, se tiene una persona que realiza un acompañamiento pedagógico que ayuda a reflexionar y a comprender las actividades que se diseñan, hago referencia al maestro encargado de la asignatura de Práctica Docente y del Docente Tutor del grupo de práctica. Desde esa perspectiva se vuelve a reflexionar sobre la importancia de contar con un profesional de la educación que ayude a volver a generar esos procesos reflexivos que coadyuvan a la mejora de la intervención que se realiza, la presencia de este profesional tal vez no sea de manera permanente, pero, se hace necesario que existan espacios para reflexionar del trabajo que se realiza día a día, ya que, desde la experiencia personal, se ha identificado que una vez que el maestro novel ingresa a la docencia, se comienza a perder esta práctica.

Se suma a lo anterior que, cuando se egresa de la escuela normal y se inserta al ambiente magisterial de manera formal, continúa existiendo una gran cantidad de

dudas, el cuestionamiento permanente de si estás haciendo o no un buen trabajo, pero con una gran diferencia, ya no hay una persona con una función particular de apoyarte para ver, desde otra perspectiva profunda y externa, la práctica que se realiza.

En ese sentido el docente novel se encuentra frente a grupo con el referente solamente del conocimiento adquirido durante su formación, se cuestiona sobre el trabajo que realiza diariamente se piensa que repite la forma en la que se le enseñó desde su educación inicial y pocas veces se tiene acercamiento con otro tipo de experiencias que le permitan un acompañamiento.

Desde la experiencia personal que se vivió tanto en la formación docente y al llegar al plano laboral existieron diversos cuestionamientos de cómo podría ser la forma más efectiva para desarrollar el conocimiento en los estudiantes, cuál es la manera de enseñar a leer y escribir, qué materiales se pueden aplicar para facilitar la comprensión de las fracciones, cómo propiciar la escritura de textos en los estudiantes, de qué forma reforzar la comprensión lectora en los niños y niñas del grado. Son preguntas que se formulaban a partir de las experiencias no exitosas que como profesora de recién ingreso se hacía con base en las vivencias ocurridas en los primeros cuatro años en el campo laboral.

Al tener poca experiencia y con dudas sobre lo que se estaba trabajando en las aulas que impartía la clase y repitiendo el método de no ser la guía, sino la portadora de conocimientos para ser quien los enseñara a los estudiantes. Cuando existían las dudas se recurría a docentes que se observaban con una gran trayectoria y a quien se le tuviera confianza para preguntarles el método o estrategias que utilizaban dentro de su aula, la forma en cómo enseñaban a leer, qué actividades realizaban con sus estudiantes para la promover la escritura y evaluar la comprensión lectora. No obstante, los comentarios y apoyos recibidos de compañeros docentes no siempre fueron pertinentes, porque algunos compartían poco, otros decían que se enfocara a lo marcado solamente por los libros de texto, y unos cuantos compartían sus experiencias exitosas, materiales que les habían funcionado, estrategias que habían aplicado durante su trayectoria y que permitieran el logro de los aprendizajes. De esa forma se comprendió que no todos

los docentes tenían la intención de apoyar y ver a otros compañeros ser exitosos y lograr los aprendizajes en sus estudiantes.

Con todo lo anterior, se hace referencia a la necesidad de, aunque ya se esté en servicio e independientemente de los años de experiencias que se tengan en él, contar con un profesional de la educación que acompañe la práctica, ya que la reflexión es un proceso constante que en colaboración permite que tenga resultados favorables. En ese sentido la figura de un Asesor Técnico Pedagógico cumple la función de asesorar, acompañar y apoyar a docentes que se encuentran en servicio en su trayectoria docente, especialmente con aquellos docentes en los que se identifica que existen debilidades en su intervención docente y no han logrado que los estudiantes consoliden el aprendizaje esperado. Hacer ese acompañamiento en el que los maestros compartan dudas, actualicen nuevas estrategias dentro de su aula y aquello que no sepan realizar alguien más les guíe en el proceso.

La oportunidad de desempeñar esta labor de ATP (Asesor Técnico Pedagógico) se presentó de una manera diferente a la que comúnmente se conocía, la cual consistía en que el supervisor era quien hacía una invitación personal y por comisión se llegaba a lo que entonces se denominaba “apoyo”. En la actualidad debido a las evaluaciones de desempeño que se habían realizado por el extinto Servicio Profesional Docente y que se aplicaron de manera personal en el ciclo escolar 2017-2018, se obtuvo la oportunidad para ser beneficiada en las convocatorias que salieron poco antes de terminar el ciclo. Una de esas correspondía para ser Apoyo Técnico Pedagógico temporal por Reconocimiento (ATPtR). Cabe resaltar que esta función sólo se podría realizar por tres años con opción a un cuarto ciclo escolar y después la docente regresará a estar frente a grupo. Sin embargo, todo lo que hace un ATP era un factor que se desconocía y el interés personal que se presentó inicialmente iba relacionado en obtener un beneficio económico.

Llegué a la supervisión escolar en el ciclo escolar 2018- 2019 para comenzar a desempeñar la función, tenía muchas dudas, pero a pesar de ello iba con la disponibilidad de aprender y realizar todo aquello que fuera necesario y hasta brindar más del tiempo en mi jornada, con la fiel idea de conocer más. Al llegar con

quien sería mi jefa inmediata y compañeros ATP me compartieron que había oportunidad de crecimiento porque los mandaban a cursos, talleres y capacitaciones. Este fue un factor que me emocionó porque tendría acceso a nuevos conocimientos, dado que al haber sido evaluada un ciclo anterior me di cuenta que un docente necesita profesionalizarse constantemente y tener mejores herramientas para brindar una educación de calidad en los centros educativos.

Dentro de las funciones de ATP están el asesorar y acompañar a uno o varios docentes dentro de la zona, con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas que se realizan en el aula. Los primeros meses con la función de ATPtR solo fungía como apoyo administrativo y ayudando en las actividades necesarias que se ocupaban, principalmente las relacionadas con el manejo y organización de diversos documentos de las escuelas de la zona, asistí a talleres y diplomados que iban relacionados a la función de ATP. Sin embargo, no tenía la oportunidad de realizar una actividad educativa dentro de un centro escolar.

Es hasta que en el ciclo escolar 2019-2020, donde se solicita a las supervisiones escolares que suban informes de los ATPtR a una plataforma con el objetivo de conocer el impacto de éstos y tener evidencias de su trabajo con docentes. Considerando lo antes descrito, fue la primera oportunidad de vivenciar realmente la labor para la cual fue gestada la función y representó todo un reto personal que me implicó adentrarme más a las necesidades de los docentes de la zona, identificar una problemática y, desde la función de ATPtR, buscar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, pero, con un trabajo de intervención con el docente a cargo de ellos. De esta manera, es que surge el documento que aquí se presenta.

De esta manera la función de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) ha estado presente dentro de la historia magisterial, pero el desconocimiento del verdadero servicio que éste presta dentro de la supervisión escolar en la que está adscrito llega a estar lejos del real desempeño para el que fue comisionado. Sus funciones se limitan la mayoría de las veces a tipo administrativo desde oficinas, recepción de documentos, realización de estadísticas, entre otras actividades de índole organizacional, de papelería y documentación de las escuelas. Situación por la cual

se hizo necesario emprender un proyecto que reivindique y valore la función del asesor para que pueda cumplir con la función para lo cual fue creado.

Situación por la cual se hace el proyecto necesario que revalorice la función del Asesor Técnico Pedagógico para que se pueda cumplir realmente con las responsabilidades para las que fue diseñado al ayudar a la profesionalización, reflexión y mejoramiento de las prácticas docentes que se encuentran en servicio. En ese sentido la realización de este proyecto resulta fundamental ya que permite un preámbulo de la función de un docente acompañe a otro que permita realizar cambios significativos, por lo tanto, es viable y factible ya que dentro de la supervisión actualmente en el marco de USICAMM se encuentra establecido la función del Asesor Técnico temporal por Reconocimiento (ATPtR) que un docente se encontrará durante tres años en supervisión y se le asignan de 1 hasta 20 docentes dependiendo de la perspectiva del supervisor para que asesore. Por ello, en el ciclo escolar 2019-2020 se contaba con la asignación de un docente para realizar la intervención en una escuela específica.

Resulta innovador ya que dentro de la zona nunca se había realizado una intervención, pese a los tres años en los que llevaba desarrollando esta función, no lo había podido llevar de esta manera, debido a que en la zona poco se ha trabajado el acompañamiento desde el equipo de supervisión y, sobresale que, los resultados que se obtengan sirvan como referente a otros docentes que incursionen en la función aludida.

Capítulo 1. Contexto Problematizador

1.1 Política Educativa

En las últimas décadas en Latinoamérica se han realizado modificaciones en favor de la educación con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, acercándolos a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, dentro de las políticas internacionales se ha observado que, en gran parte de los países de Sudamérica y América central, la mayoría de las principales fuentes de trabajo son de empresas extranjeras, de países desarrollados que son quienes invierten con la finalidad que la mano de obra salga a un precio que les permita obtener mayores ganancias. Haciendo un análisis retrospectivo en el tema educativo las generaciones actuales distan lo suficiente de los alumnos que ocuparon las aulas hace 30 años. Quienes su meta era concluir la educación básica para salir a trabajar, y la deserción escolar era más por cuestiones económicas.

Pero si antes la educación era una preocupación, la pandemia por COVID-19 vino a sacudir de una manera inexplicable la crisis no solo económica de estos países, sino la brecha en educación que se extendería más de lo que se podía haber pensado. Como señala el Banco Mundial (2020) que existen dos factores cuestionables en América Latina, el primero sobre la crisis que ya se tenía en las regiones en cuanto al tema de la educación con niveles muy altos de “pobreza de aprendizaje” y el segundo el nivel de conectividad que se encontraba por debajo de la media. Situación que es alarmante si los mismos docentes entran en las cifras de no contar con la conexión a internet necesario. Se cree que pueda existir un alto porcentaje de deserción escolar debido a la epidemia que azotó al mundo entero. Modificando la deserción escolar por falta de recursos económicos para continuar con sus estudios, a desertar por no haber tenido los medios necesarios para afrontar la situación por el coronavirus. Por ello, el trabajo aún en la distancia se estaba presentando deficiencias en la práctica de los docentes que se identificó al presenciar las clases en línea en las que el docente se conectaba a través de la plataforma meet.

Se suma la complejidad de trabajar a distancia, a donde si el medio lo permitía a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación

estuviera en posibilidades de favorecer los aprendizajes. No obstante, se identificaron casos específicamente donde poco se estaba logrando, siendo uno de los factores causantes de ello la práctica de los docentes, por ello, es que cobra relevancia el proceso de asesoría porque le será útil a la maestra que recibió el acompañamiento durante esa época.

1.1.2 Panorama Internacional

Desde la perspectiva de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible se pretendía que hasta el 2030 aumentaría sustancialmente la oferta de maestros calificados mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2015). Sin embargo, desde la práctica pedagógica se carece de esa cooperación que permita que los docentes adquieran habilidades que los ponga dentro de los parámetros para la mejora de la educación que haga frente de esos desafíos mundiales y nacionales actuales que conlleven a tener dificultades en el futuro. Desde la perspectiva desde la novedad del ODS 4-Educación 2030 es que se permita centrar en el acceso, inclusión y equidad en los resultados del aprendizaje en todos los niveles, pero desde ese panorama la educación carece de docentes que tengan un criterio de cómo abordar aquellas áreas de oportunidad que presenta la educación para adquirir la visión compartida desde la Declaración de Incheon.

La educación desempeña un papel clave para erradicar la pobreza, ya que ayuda a las personas a conseguir trabajo decente, incrementa sus ingresos y genera una mayor productividad que sirve de motor para el desarrollo económico. La educación es el medio más eficaz de lograr la igualdad entre hombres y mujeres, propiciar la plena participación social y política de las niñas y las mujeres y empoderarlas económicamente. (p. 27)

Desde el enfoque de Incheon se comparte que la educación es el derecho humano fundamental que permita que las naciones vayan creciendo con la utopía de ser una

mejor nación que permita una medrar su economía y con ello una calidad en la forma de vivir. Por ello, es necesario que los docentes tengan las herramientas necesarias para guiar a sus estudiantes en la construcción de los nuevos conocimientos desarrollados en las aulas. Para que lo anterior se logre es necesario que el profesorado tenga los medios dentro de su entorno educativo para lograr los aprendizajes de los planes y programas. En ese punto, la función del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) apoya a los docentes para encontrar estrategias en conjunto que le permita lograr la enseñanza desde la reflexión de su práctica pedagógica con aquello que como profesionales de la educación no han logrado identificar y que se presenta como un área de oportunidad. Al ser un agente externo permite tener una visión diferente de cómo se trabajan las sesiones y qué es lo que interfiere o logra la adquisición de los nuevos aprendizajes establecidos según el grado que esté trabajando.

Desde la perspectiva de la UNESCO (2018)

En Japón, por ejemplo, donde la cultura da mucha importancia a los mayores, los jóvenes docentes de las escuelas son objeto de una tutoría que incluye la evaluación de sus capacidades por parte de docentes más experimentados, algo que permite a los docentes aprender y apoyarse mutuamente.

Con lo anterior podemos atribuir que es enriquecer la práctica educativa que se hace en las escuelas, sin perder las costumbres y tradiciones que se han hecho durante muchos años, que forman parte de nuestra historia, añadiendo nuevas ideas, creando nuevas estrategias, analizando las modificaciones globales que se han tenido y cómo estas pueden impactar de manera positiva a la escuela y formar estudiantes con mayores capacidades para el mundo que les rodea.

Desde la reflexión profesional de su propia práctica se pretende que el docente sea competente y con ello se centren en el educando, con actividades dinámicas, colaborativas, con recursos educativos de libre acceso con apoyo de los materiales proporcionados desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) que favorecerán el aprendizaje con un ambiente alfabetizador, científico, artístico y adaptado al contexto con el que se trabaja.

La perspectiva de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible menciona que:

menos del 75% de los profesores de escuela primaria fueron capacitados según las normas nacionales y las decisiones del pasado de bajar el nivel cuando había escasez de docentes, han contribuido a intensificar una tendencia a tener en las aulas a personal no calificado y sin la preparación necesaria. La falta y/o inadecuación de un desarrollo profesional continuo y de apoyo para los docentes, así como de normas nacionales para la profesión docente, son los principales factores que empobrecen la calidad de los resultados del aprendizaje. (p.54)

Cabe señalar que desde esa perspectiva es necesario que los docentes tengan un compañero con características específicas que le permita apoyar y acompañar el proceso de crecer profesionalmente juntos desde las áreas de oportunidad que se detecten en conjunto con la finalidad de la mejora de los aprendizajes y el impacto positivo dentro de la educación. Porque desde la misma perspectiva de Incheon se pretende lograr que al centrar la calidad y la equidad, se alcancen sistemas educativos exitosos que permitan el desarrollo profesional que favorezca el aprendizaje y el mejoramiento de los mismos docentes a lo largo de su trayectoria.

Existen pruebas fehacientes de que los docentes están abiertos al cambio y dispuestos a aprender y crecer a lo largo de sus carreras. Al mismo tiempo, necesitan tiempo y espacio para tomar más la iniciativa de trabajar con sus colegas y los directores de los establecimientos, así como para aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional. (p. 54)

Así mismo, el trabajo del Asesor Técnico Pedagógico va encaminado a ser un docente que apoya y acompaña el proceso de profesionalización para mejorar la praxis educativa, desde un punto que permita al profesor experimentar y enriquecer su quehacer. Que tenga los espacios y tiempos que le permitan interactuar con sus colegas para brindar oportunidades de la mejora colectiva con el beneficio de impactar a la comunidad educativa desde el avance profesional con apoyo de

estrategias que enriquezcan su practica desde el contexto en el que se encuentra inmersa la escuela.

Existen estudios a nivel internacional donde se enfatiza la relevancia de una formación docente, proceso ante el cual contribuye la figura del asesor técnico pedagógico, ya que Fernández (2017) menciona “La formación docente es uno de los retos de la sociedad del siglo XXI, es sin lugar a dudas, uno de los factores de la calidad educativa y, por los mismo, se constituye en un aspecto fundamental de las políticas educativas de carácter nacional”. Por ello, cubra un lugar preponderante en la agenda nacional e internacional, la formación que se gesta desde las necesidades de los docentes que se encuentran frente a grupo.

En esa perspectiva, la figura del asesor técnico pedagógico cumple la función de ser formador de formadores. Menciona la Unesco (2017) “precisa enfocarse hacia la necesidad de concebir la educación como un proceso, cuyo propósito es el ser humano y no la disciplina o asignatura que imparte, impera el hecho de considerar la educación como fortalecimiento de la personalidad del educando”. Se involucra el desarrollo profesional de los docentes en los que se pretende mejorar las competencias del profesorado vinculadas a su calidad personal, actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permiten actuar en su compromiso educativo. Perfeccionar sus habilidades y trabajar mano a mano en aquellas áreas de oportunidad que dentro de su praxis se presentan como obstáculo para el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.

Villegas (2002) menciona que los cambios que Estados Unidos, realizó para mejorar la educación corresponde en ámbitos sobre lo político hasta las prácticas que desarrollan dentro de sus aulas los docentes. Estos planes e iniciativas de educadores elaboradores de política, líderes y políticos del país, con la única finalidad de la mejora de su educación. Este país sufrió modificaciones drásticas intrínsecas y externas.

La primera de estas fuerzas encuentra expresión en un intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda, busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño y la formación del maestro en función a esos estándares.

Hay que destacar que la reflexión y la capacitación que se le brinda sus docentes permite que se conciba la docente como un profesional reflexivo, que ingresa con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos basados en esos conocimientos. En este país los docentes reciben apoyo de diversas personas y organizaciones, que le permitan desarrollarse profesionalmente y brindar la mejor educación que tendrá la responsabilidad de mejorar su cultura y con ello tendrá un impacto positivo dentro del mundo global.

El panorama político no solo se debe observar hacia la figura del asesor técnico pedagógico, sino también a las condiciones en las que se desarrolló el presente trabajo, al vivir un acontecimiento extraordinario que fue una pandemia mundial, en la que se desconocía la manera de trabajar a la distancia, las herramientas con la que los docentes y estudiantes contaban para seguir en contacto. No sólo fue el aislamiento, sino las condiciones reales con las que se contaban y la relevancia de la manera de trabajar del docente que se enfrentaba ante una nueva situación y la manera de dar las clases ya no era como comúnmente se conocía. La figura del asesor cobra realce al dar el acompañamiento a un profesor para realizar la reflexión de la práctica que realizaba con sus alumnos y las modificaciones que tuvo que hacer a la hora de dar una clase. En esa perspectiva Sandoval (2018) menciona que, para cambiar la escuela, es necesario cambiar al profesorado y al contexto donde trabaja la escuela. Si un docente es innovador muchas veces muere al momento que él se va esa innovación, pero cuando se hace la modificación dentro de la comunidad educativa, los cambios se comienzan a dar. “La formación continua cambia esa perspectiva centrada en el docente mediante cursos o seminarios de expertos infalibles, a trabajar con asesoras o asesores de proceso en el territorio y hacer cambios en los contextos y las escuelas. (p. 24) Es por ello, que la pandemia trajo consigo modificaciones dentro de la misma práctica y para que esos cambios se puedan realizar, es necesario que los docentes se involucren con otros docentes en las que se impacte la comunidad educativa y ña innovación no muera. En esa perspectiva la asesoría y el acompañamiento permitirá trabajar en conjunto y lograr un impacto positivo dentro de la sociedad.

1.1.3 Panorama Nacional

El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que toda persona tiene derecho a la educación y que el estado impartirá y garantizará la educación básica que se caracterizará por ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica. Establece de igual forma que los maestros y maestras son agentes fundamentales del proceso educativo y se reconoce su contribución a la transformación social del país (SEP, 2020).

La misma ley, establece que” la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley” (p.5). De este artículo surge el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), del cual aparece la función del Asesor Técnico Pedagógico temporal por Reconocimiento.

La LGSCMM, en su artículo 13 establece que:

las funciones docentes, de técnicos docentes, de asesoría técnica pedagógica, de dirección o supervisión de la educación básica que es impartida por el Estado deberán orientarse a lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral del educando, conforme a los objetivos que determine el Sistema Educativo Nacional. (p.9)

De igual forma que quienes desempeñan estas funciones tendrán que tener cualidades y competencias profesionales conforme se indican en los criterios e indicadores. De esa manera los docentes cuenten con conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que tengan los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelvan (SEP, 2020).

Dentro de éstas aptitudes se encuentran los lineamientos generales para la operación del servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica. En el que el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) representa:

un conjunto de mecanismos debidamente articulados en las que sus actividades se encuentran orientadas a apoyar la transformación de la

escuela y la mejora de las prácticas educativas que den oportunidad a impulsar el logro máximo de los aprendizajes y el desarrollo integral de sus alumnos (p.13).

El objetivo general del SAAE es

coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar, a fin de brindar a los alumnos una educación de excelencia con equidad e inclusión (p.13).

Con lo anterior se muestra la relevancia educativa que cumple la figura del ATP al tener una función que secunde al profesorado sobre aquellas áreas de oportunidad que se pueden presentar dentro de su práctica educativa en las que se pretende que docentes apoyen a otros docentes por medio de un acompañamiento pedagógico que le abone a su profesión realizando una transformación, donde ambos construyan desde la práctica, mejoras que impacten a la comunidad educativa desde los principios que brinda la ley que sustenta la nación.

El SAAE tiene como características organizar el trabajo técnico pedagógico de la supervisión escolar, dirige acciones de asesoría, acompañamiento y tutoría a las escuelas. Con las metas establecidas dentro de su programa escolar de mejora continua. Éste es situado y dirigido al cambio educativo pretendiendo establecer retos de mejora acordes con las condiciones y el contexto de cada escuela. Es formativo porque implica aprendizajes entre pares fortaleciendo valores, actitudes, conocimientos y habilidades profesionales de las maestras y maestros. Y coloca en el centro de la asesoría el máximo logro de aprendizaje de los alumnos, al tiempo que se articula con acciones de la escuela, dirigidas a la atención del rezago educativo (SEP, 2020).

La Asesoría Técnica Pedagógica que se quiere deberá ser enfocada a mejorar las prácticas de enseñanza y aportar a la revitalización de la cultura escolar para contribuir al máximo logro de aprendizaje, formación integral y bienestar de los

alumnos (SEP, 2020). Que sea un docente que sume con base en su experiencia, en el quehacer docente y la realidad en la que se encuentran las escuelas; por lo que deberá tener la habilidad de relacionarse de manera empática, y cercana con sus compañeros docentes por lo que en conjunto podrán brindar mejores formas de atender los desafíos pedagógicos que se presentan en las aulas.

El personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica adscrito a la supervisión de zona escolar es un agente central del proceso de cambio y mejora en las escuelas. En el marco del SAAE, las responsabilidades de este personal se establecen en la tabla 1.:

Tabla 1

Funciones del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica.

- I. Participar en la planeación, la organización, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación del SAAE en la zona escolar.
- II. Proponer al supervisor de zona escolar los planteles y el personal docente y técnico docente, a quienes se les brindará asesoría y acompañamiento, conforme a las necesidades técnicas pedagógicas que se identifiquen en las escuelas.
- III. Elaborar, desarrollar, dar seguimiento y evaluar, en colaboración con los asesorados, su plan de asesoría técnica pedagógica, conforme a los objetivos del SAAE y las necesidades de las escuelas, y de las maestras y los maestros de la zona escolar.
- IV. Asesorar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos, a maestras y maestros, y técnicos docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía profesional, el máximo logro en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, considerando las necesidades de formación de las maestras, los maestros y técnicos docentes, y las características de los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas.

- V. Visitar a las escuelas para asesorar y acompañar al personal docente y técnico docente, y observar el trabajo que realizan con los alumnos, con la intención de obtener información que contribuya al fortalecimiento de sus prácticas profesionales, conforme a las necesidades del personal docente y técnico docente en servicio, el plan de trabajo de la zona escolar y la disponibilidad de personal para el cumplimiento de esta responsabilidad.
- VI. Orientar a maestras y maestros en el diseño y desarrollo de actividades que favorecen la formación integral de los alumnos, relacionada con el desarrollo del pensamiento matemático, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el conocimiento científico y el tecnológico, el pensamiento crítico, la expresión artística, el cuidado de la salud física, mental y emocional, una cultura de paz y la protección del medio ambiente.
- VII. Analizar y reflexionar, junto con las maestras, los maestros y los técnicos docentes asesorados, sobre el proceso de asesoría para fortalecerlo con nuevas acciones.
- VIII. Impulsar la conformación y desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje en el ámbito de la zona escolar, así como a nivel regional o estatal, según sus posibilidades.
- IX. Informar de manera permanente a la supervisión de zona escolar acerca de los avances y dificultades que se presenten con sus asesorados.

Fuente: Elaboración propia con base en Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica, SEP, 2020, p.20-21.

La asesoría tendrá el propósito de lograr que el personal docente con quienes trabaje sean capaces de impulsar de forma autónoma procesos que le permitan mejorar sus prácticas educativas. (SEP, 2020) y aunque dentro de los lineamientos se puede observar en el punto II que el asesor podrá sugerir al supervisor de la zona los asesorados con lo que podría realizar el apoyo y acompañamiento. Es el mismo supervisor quien se encarga de asignar la escuela, la o el docente con quien se

realizará el seguimiento y a quien se le proporcionará la asesoría técnico pedagógica. Y con este punto se asocia el cuatro en el que la asesoría podría ser de forma individual o colectiva, tomando de referencia que la supervisora es quien hace la asignación, de esa manera sólo ha permitido que sea con una sola docente a quien se le pueda dar el apoyo y seguimiento.

El acompañamiento consistirá en el conjunto de acciones que determine la autoridad educativa de la entidad federativa, a través de la supervisión de zona escolar, para la atención y superación del reto o retos a que se refiere el Lineamiento anterior. El periodo de acompañamiento comprenderá al menos un ciclo escolar completo. Podrá prolongarse al año lectivo siguiente y los posteriores, de ser necesario, previo acuerdo con la autoridad educativa de la entidad federativa. El acompañamiento se proporcionará en la escuela, lo brindará la supervisión de zona escolar y, en los casos en que se requiera asistencia especializada, esta supervisión contará con apoyo de la autoridad educativa de la entidad federativa (SEP, 2020).

Con respecto al Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) su finalidad es contribuir a un nuevo modelo de desarrollo basado en el bienestar de las personas, a partir de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para el logro de un desarrollo nacional sostenible (SEP, 2020). Desde esa perspectiva se articula con seis prioridades a saber: “Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; Entornos educativos dignos y sana convivencia; Deporte para todas y todos; y Rectoría del estado en la educación y consenso social” (p.198). De los cuales nos enfocaremos en el tercero sobre los maestros como agentes de la transformación, en el cual hace referencia a la falta de congruencia que existe desde la formación normalista y los diseños curriculares vigentes en la educación que ocasiona una disociación del egresado con la realidad que viven los docentes en las aulas y ello repercute en la disminución de posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, así como el acceso al mercado laboral y su contribución al desarrollo económico del país (SEP, 2020). Aunado a lo anterior desde la función del Asesor es contribuir al ideal del PSE 2020-2024 al apoyar a docentes noveles y con trayectoria en el

acompañamiento de práctica pedagógica con la finalidad de tener un impacto en la educación de niños, niñas y adolescentes.

Desde la perspectiva en la Relevancia del Objetivo prioritario en el punto 3: Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio. (SEP, 2020) menciona sobre la magnitud del reto que existe en la educación y la velocidad de los cambios en la sociedad del siglo XXI en la que es necesario una actualización constante y oportunidades de abonanzar, es por ello, que la formación continua debe ser un derecho personal de todo aquel que tenga que ver con el quehacer educativo. (SEP, 2020) aunado a lo anterior, la figura del ATP abonará desde su función en las nuevas directrices para el desarrollo de un programa formativo no solo en los contextos de vulnerabilidad, sino de atender cualquier desafío que se presente en la heterogeneidad del país en el que se sientan motivados y valorados.

1.1.4 Las reformas integrales educativas

En la última década el sistema educativo mexicano ha sufrido cambios en el modelo educativo mudando de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2011 al nuevo modelo educativo 2017 y en espera de la Nueva Escuela Mexicana (2023). En los tres, cobra relevancia la necesidad de abonar a la formación de un ciudadano que pueda utilizar su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con diferentes propósitos e interlocutores. Una persona que tenga un amplio conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Puedan identificar una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee, indaga desde la postura del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. No obstante, para ese perfil, se establecieron principios pedagógicos (v. Tabla 2):

Tabla 2 Principios Pedagógicos		
2011	2017	2022
Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	Poner al estudiante y su aprendizaje como eje central del proceso educativo.	Fomento Identidad con México.
Planificar para potenciar el aprendizaje	Tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante.	Responsabilidad ciudadana
Generar ambientes de aprendizaje	Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.	Promoción de la cultura de la Paz
Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje	Conocer los intereses de los estudiantes.	La honestidad como comportamiento fundamental
Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados	Estimula la curiosidad.	Participación en la Transformación de la Sociedad.
Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	Reconocer la naturaleza social del conocimiento.	Respeto de la dignidad humana.
Evaluar para aprender	Aprendizaje en circunstancias reales.	Promoción de la interculturalidad.
Favorecer la inclusión para atender a la diversidad	La evaluación como proceso de planeación del aprendizaje.	Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.
Incorporar temas de relevancia social	Modelar el aprendizaje.	
Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela	Valorar el aprendizaje informal.	
Reorientar el liderazgo	Promover la interdisciplinariedad.	
La tutoría y la asesoría académica a la escuela	Favorecer la cultura del aprendizaje.	
	Apreciar la diversidad como fuente de riqueza.	
	Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.	
Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta de planes y programas RIEB 2011, Aprendizajes Clave 2017 y la Nueva Escuela Mexicana 2022		

El cuadro anterior muestra los principios y los define como “la columna vertebral del currículum” (SEP, 2017) y son entendidos como “el docente consiga transformar su práctica y cumpla plenamente su papel en el proceso educativo al poner en marcha los objetivos” (SEP, 2017) Estos principios pedagógicos enmarcan el trabajo de un

docente al interior de las aulas y cómo es la manera que irán abonando la formación del ciudadano que se pretende que esté preparado para la nueva sociedad. En los tres planes de estudio se ponen al estudiante como el centro del aprendizaje, en el que el docente no sea el modelador de los temas, sino que vaya al estilo y forma de trabajo según las características de sus estudiantes.

Desde la reforma educativa de hace más de diez años cobra relevancia la necesidad de mejorar el trabajo docente y en esa perspectiva se destaca el acompañamiento que se le brinda al profesorado desde la función del ATP que con el trabajo colegiado le permitirá hacer una retrospectiva de su propia práctica y la mejora de ésta. Y aunque el acompañamiento pedagógico se podría ver como un concepto relativamente nuevo por las prácticas que comúnmente se realizaban dentro del campo de la formación docente. En Latinoamérica se ha implementado el acompañamiento pedagógico desde el enfoque de las tutorías a docentes noveles. Países como Argentina, Chile, Ecuador, Uruguay y México han establecido dentro de su política educativa elementos para apoyar a los profesores jóvenes que se incursionan en la vida laboral. Con el apoyo del acompañamiento de otro docente.

Dentro de las reformas educativas que han surgido en México, desde los Aprendizajes Clave 2017 en los que de forma obligatoria a los maestros de nuevo ingreso se les otorgaría un tutor que los fuera acompañando en los primeros dos años de servicio profesional. Aunque hay que mencionar que, en México durante los últimos dos sexenios, ha sido una constante que cuando hay un nuevo presidente las reformas educativas sufren modificaciones. En el 2017 existió la evaluación de desempeño en el que, si algún maestro reprobaba, quedaba fuera de forma permanente del sistema.

Con el actual sexenio presidencial sustentado en el artículo 3º Constitucional sobre los sistemas para la admisión, promoción y reconocimiento del personal docente. Podrán participar en igualdad de condiciones y establecidos en la ley, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el

desarrollo integral de los educandos y queda fuera la idea de afectar de manera permanente a las maestras y los maestros.

Dentro de las reformas educativas la organización curricular se ha implementado a través de campos de formación, en ellos sobresale el del lenguaje y comunicación donde existe la necesidad de continuar trabajando con la competencia y las habilidades comunicativas con la finalidad de que los estudiantes utilicen diferentes prácticas sociales del lenguaje para fortalecer la participación en diferentes ámbitos y resuelvan sus necesidades comunicativas. En ese sentido en el Modelo 2017, existe la asignatura de Lengua Materna, Español. La cual tiene un enfoque pedagógico que:

se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje (p. 165).

Se pretende que los alumnos en la adquisición del lenguaje escrito en primaria su aprendizaje no depende de la copia y reproducción repetida de textos sin sentido, sino que los estudiantes comprendan cada uno de los usos de los signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción (SEP, 2017).

De igual manera se menciona que la escritura requiere tiempo, pero sobre todo situaciones de aprendizaje que deben ser propiciadas por el profesorado en las que los estudiantes confronten sus conocimientos previos con las nuevas condiciones de lectura, escritura y participación oral se les planteen como reto. Desde ese panorama se reflexiona que es relevante porque de no trabajarla de manera adecuada ocasiona deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes ya que se identifica que del poco conocimiento de estrategias para trabajar la asignatura con base en mínimo conocimiento del enfoque y la inclusión de éste aun en las clases virtuales y la reducción a prácticas mecanicistas como copia o reproducción de textos se arroja como resultado, deficiencias en las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos. Es por ello, la necesidad de atender el trabajo con este campo que se hace fundamental para el desarrollo integral en los alumnos.

Capítulo 2. Problematización y fundamentación de la propuesta de intervención

2.1 Planteamiento del problema

Como se ha analizado anteriormente la práctica docente resulta compleja, en el día a día los maestros frente a grupo llevan a cabo su función en el deber ser se espera que ellos reflexionen, en durante y después para la mejora de la práctica. No obstante, lo anterior es un hábito al que no todos acuden para analizar la manera en la que están llevando su práctica en su trabajo. Se alude lo anterior, de acuerdo a investigaciones que se compartieron en el contexto problematizador, la reflexión de la práctica es un proceso fundamental para mejorar la labor que desempeñan los profesores de los diferentes niveles educativos. No obstante, lo anterior no siempre se lleva a cabo ya que en la rutina diaria que lo que se hace es correcto. De esta manera, la función del asesor técnico pedagógico surge al interior de las supervisiones con el firme propósito de coadyuvar dichos procesos reflexivos que desemboquen en una mejora de la intervención que se realiza. Dicha intervención está compuesta por múltiples elementos que tienen que ver con la preparación previa, la intervención misma durante la ejecución de un plan de clase, la elaboración de recursos, la evaluación, la interacción con los alumnos, la creación de ambientes de aprendizaje, resaltando entre los anteriores a la planeación didáctica como un eje central en la práctica docente.

La dimensión didáctica es el centro de la práctica docente, ésta le permitirá el logro de los aprendizajes en los estudiantes, anticipar la forma que desarrollará la enseñanza, deberá tener claro la forma en las que aprenden sus estudiantes, las motivaciones que deberá aplicar y no olvidarse de los intereses para que el proceso pueda completarse. Debe tener específicamente claro los objetivos que se desarrollarán en cada sesión, la ruta que seguirá que les brindarán herramientas a sus alumnos para lograr que construyan aprendizajes íntegros que les permitan el desarrollo en diferentes aspectos de su vida.

Desde la formación docente se le enseña al docente a cómo enseñar. Y éste es un reto dentro del marco educativo, aquello que hace que el docente se desafíe creativamente en los que deberá poner en marcha desde la anticipación, la investigación, el análisis, la imaginación, el proponer, el tomar decisiones que le brinden la diversificación de diferentes estrategias didácticas que le dé oportunidad a los niños y niñas poner en desarrollo aquellas habilidades que posee y trabajar a la par las necesidades que presentan para el logro de los aprendizajes.

Dentro de la dimensión didáctica de la práctica docente la planeación es una de las herramientas más importantes del docente es la herramienta más importante porque con ella logrará trazar la ruta para llegar al propósito planteado en cada aprendizaje esperado de los bloques, del grado escolar que imparte y se acerque al perfil de egreso de la educación primaria que sus estudiantes deberán conseguir al término de ella.

Es imprescindible que la planeación didáctica que realice el docente sea consiente, anticipada, que pueda optimizar los recursos con los que cuenta, sitúe en su práctica diferentes estrategias, pongan en juego no sólo los medios, sino los espacios, las características específicas de sus estudiantes, las necesidades propias de la clase, aquellos materiales que le podrá garantizar la oportunidad del logro de los aprendizajes.

Por el contrario, en la práctica analizada con la docente, sujeto de esta intervención, se observó, analizó y reflexionó que existían áreas de oportunidad que se debían trabajar con ella para fortalecer su dimensión didáctica, específicamente en la elaboración de la planeación didáctica de la asignatura de Lengua Materna, Español la habilidad que le permitan encontrar la ruta más óptima con base en las necesidades, intereses y diversidad del grupo de estudiantes que atiende.

Con lo anterior se rescata el momento donde se puso en práctica la función como Apoyo Técnico Pedagógico por medio de las observaciones de diferentes clases. En la que su principal área de oportunidad se encontró analizar las planeaciones didácticas de una docente en particular, donde se distingue que el estudiante debería ser el actor principal en el desarrollo de las actividades y éstas se encuentren acordes al enfoque de las asignaturas que se trabajan.

En el ciclo escolar 2020-2021, se realizó la función como ATPtR y se trabaja desde la asesoría con la docente de 2ºB de la escuela Primaria “Jesús M. Isaías Reyes” ubicada en la colonia Progreso en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. En donde por medio de la observación no participante se analizó la práctica pedagógica de la docente en la asignatura de Lengua Materna Español. Con el análisis de diferentes técnicas e instrumentos, en donde la planeación didáctica dio muestra de la necesidad de fortalecer la dimensión didáctica de la profesora desde el diseño hasta la implementación de sus clases, atendiendo al enfoque de la asignatura de español. Lo anterior se relaciona con las deficiencias que se encontraron en plan que diseña la docente y las observaciones, donde se apoya del uso exclusivo del libro de texto, en la que enuncia las actividades que se van a desarrollar dando prioridad a la lectura en voz alta dirigida por la docente. Los aprendizajes esperados no están especificados, al solo mencionar lo que se va a desarrollar. Dentro de la planeación y en la clase la docente no propone actividades para responder de alguna actividad precisa y no como espacio para que los estudiantes expresen situaciones sobre lo que viven o experimentan. Falta el referente de la evaluación sobre lo que se evaluará con las acciones planteadas en cada sesión.

Son muy escasos los espacios en los que se diversifiquen estrategias didácticas, como preguntas detonadoras, problemas abiertos, procesos dialógicos, juegos, trabajo por proyectos, secuencias didácticas, estudio de casos, dilemas, debates, asambleas, lluvia de ideas, etcétera. En los que los niños y niñas puedan entablar un dialogo que le permita el desarrollo social desde los conocimientos y perspectivas personales sobre algún tema específico. Tiene poco conocimiento sobre la diversidad que existe en su clase y son pocas las ocasiones en las que comienza la sesión con el recate de conocimientos previos y enlace sus temas con intereses de sus alumnos.

Conviene subrayar que la docente reflexionó sobre su desempeño, por ejemplo: la falta de estrategias y desconocer habilidades y fortalezas de sus estudiantes. sino porque existe un desconocimiento de métodos que le orienten a trabajar con la diversidad de sus educandos y el poco gusto que ha tenido por la asignatura de Lengua Materna Español a causa de esa situación, el

desconocimiento del enfoque y características de la asignatura antes mencionada, donde todo lo anterior se traduce en el diseño e implementación de un plan de clases que da cuenta de la dimensión didáctica. Es así, que ella misma observa esta dimensión como un área de oportunidad a fortalecer como área de oportunidad a fortalecer con apoyo y acompañamiento de la ATPtR.

Con lo anterior, se reconoce la existencia de una problemática que debe ser atendido que tiene que ver con las deficiencias que la docente muestra en su dimensión didáctica de la docente sobresaliendo en la asignatura de Lengua Materna, Español derivada desde el diseño de la planeación didáctica que poco responde a las características de la asignatura que su puesta en práctica poco a favorecido el aprendizaje de los alumnos en esta materia y que existe un desconocimiento por parte de la docente de las características, requerimientos y enfoque, lo cual se deriva en una debilidad en su práctica y la dimensión antes aludida que está obstaculizando el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

2.2 Pregunta de intervención

Se pretende que desde el enfoque de la animación sociocultural se brinden habilidades propias a los estudiantes para que aprendan a expresarse en algún lugar por medio de las personas con las que se relaciona, que combine los conocimientos estratégicos, sociolingüísticos y textuales que les permitan ser competentes en la sociedad (Úcar, 1994) Con lo anterior, la problemática que gestó el proyecto de intervención que se presenta en este documento, se desprende de la siguiente cuestión:

¿Cómo fortalecer la dimensión didáctica de la asignatura “Lengua Materna Español en la docente de 2ºB de la escuela Primaria “Jesús M. Isaías Reyes” desde la asesoría técnico pedagógico en el ciclo escolar 2020-2021?

2.3 Propósito de la intervención

Se pretende favorecer las actividades diseñadas por la docente poniendo en práctica el enfoque de la asignatura con las prácticas sociales del lenguaje, con la finalidad de situar al estudiante el centro de la enseñanza y les permita ir

construyendo en conjunto actividades estructuradas y articuladas con base en los propósitos planteados, de tal manera, que el propósito que orientó la intervención del proyecto quedó enunciado de la siguiente manera:

Fortalecer la dimensión didáctica de la asignatura de Lengua Materna, español en una profesora de 2º grado desde la asesoría técnico pedagógica para mejorar la práctica docente que se lleva a cabo.

2.4. Supuesto de intervención

Para lograr el propósito antes de descrito se parte del supuesto que a través del intercambio de experiencias profesionales entre ambas docentes sobre el trabajo que se realiza en el aula virtual, desde la reflexión de la práctica, la docente asesorada estará en posibilidades de fortalecer la intervención que realiza con la adquisición de elementos teórico-prácticos para la planeación, en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

2.5 Antecedentes sobre el tema

Hasta el año 2015 en México, el puesto o función de asesor técnico pedagógico no era asignado por algún tipo de nombramiento o plaza específica, puesto que casi por dos décadas los maestros en servicio eran comisionados como apoyos o asesores técnicos (Arnaut, 2006). Como docente frente a grupo, con el anhelo de apoyar en la transformación educativa que se ha estado viviendo en la últimos veinte años, la figura del Apoyo Técnico Pedagógico ha sufrido modificaciones. Anteriormente la asesoría era implementada “con comisiones o invitaciones que no privilegiaban su carácter académico” (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

Por lo antes descrito se hizo necesario realizar una indagación documental para reconocer desde los ámbitos nacional e internacional lo que se ha hecho en materia de asesoría técnico pedagógico. Por ello se analizan diez artículos de investigación que brindan un panorama de qué es lo que otros han investigado y

que se ha puesto en práctica desde la función como ATP, al igual que el acompañamiento pedagógico que se le brinda a los docentes frente a grupo, los cuales fueron extraídos de Redalyc, Revista Iberoamericana de educación, y los repositorios de Scielo y Dialnet.

2.5.1 Función de la asesoría y acompañamiento pedagógico

En la investigación realizada por Rodríguez, (2009) la fundamenta en la estructura de la tutoría de Schön (1992), <<Sígame>> y <<la experiencia compartida>>. Con el propósito de mejorar el desempeño del docente y el aprendizaje de los alumnos. Permite reflexionar ¿Qué es el asesoramiento? Menciona la autora que “es un acercamiento entre asesores y docentes, donde ambos ejercerán su capacidad de escucha. Se centra en las actividades de enseñanza, prioriza la práctica, sin desligarse de la teoría, sobre aspectos seleccionados de acuerdo a las manifestaciones de los docentes y las observaciones del asesor sobre dificultades específicas”.

En el artículo se toman en cuenta diversos factores por los que atraviesan los asesores, el primero como la aceptación de algún docente a que se le apoye y acompañe en sus actividades en aula y que la dificultad de que existan personas que se acepten ser voluntarios para recibir una asesoría. Es difícil pero no imposible crear ese vínculo de confianza, que de la apertura para que ambos crezcan con el compartir de experiencias.

Menciona la autora (Rodríguez, 2009) sobre la relación que se presenta entre ambos profesionales docente- asesor en el que puede identificarse o relacionarse con la de los teóricos frente a los prácticos. Ésta consiste en que los teóricos en ocasiones llegan a sentirse superiores en conocimiento y en status, mientras que los prácticos se muestran escépticos ante las novedades que puedan aportarles quienes desconocen la cruda realidad escolar. Es similar lo que pasa cuando hay un docente trabajando con un asesor.

Con lo anterior es relevante que la figura del ATPtR, es una función temporal y éste ha vivido experiencias en la misma área en la que acompañará a los docentes que asesorará, tendrá la oportunidad de recordar los hallazgos que se viven en la

práctica. Por lo tanto, no podrá ser un sujeto ajeno a lo que compartirán en colegiado.

Es importante reconocer la labor que como profesionales de la educación realizan cada día y en ocasiones es necesario ocupar del apoyo de otro compañero docente que les brinde sugerencias ante situaciones que no puedan llevar a cabo. De esta manera la intervención que se realizaría con la docente se construirían estrategias con el conocimiento de ambas, la experiencia que aporte ella, al igual que ser enseñable para desaprender y comenzar con nuevos métodos a trabajar con sus estudiantes.

Dentro de esta investigación un punto notable es el compromiso que algunos asesores tenían y a otros les faltaban. En lo personal considero que al estar en una posición en la que estas para apoyar, el acuerdo es brindar el acompañamiento docente con la responsabilidad necesaria para que se trabaje en equipo y se pueda tener un ganar juntos. “La comunicación entre el asesor y los asesorados jugó un papel importante, de allí que se incluyera entre los asuntos a mejorar el <<aumentar la confianza en la relación docente-asesor>>” (Rodríguez, 2009).

Como conclusiones del artículo permite tener un panorama de cómo realizar una asesoría sustentada desde la tutoría de Schön (1992), en el que se debe tener un propósito claro en el perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza para la mejora del aprendizaje, los componentes de un ingreso voluntario, materiales escritos, modelaje del tutor, acompañamiento y el apoyo de los directivos. Debe existir la flexibilidad, estar centrado en el aula, que haya oportunidad de realizar el acompañamiento, pertinencia y evaluación.

Los autores Aguilar, y Sánchez, (2017) al igual que la investigación anterior mencionan la importancia del diálogo con los asesorados, la empatía y la comunicación. Esta investigación se centró en el análisis del proceso de asesoramiento para la mejora desde la perspectiva de los actores involucrados: asesores, profesores y directivos en 17 escuelas municipalizadas de la ciudad de Punta Arenas. La investigación se propuso para enfatizar el proceso de asesoramiento como un instrumento útil que acompaña a las escuelas en su proceso de mejora.

En el artículo se habla del rol que realiza un apoyo técnico- pedagógico en el que están obligados a garantizar la calidad en el servicio educativo del establecimiento que apoyan y responden públicamente ante los resultados académicos que tengan los estudiantes. Con base en entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes se habla sobre el perfil del asesor ideal en los que destacan:

- que posee conocimientos pedagógicos y sobre el proceso del asesoramiento
- sea una persona empática,
- conozca el contexto,
- posee diversas metodologías y estrategias,
- sea proactivo,
- tenga competencias comunicativas,
- y creen que sería fundamental que se desenvuelva en el aula.

Consideran que la gran parte de los asesores que llegan a ir a una escuela no llevan más que teoría y muy pocos han estado en la práctica por lo que los proyectos la mayoría que les propone en su plan de mejora, son basados en la teoría y descontextualizados. Dentro de las encuestas los docentes comparten que los planes de asesoramiento son estandarizados, fuera de la realidad que ellos enfrentan y no corresponden a las necesidades reales que ellos viven. Les gustaría que los hicieran partícipes cuando el asesor elabora el Plan de Asesoramiento para que exista la retroalimentación y no los conozcan solo cuando es necesario implementar lo que ya está establecido. Establecen que no se trata solo de implementar estrategias innovadoras sino más del acompañamiento que el asesorado pueda brindarles, que sea más un proceso interactivo que cumpla con la función de liderazgo pedagógico sobre la base de implicación y participación de los miembros de la comunidad escolar, les permita la reflexión pedagógica y la mejora del proceso educativo.

A esto se le puede agregar liderar el mejoramiento educativo que deben presentar suficiente atención a la capacidad de innovación y desarrollo porque se requiere el proceso de des-aprendizaje y re-aprendizaje por parte del profesorado, para que en ello se presente la cultura de la participación que permita conocer los otros puntos de vista en el que se involucre a la comunidad escolar para la toma de

decisiones y la búsqueda comprometida de todos hacia la mejora de la calidad educativa, como menciona Moreno (2011) que para implementar cualquier innovación en la educación está condenada al fracaso si se le presta escasa atención a la cultura escolar donde se desenvuelve la escuela, se podría generar resistencia y así no se lograrían obtener buenos resultados.

Las asesorías están enfocadas a las asignaturas que consideran claves dentro de sus Planes de Mejora con las materias de Lenguaje y Matemáticas, realizan asesorías muy homogéneas y las trabajan a través de tres ejes: planificaciones, modelamientos de acciones pedagógicas, elaboración de material didáctico, acompañamiento al aula y evaluaciones de diagnóstico y proceso. En los que son para los que hacen un plan de mejoramiento, lo han visto como una imposición que les resta autonomía y genera resistencia en la comunidad escolar creen que hace falta fortalecer los espacios de participación donde se considere la mirada del docente. Si el asesor no tiene las estrategias que sean contextualizadas a las necesidades de los asesorados y con las habilidades para llegar a ellos, motivarlos e interesarlos, difícilmente van hacerlos partícipes del proceso de asesoramiento desarrollado en la escuela y los resultados que se pretenden no se logrará.

Los autores Conde, Urbina y Ordina, (2019) presentan una de las tareas propuestas como resultado del proyecto de innovación docente con el objetivo de hacer una revisión del grado de educación social online (GEDS) de la Universidad de les Illes Balears. Con este modelo educativo, aunque se desarrolla en universidad, nos permite reflexionar sobre el quehacer docente que para los docentes el hecho de sentirse apoyados con alguien cuando lo necesitas y los asesores estaban ahí presentes para el desarrollo del trabajo. Como señala Touron (2015) que si los docentes valoran de forma positiva que se les ofrezca asesoramiento son pocos los que asumen el compromiso propuesto para realizar las mejoras de la asignatura. Consideran que dentro de los resultados positivos fueron beneficiosos y valorados favorablemente por el profesorado participante consideran que la figura del asesor técnico pedagógico debe seguir acompañándolos.

Dentro de esta investigación consideran relevante la figura del asesor y como pieza clave para la docencia. Dentro de los ítems aplicados se encuentran respuestas muy positivas sobre las actividades propuestas con los asesorados, sin embargo, hay algunas otras en las que consideraron que es mucha tecnología para lo que ellos trabajan, es así como esta investigación se puede relacionar con el contexto donde se realizan las actividades de asesoramiento, no se puede aplicar una gran producción de intervención si los docentes o la docente con la que se hará la intervención no maneja el tipo de tecnología o no cuenta con los medios para realizarlo ni la docente y/o con el medio.

De los aspectos internacionales se puede observar un aspecto general sobre las asesorías. Sin embargo, en la situación nacional las visiones que se tienen pueden modificarse un poco porque las investigaciones analizadas van más hacia las vivencias de las reformas, cómo se han estado trabajando y la transformación que ha tenido la figura del Apoyo Técnico Pedagógico.

A lo largo de los últimos 30 años, la educación en México ha vivido un estado de permanentes reformas (Tapia, 2008) dirigidas a elevar, de alguna u otra manera, la calidad de la educación que se brinda en las escuelas de educación básica. Esto ha implicado, para el Sistema Educativo Nacional, el desarrollo de acciones y el uso u optimización de recursos económicos, materiales y humanos en distintos momentos y espacios.

Los autores Huerta y Orrubia (2016) proponen un modelo de asesoramiento colaborativo, que desde la perspectiva permita al asesor contar con un referente teórico y metodológico que les consienta ayudar a los docentes a que sus alumnos aprendan mejor. Durante esta investigación que realizan los autores, dan a conocer a la docente como ATPtR un panorama claro sobre el papel que cumple un Apoyo Técnico en el México actual. Tapia (2008) menciona que la figura del asesor pedagógico está en construcción en el país, tomando como referencia que la imagen del asesor técnico que se ha estado trabajando en los últimos veinte años ha sido una figura diferente a la que actualmente se propone en las últimas reformas de la educación.

El apoyo técnico ha estado presente para ayudar a las escuelas, en eso han centrado su atención, sin embargo, ahora se dirigen a contribuir que los profesores en la educación básica realicen mejoras en su práctica pedagógica. Este tipo de asesoramiento no solo se convierte en un brindar soluciones al instante a los problemas, sino que se considera como una herramienta capaz de incentivar e instaurar cambios a largo plazo. Propone la negociación entre asesor y asesorado en el sentido de que lo que hagan tenga consecuencia en su práctica educativa, propone como el docente no debe ser muy cuidadoso y no imponer ideas o puntos de vista, sino tener la claridad hacia dónde dirigir a sus asesorados.

Clement, Di Napoli, Gilis, Buelens y Frenay (2011) y Swefield (2008) proponen que el asesor que desarrolle este tipo de tareas lo haga desde una postura particular, actuando como un “amigo crítico” (critical friend), (Huerta y Onrubia, p.7) en la que se busque la responsabilidad de los docentes a través de la reflexión sobre la práctica y aportando sus puntos de vista, poniendo como elementos críticos en un clima de confianza y seguridad. Este clima de confianza es importante porque debe existir la empatía hacia el trabajo que realiza el otro. Que resolver el problema es conseguir un cambio juntos, no será solo de quien lo aplica o de quien sugiere, sino que ambos trabajarán para lograr los objetivos.

Cuando se habla de contexto es un tema que se aborda en la mayoría de las investigaciones y en ésta no es la excepción. Se considera al contexto donde se sitúa el campo de trabajo como parte indispensable para el desarrollo de los docentes. Los autores Cruz, Bazán, Taracena, y Castellanos. (2017). Identificaron la configuración de la identidad profesional de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), a partir de la información proporcionada por un grupo de profesores de educación básica en el estado de Morelos, designados como ATP.

Dentro de las conclusiones en esta investigación se rescata la historia de cómo se inició la figura del ATP en la que influyeron programas como el Nacional de Lectura, y el programa Escuelas de Calidad. Todos esos maestros tuvieron que desarrollar competencias disciplinarias, competencias para la investigación y para la reflexión con sus pares sobre los procesos formativos. El término de identidad docente lo refieren a las características personales y profesionales de un docente,

e incluyen factores cognitivos, afectivos y éticos que dan sentido personal a su práctica profesional, al igual que la motivación y el compromiso para que desarrollen su trabajo.

De acuerdo con Monereo (2010), la identidad docente implica una serie de representaciones implícitas y explícitas de un profesor respecto a su ejercicio como docente, en tres dimensiones: a) el rol profesional y sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, b) los procedimientos y estrategias de enseñanza que deben ser utilizadas para el logro de los objetivos de aprendizaje, y c) sobre los sentimientos y emociones que le provoca la docencia. Dentro de las respuestas en las entrevistas que se realizaron los docentes describen algunas frases que los docentes que han desempeñado la función de ATP y cómo realizan sus actividades. En ellas expresan que no han tenido capacitación para preparar a alguien como ATP en la que consideran que es necesario para saber qué hacer y hagan más de lo que ellos solo imaginan que puede ser.

En las aportaciones que realizaron hablaron sobre las funciones que más destacan, como el proporcionar capacitación a los docentes, coordinar o apoyar en la implementación de programas educativos, analizar programas vigentes, preparar materiales para las capacitaciones, brindar apoyo pedagógico u orientación a sus pares y resolver diversas situaciones administrativas. Queda claro que entonces no existía ni un perfil para la selección de ATP, ni un programa de formación específico, puesto que los entrevistados coinciden en que tuvieron poca capacitación sobre asesoría técnico pedagógica

La autora Morales, (2019) en su investigación de la Innovación en la asesoría técnico pedagógico. El portafolio electrónico reflexivo en docentes de educación primaria. Busca contribuir a construir una nueva cultura pedagógica de la asesoría centrada en atender los requerimientos de la enseñanza, apoyada en el empleo de las TIC. Los propósitos que enmarcaron el estudio son:

- 1) Innovar la práctica de asesoría mediante un diseño tecnopedagógico del portafolio electrónico,

- 2) Emplear el portafolio electrónico para desarrollar procesos de reflexión y racionalidad de la práctica,

3) Reconstruir la memoria pedagógica docente a través del portafolio electrónico para mejorar la enseñanza.

Sin embargo, lo que se destaca de esta investigación es que aplica la acción con los docentes que se les está brindando la asesoría, pero es la importancia de que la intervención- acción que se vaya a realizar debe estar contextualizada, desde que el docente maneje medios electrónicos, su medio le permita contar con internet y algún medio electrónico para hacer uso del correo y aplicaciones. Porque, aunque el docente pueda tener el acompañamiento y se apoye con medios en el momento de la intervención, cuando esté él solo aplicando lo aprendido, verá cada actividad más como un obstáculo que los resultados positivos que pudiera obtener. En algunas de las encuestas que les aplicaron acepta que conocen ciertas terminologías como “carpetas de evidencias” pero que en realidad nunca lo han aplicado de manera digital, se observa desconocimiento por parte de los docentes, quienes señalan en su gran mayoría nunca haber participado en un curso de actualización para el uso del portafolio como herramienta didáctica, de tal manera que no se emplea este recurso para retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza.

Con lo anterior la enseñanza es que por mejor estrategia que diseñes y quieras aplicar con los asesorados, si no tienen los medios necesarios para aplicarlo, realmente no podría tener un impacto positivo en su práctica, existirán las barreras de querer modificar alguna hazaña en su experiencia educativa.

Los autores Ávila, Hernández, Echeverría, y Zambrano, (2016) en el acompañamiento a docentes en educación básica para niños jornaleros, migrantes y desarrollo docente. Expresa la ardua labor que realizan los docentes “becados” que trabajan en una comunidad en las que sus periodos escolares son de seis meses, debido a la cosecha que se da en la región y la migración de sus alumnos por esta situación. Se rescata la labor que realizaron los asesores técnicos en la región y la importancia de contextualizar las capacitaciones que realizas y el compartir de tus conocimientos a otra persona.

Los investigadores que no son los asesores técnicos, sino personas externas a la educación, que desconocen la parte teórica a realizar en escuelas multigrado,

hicieron la investigación para saber cómo se trabaja y qué se hace con estos alumnos en ese lapso de tiempo tan corto.

Lo primero que se aplicó fue el curso que se les brindó a los docentes “becados” que no son maestros con clave de plaza, en los que se les capacitó sobre la forma de realizar el trabajo por proyectos para ver un contenido de manera transversal con otras asignaturas y nivel de grupo (escuela tridocente). La finalidad de la investigación era conocer el trabajo que habían realizado los asesores técnicos si había sido bueno para los docentes becados.

La conclusión a la que llegaron es que los materiales y la capacitación que se les brindó estuvo lejos del contexto y de la situación que ellos iban a trabajar realmente en sus aulas, tomaron como referente la diferencia que hay entre la teoría y la práctica, poniendo como referencia que tuvieron bastantes dificultades y no se pudieron apoyar de los libros que se les habían brindado porque simplemente estaba fuera de la realidad que vivían en su grupo de alumnos.

La autora Zepeda (2008) realizó una aportación en su investigación de la Relación entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. Menciona que, según el estudio, se puede invertir mucho en educación sin tener buenos resultados, se puede reducir el número de alumnos sin que signifique mejoras, porque si no se cambian las prácticas pedagógicas, las mejoras no llegarán.

Otro dato dentro del análisis de las investigaciones revisadas anteriormente, mencionan que se necesita de un proceso de asesoramiento colaborativo que recoja las necesidades de las escuelas, donde se permita a los profesores convertirse en agentes activos del cambio negociando y no imponiendo las innovaciones a introducir, brindándoles acompañamiento a lo largo del proceso y al mismo tiempo ayudándolos a valorar la mejoras introducidas durante el camino recorrido y al final de este, contribuirá a lograr cambios más significativos y más duraderos en sus prácticas impulsando desde la escuela esas transformaciones que nuestro sistema educativo necesita.

De esta manera el apartado anterior, permite identificar concluye que la figura del ATP tiene que visualizar la realidad, ser empático para realizar un

acompañamiento ya que, si no contiene esto, los resultados que se plantean no se pueden lograr. Se tiene necesidad de humanidad y hacer un trabajo colaborativo y que lo que aporta al trabajo que aquí se presenta, se busca darle una continuidad a una relación horizontal entre asesor-asesorado.

2.5.2 Reflexión de la práctica pedagógica

Perrenoud (2008) recalca que la importancia de la reflexión sobre la propia experiencia, ya que para él es el corazón de la profesión docente. Menciona también, que es absurdo que los docentes no sean reflexivos si buscan alumnos con la misma característica, por lo tanto, es necesario que los formadores de docentes sean reflexivos también. Menciona como características del docente reflexivo tiene una mente abierta, es sincero, observador con capacidad de escuchar, que cuestiona y realiza una reflexión antes, durante y después de la acción.

La reflexión no debe ser un acto aislado, si bien cada persona desarrolla procesos de reflexión sobre su práctica, lo que se debe favorecer es una actividad colectiva, compartida con otros, de modo que se tengan varias miradas y preguntas acerca de la experiencia, de manera de ir ampliando las dimensiones de la reflexión.

Planificación. En este momento toma protagonismo el profesor, pues es cuando toma conciencia que para lograr los resultados de aprendizajes esperados debe abandonar aspectos de su práctica pedagógica, entrenarse en ciertas competencias que descubrió que no estaban desarrolladas, definir un plan de mejora para abordar las metas propuestas. La tarea del acompañante en este momento es apoyar a los docentes para que precisen los aspectos de la práctica que se modificarán, las habilidades que entrenarán y con mayor énfasis apoyará una correcta y pertinente elaboración del plan de mejora.

El otro documento analizado con los autores Hernández, Chaucono, y Catrino, (2016) en el artículo "Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche". El objetivo del trabajo consistió en identificar las creencias contradictorias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, según el enfoque pedagógico, expresados por el personal directivo y

docente. Asimismo, se pretendió describir las prácticas pedagógicas que utilizaron con el profesorado en el aula. Finalmente, se buscó relacionar las creencias evaluativas contradictorias con las prácticas de aula del profesorado. La metodología fue mixta de carácter descriptivo, cuyo propósito fue reseñar la práctica educativa que incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociados para quienes la realizan.

Dentro de los resultados que se obtuvieron con las observaciones de la clase que se realizaron, al igual que de los cuestionarios que respondieron los docentes y los directivos de esta escuela, son contradictorios porque sus respuestas no coinciden con la práctica observada y sus respuestas están en lo ideal pero no en lo que realizan realmente en la clase. En este sentido, Prieto (2008) reconoce que explicitar las creencias pedagógicas y reflexionar sobre ellas mejora la calidad de la práctica docente. Por ello se rescata que, directivos y docentes que participan de este estudio evidencian creencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que denotan una contradicción desde un enfoque pedagógico contemporáneo y tradicional.

Durante la investigación se observa el ideal sobre lo que conocen que se deberían hacer, pero sus respuestas son contrastadas con las observaciones que se les realizaron porque entienden desde el curriculum, pero no lo llevan a su práctica. Ante poniendo al alumno según las necesidades e intereses que tienen y con ello planean, pero también expresaron que la enseñanza debe ser igual para todos, dejando al descubierto sus contradicciones. Un ejemplo es cuando asumen que las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas, pero a su vez, expresan que las actividades que aparecen en los libros no pueden sufrir algún cambio. Estas contradicciones de enfoques dan indicios de que tanto directivos como docentes no poseen claridad si pueden o no adaptar las actividades que aparecen en el texto de estudio al contexto sociocultural de sus estudiantes.

Cuando tocaron el tema de las evaluaciones la mayoría de las actividades evaluativas observadas en el aula correspondieron a evaluaciones sumativas, que estuvieron centradas en el resultado de aprendizaje al final del periodo académico. Es decir, que el docente enseña para colocar nota y el alumno realiza su tarea por

una calificación. Estas prácticas evaluativas son recurrentes en la cultura escolar y desvían a los estudiantes del verdadero sentido del aprendizaje.

Con la información encontrada en la investigación anterior se percibió que existe una contradicción de enfoques pedagógicos, sobre las creencias de enseñanza/aprendizaje y la evaluación que poseen tanto de los “líderes académicos” (directivos) como los docentes que forman parte de la comunidad escolar, en el que en ocasiones conocen el deber ser, pero aun así no lo llevan a la práctica. Sigue predominando los pensamientos del rol tradicional que se refleja en las decisiones y acciones de la enseñanza.

Dentro de las investigaciones que se realizaron en cuanto a la problemática detectada, se percibió que son muy pocos los resultados que se tienen en cuanto a la teoría aplicada para resaltar porque el diseño de las estrategias didácticas innovadoras que se deben aplicar en la planeación diaria, se encuentran documentos en los que viene la teoría y las recomendaciones necesarias para el docente, lo que pasará y lo que debe esperar de realizar estas sugerencias didácticas. Sin embargo, aunque se tiene información sobre lo que se debería hacer en cada profesional en la educación en la práctica para no tener un bajo resultado, es todo lo contrario. Porque en ocasiones conocer no significa aplicar y si así fuera, la realidad probablemente sería de otra manera.

La investigación de los autores Moreno, Soto y Triana, (2019) titulado la Planeación de estrategias de enseñanza y sus procesos cognitivos subyacentes en un grupo de docentes de básica primaria. El objetivo del estudio era comprender, desde la perspectiva del contenido discursivo de siete docentes de primaria de la ciudad de Bogotá, la manera en que se producen las estrategias y los estilos de preparación de los procesos de enseñanza de acuerdo con los escenarios contextuales del proceso educativo. La metodología que se empleó es narrativa que pertenece al enfoque cualitativo de la investigación. La herramienta fue una entrevista semiestructurada la cual permitió la recolección de la información para luego analizar el contenido.

Los resultados fueron interpretados a partir de lo que se propone como análisis de contenido (Piñuel, 2002), acerca de las descripciones e interpretaciones

de los significados, intenciones, creencias y expectativas que los docentes refieren acerca de lo que consideran y piensan de sus procesos cognitivos (Schunk, 2006) para llevar a cabo planeaciones educativas. Por lo que se observa los significados subjetivos de un grupo particular de docentes, acerca de la visión que tienen de sus estrategias cognitivas subyacentes a la planeación de su práctica docente.

Se obtuvieron las respuestas de los docentes con base en la entrevista que se les realizó se destacó con el proceso de planeación hace parte de la función cognitiva que permitió ubicarse a la situación de aprendizaje y preparar acciones afectivas sobre los recursos contextuales para garantizar que el alumno pueda interactuar con los contenidos de manera significativa, sumando a esta observación la importancia de la experiencia que se ha adquirido con el contacto del estudiante pues con base en esa experiencia interactiva el personal docente conoció el interés y la motivación para preparar elementos del contexto para generar procesos interactivos significativos. Cuando las estrategias de enseñanza involucran actividades como el juego y espacios diferentes al aula de clases generaron emociones favorables en el estudiante que de acuerdo a los resultados obtenidos optimizaron el aprendizaje.

“El docente excluye o relega a la evaluación de su práctica pedagógica, no la conecta ni vincula con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni menos con su reflexión profesional.” (Zepeda, 2008, p. 243) las aportaciones que brindaron las investigaciones en los ámbitos internacionales y nacionales, permiten la reflexión y un panorama más amplio sobre lo que se trabajará.

El docente en ocasiones excluye o relega a la evaluación de su práctica pedagógica, no la conecta ni vincula con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni menos con su reflexión profesional. Con el análisis de las investigaciones de la asesoría técnica pedagógica se identifica lo que se ha trabajado dentro y fuera de la Asesoría Técnico Pedagógico desde un panorama de la reflexión que algunos docentes no realizan para la mejora de sus prácticas. Con ello, se reconoce que identifica al contexto como relevante, el diálogo y el desaprender para reaprender elementos constantes en la mayoría de las investigaciones anteriores. Situaciones

que se retoman y que permiten darle continuidad desde el proyecto que se plantea en este documento.

2.6 Referentes conceptuales para la atención del problema

Desde el inicio de la formación docente, se comienza el proceso de la reflexión de la práctica docente con apoyo de los diarios de campo y bitácora de la clase, por mencionar algunos. Éstos permiten que se inicie un análisis sobre las acciones realizadas en el aula, con la finalidad de hacer una introspección personal de lo trabajado en clase, saber cuáles estudiantes requieren apoyo, puntualizar las actividades que requerirán un soporte y las que resultaron ser exitosas. Dentro de la misma práctica la planificación de las actividades, la aplicación y la evaluación son tareas destacadas. Sin ninguna de las anteriores reflexionar la práctica docente no tendría un fundamento que permitiera analizar lo que se tiene, lo que se hizo y lo falta por lograr.

2.6.1 Práctica docente

Desde la perspectiva de Fierro, Rosas y Fortoul (2003) la práctica docente se concibe como “una praxis, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p.21). Con lo anterior se identifica que la práctica que realizan los docentes está permeada por las decisiones dentro de lo que ellos buscan y estas decisiones que toman se derivan de los conceptos que tiene el propio docente de sus experiencias, valores de la teoría inmersa en cada una de ellos.

En ese sentido, son los docentes los involucrados en el desarrollo de su desempeño profesional quienes les brindan a sus estudiantes nuevos conocimientos, que le den oportunidad para encontrar la satisfacción personal al trabajo realizado durante la práctica. Los mismos docentes deben ser conscientes que tanto los alumnos como ellos son los que reconstruyen sus saberes, teniendo claros los objetivos y las intenciones. La práctica conlleva un proceso de

transformación, en el que los maestros reconocen sus habilidades, cualidades, debilidades, defectos y posibilidades.

Aunado a lo anterior se sabe que “la práctica docente es inherentemente compleja, multidimensional, dinámica, altamente interdependiente de contextos temporales, sociales y culturales y comprende un amplio rango de conocimientos, habilidades, actitudes, disposiciones, prácticas, así como trabaja fuera del aula con las familias de los alumnos.” (Martínez, Schweig y Goldschmidt, 2016 citado en Leyva, y Guerra, 2019, p.9). Por consiguiente, se afirma que todas esas situaciones externas han influido para que los docentes realicen su práctica de manera favorable o éstos sean referentes que no les permitan el logro de sus objetivos.

Con lo anterior se asevera que lo que realiza el docente diariamente es lo que se le denomina práctica, la forma en que resuelve las situaciones que se le presentan diariamente en su aula. Cuando un profesor no planea las situaciones que va a vivir en la dinámica del aula y no guía a su grupo hacia el propósito que se pretende en la sesión, es común que ese hábito se vea infringido al desconocer la forma de actuar y pueda tener un malogro de la sesión.

La práctica docente “denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él” (Martínez, 2012, p.1). La finalidad de esas actividades es analizar si los estudiantes logran los aprendizajes esperados de la sesión y si no fuera así, considere qué de su práctica fue un obstáculo para que no se logran los aprendizajes de la sesión, ¿tal vez una clase improvisada? ¿poco dominio de los temas a tratar en la clase? ¿transmisor del contenido?

Para De Lella (1999) “la práctica docente se define como la acción que el profesor desarrolla en el aula primordialmente dirigida a la enseñanza” (p.11). Por otro lado, García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008, p. 4) citado por Leyva y Moramay (2015) la definen como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.11). Para ambos autores la práctica se desarrolla con la finalidad de obtener un desarrollo en la enseñanza

dentro del aula, llámese virtual o presencial que tenga como fin un aprendizaje para los alumnos. Incluyen el desarrollo que realiza el docente al inicio de su clase, la interacción que se hace dentro de ella y, para terminar, el logro de los aprendizajes alcanzados con base en el desarrollo de su práctica.

Desde la perspectiva de García, Loredo, Luna y Rueda (2014, p. 31) citado por Barajas y Moramay (2015), el análisis de la práctica docente, involucra los juicios que los profesores hacen a su propia actuación, principalmente por medio del reconocimiento de los logros del aprendizaje, las transformaciones surgidas en los estudiantes y en el docente mismo, la satisfacción de las expectativas, y la detección de aspectos a mejorar de su práctica (p. 12).

Con lo anterior se puede afirmar que el docente realiza cambios dentro de praxis educativa al analizar desde una perspectiva ajena a él que las prácticas que se realizan dentro de su aula no están dándole el resultado esperado o qué es lo que realiza que le permita el logro de los aprendizajes. La práctica educativa es la que le abrirá el panorama para detectar aquellas estrategias que le han funcionado para el logro de los aprendizajes en sus estudiantes o aquellos ejercicios que no permiten que los niños y niñas se apropien de los nuevos conocimientos.

Fierro, et al. (2003) manejan como sinónimo los términos “práctica docente” como para “práctica educativa” y aunque refieren que hay autores que difieren de ese concepto ellas llaman a la práctica educativa a la práctica docente cuando maestros y escuelas lo confunden con la mera adquisición de conocimientos si tiene al menos una mínima intención de educar.

Aunado a lo anterior, Zabala (2000) menciona que “la intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa” (p.15), de esa manera al analizarse se pretende que se vea como un ser descompuesto en el que todas sus partes conforman una hazaña que le permitirá el logro de los aprendizajes y que de esa forma se producirán los procesos educativos en el aula. Dentro de esa introspección con apoyo de la planificación de las clases y la evaluación de éstas serán el referente inseparable de su práctica que le darán oportunidad para analizar lo que sucede en su aula.

Pero no se podría hablar del profesor solo en el plano laboral, porque es un ser que forma parte de la misma sociedad con un conjunto de relaciones que lo hacen ser quien es, desde lo que ha acontecido en su vida personal, social, valoral, interpersonal, institucional y didáctica. Las cuales son consideradas dimensiones de la práctica docente.

2.6.2 Dimensiones de la práctica docente

La función del docente no aplica sólo en el ámbito laboral, es una profesión que lleva la interacción entre personas comenzando con <<docente-alumno>> en las que no se deja de lado la interacción con la comunidad educativa. Fierro, Rosas y Fortoul (1995) refieren que “la docencia es una profesión hecha por personas dedicada a la formación de personas” (p. 18), de esa forma la figura del mismo docente es la más representativa porque todo aquello por lo que ha pasado lo harán accionar en su vida profesional. Desde su situación personal y valores que internamente tiene hasta la dinámica de la institución que se encuentra inmerso y lo que esperan de él en la comunidad educativa a la que él pertenece.

Fierro, et al (1995) refieren a todas las cuestiones personales de los docentes y los invita a reconocerse como docentes históricos, capaces de analizar su presente para de esa manera construir su futuro. Por consiguiente, se trabaja la dimensión personal, que permita que los maestros reflexionen por qué eligieron ser docente, qué motivos lo siguen inspirando para seguir en ella, las metas que tuvieron en un principio y cómo éstas han ido evolucionando; y el nivel de satisfacción que tiene con base en el trabajo realizado en su trayectoria profesional

Otra de las dimensiones que constituyen la práctica docente es la institucional que consiste en que el docente está inmerso, los espacios escolares tanto la escuela como el sistema educativo conforman el lugar en el que habla sobre su quehacer docente, desde las normativas educativas hasta los lineamientos administrativos que debe seguir. Las relaciones que constituyen entre la comunidad educativa que va desde la relación con el estudiante, los padres de familia, el directivo, compañeros de trabajo constituyen la dimensión interpersonal de la práctica docente. Y existe la diferencia en la dimensión social en la que la reflexión

va encaminada a cómo se ve su función dentro de la sociedad, cómo se percibe con base en las formas tan diversas en que se expresa la escuela.

Los valores son uno de los ejes principales de la función de un docente, son quienes constituyen la práctica educativa y permite ver los lineamientos por los que se maneja la persona dentro y fuera del aula escolar. Desde este ángulo, se reflexionan las ideologías, actitudes y creencias que forman a su ser, porque es lo que transmitirá a los demás inconscientemente. Estas características corresponden a la dimensión valoral.

Y la última es la dimensión didáctica que permea el trabajo docente que se implementó, en el que se analizó y reflexionó las estrategias que la docente pone en marcha en sus clases, la manera en que organiza a sus estudiantes, cómo aplica sus evaluaciones y recupera la manera que atiende los problemas académicos del grupo de alumnos con quienes trabaja. Esta dimensión tiene que ver con la manera en que los docentes coadyuvan a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

La dimensión didáctica cobra relevancia porque es la que permite favorecer el logro de los aprendizajes a partir de la intervención que se realiza directamente en el aula va implícita la naturaleza de cada una de las asignaturas que están inmersas en el curriculum, las estrategias que los docentes ponen en práctica y cómo guían a sus estudiantes el proceso para el logro de los aprendizajes y propósitos del grado que imparten. Con el referente del enfoque de la asignatura, la planeación didáctica que realizan, cómo evalúan a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia de conocer a sus alumnos en la manera que aprenden para hacer de sus sesiones la mejora de su propia práctica desde la aplicación de los anteriores referentes.

La planeación didáctica va dentro de la dimensión didáctica porque es el referente que el docente realiza para saber de qué manera conduce sus clases y llevar a sus estudiantes al logro de los aprendizajes esperados en cada uno de los contenidos establecido dentro de las asignaturas del grado que imparte. Permite visualizar de una alguna forma cómo enseña y el orden que establece dentro de sus clases. Conocer si hace un rescate de conocimientos previos, la parte medular de la sesión, de qué manera podrá medir el nivel de avance de sus estudiantes que no

sólo será para dar una calificación al estudiante, sino para realizar esa introspección personal que como profesional de la educación no está realizando y deberá modificar para sus estudiantes y lo acerquen hacia la meta. Cuáles son los recursos o materiales que emplea en sus clases y si éstos tienen una relación con base en los estilos que tiene dentro de su diversidad escolar.

Fierro et al, (1995, p. 22) proponen esas seis dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica como una perspectiva de:

- Analizar cada uno de los aspectos que abarca su trabajo y tener una visión de conjunto del mismo.
- Entender las influencias e interrelaciones que moldean su trabajo, así como las causas o raíces de una serie de situaciones que se dan frecuentemente en el proceso educativo y que no son tan evidentes.
- Articular teóricamente su saber pedagógico.

Como se mencionó anteriormente la dimensión didáctica, aunque incluye estos apartados será diferente para cada una de las asignaturas que forman parte del curriculum ya que cada una de estas tiene características particulares que se toman en cuenta para su enseñanza. No es lo mismo enseñar matemáticas a enseñar ciencias naturales y español. Es cierto que todo el centro es el alumno cada uno tiene una naturaleza particular que los hace inclinarse a diversos enfoques y rasgos en la dinámica que se sigue dentro del aula.

2.6.3 Dimensión didáctica en Lengua Materna. Español

Fundamentalmente la enseñanza de la Lengua Materna. Español en la educación básica tiene como propósito fomentar que “los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas” (SEP, 2017, p.163). Con lo anterior se afirma que se aspira a que los niños y niñas puedan expresarse de forma oral y escrita, que se les brinde la oportunidad de conocer su cultura a través del sistema convencional apropiándose de él para compartirlo con otros desde la lectura de diversos textos. Con base en el enfoque de

las prácticas sociales del lenguaje como se sugiere en la propuesta curricular de la asignatura Lengua Materna. Español:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (p.170).

Aunado a lo anterior se pretende que la escuela les brinde oportunidades a los discentes que les permitan hablar de diversas experiencias, responder abiertamente a preguntas y tener la coyuntura de realizar nuevas, ser un explorador de diversos textos y ser un portador de ellos, comentar sus ideas a partir de la reflexión que se haya creado y tener la capacidad de escribir diferentes textos que respondan a diversos propósitos. Que sepan cómo son y, además, comprendan de gramática.

Cassany, Luna, Sanz, (1994) mencionan la relevancia que tiene la enseñanza de la lengua en el ámbito educativo y cómo éste se ve influenciado en las prácticas que realizan en el aula. Situación que se realiza con base en los conocimientos que fueron adquiridos durante la formación del profesorado a lo largo de su educación. Lo importante es que relaciona aspectos que actualmente se siguen utilizando en la práctica de muchos docentes en la forma de enseñar lengua.

La lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía, determinada, en unas frases para analizar sintácticamente en una cadena de sonidos a emitir de forma intangible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras clasificables según determinados criterios, la mayoría de veces morfológicos y, en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación. (p.14).

En esa perspectiva es importante reconocer que la lengua dista de ser solo gramática, libro de texto, ortografía y ser solo parte de una materia escolar. Es reconocer que la lengua es vivida, es la construcción de algo que se realiza desde que el niño nace y que va generando sus hipótesis de construcción de ideas escritas u orales para compartir con los demás y que está lejos de ser parte de la cotidianidad

de la vida de cada estudiante, aquellos aspectos que le permitirán relacionarse socialmente, enriquecer su manera de aprender y ver el mundo, incorporar su lengua oral o escrita desde lo social o académico apropiándose de ella.

Respecto a lo antes mencionado desde la función docente con apoyo de la dimensión didáctica en la práctica pedagógica que realiza, para que cobre sentido es él quien debe generar este tipo de oportunidades. En el libro del maestro segundo grado, se apoya al profesorado con diversas sugerencias didácticas que debe implementar en su aula que le permita ir construyendo el conocimiento con sus estudiantes, describe el proceso que el estudiante debe realizar para comprender la lectura y la escritura, trabajarla desde el enfoque de la asignatura con las prácticas sociales del lenguaje. Leer y escribir pueden percibirse por el educando como aspectos que van separados, pero es el docente quien apoya con las actividades didácticas la construcción de los nuevos conceptos que adquirirá el niño después de trabajar desde la hipótesis que tiene con base en las acciones desarrolladas en las sesiones de Lengua Materna, español. Las situaciones didácticas sugeridas para que el docente las realice en su práctica son las siguientes:

- Leer por sí mismos
- Leer con otros niños
- Escuchar leer al adulto
- Escribir por sí mismo
- Escribir con otros
- Dictar al maestro

Siguiendo con el rol docente y las intervenciones didácticas que se le sugieren al profesorado que están marcados en el libro para el maestro de la Lengua Materna, español segundo grado:

- Crear ambientes seguros que incrementen la confianza de los niños para aventurarse a proponer respuestas, aunque no tenga la certeza de que son correctas y pensar juntos.
- Modelar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor más experimentado.

- Ayudar a escribir a los niños mediante el dictado al docente.
- Generar momentos para que los niños lean por sí mismos.
- Solicitar escrituras autónomas.
- Promover el trabajo reflexivo y análisis de los niños.
- Generar momentos para que los niños confronten sus interpretaciones o producciones con otros textos.
- Habilitar espacios de intercambio sobre lo leído entre los niños.
- Crear momentos para que los niños asuman diversas posiciones frente a los textos.

Las prácticas del lenguaje (SEP, 2017) “constituyen un referente para el alumno que no sea solo de un sistema de palabras y reglas, sino que implique también un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad”. (p.169) Por lo tanto la lengua es un sistema que se podrá aprender socialmente, en el que se invite a los estudiantes a comprender la manera de comportarse en diversas situaciones. Lo anterior lo refiere Lomas (2003)

Hablar de manera apropiada, entender lo que escucha o lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, los sentimientos o las fantasías, saber cómo se construye una noticia o un anuncio. Saber argumentar, persuadir, convencer, escribir un informe o resumir un texto: he aquí algunas de las cosas que las personas hacemos habitualmente con las palabras en las diversas situaciones de la comunicación humana y con distintas facilidades. (p.3)

La escuela será el referente formal donde los estudiantes pueden adquirir la formalidad de la lengua, por lo que la función del docente es brindarle las herramientas necesarias para que pueda desarrollarse socialmente adquiriendo habilidades para saber comunicarse según el lugar en el que se encuentre interactuando con otras personas. Como se afirma desde el Programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2017), la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje depende de las oportunidades que tengan los estudiantes para participar en diferentes situaciones de lectura y escritura. Es conveniente que la participación

del docente sea promover la participación de sus estudiantes en situaciones que trasciendan del aula. Brinde la oportunidad de conectarse con otros participantes de la comunidad educativa en la que vivencien la lengua, en los que no se tomen en cuenta solo el sistema de palabras y reglas, sino que sea visto como “un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad” (SEP, 2017 p.169).

2.6.4 Asesoría Técnico Pedagógica

El término de asesoría en ocasiones es un tema que podría dar mucho de qué hablar al no tener un concepto que permita comprender qué es, cómo funciona y hacia dónde abona. Se reconocía la función del Asesor Técnico Pedagógico como un apoyo dentro de las supervisiones que sus funciones principales eran administrativas, sin embargo, en la actualidad la función es de buscar mejoras junto a sus compañeros hacia un área de oportunidad que se presente en una escuela. Asesorar es un proceso de crecimiento tanto para el asesorado como para el asesor. Pérez, Baute y Maldonado, (2017) mencionan que:

El término asesoría se deriva del verbo latino *assidére*, significa “estar sentado al lado” y se ha empleado en múltiples direcciones del conocimiento, en las diferentes épocas. En la actualidad ha tomado un significado particular y forma parte del vocablo empleado por el sistema educativo.

Para Aubrey (1990), es un proceso de ayuda y apoyo, orientado hacia el cambio o la mejora, un modelo de cambio democrático, coherente, responsable y comprometido; para Bolívar (1997, 1999) es un modelo de colaboración profesional basado en un compromiso ético y deontológico en busca de la mejora de los aprendizajes para todos; según Nonaka & Takeuchi (1999), son fases apropiadas para generar, dinamizar y promocionar el conocimiento profesional.

Personalmente considero que asesorar permite el acompañamiento en el que se pretende la mejora de la misma práctica con la reflexión que ambas partes van realizando en el camino. Y desde la perspectiva de Artículos Académicos VV.AA. (2009) Mencionan las controversias mal resueltas en cuanto a modos de ejercer la asesoría o acompañamiento pedagógico:

- Instrumentalización y burocratización de su función con demandas y exigencias/dependencias administrativas o de lealtad.
- Confundir acompañamiento con diseñar técnicamente programas y diseminar reformas, consejos y recetas.
- Dejar a los planteles solos en sus procesos de desarrollo confiados en sus posibilidades, esperando confiados que no se descaminen y mantengan el impulso de manera sostenible. (p.3)

Con lo anterior se destaca que asesorar es brindar un acompañamiento, es crecer mano a mano, es construir, acompañar y comprometerse ante el área de mejora a trabajar. Es importante destacar que el asesor no es un ser terminado perfeccionado que dará recetas a los compañeros para combatir una problemática, sino es trabajar en conjunto ante las adversidades para crear un mejor ambiente.

En la perspectiva de Antúnez (2006) considera que asesorar es un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no sólo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para la capacitación de unas y otras. Desde ese enfoque, asesorar enriquece ambas partes y crea nuevos conocimientos con la experiencia del asesorado y el asesor. En diferentes centros educativos está presente el juzgar a los asesores (as) externas, debido a los prejuicios y estereotipos que se tiene, existen los recelos profesionales, la desconfianza y poder cuestionar de dónde viene, qué hace y por qué se encuentra ahí. Sin embargo, la tarea de la asesoría es ayudar, apoyar y acompañar a trabajadores en activo que viven y se preocupan de problemáticas que están dentro de su realidad y las quieren mejorar.

Antúnez, menciona que asesorar supone, en ocasiones, ayudar a disminuir las resistencias a los cambios, eso requiere tiempo y no es conveniente forzar los procesos. (p.70) Es por ello, que importante que el asesorado sea alguien que voluntariamente quiere mejorar su práctica porque ha realizado una reflexión de ésta y observa algo en el mismo que considere pueda mejorar. Lo anterior, es uno de los lineamientos del SAAE para determinar quién o quiénes serán los asesorados con quien el asesor podrá trabajar.

La función asesora supone un cambio de oficio para el que hay que capacitarse. Se suele acceder a él desde la función docente e, inmediatamente, casi sin solución de continuidad, y muy frecuentemente sin una formación específica previa. (p.71)

En el texto de Bolívar, señala Fullan (2002: 207): “el asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora” (p.75) Por ello, es necesario que se observe la asesoría como un proceso de mejora y convierta al centro escolar en un lugar de aprendizaje, no sólo en una meta, sino en una práctica pedagógica diaria que permita asegurar la adquisición de las competencias básicas en los estudiantes y se pueda crear en cada institución una acción conjunta.

2.6.5 La Reflexión de la práctica desde el asesoramiento

Argumenta Domingo y Gómez (2014) sobre la práctica reflexiva que puede ser vista como la “experiencia propia, que el ser humano puede poner en ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales podemos afirmar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata” (p.53). Así mismo, cotidianamente las personas reflexionan sobre lo que hicieron en el día, las conversaciones que entablaron con otras personas y desde esa perspectiva la reflexión sobre lo que se hace o no, forma parte de la vida. Sin embargo, para que pueda ser una práctica reflexiva será necesario que haga un “análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que éste se adquiere solo con un entrenamiento voluntario e intensivo (p.53). Para lograrlo, las personas deberán hacerlo en repetidas ocasiones cuestionando qué hacen, para qué lo hacen y si los acerca a sus objetivos, metas o ideales.

Para Barnett (1992)

La Práctica Reflexiva (PR) es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensen y hagan; es un procedimiento reflexivo en que el alumno se

interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el de llegar a ser un profesional reflexivo. Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje práctico del estudiante, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos (p.54 y 55).

Continuando con esa perspectiva se ha creído que la metodología sobre la PR es formativamente joven, una realidad contemporánea, pero que los elementos que la han constituido como la experiencia, la reflexión, el conocimiento, el aprendizaje son antiguos como el propio ser humano y han formado parte del estudio por pensadores de la historia.

“Dewey desarrolló la experiencia del PR bajo el principio máximo de la educación por la acción –learning by doing- frente a la clásica pedagogía herbatiana, orientada a la exclusiva instrucción. El aprendizaje se considera un proceso de acción sobre las cosas y no un proceso para recibir datos de manera pasiva. La actividad intelectual, pero también la física debe ser el motor de las escuelas (p.56 y 57). Dicho de otra manera, es necesario que los propios docentes para que realicen una práctica reflexiva es preciso que lo hagan desde las mismas acciones que hacen dentro y fuera de su salón de clases, con la intención que se conozcan, evalúen sus actitudes y formas de cómo llevan el trabajo diario en el aula.

La educación (Dewey, 1916: 154-155) tiene que ser un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo.

“Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho de que vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Les dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones, el aprendizaje es un resultado natural. (...) Es indiferente por qué medio psicológico se proporcione la materia de reflexión; tanto la observación, como el recuerdo, la lectura, la comunicación son vías para transmitir datos.” (p.57)

Dewey señala cuatro elementos esenciales del aprendizaje, que él plantea para la educación en general, pero que los consideramos especialmente adecuados para aplicarlos a la enseñanza superior: experiencia, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido. (p.57)

La enseñanza tradicional, según Dewey, ha dañado la conexión entre lo mental y lo práctico, y para subsanarlo propone una perfecta identificación entre los elementos esenciales del aprendizaje y los elementos esenciales de la reflexión: 1. Una auténtica situación de experiencia. 2. Un verdadero problema en esa situación. 3. Información y observación de la situación. 4. Indicación de soluciones viables a cargo del aprendiz. 5. Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, y descubrir por sí mismo su validez (comprobación de la hipótesis por la acción) (p.58).

Un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la reflexión que crea un campo fértil para el desarrollo de los saberes dentro y fuera del aula (p.58) Desde la visión de Dewey, es importante que el asesorado vaya creando el hábito de reflexionar lo que hace, realiza y hace en el aula, realice una toma de conciencia.

Recientemente la PR se ha introducido como una competencia estrechamente relacionada con la profesionalización docente y está sustentando programas innovadores de formación continua de docentes en activo. (p.59)

Tomando como base los primeros trabajos de Schön (1987), Killion y Todnem (1991) se distinguen tres clases de reflexión: reflexión sobre la práctica, reflexión en la práctica y reflexión para la práctica. (p.59)

Estos autores distinguen las dos primeras como de índole claramente reactiva y se diferencian entre ellas sólo por el momento en que se llevan a cabo; pero ambas giran en torno a un hecho específico que obliga al docente a reaccionar y respecto al cuál actúa con cierta rapidez o inmediatez. (p.59 y 60).

Es necesario puntualizar que el proceso de participación en la PR no es, en modo alguno, lineal sino una espiral continua donde cada elemento de la PR se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo y que suele presentar una dinámica holística. (p.60)

Mezirow (1998), identifica siete niveles de reflexividad. El primer nivel se refiere a volver sobre los propios conocimientos y ser capaz de observar y describir (reflexividad). El segundo, alude a la capacidad de reflexionar sobre la implicación de los aspectos emocionales en la experiencia (reflexividad afectiva). El tercer nivel requiere capacidad discriminadora sobre diferentes alternativas de acción (reflexividad discriminadora). En cuarto grado, sitúa la capacidad de juicio (reflexividad crítica). Los niveles quinto, sexto y séptimo hacen referencia a la capacidad de reflexión sobre los conceptos (reflexividad conceptual), los aspectos psíquicos particulares (reflexividad psíquica) y los marcos teóricos (reflexividad teórica). (p.60)

Brubacher, Caser y Reagan (2000) hablan del proceso reflexivo como un contínuum de reflexividad, que va desde comportamientos esencialmente irreflexivos, hasta aquellos que implican una definición y análisis crítico del problema con asunción de estrategias de cambio, pasando por un nivel de reflexión emotiva y de toma de conciencia sobre la experiencia. (p.60) En esa perspectiva, es importante que el asesor vaya de la mano con su asesorado para lograr realizar una reflexión y el docente la vaya apropiando como suya, para que sea un hábito.

Williams (2001), a su vez, establece tres estadios clave en el devenir reflexivo: el primero, está relacionado con el grado de perplejidad, sorpresa o discomfort que crea la exposición a una situación determinada. Se corresponde con la “sensación de sorpresa”, de Schön (1992) o la “sensación de incomodidad” documentada por Boy y Fales (1983). El segundo momento de Williams, viene representado por el análisis de la situación en sí misma, del conocimiento corriente que el sujeto tiene acerca de ella; el tercer nivel de análisis se centra en la revisión de las propias percepciones, las premisas, los esquemas previos y la asunción de nuevas perspectivas y esquemas sobre la situación problemática, para recuperar el sentido de equilibrio y bienestar referenciada también por Atkins y Murphy (1993) y Cranton (1994) (p.60 y 61).

La reflexión incluye hacer inferencias, asociar y discriminar relaciones. Cuando se alcanza un nivel de reflexividad crítica, se produce la transformación del pensamiento y la acción, necesaria para la actualización de la práctica profesional.

Esta fase es descrita por Mezirow (1998) como de reflexividad conceptual, psíquica y teórica que coincide con el cuestionamiento sobre el propio problema, es decir, el por qué. (p.61)

Atkins y Murphy (1993), nos presenta cinco habilidades para iniciar cualquier proceso reflexivo: autoconciencia, descripción, análisis crítico, síntesis y evaluación.

- La autoconciencia o conciencia de sí mismo implica un examen honesto de cómo una situación afecta al individuo y de cómo éste afecta a la situación.
- La descripción es la capacidad de reconocer y organizar los hechos relevantes de una situación, identificando sus características destacadas y de expresarlos de modo comprensible.
- El análisis crítico es la habilidad para examinar los componentes de una situación, identificando el conocimiento relevante, las decisiones y las alternativas posibles para afrontarla.
- La síntesis se produce cuando el nuevo conocimiento se integra en el conocimiento anterior.
- La evaluación, finalmente, comporta el uso de criterios y de estándares para determinar la validez de las acciones emprendidas. (p.61)

Schön considera que el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica. (p.63) Consideramos, al igual que Schön, que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica. (p.63)

Schön concibe la reflexión —entendida como una forma de conocimiento— como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. (p.63)

Este autor diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: 1. Conocimiento en la acción. 2. Reflexión en y durante la acción. 3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. (p.64)

1. Conocimiento en la acción. Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. (p.64)

2. Reflexión en y durante la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. (p.64 y 65)

3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado a la acción. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. (p.67)

Oberg (1984) señala que los profesores serán mejores profesionales en tanto en cuanto sean más conscientes de su práctica y más reflexionen sobre sus intervenciones. (p.76)

Imbernón (2007) propone un proceso de formación de los docentes que los capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para fomentar profesionales reflexivos o investigadores, que desarrollen capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje de la profesionalización docente. (p.76)

Zabala (2007) apuesta por una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas. (p.76)

Esteve (2010), sus estudios sobre la reflexividad y la formación tanto de futuros docentes como de docentes en ejercicio, nos ponen de manifiesto la integración para poder reflexionar con uno mismo, con los demás y con la teoría. Para ello es necesario partir de las propias experiencias (conocimientos previos,

representaciones, etc.), interaccionar con los demás y con uno mismo, y contrastar conocimientos. (p.76)

De lo expuesto se deduce que el pensamiento reflexivo o la reflexividad va ligada a conseguir la unión, es decir, a relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro educativo y especialmente a profesionalizar la acción docente mediante la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica para ser capaz de diseñar proyecto, de innovación educativa. (p.76)

Perrenoud (2011) menciona a la práctica reflexiva como una “propuesta de transformación y se concibe aquí como un autoanálisis” (p.120). La finalidad de éste es “tener como objetivo una transformación –libremente asumida- de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito” (p.120). Desde la perspectiva del autor se busca que sea la propia persona quien analice su misma práctica, lo que realiza cada día con la finalidad que desde su propio enfoque vea sus fortalezas y áreas de oportunidad. Con el propósito de perfeccionarse y progresar su propia práctica.

“Cuando un enseñante no está satisfecho con su práctica es, en general, es porque sus alumnos no reaccionan como él desearía” (p.132). En esa perspectiva es el propio sujeto quien debe analizarse y reflexionar sobre lo que hace cada una de sus sesiones, qué es lo que está trabajando, sus alumnos cómo lo están visualizando, realmente como profesor está llegando a sus objetivos, logra los aprendizajes esperados de sus alumnos. Si alguna de esas situaciones a él no le está satisfaciendo comienza a reflexionar su práctica y de él dependerá ir realizando los cambios necesarios para el profesor que quiere ser. De igual modo Perrenoud menciona que:

“el deseo de cambiar y el de no cambiar coexisten íntimamente en todos nosotros. Aceptar entrar en el juego del análisis es un combate contra uno mismo y no contra una resistencia «irracional» a la lucidez y al cambio (p. 133).

Es por ello, que es indispensable que sea el mismo profesorado sea quien vaya reflexionando su propia práctica y la vaya haciendo parte de su vida profesional,

que se cuestione, que se analice, que se observe desde un ángulo diferente que lo lleve a retarse y crecer. Cualquiera que sea la `postura reflexiva que el docente adquiera le permitirá crear una relación que favorecerá no sólo su entorno educativo, sino que también será reflejado en cualquier contexto en el que se desarrolle, creando una mejor versión.

Capítulo 3. Diseño de la propuesta de intervención educativa

Las prácticas pedagógicas es un tema que preocupa para identificar la forma que los docentes trabajan en el aula virtual debido a las circunstancias por la pandemia vivida por COVID-19. Con apoyo del diagnóstico, específicamente con la docente que se implementa el proyecto de intervención, se buscó profundizar en las mejores formas de asesorar a la profesora, quien compartió que sentía que no contaba con las suficientes estrategias para poder llevar a cabo los trabajos a distancia con sus estudiantes para el logro de los aprendizajes.

El contexto es “todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él”, por lo que el ambiente donde la persona está inmersa se conforma de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, los cuales están interrelacionados unos con otros. (Pérez, y Morales, 2015). Algunos elementos podrán estar dentro del alcance del docente que le permitirán llegar a las metas y propósitos definidos. Sin embargo, habrá situaciones que tengan una repercusión negativa al estar fuera de la capacidad del maestro que hará que no pueda llegar a los objetivos deseados.

Es por ello, que se hace necesario conocer el contexto interno y externo donde se llevó a cabo la intervención, para tener un referente de las características esenciales que, de alguna manera, también influyen en la problemática identificada, ya que no es un hecho aislado el que se identificó.

3.1 Contexto externo

La supervisión escolar 157 pertenece al sector II en la ciudad de San Luis Potosí, se ubica en la colonia Progreso, tiene a su cargo nueve escuelas, cinco que corresponden al turno matutino y cuatro al turno vespertino. Se encuentra dentro de la mancha urbana por lo que tiene todos los servicios a su alcance, al igual que los transportes públicos. Las colonias que componen a las escuelas que pertenecen la zona son Progreso, Nuevo Progreso, Fraccionamiento Salk II, El aguaje y Aguaje 2000 ubicadas al norte de la ciudad.

La supervisión está a cargo de la maestra Ma. Timotea Castillo Lara, y tiene a su cargo tres Apoyos Técnicos Pedagógicos, dos por promoción, uno de

Reconocimiento. La zona se constituye por 118 maestros y nueve directores. Aunque las escuelas están cerca una de otra, los contextos son diferentes y el tipo de ambientes familiares a los que pertenecen los alumnos es variable. Las nueve escuelas son de organización completa, la institución más grande de la zona es de turno matutino, conformada por 21 grupos con 636 alumnos, la escuela más pequeña es de seis docentes con 163 educandos y se encuentra en el turno vespertino. La mayor demanda existe en los turnos matutinos oscilando el número de niños entre los 300 y 600 alumnos.

3.2 Contexto escolar

La docente desempeña su función en la escuela más grande de la zona por el número de alumnos, grupos e instalaciones. Se ubica en una de las avenidas principales de la ciudad, la Avenida Salk. Es una escuela matutina en la que su contexto es favorecedor, no hay un ambiente problemático entre los estudiantes, los padres de familia en su mayoría son comprometidos. Enfrente de esta primaria se encuentra la secundaria Vicente Guerrero quien es reconocida por el buen funcionamiento de ésta a nivel estado. La escuela se ubica en una cuadra completa.

Las ocupaciones que predominan en esta colonia debido al auge empresarial que existe en el estado, son el que trabajen en la zona industrial en su mayoría como obreros tanto padres y madres de familia. En algunos casos las mamás llegan a ser amas de casa en la que solo la pareja es la que sale a trabajar y unas cuantas son madres solteras. Ésta información se obtuvo del Censo 2010 de INEGI.

La infraestructura de la escuela cuenta con dos direcciones (turno matutino y vespertino), cuatro baños, veintitrés salones, una cancha techada, una cancha al aire libre, tres puertas de acceso, una biblioteca escolar y una bodega. Las aulas están construidas de bloc y sus techos en su mayoría son de lámina. En los grupos hay alumnos de los 33 a los 38 por grupo.

La organización de la escuela está organizada por un director, una subdirectora, una secretaria, dos auxiliares de mantenimiento y 22 maestros frente a grupo y se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3

Organización de la escuela Primaria “Jesús M: Isaís Reyes”

Supervisora Maestra Ma. Timotea. ZONA 157				
Director Luis Gerardo L.E.P. 28 años de servicio 14 años como director de la primaria “Jesús M. Isaís Reyes”				
Grado y grupo	Nombre	Estudios	Años de servicio	Total de alumnos
Subdirector	Femenino	Lic. Primaria	15 años	
1ºA	Femenino	Lic. Primaria	12 años	31 alumnos
1ºB	Femenino	Lic. Primaria	17 años	30 alumnos
1ºC	Femenino	Lic. Primaria	11 años	29 alumnos
2ºA	Masculino	Maestría	9 años	30 alumnos
2ºB	Femenino	Lic. Primaria	6 años	27 alumnos
2ºC	Femenino	Lic. Primaria	6 años	27 alumnos
3ºA	Femenino	Lic. Primaria	20 años	29 alumnos
3ºB	Femenino	Lic. Primaria	17 años	29 alumnos
3ºC	Femenino	Lic. Primaria	23 años	27 alumnos
3ºD	Femenino	Lic. Primaria	20 años	26 alumnos
4ºA	Femenino	Lic. Primaria	22 años	31 alumnos
4ºB	Femenino	Lic. Primaria	13 años	31 alumnos
4ºC	Femenino	Lic. Primaria	9 años	29 alumnos
5ºA	Masculino	Lic. Primaria	14 años	29 alumnos
5ºB	Femenino	Lic. Primaria	15 años	28 alumnos
5ºC	Femenino	Maestría	9 años	30 alumnos
5ºD	Femenino	Lic. Primaria	16 años	28 alumnos
6ºA	Femenino	Lic. Primaria	21 años	31 alumnos
6ºB	Femenino	Dra. en Educación	24 años	32 alumnos
6ºC	Femenino	Lic. Primaria	18 años	29 alumnos
6ºD	Femenino	Lic. Primaria	12 años	27 alumnos
Secretaria	Femenino		27 años	

Fuente: elaboración propia

3.3 Características de la docente

La docente de 2º B tiene el perfil de Licenciatura en Educación Primaria, tiene 5 años de egresada de la Normal Particular Gabriel Aguirre. Dentro de las experiencias en su corta experiencia como maestra frente a grupo ha estado tres años atendiendo a segundo grado. Es su primer año en el turno matutino, ya que los años anteriores estuvo trabajando en el turno vespertino. Ha trabajado en las colonias de ciudad Satélite y “El morro” en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez. Se considera una maestra con vocación, entregada a su labor y comprometida en dar lo mejor. Se describe como una docente honesta, trabajadora y sincera. Sabe trabajar los aspectos relevantes en la práctica, pero es consciente que ha dejado de actuar en el nivel que ella estaba acostumbrada.

La docente aceptó que tiene cierto rechazo hacia la asignatura de Lengua Materna Español porque cree que le hacen falta estrategias más dinámicas que pueda realizar con sus estudiantes, siente que no tiene muchos materiales que le permitan la motivación con sus estudiantes y más en la modalidad a distancia en la que considera que no tiene los elementos que le gustaría para poder desarrollarlos con sus alumnos. Un factor que le gustaría modificar es el tiempo, cree que con esa nueva normalidad y los espacios tan recortados al estar desde casa donde su vida privada no le permite desenvolverse más del tiempo que ha desarrollado en sus clases.

La lectura y la comprensión de los textos es algo que le preocupa en la forma de trabajar y que ha considerado como una barrera para desarrollar otro tipo de actividades con sus alumnos. Aspecto que es relevante porque su concepto de trabajar con la diversidad de su grupo no va acorde con el trabajo personalizado e individualizado, cuando el enfoque nos señala que las prácticas sociales del lenguaje nos permitirán que los estudiantes por medio de la socialización logren desarrollar su habilidad comunicativa. Como lo menciona Kaufman, (2004, p. 2) “aprender a leer y escribir es aprender en estas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién.”

Por lo tanto, es necesario que el aula o el espacio a la distancia donde se trabaje la Lengua Materna Español se le brinden a las niñas y niños espacios que

puedan compartir entre iguales. Diseñar estrategias que les den oportunidad de adquirir esos aprendizajes y no de forma aislada, sino que con la colaboración aprendan todos de una misma forma. Como señala Kaufman,

El profesor de grupo tendrá que usar su inventiva profesional para crear contextos en los cuales los estudiantes puedan conocer y redactar diferentes tipos de textos, intercambiar ideas acerca de ellos, poner en práctica su conocimiento y buscar con sus compañeros la resolución de sus dudas. (2004, p. 6).

Se requiere de formas de trabajo en el salón de clase que fomenten la colaboración y la solución de problemas concretos. Con lo anterior se afirma que es necesario fortalecer la planeación didáctica de la Lengua Materna Español desde la asesoría técnico pedagógico en la docente de 2ºB para el diseño de actividades que involucren a sus estudiantes de igual manera, que sea un ambiente alfabetizador, pero sobre todo un ambiente en que todos trabajen de forma colaborativa, que los espacios ya sean por los medios digitales les brinden una oportunidad de socializar los conocimientos, de darle un uso social a las habilidades del campo formativo en el Lenguaje y Comunicación donde las nuevas estrategias que la docente modifique desde la reflexión de su práctica pedagógica tenga un impacto en la comunidad escolar y su trabajo profesional mejore.

3.4. Diagnóstico

El diagnóstico es una forma de investigación en que se describen y explican problemas, con el fin de comprenderlos (Astorga, 1991). Son acciones que recogen información a través de técnicas e instrumentos por medio de observaciones, cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos, entre otros, para analizar de manera cuantitativa y cualitativa la intervención que realiza un docente de grupo en el que influye para obtener resultados con aprendizajes esperados logrados o un bajo rendimiento escolar.

Las técnicas “aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que se esté utilizando.” (Camboy, Gomes, 2009, p.2). Para el diagnóstico se emplearon

diferentes técnicas que permitieron identificar la problemática que se debía trabajar con la docente con quien se realizó la intervención a través de la asesoría y acompañamiento pedagógico. A continuación, se presenta el plan de diagnóstico que se utilizó en el presente trabajo.

Tabla 4
Plan de diagnóstico

Qué	<p>Identificar los rasgos característicos de la intervención docente en la dimensión didáctica de la asignatura Lengua Materna español, y su relación con el aprendizaje de los alumnos de segundo grado en ésta.</p> <p>Reconocer las causas que influyen en la intervención docente en la dimensión didáctica al interior de la asignatura de lengua materna. Español, de la profesora de segundo grado.</p>			
Cómo	Observaciones de clases a la docente con apoyo de una evaluación de instrumentos SiSAT	Recopilación de documentación por medio del instrumento del plan de clase de la docente realizando un análisis de éste para identificar los temas que se iban a trabajar, la forma en que se abordarían en la clase y si se cumplía el objetivo planteado desde el aprendizaje esperado que se vería en la clase.	Entrevista semiestructurada con la docente del grupo apoyado del instrumento de la grabación y transcripción de ésta para conocer habilidades, áreas de oportunidad y la percepción de ella con base en sus experiencias, preparación académica y las habilidades que posee.	Autoevaluación de acuerdo al “Perfil docente y perfil técnico docente. La docencia que queremos” emitido en el documento “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar”. (SEP. 2020)
Dónde	Salón virtual de clases de 2º “B” en google meet	Google meet	Google meet	Google meet
Quiénes	Docente y alumnos	Docente	Docente	Docente

Con qué	Apoyo de SisAT para observar clase.	Plan de clase	Cuestionario de preguntas y cámara.	Cuadro de "Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar". (SEP. 2020)
Cuándo	28 de enero de 2021	02 de febrero de 2021	24 de febrero de 2021	15 de febrero de 2021

Fuente: elaboración propia

Como primera técnica se utilizó la observación de clase, y fue aplicada el 28 de enero de 2021. El propósito que se tuvo fue examinar la forma en la que docente trabaja con sus estudiantes en la modalidad a distancia, específicamente en la asignatura de Lengua Materna. Español. La guía de observación que se aplicó fue con apoyo del instrumento de una guía de observación extraída de los materiales del Sistema de Alerta Temprana (SiSAT) que es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes, y que también contiene una herramienta de observación de clase con duración de 60 minutos, en alguna asignatura específica, por intervalos de tiempo para hacer anotaciones y observar situaciones específicas con apoyo de una rúbrica sobre los materiales que trabaja y las actividades que realiza.

Una vez que se realizó la observación, se construyó la tabla 4, la cual muestra los resultados de lo identificado en la técnica empleada:

Tabla 4

¿Qué hace, qué hace en ocasiones y qué es lo que no hace?

LO ENUNCIADO POR EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2017 (p.127, SEP)			
Modelo Educativo y de este Plan, los docentes han de tomar en cuenta que el trabajo en el aula debe considerar lo siguiente:	Lo hace	En ocasiones lo hace	No lo hace
• Poner al alumno en el centro.			x
• Generar ambientes de aprendizaje cálidos y seguros.	x		
• Diseñar experiencias para el aprendizaje situado.			x
• Dar mayor importancia a la calidad que a la cantidad de los aprendizajes.	x		
• La situación del grupo. ¿Dónde está cada alumno? ¿Adónde deben llegar todos?		x	
• La importancia de que los alumnos resuelvan problemas, aprendan de sus errores y apliquen lo aprendido en distintos contextos.		x	
• Diversificar las estrategias didácticas, como preguntas detonadoras, problemas abiertos, procesos dialógicos, juegos, trabajo por proyectos, secuencias didácticas, estudio de casos, dilemas, debates, asambleas, lluvia de ideas, etcétera.			x
• La relación con los contenidos de otras asignaturas y áreas del currículo para fomentar la interdisciplinar.		x	
• Su papel como mediador más que como instructor.		x	
• Los saberes previos y los intereses de los estudiantes.			x
• La diversidad de su aula.			x
Se dieron respuestas con base en las observaciones que se realizaron a la clase de Lengua Materna. Español.			
Fuente: Elaboración propia			

Con la tabla anterior, se identifica que la docente requiere fortalecer su intervención docente en los siguientes aspectos:

- El poner al alumno al centro: la docente es quien en la mayor del tiempo explica, dice qué y cómo se realizan las actividades, existe poca participación de los alumnos, quienes casi siempre tienen un rol pasivo que consiste en

ejecutar lo que su maestra les solicita. Hay poca participación e iniciativa de los estudiantes. Y cuando lo hacen, son limitados por el tiempo de trabajo que se debe realizar.

Con lo antes mencionado, se reconoce que a la práctica docente le hace falta congruencia con lo estipulado en el perfil “ideal” para llevar a cabo una intervención significativa en la asignatura de Lengua Materna. Español, debido a que desde la visión de la parte didáctica del Plan y Programas de Estudio 2017, presenta algunas áreas de oportunidad en su práctica con los estudiantes. Categoría: Intervención docente y su congruencia con la dimensión didáctica desde el Plan y Programa Escolar 2017

En segundo momento se realizó el análisis de documentos del plan de clase de la docente, con la finalidad de realizar un estudio de éste para identificar los temas que se iban a trabajar, la forma en que se abordarían en la clase y si se cumplía el objetivo planteado desde el aprendizaje esperado que se vería en la sesión. El análisis se realizó el 02 de febrero de 2021 a partir de un cuadro que permitió la reflexión sobre los elementos que la docente toma en cuenta en su planeación de clase para resaltar elementos como el aprendizaje esperado, las estrategias que se aplican, la evaluación en la situación de aprendizaje.

Se muestra a continuación en la tabla 5.

Nombre de la docente	Elementos curriculares				Enfoque de la asignatura (Lo que pide el programa que se debe hacer en Lengua Materna Español)	Actividades que la docente propone en sus planeaciones
	Estrategias	Recursos educativos	Evaluación	Aprendizaje esperado		
ITZEL	En la planeación solo menciona las actividades que los niños van a realizar. No la ruta o estrategia que va a desarrollar en la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Libro de texto español actividades del alumno. ✓ Libro de texto español lecturas 	En la planeación no existe un referente de evaluación ni la forma en que lo va a realizar. Se toma en cuenta solo la entrega de los trabajos y si existe retroalimentación la realiza dentro	No están específicos en su planeación. Solo menciona las actividades que se van a trabajar.	El lenguaje escrito no es el registro de lo oral, sino otra manera de ser del lenguaje, con sus características y organización particulares. Su aprendizaje	Dentro de la planeación y en la clase la docente actividades para responder de alguna actividad precisa y no como espacio para que los estudiantes

	<p>Hacia dónde van encaminadas esas actividades. Dentro de las clases trata de involucrar a los estudiantes para que participen con lectura en voz alta y compartan sus ideas.</p>		<p>de la plataforma de classroom. Ésta última es con base a lo que ella observa del desarrollo que tuvo la actividad en la manera de contestar las actividades, pero no con base al aprendizaje esperado que se trabajó.</p>		<p>no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido. Para apropiarse del lenguaje escrito se requiere que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción. (pág. 170 Plan y Programa 2017 2º grado)</p>	<p>expresen situaciones sobre lo que viven o experimentan.</p>
					<p>Deben comprender qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía, la puntuación, la distribución del espacio gráfico; del mismo modo, es necesario que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la disposición gráfica y las tramas que distinguen cada género textual. El aprendizaje de todos estos sistemas de signos y prácticas que los</p>	<p>Existen situaciones en las que enseña los signos de puntuación pero no con una funcionalidad de su vida cotidiana, sino con aspectos físicos.</p>

					<p>constituyen solo es posible cuando los estudiantes tienen la necesidad de interpretar, estudiar y producir textos, de resolver los problemas a que la lectura y escritura de los textos los enfrentan. (pág. 170 Plan y Programa 2017 2º grado)</p>	
					<p>La adquisición del sistema de escritura en el primer ciclo requiere estrategias didácticas específicas, acordes con los conocimientos y el proceso de desarrollo que siguen los niños, se plantearán las actividades necesarias para la reflexión sobre el sistema de manera adicional a los Aprendizajes esperados (pág. 171 Plan y Programa 2017 2º grado)</p>	<p>La docente realiza las actividades del libro de texto, más que de otros referentes que les apoyen a los niños para desarrollar la reflexión sobre este sistema. El libro de texto es el único referente que utiliza para el desarrollo de la clase y sólo se basa en esas actividades sugeridas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Con el cuadro se identificó que la docente, aún y a la distancia, sólo enuncia actividades aisladas a realizar, más no se reconoce una estrategia definida para lograr el aprendizaje esperado, aún más, las actividades parecen desvinculadas del mismo, pues se planea más en función del contenido que de lo que pretende que los niños logren.

Por lo anterior, y desde la conceptualización de que “La planeación es el corazón de la práctica docente” (SEP, 2017 p. 125) porque le permitirá al docente desarrollar las secuencias que le darán acceso al estudiante de lograr nuevos aprendizajes, es la manera de realizar las estrategias que motiven al estudiante, que vaya acorde a sus intereses y con ello le permita planear las actividades más adecuadas para el grupo de alumnos a los que atiende, se requiere fortalecer su elaboración y aplicación, ya que la planeación, desde la dimensión didáctica, es un elemento nodal que marca el rumbo y las metas de la actuación docente. Categoría: planeación docente en la asignatura de lengua materna. Español).

Como tercera técnica se realizó una entrevista semiestructurada con la docente que se llevó a cabo el 24 de febrero de 2021 y se apoyó de una guía de preguntas realizado previamente para después ayudarse de la grabación y realizar la transcripción de ésta para conocer habilidades, áreas de oportunidad y la percepción de ella con base en sus experiencias, preparación académica y las habilidades que posee, de igual manera saber el criterio que tiene de sus estudiantes, la forma en la que se ha sentido trabajando a distancia y el apoyo que ha podido recibir de los padres de familia. Considerando el cómo se siente como profesional de la educación al trabajar a en una modalidad diferente y qué situaciones son por las que ha atravesado tomando en cuenta las dimensiones institucionales y personales que se encuentran inmersas dentro de un mismo lugar.

Al realizar el análisis de la transcripción se encontró lo siguiente (V. tabla 6):

Tabla 6. Análisis de entrevista

Hallazgo	Descripción	Observación
Certeza sobre el aprendizaje	La docente manifiesta que para ella es importante darse cuenta que haya un buen resultado más que tener una calificación.	No menciona un instrumento o estrategias específica para verificar el aprendizaje, se basa en percepciones subjetivas de ella.
Perfil de egreso de segundo grado	La docente manifiesta que para ella es muy importante que los niños sepan leer, que comprendan, que tengan fluidez y que escriban bonito.	Las actividades de escritura se enfocan a la copia y caligrafía. Ella misma manifiesta que es ella quien les lee la mayor parte del tiempo y que por eso los niños no mejoran en ella.
Inclinación hacia la asignatura de español.	La docente manifiesta que puede mejorar en la didáctica de la asignatura de español ya que es “algo que no prefiere mucho”, pero sí le gustaría aprender sobre ella. “Los niños se emocionan más con matemáticas, yo tengo la culpa, a mí no me gusta el español”	Al triangular su dicho con la observación previa al diagnóstico, se identifica mayor afinidad hacia matemáticas, tanto en tiempo que le dedica como en el tipo de diseño didáctico que se realiza.

<p>Relación del aprendizaje de los niños y el trabajo docente a distancia</p>	<p>Se sigue el orden del libro de texto y es el principal referente de la intervención docente, pero se menciona que a distancia no se sabe realmente el avance.</p>	<p>Al triangular con la planeación didáctica, se identifica que aparecen aisladas las actividades del libro y no existe claridad en un referente de evaluación.</p>
<p>Actividades y estrategias que se fomentan para la lectura y escritura.</p>	<p>La docente manifiesta que se pide un cuaderno de doble línea para hacer caligrafía, dictados o copiar textos.</p>	<p>Se deja de lado la lectura, se enfoca hacia la escritura pero únicamente hacia la parte del trazo de letras, ya que la preocupación principal que manifiesta en su discurso es la caligrafía.</p>
<p>Percepción personal sobre su intervención en la asignatura de español.</p>	<p>La docente manifiesta que a ella le gustaría cambiar la forma “en que da la asignatura de español”, pues le falta material y ser más dinámica.</p>	<p>Se triangula con la observación de clase y se identifica la inexistencia del enfoque de las prácticas sociales del lenguaje.</p>
<p>Referentes para organizar el trabajo a distancia</p>	<p>La docente manifiesta que su único referente es el libro de español para el maestro, ya que ahí “te da todo”.</p>	<p>El libro para el maestro es un referente que da indicios sobre la organización del</p>

		trabajo docente, sin embargo, se necesita de la adecuación y contextualización al grupo.
Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.	Se hace un examen escrito que se envía por WhastApp, y éste se relaciona con el aprendizaje esperado. Diariamente se regresan comentarios sobre lo que faltó.	La evaluación escrita que se observó se enfoca a verificar si se logró o no el contenido, no tanto el aprendizaje esperado.
Percepción personal sobre la docencia.	La docente manifestó “soy una maestra dedicada, trabajadora, honesta, sincera. Algo, no puedo decir floja pero le he bajado al ritmo que yo tenía antes”	Al triangular con la observación, se identifica una carga de la dimensión personal, específicamente el cuidado de sus hijos, ante la intervención a la distancia con sus grupos.

Fuente: elaboración propia.

Con la entrevista se identificó que la prioridad para la docente en la asignatura de lengua materna español se avoca a una lectura fluida, de comprensión y escritura “bonita”, olvidando así el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, donde la lectura y la escritura tienen contenidos inmersos en ellas con los que se promueve el uso social del lenguaje, con prácticas comunicativas y destinatarios reales. Asimismo, la docente manifiesta una carencia personal en dicha asignatura, debido

a que no es su predilecta al momento de promover un aprendizaje. Se suma a lo anterior, su percepción personal de docencia que se ve permeada en una “bajada de ritmo” por sus necesidades personales que implica el trabajo a la distancia desde su casa.

También se aplicó el instrumento de una autoevaluación de acuerdo al “Perfil docente y perfil técnico docente. La docencia que queremos” emitido en el documento “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP. 2020). Con él, la maestra comparte que la mayoría de las acciones las realiza, otras que en ocasiones las hace y son casi nulas las actividades que no lleva a cabo. Esta técnica se realizó el 15 de febrero de 2021. Dicho instrumento se le envió a la docente para que lo respondiera y se muestra en la tabla 7:

Tabla 7

I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana

Concepto	Si lo hago	A veces lo hago	No lo hago
Considera en su práctica docente los principios filosóficos, éticos y legales que garantizan el derecho a la educación de todas las niñas, los niños y adolescentes.	X		
Reconoce que su trabajo docente cotidiano, contribuye al desarrollo y bienestar de los alumnos, sus familias y la comunidad, en particular de aquellos que se encuentran en zonas con alta marginación y vulnerabilidad.	X		
Asume con responsabilidad social y compromiso ético la formación de ciudadanos críticos, dispuestos a ser partícipes en la construcción de un país equitativo,	X		

incluyente, solidario, respetuoso de los derechos humanos y protector del medio ambiente.			
Garantiza, desde su quehacer docente, que todos sus alumnos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación.		X	
Contribuye, con sus actitudes y acciones, al cuidado de la integridad de los alumnos en la escuela, privilegiando en todo momento el interés superior de las niñas, los niños y adolescentes.	X		
Realiza su quehacer docente considerando que la interculturalidad favorece la convivencia armónica basada en el respeto y aprecio a la diversidad en todas sus expresiones.			
Reconoce la importancia de la interculturalidad en el trabajo educativo, en particular, en la formación integral de los alumnos y en la convivencia entre las personas.	X		
Utiliza el diálogo intercultural en un plano de igualdad y no discriminación, como medio para el aprendizaje y el desarrollo de una cultura de paz.	X		
Genera un clima favorable para la convivencia armónica en el aula y en la escuela en la que se privilegian el aprecio a la diversidad, la empatía y el respeto mutuo.	X		
Se comunica de manera oral y escrita en la lengua materna de sus alumnos, y en contextos específicos en una segunda lengua.	X		
Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa.			
Se compromete con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades	X		

profesionales, así como a los retos que implica en su enseñanza el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de todos sus alumnos.			
Utiliza los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, como medios o referentes para enriquecer su quehacer pedagógico.	X		
Reconoce al diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica como herramientas que apoyan el aprendizaje profesional de las maestras y los maestros en la escuela, zona escolar u otros espacios educativos.	X		

II. UNA MAESTRA, UN MAESTRO QUE CONOCE A SUS ALUMNOS PARA BRINDARLES UNA ATENCIÓN EDUCATIVA CON INCLUSIÓN, EQUIDAD Y EXCELENCIA.

Conoce a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada.			
	Si lo hago	A veces lo hago	No lo hago
Reconoce los principales procesos del desarrollo y del aprendizaje infantil y adolescente (físico, cognitivo, social y afectivo), como base de una intervención docente centrada en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.	X		
Identifica que los alumnos tienen características, condiciones, necesidades, formas de actuar y relacionarse con otros, producto de la influencia de su contexto familiar, social y escolar, como referente para el diseño de estrategias didácticas pertinentes.		X	

Comprende la situación de vida de los alumnos y la relación que tiene con su desempeño escolar, para apoyarlos en el logro de sus aprendizajes de manera específica, principalmente a quienes más lo necesitan.	X		
Valora la diversidad presente en el grupo o grupos de alumnos que atiende, asociada a diferencias individuales, familiares, lingüísticas, culturales y sociales, como una oportunidad pedagógica para ampliar y enriquecer las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos.	X		
Desarrolla estrategias que le permiten conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa incluyente y equitativa.			
Dialoga con sus alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades, intereses, ideas y emociones que inciden en el aprendizaje.	X		
Observa a sus alumnos, en diferentes momentos y espacios escolares en los que convive con ellos, para obtener información relevante sobre sus pautas de comportamiento, formas de interacción y comunicación, así como formas de colaboración y de resolución de problemas.		X	
Obtiene información acerca de los alumnos a través de sus familias y de otros actores escolares, que permita enriquecer el conocimiento que tiene de ellos.	X		
Propicia la participación de todos los alumnos y su aprendizaje más allá del aula y la escuela.			
Tiene altas expectativas acerca de las capacidades y posibilidades de aprendizaje que poseen todos los alumnos.	X		
Impulsa la participación de todos los alumnos en los diferentes espacios escolares para favorecer el desarrollo de	X		

habilidades cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y motrices para que alcancen una formación integral.			
Comunica a sus alumnos los propósitos y aprendizajes a lograr, así como las estrategias de trabajo y de evaluación que les permiten tener claridad sobre la tarea a realizar y orientar su esfuerzo y participación.		X	
Motiva a sus alumnos a participar en las tareas o desafíos de aprendizaje que les implican esfuerzo intelectual, curiosidad y creatividad, así como enfrentar las dificultades con iniciativa, perseverancia y espíritu crítico.	X		
Estimula a sus alumnos a establecer metas de aprendizaje realistas, que favorezcan el desarrollo de su autonomía, toma de decisiones, compromiso y responsabilidad, así como el bienestar personal y el de sus compañeros, familia y comunidad.	X		

III. UNA MAESTRA, UN MAESTRO QUE GENERA AMBIENTES FAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN DE TODAS LAS NIÑAS, LOS NIÑOS O LOS ADOLESCENTES

Prepara el trabajo pedagógico para lograr que todos los alumnos aprendan.			
	Si lo hago	A veces lo hago	No lo hago
Comprende los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparte o las capacidades fundamentales a desarrollar en los alumnos, de acuerdo con el nivel educativo en que labora.	X		
Comprende los propósitos educativos y los enfoques pedagógicos del currículo, según el nivel educativo en que labora o asignatura(s) que imparte.	X		
Reconoce la importancia de la formación integral de los alumnos al diseñar actividades que fomentan el desarrollo socioemocional, la expresión artística; el		X	

cuidado de la salud; una cultura de paz y la protección del medio ambiente.			
Considera las características relevantes del contexto familiar, cultural y social de los alumnos en el diseño de las estrategias y actividades a realizar en el aula y en la escuela.	X		
Planea las estrategias y actividades didácticas que fortalecen el logro progresivo de los aprendizajes y aseguren que los alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor, teniendo en cuenta sus características y necesidades, así como los elementos centrales del currículo.	X		
Utiliza un repertorio amplio y diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.			
Utiliza estrategias y actividades didácticas variadas, innovadoras, retadoras y flexibles, en el tratamiento de los contenidos y/o desarrollo de las capacidades de los alumnos.	X		
Plantea a los alumnos actividades didácticas cercanas a su realidad y contexto, que impliquen indagación, creatividad, pensamiento crítico, colaboración y en las que participen con entusiasmo y sin temor a equivocarse.	X		
Emplea con los alumnos materiales didácticos pertinentes y disponibles, incluidas las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, así como de apoyos específicos para atender sus necesidades particulares.	X		

Considera los saberes de los alumnos, sus ideas y puntos de vista respecto al contenido a abordar en la construcción o precisión de nuevos aprendizajes.	X		
Realiza ajustes en el desarrollo de las actividades didácticas a partir de los avances y dificultades de sus alumnos, para evitar la creación de barreras en su aprendizaje y participación.	X		
Desarrolla el trabajo pedagógico con el grupo escolar de modo que favorece el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los alumnos.			
Desarrolla con sus alumnos actividades de aprendizaje que requieren del esfuerzo y compromiso tanto individual como colectivo.	X		
Utiliza el tiempo escolar en actividades orientadas al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.	X		
Establece una comunicación asertiva y empática con sus alumnos que estimula su participación en las actividades de aprendizaje, el gusto por aprender y el logro de los propósitos educativos.		X	
Utiliza el espacio escolar de manera flexible, teniendo en cuenta las opiniones, características y necesidades de sus alumnos.	X		
Evalúa de manera permanente el desempeño de los alumnos, a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.			
Realiza un diagnóstico acerca de los saberes, ideas y habilidades con que cuentan los alumnos, que permite la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	X		
Utiliza estrategias de evaluación diversificadas, permanentes, flexibles y coherentes con los aprendizajes que espera lograr, las actividades	X		

didácticas realizadas y las características de los alumnos.			
Dialoga con sus alumnos de manera oportuna sobre sus avances y retos, a partir de la información que tiene sobre su desempeño para hacerlos partícipes de su aprendizaje.		X	
Analiza la información relativa al logro en los aprendizajes de sus alumnos, identificando los elementos que le permitan reflexionar y mejorar su práctica docente.		X	

IV. UNA MAESTRA, UN MAESTRO QUE PARTICIPA Y COLABORA EN LA TRANSFORMACIÓN Y MEJORA DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Participa en el trabajo de la escuela para el logro de los propósitos educativos.			
	Si lo hago	A veces lo hago	No lo hago
Asume el cumplimiento de sus responsabilidades conforme a la normativa vigente y en el marco de una escuela que aspira a brindar un servicio educativo incluyente y de excelencia.	X		
Colabora en el diseño, implementación y evaluación del programa escolar de mejora continua, asumiendo responsabilidades en el logro de las metas y objetivos de la escuela.	X		
Aporta ideas fundamentadas en su experiencia y conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la organización y funcionamiento de la escuela, que contribuyan a la toma de decisiones en el Consejo Técnico Escolar, para la transformación y mejora del servicio educativo de la escuela.		X	

Desarrolla con el colectivo docente propuestas de innovación pedagógica y de mejora de gestión escolar que apoyen los logros educativos como parte del programa escolar de mejora continua.	X		
Contribuye en la construcción de una escuela que tiene una cultura de colaboración orientada hacia el aprendizaje entre pares y la mejora de la práctica docente.			
Muestra disposición para trabajar con sus colegas, de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.	X		
Establece un diálogo profesional con sus colegas al compartir conocimientos y experiencias cotidianas que propician la reflexión sobre la práctica docente y la mejora del trabajo pedagógico.	X		
Se involucra en actividades de aprendizaje profesional colectivo en su escuela o zona escolar, que contribuyan a profundizar en la comprensión de las políticas educativas, los contenidos de mayor dificultad para los alumnos y temas relevantes para la comunidad escolar.	X		
Muestra apertura para recibir asesoría y acompañamiento técnico pedagógico del personal directivo y de la supervisión escolar, orientadas a documentar, analizar y mejorar su práctica docente.	X		
Involucra a las familias de sus alumnos y a la comunidad en la tarea educativa de la escuela.			
Utiliza formas de comunicación asertiva con las familias de sus alumnos, que responden a las características de sus contextos culturales, lingüísticos y sociales		X	
Genera espacios y formas diversas de encuentro con las familias que permitan coordinar acciones orientadas a la		X	

mejora y el máximo logro de aprendizaje en todos los alumnos.			
Desarrolla acciones para que las familias de los alumnos sean corresponsables en la tarea educativa de la escuela, basadas en el respeto, la confianza, equidad, inclusión y convicción de que ellas aportan a los logros educativos de sus hijos.	X		
Colabora en actividades que favorecen el intercambio de saberes, valores, normas, culturas y formas de convivencia entre la escuela y la comunidad, y busquen el bienestar común.	X		

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo al instrumento anterior, se identificó que, desde la perspectiva de la docente, se requiere fortalecer el que identifique que a sus estudiantes cada uno se relaciona de manera diferente y por ello, la manera de trabajar será distinta con base a las necesidades que van presentando y se muestran en el aula. Es necesario que tenga espacios en el que los alumnos identifiquen para qué hacen las actividades porque están involucrados en los propósitos de la sesión, el aprendizaje a lograr y sean orientados en su esfuerzo y participación. Tenga una mayor comunicación asertiva para estimular a sus estudiantes en la participación en clase, el gusto por aprender y el logro de los propósitos educativos. Trabaje el dialogo con sus alumnos de manera oportuna sobre sus avances y retos. Analice la información que tiene de sus estudiantes sobre el desempeño que hacen para hacerlos participes de su aprendizaje.

Cabe señalar que, la docente con la que se hizo la intervención es una maestra que acaba de integrarse a la zona escolar y el grupo con el que se llevaría a cabo la intervención a distancia de forma presencial no los conocería. Saber la forma en que realizaría el procedimiento para colaborar con padres y lograr los aprendizajes esperados con los estudiantes con un contexto poco favorecedor al desconocer la institución, los compañeros de trabajo y la forma en que los alumnos

estuvieron realizando sus actividades con anterioridad. La docente compartió dentro de la entrevista que los padres de familia la recibieron de una muy agradable manera, ha tenido el soporte de la mayoría de ellos para realizar las actividades en clase por medio de la plataforma Google Meet, suben sus tareas y trabajos en classroom.

Con el análisis del diagnóstico realizado se identificó que, existe un área de oportunidad en conocer los enfoques de las asignaturas con las que se trabaja y se ve reflejado en las planeaciones que presenta, algunos no cumplen con la funcionalidad que el estudiante pueda desarrollar los aprendizajes e involucrarlos con su vida cotidiana y los estudiantes no son el centro del aprendizaje. Las actividades no tienen una adecuación curricular, los recursos que se utilizan se acentúan únicamente a los libros de texto y son muy pocos los espacios en los que ellos puedan crear historias. Hay ocasiones en las que retoma la lectura de temas para iniciar bien el día que no tienen una relevancia social o estén asociados al contenido que se abordará en la clase.

En la planeación no menciona las estrategias de trabajo que estará utilizando. Solo menciona las actividades que los niños van a realizar en las clases y dentro ellas trata de involucrar a los estudiantes para que participen con lectura en voz alta y compartan sus ideas. Sin embargo, son espacios de tiempo muy largos en los que se aburren, no comprenden lo que se está leyendo. Hay alumnos que aún no consolidan su lectura por lo que se tardan más de lo común o se escucha la participación de los papás como apoyo de los alumnos. Cuando terminan la lectura la maestra vuelve a retomar la lectura en voz alta pero los alumnos en su mayoría ya se encuentran distraídos. Existen momentos en que la lectura no se retoma con el tema a ver y solo comparten algunos lo más importante que fue para ellos del texto. La mayoría de los que participan son alumnos que ya se encuentran en el nivel de conceptualización de alfabéticos.

En la planeación semanal no hay un referente de la evaluación que se va a realizar durante la sesión, es complicado observar el proceso de los alumnos porque existen fallas con el internet en algunos casos o hay niños que no prenden la cámara durante la sesión. La forma en que evalúa es con la entrega de trabajos y si es

necesario una retroalimentación la aplica por medio de la plataforma classroom. La asistencia en clases por google meet no la toma en consideración porque sabe que hay padres de familia que no tienen el acceso a internet y con ellos se involucra por medio del WhatsApp con la entrega de trabajos. Tiene consideraciones por los horarios de los padres de familia en sus trabajos por lo que la mayoría de ellos responden al trabajo dentro de las posibilidades que cada uno tiene.

Con relación a la evaluación (SEP, 2017 p.125) menciona que “el proceso de planeación y evaluación se emprenden simultáneamente; son dos partes de un mismo proceso.” Porque al realizar la planeación la finalidad es lograr por medio de la situación didáctica que los niños y niñas logren cierto nivel del aprendizaje esperado, por lo tanto, se debe medir el avance que el estudiante logró, por ellos es necesario que se realice la evaluación que permita la forma de saber ese avance, de lo contrario es como si no se hubiera completado ese proceso.

El plan y programa de estudio Aprendizajes Clave (SEP, 2017) menciona que en el primer ciclo requiere que las estrategias didácticas para el sistema de escritura sean acordes al conocimiento, proceso que desarrolle cada niño y niña, que les permita la reflexión sobre el sistema de manera adicional al aprendizaje esperado. Sin embargo, la docente en su mayoría las actividades se limitan exclusivamente al uso del libro de texto y son muy pocos los espacios que permitan la exploración de otros materiales que complementen el proceso de desarrollo del alumno.

En general, en la primera categoría: la intervención docente y su congruencia con la dimensión didáctica desde el Plan y Programa Escolar 2017. En la reflexión de la práctica de la docente en la primera técnica que fue la observación de clase, se analizó que, durante la clase, la profesora no pone al alumno en el centro del aprendizaje, sus actividades no están diseñadas para experiencias en el aprendizaje situado y utiliza pocas estrategias didácticas como detonadoras para de ahí partir hacia el aprendizaje esperado a trabajar. Hay poco interés por los saberes previos de los alumnos y los intereses de éstos. Y al ser una clase que se da por un medio electrónico no se percata de la diversidad que hay en su aula.

En la segunda categoría: planeación docente en la asignatura de lengua materna. Español. En el análisis que se realizó durante el segundo momento se

reconoce la importancia que tiene el asesorar, apoyar y acompañar a la docente con base a la dimensión didáctica que estaba trabajando la profesora al no tener una estrategia marcada dentro de su plan de trabajo de cómo se desarrollaría la sesión y solo enumera las actividades como vienen marcadas en el libro de texto. Cabe resaltar que la evaluación de la sesión no se observa ni en la práctica ni en su planeación, por lo que no están claros los parámetros que utiliza. Si el único apoyo que trabaja es el libro de texto, el desconocimiento de éste puede llevar a tener una fractura en la construcción de nuevos conocimientos en sus estudiantes al centrarse en la escritura de textos, sin tomar la importancia social que también requiere la oralidad. Reconozca la relevancia que debe existir para que sus estudiantes logren interpretar, estudiar y producir textos con base a lo que sucede en su vida cotidiana. Es por ello, que los estudiantes no tienen un espacio dentro de su clase para expresar lo que les sucede, aquello que les inquieta y solo saben recibir instrucciones sobre lo que hay que hacer, sin darle un significado a los aprendizajes de la escuela con su vida.

En la tercera categoría: Cómo me observo y me analizo como un profesional de la educación. En la tercera y cuarta técnica la docente pudo expresar cómo se analiza dentro de la práctica pedagógica que hace, por lo que abrió su sentir con base a lo que marca el deber ser y la visualización personal que tiene en la que ella se analiza como una docente responsable, que hace un excelente trabajo con los conocimientos que ella tiene. Su poco gusto por la asignatura del español, las necesidades personales que son prioridad dadas las formas de trabajo y las ganas que le pone para realizar sus sesiones aun en el desconocimiento de la misma tecnología.

En cuanto a la autoevaluación que ella realiza reconoce que se compromete con su formación profesional permanente conforme a sus necesidades profesionales y los retos que implican en su enseñanza. Sin embargo, ella en la entrevista identificó que conoce pocas estrategias para trabajar con sus estudiantes en la asignatura de Lengua Materna. Español, pero es algo que en la corta trayectoria que tiene como docente tampoco lo ha investigado y no a complementado ese aprendizaje para llevarlo en su práctica.

Con todo lo anterior se identificó la necesidad de brindar asesoría, apoyo y acompañamiento a la docente en la dimensión didáctica de la asignatura Lengua Materna. Español, para favorecer el logro de los aprendizajes con base en las necesidades e intereses de sus alumnos, que se obtengan avances y evitar en el futuro un rezago educativo, ya que la problemática identificada, de acuerdo a las técnicas aplicadas. Específicamente, la asignatura de Lengua Materna. Español. Se considera un área de oportunidad, debido a las carencias enunciadas anteriormente.

De tal manera, que se hacen necesarias sesiones de asesoría para lograr que la docente conozca los elementos necesarios para el diseño de una planeación que le permita un aprendizaje permanente con sus estudiantes, pero sobre todo que aplique los elementos necesarios del plan de trabajo y se fortalezca para la mejora de su práctica pedagógica. Que identifique el papel tan importante que desempeña con sus alumnos y trascendencia de la función que realiza.

3.5 Propuesta de intervención

Con el propósito que la docente de 2ºB adquiera elementos teóricos y metodológicos para favorecer las prácticas sociales del lenguaje y sus estudiantes tengan una mejora en la enseñanza del enfoque de la asignatura Lengua Materna Español. Se seleccionó participar activamente en sesiones virtuales con la herramienta de Google Meet y con el apoyo del proyecto de intervención que la ATPtR diseñará con apoyo de unidades de análisis que permitan que la docente vaya construyendo en conjunto, actividades estructuradas y articuladas del propósito planteado.

La modalidad que se pretende realizar es el diseño y aplicación de unidades de análisis con el intercambio de experiencias profesionales entre ambas docentes sobre el trabajo que se realiza en el aula virtual. Con el sustento de Fierro, Fortoul y Rosas (2003) sobre la esperanza en el proceso de reflexión, acción en la que formen parte de la actitud profesional con la que desarrollan su práctica. Como lo sugiere Freire (2003) que cada docente se forma "en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos". Que la

docente reflexione sobre las competencias que debe saber y saber hacer como menciona Domingo y Gómez (2014).

Para realizar esa reflexión pedagógica se hará con base en las características del enfoque socioformativo por medio de un proyecto de intervención, que le permita a la profesora a responder a las necesidades presentes en su práctica educativa promoviendo el trabajo colaborativo en el que los sujetos más que acumular conocimientos tengan una visión de aplicarlos para resolver alguna problemática que se les presenten. Desde la perspectiva de este enfoque se menciona en los Aprendizajes Clave (SEP, 2017) se pretende que el proyecto tenga la seguridad de un cambio integral desde los actores que participen en él, a través de que éste proyecto sea transversal y dé oportunidad que sea una co-creación del conocimiento y construcción de este mismo, que tenga la apertura a las necesidades que la docente vaya experimentando en su proceso y desarrollo.

Lo relevante de este plan no sólo es la reflexión de la práctica, sino la manera que se podrá relacionar con la praxis de la docente y éste tenga un impacto social en su grupo de estudiantes. Que mediante la educación formal le brinde habilidades propias para saber expresarse según el lugar y las personas con las que se relaciona. Le permita al estudiante combinar conocimientos estratégicos, sociolingüísticos y textuales para ser competentes en la sociedad, como lo menciona Úcar. (1994)

El enfoque socioformativo de Tobón (2013) busca formar la competencia en la que el docente aplique el pensamiento complejo en la comprensión y abordaje de las competencias en la educación para promover la formación integral en los que se tomen en cuenta los desarrollos conceptuales del individuo. Que la docente tenga presente que con sus prácticas a distancia o dentro del aula tendrán efecto en la vida de sus estudiantes. Que como seres sociales es importante promover la interacción social en especial en la asignatura de Lengua Materna Español que se comparta lo que leen y lo que escriben.

Para Tobón (2014) la Asesoría Técnico Pedagógico consiste en el proceso mediante el cual un maestro preparado apoya, acompaña y capacita a otros maestros en el mejoramiento continuo de sus prácticas docentes acorde con el

modelo educativo vigente, los retos de la sociedad del conocimiento y el enfoque pedagógico que tiene al aprendizaje, la enseñanza, evaluación, manejo de grupo, gestión escolar y el empleo de recursos para la formación. El aprendizaje no es exclusivo del ATPtR con su colega, sino que la construcción es mutua con base en lo que se vaya observando en los cambios positivos o negativos que se presenten.

El objeto de estudio es la planeación didáctica que diseña y realiza la docente en su práctica educativa. Los referentes teóricos están sustentados por el plan y programa de Aprendizajes Clave 2017, en el cual define el deber ser, compartiendo sugerencias de los puntos importantes para llevar a cabo la planeación del profesorado y sitúe como actor principal al alumno. Apoyándose desde la dimensión didáctica en el que analice la práctica que realiza y si las actividades propuestas en sus clases virtuales cumplen con el referente teórico y metodológico que se sugiere desde sus planes y programas de estudio.

“Transformándome para transformar” es el título del proyecto que se realizó, con la idea de la metamorfosis que se puede lograr no sólo con la docente a quién se brindará la asesoría y el acompañamiento, sino que es un quehacer profesional que se realizará en conjunto. Ver desde la perspectiva que señala Zavala (2000) que el aprendizaje es una construcción personal, en la que se puede atribuir un significado a un determinado objeto de enseñanza en la que implicará tanto la aportación por parte de la persona que aprende, del interés y la disponibilidad que tiene el sujeto de los conocimientos previos y experiencias que posee.

El proyecto de intervención se trabajó en dos sesiones semanales, con duración de 60 minutos, en la modalidad a distancia y apoyándose de las plataformas digitales de Google Meet y del WhatsApp. En total fueron diez sesiones en cinco semanas entre los meses de marzo y abril. En las cuales se permita el intercambio de opiniones y conocimientos entre las docentes sobre la práctica pedagógica que se realizó con los estudiantes a distancia. La comunicación entre ambas se apoyó de mensajes de texto, llamadas telefónicas y video llamadas.

Los recursos que se apoyaron fueron las metodologías a compartir, videos de reflexión, fichas de observación del diagnóstico y las que se construyeron con la maestra en el proceso; la autoevaluación docente y los materiales que se hicieron

en las sesiones. Plan y programa de Aprendizajes Clave 2º grado y libro del maestro.

Tabla 8.

Cronograma del proyecto transformándome para transformar.

Participantes	Docente de 2ºB y Asesora Técnico Pedagógico por Reconocimiento		
Tema	Fecha de aplicación	Nombre de la situación	Propósitos de la sesión
Reflexión de la docente y enfoque socioformativo	24 de marzo	Analizando mi práctica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar a la docente en su práctica pedagógica para lograr la reflexión de su praxis educativa. ▪ Reflexionar práctica construye compromisos a trabajar para mejorar su intervención docente. ▪ Desde la dimensión didáctica la docente revise la forma que acerca y conduce el proceso educativo en sus estudiantes. ▪ Analizar su práctica para mejorarla a futuro.
	14 de mayo	Reflexiono mi practica educativa	
	28 de mayo	Comprendo y construyo mi práctica reflexiva	
Enfoque de la asignatura Lengua Materna Español	08 de junio	¿Para qué se enseña el español? I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar la importancia de las prácticas sociales del lenguaje para mejorar el diseño de sus actividades.
	11 de junio	¿Para qué se enseña español? II	
			Analizo y diseño actividades.
	18 de junio	¿Para quién planeo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar la planeación didáctica que realiza para que reflexione que planea para

Revisar planes y programas			sus estudiantes y se debe centrar en ellos.
“Aprendizajes Clave 2º grado”	21 de junio	Mi mejor herramienta... La planeación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lograr identificar los elementos para diseñar una planeación. ▪ Se incorpora la sesión para analizar y diseñar actividades.
Análisis del proyecto con la docente	22 de abril	¿Cómo me sentía, era cómo me veía?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar los compromisos realizados al inicio del proyecto para ver los cambios que ha realizado en su práctica. ▪ Identificar sus fortalezas y habilidades para la transformación que ha logrado en su práctica.
	28 de junio	¿Quién soy ahora?	

Evaluación

La valoración en las evaluaciones son con los productos que se sugieren en cada sesión, apoyándose del referente de cada uno de los propósitos que se plantean en las sesiones. Importante considerar las ideas que propone la docente, la reflexión y el análisis que vaya construyendo, al igual que los sentimientos que la profesora comparta en cada sesión. Se realizará una evaluación cualitativa y autoevaluación valorizando elementos de construcción que realiza la docente durante la sesión, apoyada de una rúbrica con la escala de valoración de Excelente, Muy Bien y Bien. Los productos de cada sesión tendrán una escala de valoración como la antes mencionada apoyándose del referente de los propósitos de cada sesión.

Excelente Destacó elementos relevantes de las actividades aplicadas y reflexionó su práctica logrando destacar aspectos importantes sobre ella.

Muy bien Logró identificar algunos elementos sobre su práctica y destaco algunas situaciones importantes sobre ésta.

Bien Identificó pocos elementos de su práctica pedagógica y destaca algunas situaciones de ella.

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior, muestra el cronograma general del proyecto realizado. Enseguida, se incluye el diseño específico de la propuesta.

“Transformándome para transformar”

Propósito general	Favorecer la adquisición de elementos teóricos y metodológicos sobre la dimensión didáctica en la asignatura de Lengua Materna Español para fortalecer las prácticas de la docente que le permitan a la docente promover las prácticas sociales del lenguaje.
Propósitos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar a la docente en su práctica pedagógica para identificar los aspectos que se requieren ser fortalecidos. ▪ Reflexionar en conjunto a la docente los elementos que conforman su práctica para emprender acciones que permitan la mejora de éstas. ▪ Analizar el enfoque de la asignatura Lengua Materna Español para que lo incorpore. ▪ Identificar los elementos teóricos y metodológicos que se deban incorporar en la intervención para mejorarla. ▪ Valorar los cambios implementados por la docente en su práctica pedagógica.

Secuencia 1

Nombre de la sesión 1	Analizando mi práctica
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sensibilizar a la docente en su práctica pedagógica para lograr la reflexión de su praxis educativa. ◆ Favorecer la creación de compromisos con la docente asesorada para la mejora de su práctica.

Descripción

1. Para iniciar la actividad de sensibilización se pondrá el video ¿Por qué estoy aquí?
<https://www.youtube.com/watch?v=elrZxisRrTI&feature=youtu.be>

El video dará oportunidad para que la docente reflexione sobre las actividades que ha realizado en su trayectoria como docente. Se cuestione si lo que ha realizado en clases con sus estudiantes le ha permitido que logren los aprendizajes esperados, si sigue teniendo los mismos ideales como cuando inició su carrera como profesional de la educación. Actividad: escribirá dos oraciones sobre lo que la hizo sentir el video sobre la educación que ha brindado hasta ese momento.

2. Se explicará el propósito de la sesión en la que las actividades que se realicen con ella permitirá analizar y reflexionar su práctica docente.
3. Se realizará el llenado de un modelo ATOM en el que se sugiere buscar aislar los elementos que configuran la acción del docente en su escenario profesional.
4. Se hará un momento de diálogo en el que permita saber cómo se concibe como docente y el análisis que se ha realizado de ella con base en las actividades que ha realizado en algunas de sus clases con base en las hojas de observación que la ATP ha realizado.
5. Con ambas informaciones la docente podrá realizar el llenado de un cuadro FODA en el que pueda experimentar sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas que haya identificado en su práctica.
6. La docente podrá agregar una nueva ventana a su cuadrante para que explique lo que aprendió del análisis que se realizó a su práctica y qué desearía modificar de ella para su siguiente intervención.
7. Como cierre, la docente en una hoja blanca escribirá lo que espera del proyecto y los compromisos que establecerá durante las sesiones y en su práctica educativa.

Recursos

- Video ¿Por qué estoy aquí?
- Actividad con modelo ATOM
- Registros de observación de clase.
- Hoja con el cuadrante FODA

Evaluación	Excelente	Muy bien	Bien
Cualitativa	Destacó elementos relevantes de las actividades aplicadas y reflexionó su práctica logrando destacar aspectos importantes sobre ella.	Logró identificar algunos elementos sobre su práctica y destaco algunas situaciones importantes sobre ésta.	Identificó pocos elementos de su práctica pedagógica y destaca algunas situaciones de ella.

Sesión 2

Nombre de la secuencia	Reflexiono mi práctica educativa
Propósito de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer el análisis de la manera en que se realiza la práctica docente desde la dimensión didáctica en la asignatura de Lengua Materna. Español.

Descripción

1. Se pondrá el video “la barra de jabón” con la finalidad de invitar a la docente a reflexionar cómo puede relacionar la barra de jabón con su trabajo dentro del aula. Desde la perspectiva que todos somos barras de jabón y con las actividades que cada uno realiza en su vida va tomando forma. Se pretende que la docente sepa que tiene 25 barras de jabón en su aula virtual y las decisiones en la forma de enseñar van influyendo para que cada uno de sus estudiantes tome forma.
2. Con apoyo del diálogo entre ambas se rescatan dos puntos importantes de la comparación del video con la práctica pedagógica que realiza.

3. Enseguida con apoyo de una presentación de power point se le presentarán algunas preguntas que pertenecen a la dimensión didáctica los cuáles le permitirán reconstruir el método de enseñanza que emplea en el aula y le permitirá ser objeto de una reflexión individual.
4. Se platicará las posibles causas de las notas y sobre las posibilidades de aprendizaje con sus estudiantes.
5. Las 22 preguntas deberán ser respondidas para reflexionar en conjunto otras más que le brindarán las herramientas a la docente sobre la forma que trabaja en su aula, las actividades que acostumbra hacer, los procesos de razonamiento que ejecuta con sus estudiantes, las interacciones que existen en su aula y el papel que desempeña como docente para manejar la disciplina en su aula.
6. Con base en las reflexiones anteriores, la docente retomará el cuadro que realizó en la sesión anterior en el que rescató dentro de su MODELO ATOM “su docente indagador” y si tiene relación sus respuestas anteriores con las preguntas que contestó, cuáles habilidades, fortalezas, áreas de oportunidad y amenazas incluiría dentro de su FODA. Estas actividades se realizarán dentro de un cuaderno de bitácora Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) invitando a la docente a que también se exprese como se sintió durante la sesión.
7. Para finalizar revisará los compromisos que se había planteado con anterioridad y de una forma complementaria meditará si sigue con los mismos o quiere realizar alguna modificación sobre la práctica que realiza en su aula.

Recursos

- <https://www.youtube.com/watch?v=gQxpPKJW5ww>
- presentación de power point con las preguntas
- modelo ATOM de la sesión anterior
- FODA de la sesión pasada
- Bitácora COL

	Excelente	Muy bien	Bien
Evaluación Cualitativa	Destacó elementos relevantes de las actividades aplicadas y reflexionó su práctica logrando destacar aspectos importantes sobre ella.	Logró identificar algunos elementos sobre su práctica y destaco algunas situaciones importantes sobre ésta.	Identificó pocos elementos de su práctica pedagógica y destaca algunas situaciones de ella.

Sesión 3

Nombre de la secuencia	Comprendo y construyo mi práctica reflexiva	
Propósito de la sesión	Que la docente: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexione sobre su práctica retomando también las sesiones anteriores para construir compromisos que le permitan mejorar su intervención. ▪ Analice su práctica cotidiana para mejorarla a futuro. 	
Descripción		Recursos

1. Desde la descripción de los productos elaborados anteriormente. La docente analizará qué fortalezas, debilidades y oportunidades ha detectado en su yo docente.

2. Realizará un listado de las actividades que comúnmente realiza en sus clases. Dentro de éste tendrá que identificar cada una de las que realiza y el orden en que lo hace. Es importante que dentro de ésta logre explicar en clase los ejercicios que pide (ejemplificación, memorización, repetición, repaso, etc.) En la lista identificará la forma en cómo trabaja la lectura, escritura, la oralidad (obtención de información, repetición de un concepto, ejercitación con velocidad, entre otras.)

3. Cuando haya terminado de estructurar el orden de las clases que comúnmente realiza la docente identificará en cada una de ellas lo que les corresponde hacer a los alumnos y lo de ella y caracterizará con **fuerte, moderada y débil** cada una de esas actividades.

Fuerte: lo más relevante en la sesión.

Moderada: que es lo que trabaja equitativamente en el aula.

Débil: lo que menos relevancia tiene en la clase.

4. Continuando con el mismo plan detectará cómo maneja la disciplina dentro de su aula, no rescatando los castigos o premios. Sino, detectando las oportunidades que los estudiantes tienen para hablar, participaciones de los alumnos, las conductas que los dicentes demuestran en las sesiones.

4. Dentro del mismo listado referirá qué materiales son con los que se apoya para impartir su clase. Son desde los apoyos humanos (preparación previa, características personales del maestro y del alumno) materiales (instalaciones, mobiliario, material didáctico.)

5. Aprendizajes probables se anotarán con base en lo que logran los niños entran tanto los directos (aprendizaje esperado adquirido) como los indirectos (capacidades cognoscitivas reforzadas, adquisición de destrezas, habilidades o actitudes)

6. Para que la docente puede referirlos principios educativos que utiliza en su práctica, la selección del método que utiliza para su enseñanza y la evaluación que utiliza. Podrá apoyarse del siguiente cuadro:

Secuencia	Papel del maestro	Papel del alumno	Disciplina y normas	Apoyos humanos	Apoyos materiales	Aprendizajes probables

7. Reflexión al término del análisis. En este apartado la docente podrá escribir un análisis sobre el trabajo docente que ha realizado.

- ¿Cuál ha sido mi experiencia, aprendizaje o descubrimiento importante durante estas tres sesiones?
- En relación con el trabajo realizado, ¿qué me ha gustado y qué se podría mejorar?
- En cuanto al manejo didáctico con el que organico el proceso de enseñanza en mis clases de español, ¿qué reflexioné?
- ¿qué sugerencia le podría realizar a la docente ATPtR para seguir trabajando?

- Materiales anteriores (FODA, MODELO ATOM, compromisos, bitácora de COL)

- Hojas
- Marcadores

<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones y comentarios generales <p>Con apoyo de lo reflexionado en las dos sesiones anteriores la docente podrá contestar y modificar aspectos que le gustaría tratar en futuras sesiones en las que se incluirán los temas de metodología, enfoque de la asignatura y otras dimensiones entra de ellas que le permitan seguir reflexionando su práctica.</p>			
Evaluación Cualitativa	Excelente	Muy bien	Bien
	Logró identificar todas las actividades que le permitieran medir sus avances y detectar nuevas oportunidades a mejorar con apoyo de las actividades realizadas durante las tres sesiones.	Logró identificar algunas de las actividades que le permitieran medir sus avances y detectar nuevas oportunidades a mejorar con apoyo de las actividades realizadas durante las tres sesiones.	Presentó dificultades para identificar la mayoría de las actividades que le permitieran medir sus avances y detectar nuevas oportunidades a mejorar con apoyo de las actividades realizadas durante las tres sesiones.

SECUENCIA 2

Nombre de la sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Para qué se enseña el español? I 	
Propósito de la sesión	<p>Analizar la importancia de las prácticas sociales del lenguaje para mejorar el diseño de sus actividades.</p> <p>Identificar los conceptos sobre práctica social del lenguaje, los contenidos de enseñanza, la reflexión sobre el lenguaje en el tema de la enseñanza y la intervención que el docente debe realizar en el primer ciclo de la educación primaria con base en la orientación didáctica en esta asignatura para reflexionar su práctica</p>	
Descripción	<p>1. Se iniciará la sesión dialogando con la docente sobre lo que sabe del español y para que esta plática se logre se le pedirá que en una hoja escriba las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué cree es importante que los niños sepan leer y escribir? ▪ ¿Conoce las cuatro habilidades lingüísticas? ▪ ¿Las aplica en sus clases? ▪ ¿Qué sabe de las prácticas sociales del lenguaje? 	Recursos
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoja con preguntas ▪ Programa de “Aprendizajes Clave para la educación integral.” ▪ Cuadro comparativo ▪ Plan de clase anterior.

- ¿Qué sabe acerca del perfil de egreso de los estudiantes de educación primaria con referencia de la Lengua Materna Español?

La finalidad será que la docente comparta lo que sabe sobre el enfoque de la asignatura sin preguntarle directamente, sino por varios aspectos que lo conformen para ir construyendo con ella el aprendizaje que le permita percibirlo más en su práctica que con conceptos definidos.

2. Con apoyo del programa de “Aprendizajes Clave para la educación integral.” La docente podrá identificar el verdadero concepto de las prácticas sociales del lenguaje, los contenidos de enseñanza, la reflexión sobre el lenguaje en el tema de la enseñanza y la intervención que el docente debe realizar en el primer ciclo de la educación primaria con base en la orientación didáctica en esta asignatura.

3. La docente podrá realizar un cuadro comparativo con los elementos encontrados sobre lo que marca el programa y lo que ella ha dejado de realizar dentro de la práctica que realiza con sus estudiantes en su aula virtual.

El ideal docente	Lo que en realidad hago

4. Con base en el cuadro anterior, la docente reflexiona sobre los conceptos que se construyen con aquello que se debe trabajar en el aula. Si realiza las actividades con apoyo del libro del maestro, ¿realmente efectúa lo sugerido en el libro para lograr los aprendizajes esperados?

5. Teniendo el ideal, el concepto construido por la profesora y lo que realmente hace en su aula virtual. Se construirá con la maestra la relevancia social que tiene el campo formativo de lenguaje y comunicación. ¿Está relacionado con lo que marca el deber ser y lo que se hace? ¿Existe un propósito en las actividades planeadas en su plan de clase y la vida de los educandos? ¿Existe algo que se pueda mejorar dentro de esta práctica?

6. Dentro de su hoja de reflexiones la docente podrá escribir lo que reflexionó en la sesión, cómo se sintió y qué aspectos le gustaría modificar en su planeación didáctica.

	Excelente	Muy bien	Bien
Evaluación Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificó todos los conceptos relacionado a la práctica pedagógica que realiza y los comparó entre el 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificó la mayoría de los conceptos relacionado a la práctica pedagógica que realiza y los comparó entre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificó pocos conceptos relacionado a la práctica pedagógica que realiza y los comparó

	ideal y lo que hace en el aula.	el ideal y lo que hace en el aula.	entre el ideal y lo que hace en el aula.
--	---------------------------------	------------------------------------	--

Sesión 5

Nombre de la secuencia	¿Para qué se enseña español? II
Propósito de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> Analizar la importancia de las prácticas sociales del lenguaje para mejorar el diseño de las actividades didácticas.

Descripción

- Desde la perspectiva de un plan de clase elaborado anteriormente a esta sesión la docente deberá presentarlo para desarrollar con ello un análisis profundo de lo que ha hecho y dejado de hacer en su práctica.
- Con base en una sesión realizada en un día de clases anterior la podrá comparar con la actividad sugerida en el libro del maestro con el que se apoya para las actividades. La maestra deberá identificar si los elementos sugeridos son trabajados en el aula, la estrategia que aplica durante la hora de sus clases, qué elementos son los de mayor importancia en la clase. Qué es lo que ella valora más cuando se hacen las actividades.
- Con lo anterior se pretende que la docente planifique la sesión del próximo día de la lengua materna español, son la finalidad de tener los objetivos a trabajar lo más claro posible. Tenga como referente el verdadero enfoque de la asignatura apoyado de las prácticas sociales del lenguaje después de tener el concepto claro a trabajar.
- Aplicación de la sesión planeada.

Recursos

- Plan de clase
- Nuevo plan de clase
- Hoja de conceptos definidos a trabajar en la Lengua Materna Español.

Evaluación Cualitativa	Excelente	Muy bien	Bien
	<ul style="list-style-type: none"> Logró analizar la importancia de las prácticas sociales del lenguaje para mejorar el diseño de sus actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Tuvo avances en analizar la importancia de las prácticas sociales del lenguaje para mejorar el diseño de sus actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentó dificultades en el análisis de la importancia de las prácticas sociales del lenguaje para mejorar el diseño de sus actividades.

Sesión 6

Nombre de la secuencia	Me analizo, modifico y construyo.
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar el plan de clase ya diseñado por la docente.▪ Diseñar un plan de clase en conjunto con la docente desde las prácticas sociales del lenguaje para fortalecer la dimensión didáctica en (Lengua Materna Español.)▪ Reflexionar sobre los avances y transformaciones en la práctica docente acontecidos en el proyecto de intervención desde el proceso de asesoría.

Descripción

- Se retoman los productos realizados por la docente en la construcción del proyecto de intervención. Con la finalidad de retomar los propósitos de las sesiones, los cambios que ha podido realizar la docente y la construcción de su yo docente en la mejora de su práctica.
- La docente compartirá un plan de clase diseñado y aplicado en sus sesiones de clases presenciales o en línea (las modalidades vigentes en el ciclo escolar 2021-2022).
- Entre ambas se construirá un modelo con el que se podrá apoyar en su práctica con la finalidad de contar con los elementos indispensables que le permitan fortalecer su dimensión didáctica con base en las prácticas sociales del lenguaje. Este diseño de planeaciones se retomará con base en un aprendizaje esperado que le gustaría trabajar con las necesidades que presenta su grupo y de esa manera se va modelando el plan.
- Aspectos importantes dentro de la planeación:
 - a) Enfoque
 - b) Aprendizaje esperado
 - c) Propósito
 - d) Actividades (acorde al enfoque, propósito y aprendizaje esperado)
 - e) Evaluación (qué, cómo y
- La finalidad de la construcción del diseño de un plan de clase es que la docente reflexione aquellos aspectos que dejó de hacer, cuáles si aplicaba y qué es necesario que no falte dentro de su práctica. Con apoyo de una autoevaluación a modo de grabarse en algún audio o si es posible que la docente construya un escrito con base la experiencia que experimentó en las sesiones aplicadas, qué le gustaría en un futuro retomar y si el diseño realizado le fue de utilidad, qué cambios le permitió entender de una mejor forma su práctica.

Recursos

- Plan de clase de la docente
- Libro para el maestro 1º grado
- Plan y programa 2017 1º grado

<p>Evaluación Cualitativa</p>	<p>Excelente</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La docente logró identificar analizar su plan de clase ▪ Diseñó un plan de clase desde las prácticas sociales del lenguaje para fortalecer la dimensión didáctica en (Lengua Materna Español.) ▪ Reflexionó notoriamente sobre los avances y transformaciones en la práctica docente acontecidos en el proyecto de intervención desde el proceso de asesoría. 	<p>Muy bien</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La docente presentó muchas dificultades para identificar el análisis de su plan de clase ▪ Diseñó un plan de clase con diferentes dificultades desde las prácticas sociales del lenguaje para fortalecer la dimensión didáctica en (Lengua Materna Español.) ▪ Hubo poca reflexión sobre los avances y transformaciones en la práctica docente acontecidos en el proyecto de intervención desde el proceso de asesoría. 	<p>Bien</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La docente no logró identificar el análisis de su plan de clase ▪ La docente tuvo poco éxito en el diseño del plan de clases desde las prácticas sociales del lenguaje para fortalecer la dimensión didáctica en (Lengua Materna Español.) ▪ No logró reflexionar sobre los avances y transformaciones en la práctica docente acontecidos en el proyecto de intervención desde el proceso de asesoría.
--------------------------------------	---	--	---

Capítulo 4. Análisis y descripción de resultados

4.1 Analizando mi práctica pedagógica

La práctica docente se refiere a la manera que un docente se comporta y acciona dentro de su aula con apoyo de las actitudes y valores que como persona tiene, forma parte de su ser personal y éste se relaciona con su vida profesional. Echeverry (2015) citado por Arreola, Palmares y Ávila (2020) refiere que la práctica pedagógica consiste en la habilidad de manejar conocimientos pedagógicos que le apoyen para que sus estudiantes lleguen fácilmente a través de la metodología empleada en la que consideren las características, necesidades y la contextualización del grupo que atiende.

El propósito principal de la sesión fue sensibilizar a la docente en su práctica pedagógica para lograr la reflexión de su praxis educativa en la Lengua Materna. Español. La finalidad de la sensibilización es por el concepto personal que tiene sobre la forma de educar, que ha sido utilizada desde su formación docente, lo que sabe hacer mejor. Pero para que pueda reflexionar y modificar, es necesario que analice su práctica desde un enfoque diferente al que comúnmente ha utilizado. Fierro, Rojas y Fortoul (2003) mencionan que para que exista un cambio verdadero en las prácticas docentes es posible transformarla, pero solo con ellos y desde dentro considerándolos sujetos y protagonistas de su propio proceso de transformación, no desde una “técnica motivacional”, por el contrario, se trata de ir por un esfuerzo para verlos más allá de los enfoques educativos. De tener consideración de los intereses y preocupaciones como persona para que sus cambios se vean reflejados dentro del aula.

La sesión se organizó en tres momentos, donde la primera consistió en visualizar un video que pretendía que la docente reflexionara sobre lo que ha hecho en su práctica y lo que ha dejado de hacer. Fuera consciente de su rol. También se realizaron esquemas, el primero fue un modelo denominado ATOM (basado en Domínguez, 2014) y el segundo un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) que le dieran oportunidad para que analizara personalmente su práctica educativa y las partes que la componen, así como sus implicaciones y

también se contrastaron con las observaciones realizadas por la ATPtR y finalmente se construyeron compromisos para la mejora de su práctica. Desde la animación sociocultural de la lengua

...en término del proceso-intervención socio-educativa en/sobre una comunidad delimitada territorialmente, que tiene por objeto convertir a sus miembros, individual y socialmente considerados, en sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno con el fin de mejorar su calidad de vida. Úcar (1994, p. 176)

Desde esa perspectiva la finalidad del proyecto fue apoyar a una docente en la introspección profesional de lo que realiza en su práctica educativa para el impacto con su comunidad estudiantil, en la que los aprendizajes de sus discentes tengan una función apoyándose de las prácticas sociales del lenguaje. Aunado a lo anterior señalan García, Loredo, Luna, y Rueda (2014, p. 31) citado por Leyva y Moramay (2015) sobre el análisis de la práctica deberá involucrar los juicios que los docentes hacen de su propia actuación desde la reflexión de sus logros del aprendizaje, las transformaciones surgidas con sus estudiantes o sobre él o ella mismo (a), la satisfacción de las expectativas y aspectos que deberá mejorar de su práctica.

Como Asesor Técnico Pedagógico la función no es darle al docente la práctica que deberá realizar con sus estudiantes, sino la reflexión de ésta para que la mejoren. Bolívar (2014) menciona que la asesoría tiene como misión principal “ejercer de dispositivo mediador para capacitar a los docentes y a las escuelas, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios que potencien la adecuación del currículum a la realidad de cada centro escolar”. (p. 76) En ese sentido, como ATPtR se aspira a que los docentes adquieran estrategias que apliquen a lo largo de su trayectoria y las modificaciones que su grupo requiere para el logro de los contenidos curriculares.

4.1.2 Los primeros acercamientos para la mejora de la práctica sesión 1

La primera sesión se realizó el 24 de marzo, los sujetos que participaron que fue de la docente Itzel 2º grado (ese es el seudónimo de la profesora y a quien a partir de aquí será llamada así) y la asesora Técnico Pedagógico temporal por Reconocimiento (ATPtR). Cabe señalar que previo al inicio de la sesión de asesoría, la docente mostró poco interés, al principio porque no había sido común en su práctica profesional que alguien que le brindara apoyo y asesoría. Lo anterior lo mencionó la docente desde los primeros acercamientos que tuvimos en las observaciones y entrevista, porque para ella fue poco común porque antes en su práctica profesional no ha sido recurrente que tenga un apoyo de esta índole. Esto al principio causó incertidumbre por parte de la misma ATPtR al momento de aplicar el proyecto de intervención.

Pero, al momento que se dialogó con ella que su nombre no estaría escrito y que lo que ella ha realizado durante su experiencia, no es más que la repetición de conceptos aprendidos posiblemente por otros sujetos y que este proyecto sería para que conociera sus habilidades y trabajara sus áreas de oportunidad. Con lo anterior se hizo de manifiesto que para que iniciar un proceso de asesoría es relevante hacer sentir al docente parte del proceso y no sólo como un señalamiento de quien lo va a acompañar. En ese sentido la confianza que se le brinde podrá influir en la aplicación del proyecto de intervención.

Al comienzo ambas docentes se mostraron un poco nerviosas porque comenzarían a compartir información de su desempeño en el aprendizaje de las actividades realizadas en su aula virtual para el conocimiento de sus alumnos en la Lengua Materna. Español.

La sesión comenzó con la proyección de un video llamado “por qué estoy aquí¹”. Trataba sobre las vivencias de una maestra que les pregunta a los padres si están interesados por la educación de sus hijos, si creen que ellos aprenden, los cambios que existen y los cuestiona sobre el futuro. La función que la maestra realiza para sus hijos sobre las prácticas inusuales que para la época que se

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=eIrZxisRrTI>

desarrollan con la práctica y el compromiso en el aprendizaje son más efectivos que la memorización. De cómo los soñadores cambian al mundo y las mentes curiosas impulsan nuevas cosas. La perspectiva de crear estudiantes que tengan las herramientas para desarrollar la sociedad. Con esto sensibilizó a la docente para que reflexionara qué es lo que hace como docente, cómo se percibe en su “yo docente” lo plasmara en dos oraciones de lo antes descrito. Al respecto ella escribió: 1. “Mi deber como maestra es el compromiso en el aprendizaje de mis alumnos” 2. “Crear en los niños soñadores que puedan cambiar el mundo”. De esta manera se comenzaron a hacer visibles las dimensiones valoral y personal de la docente (Fierro, 2003)

Con la actividad anterior se rescató que ella es consciente de la práctica importante que ella realiza ya sea tanto en el aula virtual como presencial procura que sus estudiantes adquieran el aprendizaje solos en los que ella misma reflexiona que por la situación por pandemia es difícil que se tenga a los niños delante de la computadora memorizando y repitiendo lo que ella dice o hace. Reflexionando que es un tiempo de cambio y su práctica también lo debe ser.

En la retroalimentación que se realizó sobre las observaciones del video y su reflexión en la vida laboral, mencionó que se identificó con la docente en el tema de la vocación profesional (aunque no se visten igual) del video porque sintió que trataba de convencer a las personas de la importancia que tienen de aprender los niños y en memorizar, sino en practicar. De vivirlo más que memorizarlo. Y para ella eso es vocación, por lo que ella se considera una maestra con vocación. Nuevamente con ello se denotaron las dimensiones de la práctica docente, específicamente la didáctica y la valoral. La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. (pág. 34). Y la dimensión valoral que menciona la práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de

manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. (pág. 35) Además de comenzar con la reflexión de la práctica docente, proceso que consiste “de acuerdo con Martínez Rizo (2012), la práctica docente denota un conjunto de actividades que los profesores llevan a cabo como parte de su trabajo en el aula —o en relación directa con él— para el alcance de propósitos de aprendizaje. (p.11)

Después de que se externó lo que la docente pensaba de ella, procedió a analizar su praxis educativa a través de dos organizadores. El primero fue el modelo ATOM de Domínguez (2014) que consistía en la oportunidad para que ella expresara:

1. **Imaginario docente:** Es necesario conocer la representación mental o teorías implícitas que el docente tiene acerca de su profesión.
2. **Aspectos curriculares y didácticos:**Cuál es su planteamiento docente, su postura ante el currículum y cómo lo plantea en su aula y con sus alumnos.
3. **Conocimiento teórico:** Qué referentes teóricos ha movilizado en la acción educativa sobre la cual está indagando.
4. **Emociones y sentimientos:** Es importante saber qué papel han jugado las emociones, los sentimientos en esa práctica educativa sobre la cual se está indagando. ¿Los sentimientos han pasado por encima del conocimiento teórico?
5. **Aspectos éticos:** Es necesario descubrir qué aspectos nos mueven en la interacción con nuestros alumnos.
6. **Intencionalidad:** Cabe saber si la intención de la práctica educativa ha cambiado durante el proceso de práctica educativa.

No obstante, fue una actividad que no resultó fructífera porque no arrojó los elementos necesarios que permitieran la reflexión personal de la práctica porque es un elemento que la docente desconocía, ratificando que la parte de los conocimientos teóricos y el mismo imaginario docente propuesto por Domínguez (2014) se encontraban diluidos en esta actividad. Su cuadro tenía respuestas superficiales y contestaba solo con un sí, no o que le faltaba conocer, ya que sus respuestas no coincidían a lo que pedía el organizador. Probablemente, hubiera

sido otra la respuesta si se le hubiera dado algún ejemplo de lo que se buscaba tuviera la docente para expresar.

Sin embargo, continuando con el análisis de la práctica se le propuso dentro de la misma dinámica que realizara un formato FODA y la docente mostró un análisis más profundo de su práctica. (Véase tabla 6).

Tabla 6

Modelo FODA

Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ● Dominio de contenidos ● Comprometida ● Actitud ● Uso de materiales (excepto español) ● Control de grupo ● Modelación de voz ● Establecimiento de formato de trabajo ● Uso lectivo de tiempo ● Disposición 	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilidad de alumnos ● Aceptación de la manera de trabajo (línea) ● Mayoría del grupo comprometido ● La mayoría de los alumnos cuentan con internet.
Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos que no tienen internet y no se han comunicado ● Trabajo a distancia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apatía de algunos padres ● Son alumnos que no conozco personalmente ● Exceso de temas para abordar a distancia. ● Rezago (no todos leen) ● Deserción escolar

Fuente: elaboración propia a partir de la transcripción de la evidencia de la docente de 2ºB

Con la tabla anterior, se destaca la oportunidad para trabajar con la docente, rescatando que los elementos que ella sustenta como amenazas en su práctica son

aspectos externos a ella. Poco menciona la reflexión de su praxis educativa, los factores que menciona como áreas de oportunidad a trabajar, son elementos en los que ella no tiene influencia para modificarlos. Con ello se hace referencia en que presenta dificultades para identificar los elementos que son débiles en su práctica, por lo tanto, existe la necesidad de acompañarla y asesorarla para que en conjunto se fortalezca la percepción que tiene sobre sí misma para lograr la transformación que busca.

Se estuvo dialogando con ella y del intercambio se rescataron los siguientes elementos de lo observado en las clases y la concepción que ella obtuvo de la retroalimentación. (Véase tabla 7)

Tabla 7
Análisis de las observaciones

Observaciones de la ATPtR	Observaciones de la docente 2ºB
<ul style="list-style-type: none"> ● Solo utiliza el libro de texto y la libreta para actividades. ● Poco material dentro de la asignatura. ● Lectura en voz alta. ● Integra emociones y sentimientos de sus alumnos, los conoce con sus necesidades. ● Existe intencionalidad de la clase ● La evaluación dentro de su plan de trabajo no se encuentra presente y no hay retroalimentación en la clase. ● Poca interacción en el aula que permita el dialogo en la clase. ● Tiene la idea del referente teórico para hacer una clase, pero no lo lleva a su práctica. ● Pocas actividades vivenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Maestra comprometida. ● Tiene motivación para sus estudiantes, pero menos en Lengua Materna Español. ● le falta cumplir con elementos curriculares para su práctica. (es consiente, pero no sabe cómo expresarlo) ● Tiene conocimientos teóricos, pero no lo aplica en su práctica educativa. ● Siente que trabaja el área de valores con sus alumnos y brinda mayor tiempo con los alumnos que requiere apoyo.

Fuente: elaboración propia con referencia a las fichas de observación y transcripción del dialogo establecido con la docente.

Con lo anterior se recata que hay elementos que la docente logró identificar después del diálogo establecido en el que ambas pudieron contrastar con lo observado en clase y el intercambio de los puntos de vista, con ello sobresalió la importancia del trabajo del asesor como un agente que promueve la reflexión de la práctica que probablemente, ella sola no podría realizarla, tal y como lo menciona.... Imbernón (2007) propone un proceso de formación de los docentes que los capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para fomentar profesionales reflexivos o investigadores, que desarrollen capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje de la profesionalización docente. (p.76)

En este espacio aceptó que lo observado con la docente tienen relación con aquello que le faltaría por mejorar, reconociendo que aspectos teóricos son un área que deberá poner mayor énfasis para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Mostró preocupación en el área de las emociones que exteriorizan sus estudiantes por la situación complicada de quedarse en ocasiones solos porque sus papás salen a trabajar, por lo que ambas docentes encontraron que la parte afectiva de las emociones y sentimientos las ha implementado en sus actividades.

Con lo anterior se exterioriza que la docente debe fortalecer el conocimiento teórico, conozca con mayor profundidad el enfoque, la manera de centrarse en el estudiante, para favorecer el aprendizaje. Es importante señalar que el trabajo a la distancia implicó algunas distracciones en el desarrollo de la sesión, tal es el caso de atender las responsabilidades que conlleva su vida personal, como son sus hijos, situación que permitió visibilizar la dimensión personal, que consiste en ser un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con los ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. (pág. 29) En este caso ocasionó que al vincular de manera necesaria su quehacer docente con su vida cotidiana hubiera ciertas complicaciones dentro de la práctica. Se hace latente que en esta modalidad virtual se tiene que lidiar con aspectos personales de la docente que si bien, no obstaculiza el desarrollo del proyecto, merma el tiempo efectivo de la sesión, situación que se relaciona con la dimensión personal de la práctica docente.

Para cerrar la sesión se le solicitó a la docente realizar una serie de compromisos para implementar en sesiones futuras venideras de la sesión de Lengua Materna. Español, a partir de lo reflexionado en los organizadores antes mencionados. Lo anterior, con el propósito de erradicar las prácticas en la que los alumnos leen y se dedican a seguir las indicaciones de la profesora a veces sin un fin determinado. Ante la consiga, se logró que escribiera lo siguiente:

- Más actividades dinámicas en el español
- Incrementar el uso de materiales didácticos con un uso social, y
- Trabajar con alumnos que no se encuentran leyendo.

Con los compromisos que la docente plasmó se identifica que existe una reflexión sobre implementar actividades que involucren a sus alumnos en realizar actividades que partan de lo que ellos quieren hacer, no sólo de lo que la maestra les va a explicar en la sesión. Cabe resaltar que de éstas intervenciones didácticas con la docente se despertó el interés por realizar clases donde haya motivación para los alumnos; corroborando que el papel del asesor es agente de cambio, tiene como misión principal, más que aplicar cambios, ejercer de dispositivo mediador para capacitar a los docentes y a las escuelas, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios que potencien la adecuación del currículum a la realidad de cada centro escolar (p. 76) y que del intercambio entre dos profesionales de la educación se logra un diálogo pedagógico que si trasciende a los hechos, favorece la mejora de la práctica desde la reflexión Zabala (2007) apuesta por una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas. (p.76) Ejemplo de lo anterior fue una sesión que logró tener invitados de otros países para trabajar sobre la lengua y que sus alumnos realizaran escritos de esa sesión. Hubo asistencia de 18 de 25 alumnos.

De lo anterior, se rescata que se cumplió con el propósito de la sesión donde se buscaba sensibilizar a la docente sobre la relevancia de su rol para la mejora de los aprendizajes en sus estudiantes. Además, en los compromisos se hace latente la identificación de sus áreas de oportunidad al reconocer que hace falta aplicar

teorías para la implementación de actividades didácticas que acerquen a sus alumnos al conocimiento y la intención de querer modificar su praxis.

Por consiguiente, se reflexiona sobre un punto relevante de la importancia de realizar una asesoría con los docentes, más allá de solo hacerlo en algún proceso de formación. Sino de ir construyendo fortalezas desde su labor profesional en la que puedan enriquecerla porque es constante que las exigencias de la comunidad educativa van cambiando, por ello cobra sentido que exista una figura como la del Asesor Técnico Pedagógico que permita la creación de espacios que generen momentos de reflexión en los docentes o en el docente con quienes labora. Como lo menciona Esteve (2010),

sus estudios sobre la reflexividad y la formación tanto de futuros docentes como de docentes en ejercicio, nos ponen de manifiesto la integración para poder reflexionar con uno mismo, con los demás y con la teoría. Para ello es necesario partir de las propias experiencias (conocimientos previos, representaciones, etc.), interaccionar con los demás y con uno mismo, y contrastar conocimientos. (p.76)

4.1.3 Consideraciones finales sesión uno

Durante la sesión se permitió que la docente pudiera observar desde un ángulo diferente lo que realiza en sus clases virtuales y cómo ella se percibe interiormente. Al contrastar lo anterior con las hojas de observación de las clases aplicadas virtualmente. Se identificó que no corresponde totalmente lo que piensa de sí misma con lo que hace. Porque la docente inicialmente se percibía como una docente que cumple, que se apega al enfoque, pero al descomponerla profesionalmente en las observaciones, se da cuenta que tiene algunas debilidades y áreas de oportunidad al no tomar en cuenta el enfoque de que en ocasiones las actividades no tenían un propósito social, aspectos primordiales para favorecer las prácticas sociales del lenguaje que es el enfoque de la lengua materna, español.

Si bien dentro de la práctica que tienen los seres humanos, la reflexión se podría señalar como un proceso innato, algo que se hace de forma cotidiana. Señala Domingo, (2013,) “que la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que ésta sólo se

adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p.139). Esta requiere una intencionalidad sobre lo que se busca que la persona reflexione, por lo tanto, las actividades desarrolladas deben tener claro el objetivo. Con ello se puede afirmar que las actividades que se realizaron en la sesión permiten que la docente pueda percibirse desde otro ángulo la actividad que hace en sus clases virtuales, que desarrolle el pensamiento de reflexionar sobre lo que hace y ha dejado de hacer en su aula. Que tengan la perspectiva de observarse ellos mismos con la finalidad de un dialogo interno que le dé oportunidad para modificar las praxis que no se relacionen al perfil del docente que se quiere y desarrollando en sus estudiantes el enfoque de la asignatura con la que se trabaje. De esa manera facilite el logro de los aprendizajes para su vida.

La creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo en el que el docente pueda reflexionar sobre su quehacer docente, partiendo de los intereses y motivos del docente con la finalidad de despertar en ellos un deseo de cambio, de superación personal y profesional que les permita ampliar su horizonte de conocimiento y que éste les permita insertarse en un proceso que fortalezca el compromiso con sus alumnos, así lo menciona Fierro (2008). Por lo tanto, se logró que esta primera sesión permitiera que la docente confirmara sus propósitos, reflexionara sobre lo que ha hecho y ha dejado de hacer. Lograr despertar en ella el interés por crecer profesionalmente para brindar lo mejor a sus estudiantes. Desde la perspectiva de Antúnez (2006):

La tarea asesora tiene como objeto ayudar a personas trabajadoras en activo. Son compañeros y compañeras que viven y a quienes preocupan problemas muy sentidos, personas que buscan alternativas realistas y factibles que puedan servir para ayudarles a resolver situaciones muy vinculadas con sus tareas cotidianas. (p.62)

En ese sentido, es imprescindible que la reflexión vaya encaminada a la acción pedagógica y sirva como parte de la transformación en el rol que cada profesor ha ido realizando en su praxis, con la finalidad que las situaciones vividas le permitan resolver de la mejor forma posible cualquier vivencia en el aula. La

asesoría va encaminada en apoyar a los docentes y analicen su quehacer desde un punto de vista diferente al que comúnmente realiza.

Scanlon y Chemomas (1997) describen tres etapas en el proceso de aprendizaje reflexivo:

Con lo anterior podemos decir que la docente está La conciencia o conocimiento que se inicia cuando el individuo reconoce la falta de información para explicar algo.

El análisis crítico que considera la conciencia sobre el propio conocimiento y la utilización de nueva información, así como el desarrollo de procesos de síntesis y evaluación.

La nueva perspectiva que surge del resultado del análisis y utilización de la información nueva, e indica que el individuo ha adquirido comprensión del concepto, situación o evento. (p.50 y 51)

Experimentando el proceso de la construcción de primero reconocer la falta de información y ver la Lengua Materna Español como área de oportunidad a trabajar, después realizar la reflexión con base en la información que está descubriendo sobre lo que hace y ha dejado de realizar para finalizar con el proceso del análisis en el que podrá implementar los nuevos conceptos adquiridos durante el proyecto y lo podrá llevar a cabo en su ejercicio docente.

Con la docente se alcanzó un avance significativo en el que ella pueda verse en una introspección personal como profesionista de la educación, aquellas acciones que ha dejado de realizar que les permitirán a sus estudiantes alcanzar los aprendizajes de cada grado escolar y acercarlos hacia el perfil de educación básica en su educación primaria. Se consideró la caracterización de su tipo de práctica, qué niveles de satisfacción y expectativas en relación con su práctica y si el papel que ha asumido ha sido el deseado y practicado.

Se busca que en cada sesión se haga al final una retroalimentación personal de cómo se sintió con lo elaborado, en el que se vaya construyendo su “yo profesional” para que al finalizar el proyecto “transformándome para transformar” la docente pueda observar su crecimiento profesional y personal, los cambios que tuvo, que le permitan ser conscientes sobre lo que ha hecho.

4.1.4 Secuencia uno, parte dos: Comprendo y construyo mi práctica

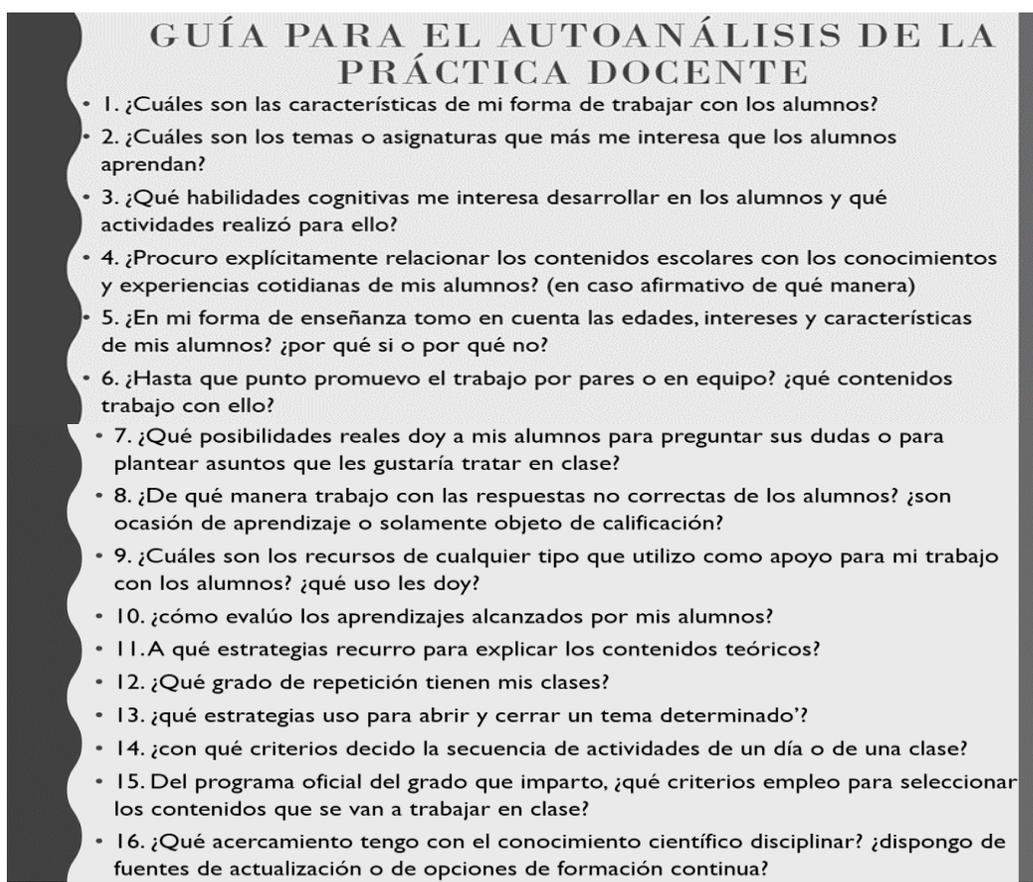
Asesorar no siempre significa darle la solución a un problema, sino apoyar en la detección y origen de aquello que obstaculiza la problemática que ha sido detectada y le permita al otro visualizarse desde otro rubro. Las sesiones se trabajaron por medio de Google Meet el 14 de mayo de 2020 y el 28 de mayo del mismo año. Por petición de la docente esta última se realizó de forma presencial con los cuidados de higiene necesarios debido al protocolo de salud establecido debido a la existencia del virus COVID-19.

En las dos sesiones se retomaron los conocimientos previos y rescataron las actividades que se han realizado durante el proyecto de asesoría. Con el propósito de seguir el proceso de sensibilización en la docente, se compartió con ella un video titulado “La barra de jabón” con la finalidad que ella identificara que sus estudiantes son esa barra con la cual las posibilidades de modificarlas son infinitas si la práctica que realiza con ellos les permite ser estudiantes íntegros. La profesora Itzel compartió el siguiente diálogo sobre las diferentes emociones que experimentó: “el jabón como parte de la vida y yo como docente me reflejo como si fuera escultora de los jabones en los que puedo diseñar lo que quiera de mis estudiantes (hablando metafóricamente) y creo que los docentes con vocación sabrán la responsabilidad que ello requiere” Se rescata que lo reflexionó en su plano laboral la importancia del quehacer docente y el impacto que éste tiene con sus aprendices.

Siguiendo en el proceso de la reflexión de la práctica con apoyo de la “Guía para el autoanálisis de la práctica docente” tomado del libro “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción” Fierro, Fortul y Rosas (2003) Del cual se retoman dentro de las actividades sugeridas en la dimensión didáctica el ejercicio de las 22 preguntas (Véase Imagen 1) que permiten al profesorado reflexionar las posibles causas del aprendizaje para los alumnos y para ellos mismos. De los cuáles les brindará oportunidad de reconstruir el método de enseñanza que emplea en el aula ya sea virtual o presencial. En este apartado se logró que la docente identificara lo que hace en el aula, lo que ha dejado de hacer y lo que es necesario para seguir mejorando en cuanto a su práctica en Lengua Materna, español.

Con base en las preguntas realizadas en la guía, la docente que la práctica que ha realizado en lo que ella considera corta trayectoria educativa en su mayoría ha realizado de “forma tradicionalista” en enfocarse directamente en la escritura “bonita” o una lectura fluida, respetando los signos de puntuación. Durante el diálogo se resalta la pregunta cuatro, en la que la docente identificó que hubo un tema que se trabajó durante el segundo trimestre en el que se produciría el aprendizaje de las diversas lenguas que existen en el mundo. Con las observaciones y el intercambio de actividades que se han hecho con la docente, desde las observaciones y la construcción del diagnóstico, la docente destacó que ahora que se desempeña con el Apoyo de un Asesor Técnico Pedagógico buscó hacer de manera diferente e interesante la clase del español con la referencia de este tema, por lo que buscó con un familiar que ha hecho viajes por el mundo la oportunidad de que algunos de sus amigos se conectaran a la clase.

Imagen 1. Guía para el autoanálisis de la práctica docente



17. ¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrento en mi trabajo en el aula con los alumnos? Comunicación, entonación y fluidez. Comprensión lectora.
18. ¿A que se debe? Poco interés de padres de familia,
19. ¿Qué ha hecho para solucionar cada una de estas situaciones? Buscado a P.F. Darles trabajos extras a los alumnos.
20. ¿Cuáles son los aspectos de mis clases que les gustan mas a mis alumnos? ¿Cuáles menos?
21. ¿Cuáles son las normas disciplinarias que mis alumnos deben respetar en clase?
22. ¿Qué sucede cuando un alumno las rompe ocasionalmente?

Fuente: Elaboración propia con apoyo del libro “Transforman la práctica docente” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1997)

En la clase de Español aludida por la docente asesorada, donde se invitó también a la docente asesora a observar, cada uno de los participantes tuvieron la oportunidad de conectarse a la clase virtual lo realizaron por Google Meet a la hora estipulada en la sesión. Los invitados eran de otro país, cada uno se comunicó en su idioma con frases sugeridas por la docente y compartieron algún mensaje con los estudiantes. Cabe destacar que estas personas hablaban español por lo que se podían comunicar con los niños y contestar sobre sus inquietudes del lugar en el que vivían, lo que comían y compartir cómo se decían ciertas palabras en su lenguaje. Esta actividad dejó impresionada a la docente asesorada, quien había trabajado su clase solo con dictado, toma de lectura, ortografía, copia de textos u oraciones en la libreta, apoyo de cuadernillos de actividades de escritura y comprensión lectora, dando la oportunidad de que los niños y niñas de 2ºB pudieran escribir lo que sintieron y vivieron en la clase. El resultado fue una práctica social del lenguaje que comúnmente no se había trabajado en su aula virtual o presencial, con la oportunidad de la vinculación de contenido al hablar de su propia cultura, con las personas que vienen de comunidades indígenas que también hablan otro idioma y que muchos desconocen. Desde el plan y programa de estudio 2017 se menciona que “las prácticas de lectura y escritura son modos culturales de utilizar el lenguaje escrito y, aunque son los individuos quienes las adquieren y usan, constituyen procesos sociales porque conectan a las personas entre sí y crean representaciones sociales e ideológicas compartidas.” (p.169) Tal y como la docente pudo conectar con otros y reflexionar con sus estudiantes la importancia de la lengua y el uso que tiene a lo largo del mundo.

Reconoció que ha sido un desafío el trabajo a distancia porque hay pocos espacios para el intercambio de opiniones, conocimientos, poco trabajo en equipo, en las actividades se va directamente a la actividad esencial y no hay espacio para el rescate de los conocimientos previos. Existe una evaluación sumativa de las actividades entregadas y no la valoración del contenido con los avances o retrocesos que presenta el educando. Es consciente que como profesora hay aspectos que debe mejorar para atraer la atención de los niños y no sólo con las actividades novedosas, sino que encuentren esa utilidad que les permita ir construyendo el aprendizaje con base en las experiencias que tienen en su cotidianidad. La dimensión didáctica implica que cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (pág. 35)

En general con las preguntas trabajadas entre las docentes (docente de grupo y ATPtR), la maestra reflexionó sobre lo que ha hecho y valoró la importancia de las acciones que ha dejado de realizar. Externó las dificultades que han sido trabajar a distancia porque, desde su perspectiva, los trabajos en equipo son difíciles de realizar y más con los grupos de corta edad, las pocas oportunidades que tienen algunos al no contar con un equipo de cómputo, internet en su casa y las limitantes de los horarios de trabajos de los padres para conectarlos. Con relación a la pregunta 3 y 5 mencionó que al desconocer las habilidades que tienen muchos de sus estudiantes y el no poder observar en pantalla a cada uno, el planear alguna actividad específica. Sin embargo, reconoció que desconocía los intereses de sus alumnos, qué es lo que más les gusta y nunca realizó un test VAK que se realiza para detectar a los estudiantes Visuales, Auditivos o Kinestésicos en sus estilos de aprendizaje y de esa forma conocerlos mejor. Al continuar con la reflexión de las preguntas dentro de la introspección personal, se dio cuenta que hubo pocos espacios de intercambio de conocimientos entre alumnos por el descontrol en sus micrófonos, la forma en que se desvía la atención de lo que se habla con el tema.

Con los productos de las mismas sesiones de la secuencia uno, se retomó la construcción del FODA, modelo ÁTOM, los compromisos que realizó durante las

sesiones, anteriores, las respuestas a las preguntas guía para el autoanálisis, se retomó la pregunta sobre las fortalezas que tiene como docente frente a grupo, la docente respondió:

1. Dominio de contenidos
2. Sentir que tiene el compromiso y disposición para trabajar
3. Actualmente ya utiliza mayor material.
4. También considera que tiene control de grupo a pesar de encontrarse trabajando a distancia con sus alumnos.
5. Modulación de su voz.
6. Apoyo de padres de familia (saber trabajar con ellos)
7. Y utiliza el tiempo adecuadamente.

Para las áreas de oportunidad comentó que en el trabajo en línea es la poca asistencia y se encuentra con poco ritmo de trabajar como ella quisiera porque de los 27 alumnos que tiene hay cinco con los que no tiene comunicación, y de los 22 con los que trabaja la falta de internet ha salido a relucir en diversas ocasiones. Es por ello, que lo ve como una debilidad para lograr sus objetivos. Con lo anterior, se retoma que la docente sigue observando áreas de oportunidad a trabajar que no se encuentran a su alcance al hacer una introspección personal sobre lo que ha dejado de hacer en su práctica para lograr los aprendizajes esperados.

Como parte de la misma secuencia 1, se trabajó con la docente en la tercera sesión un apartado en el que pudiera identificar los pasos que hace para trabajar una clase a la distancia. En ella debió marcar cuál fue la parte importante de la sesión y cómo iba trabajando cada una de esas partes, destacando los participantes en cada uno de los módulos de la sesión, retomando la última clase trabajada un día anterior. Se describirá a continuación.

Tabla 9

Descripción de una clase en línea.

Actividad que realiza	¿Quién la ejecuta?	Fortaleza en la planeación
1. Di los buenos días a través de un títere y expliqué con otra voz que la maestra Itzel me mandó a dar la clase.	Yo	Débil

2. Rescaté conocimientos previos y al mismo tiempo retroalimenté lo visto en la clase pasada. (acotaciones)	Alumnos/yo	Moderado
3. Mostré un video acerca de las acotaciones y parlamentos.	Yo	
4. Juego didáctico acerca de las acotaciones y parlamentos.	Alumno	Fuerte
5. Trabajamos con un cuadernillo de apoyo.	Alumnos/ yo	Moderado
6. Trabajo del libro.	Alumnos/ yo	Moderado
7. Revisión grupal (esto me sirvió como evaluación).	Yo	Débil
8. Despedida.	Yo	Débil

Fuente: elaboración propia con referencia de la actividad realizada por la docente en la sesión tres.

Con la tabla anterior, la docente identificó que es ella quien realiza y da las actividades a sus estudiantes sin la oportunidad de que sean sus educandos quienes propongan las actividades o escriban con base en sus intereses. Zavala (2000) menciona que “el papel del profesorado y del alumnado, y en concreto de las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos o alumnos y alumnos, afecta al grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia” (p.18). Sin embargo, destacó que desde que se le da el acompañamiento pedagógico mediante el proyecto de asesoría, ha mejorado y existe una mayor prioridad con otro tipo de actividades a sus estudiantes, dándole extra a su clase y motivándolos a poder adquirir de una mejor manera los aprendizajes de la asignatura. Cabe destacar que trabajó con el tema de las obras de teatro y les dio la oportunidad a los padres de familia para que se involucraran en las actividades diarias al igual que en el producto final, por lo que sus estudiantes se emocionaron en trabajar este tema, ante ello, Perrenoud, (2011) señala que:

Quando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo,

nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad. (p.116)

Consecuentemente se destaca el cambio que la docente ha comenzado a realizar dentro de su práctica, en la que se ha hecho consciente de lo que ha hecho o dejado de hacer y el cambio necesario que debió aplicar en su práctica para lograr que sus estudiantes adquieran el contenido. El impacto se ve reflejado no solo en la docente, sino en sus estudiantes y con ello en la comunidad educativa, al ver que durante la clase los alumnos se encuentran más participativos, se involucran con éxito en las actividades, los padres de familia están presentes en la mayoría de las actividades y hacen un trabajo en equipo. Que permite que la misma familia perciba que el español no sólo es leer y escribir bien, sino que éste puede tener un impacto positivo en su vida y les da oportunidad de crear con sus familiares no sólo conocimientos, sino recuerdos y vivencias alegres para compartir.

Desde la participación de las actividades con la docente, cabe destacar la relevancia que cobró sensibilizarla de su praxis educativa, ya que hubo oportunidad de reflexionar no sólo desde su práctica, sino que se pueda comparar con otros elementos, desde el video de la maestra de otra época hablando del impacto que tienen en la vida de los estudiantes, la videocinta del jabón y los escultores que le brindó la oportunidad de observarse desde otro plano, pero desde su misma praxis educativa. La relevancia que hay en sus manos con el impacto positivo o negativo que existe de lo que hace en su aula, aunque sea a la distancia.

La práctica educativa para la docente Itzel fue un análisis exhaustivo, que considera que cuando es consciente del impacto social que éste tiene en la praxis educativa que ha realizado le permitirá modificarla, mejorando los aprendizajes de sus alumnos. Perrenoud (2007) señala que “el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación -libremente asumida- de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito” (p.120). Con lo anterior se reafirma que la transformación de la docente fue consciente. Se relaciona con base en las valoraciones cualitativas de ambas sesiones, en las que la docente identificó y

destacó elementos relacionados con su práctica educativa, aquellas que deberá mejorar y valorar su función didáctica.

Mencionan García, Loredo, Luna, y Rueda (2010) el análisis de la práctica docente:

involucra los juicios que los profesores hacen a su propia actuación, principalmente por medio del reconocimiento de los logros del aprendizaje, las transformaciones surgidas en los estudiantes y en el docente mismo, la satisfacción de las expectativas, y la detección de aspectos a mejorar de su práctica (p.12)

Con lo anterior se afirma que la docente identificó logros con los pequeños cambios que ella misma realizó en su práctica obteniendo respuestas positivas con sus niños, niñas y de esa forma obtener mejores resultados involucrando a los padres de familia. Éstos al sentirse parte del proyecto apoyaban a sus hijos de la manera que se veía un cambio en la participación en las clases y los mismos alumnos comenzaron a ver la Lengua Materna Español, de una forma divertida y no aburrida. En la primera secuencia a través de una valoración, cualitativa se observó un cambio dentro de la práctica de la docente con resultados de la reflexión interpersonal que realizó en cada una de las sesiones, donde se rescata que logró identificar en las actividades que le permitieron medir sus avances y detectar nuevas oportunidades a mejorar con apoyo de los ejercicios realizados durante las tres sesiones. Destacó elementos relevantes de las acciones aplicadas y reflexionó su práctica logrando destacar aspectos importantes sobre ella.

4.1.5 Secuencia dos: El español ¿se utiliza socialmente?

¿Para qué enseño español? Las sesiones correspondientes a la secuencia dos se realizaron el 15 y 26 de junio de 2021 de manera presencial utilizando los protocolos de la sana distancia debido a la pandemia por COVID-19. Los propósitos principales de las sesiones fueron: analizar la importancia de las prácticas sociales del lenguaje para mejorar el diseño de sus actividades; identificar los conceptos sobre prácticas sociales del lenguaje, los contenidos de enseñanza, la reflexión sobre el lenguaje en el tema de la enseñanza y la intervención que el docente debe realizar en el

primer ciclo de la educación primaria con base en la orientación didáctica en esta asignatura para reflexionar su práctica

Se inició con el diálogo entre ambas docentes para conocer los conocimientos que la docente asesorada tenía sobre la asignatura de lengua materna español, y se le invitó a cuestionarse si reconocía la relevancia social que ésta tiene en la vida de sus alumnos. La finalidad de las preguntas (Véase tabla 9) no fue calificar si lo que la docente sabe es correcto o incorrecto, sino conocer los conocimientos que posee e identificar aquellas áreas de oportunidad que se podrían trabajar para la mejora de sus prácticas pedagógicas en el aula.

Tabla 10

Preguntas y respuestas de la Lengua materna, español.

Preguntas	Respuestas
¿Por qué cree es importante que los niños sepan leer y escribir?	<ul style="list-style-type: none"> ● Porque lo necesitan para vivir en todos los aspectos de su vida, por ejemplo: ● Leer los nombres y precios de los productos. ● Firmar documentos. ● Obtener documentos oficiales. ● Subir al camión ● Conocer cosas nuevas en una revista. ● Entre muchas más.
¿Conoce las cuatro habilidades lingüísticas?	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión lectora. ● Expresión oral. ● Comprensión escrita ● Comprensión auditiva
¿Las aplica en sus clases? ¿De qué manera?	Sí, con las actividades permanentes y diarias como lectura en voz alta, escritura, comprensión lectora a través de la lectura de diversos textos y diversas actividades. Cuidado de grafía y ortografía.
¿Qué sabe de las prácticas sociales del lenguaje?	Es un contenido y el proceso que tiene este para ser consolidado.
¿Qué sabe acerca del perfil de egreso de los estudiantes de educación primaria con referencia de la Lengua Materna Español?	<p>Que el alumno lea y comprenda lo que lee.</p> <p>Que conozcan e identifiquen el uso de las reglas ortográficas.</p> <p>Que el alumno reconozca los tipos de textos y los lleve a cabo.</p> <p>Que el alumno identifique la importancia de la lectura y escritura en su vida.</p> <p>Utilice las competencias.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de la docente en la actividad.

Las respuestas antes mencionadas permitieron identificar que la docente tiene dominio de las habilidades que se desarrollan en esta asignatura y que el concepto sobre el enfoque de la asignatura está débil porque no supo identificarlo y pensó que las prácticas sociales del lenguaje son actividades permanente que se trabajan en el aula aunque pudo identificarlas dentro de la actividad del libro del maestro que son las prácticas sociales del lenguaje y cómo estas se realizan en el trabajo diario en el aula. Para ello, se ocupó el libro de “Aprendizajes Clave para la educación integral” (SEP, 2017) en el que la docente precisó el concepto de prácticas sociales del lenguaje, los contenidos de enseñanza, la reflexión sobre el lenguaje en el tema de la enseñanza y la intervención que el docente debe realizar en el primer ciclo de la educación primaria con base en la orientación didáctica en esta asignatura. Con base en esa información la docente hizo un cuadro comparativo en el que identificó el ideal docente que está enmarcado en el plan y programa con lo que en realidad aplica en su práctica diaria.

La maestra Itzel llenó un formato con base en lo que encontraba del plan y programa que permitiera que ella identificara qué no hace, buscando la reflexión de su práctica (Ver Tabla 10). Desde ese punto en la que la docente intercambiaba el deber ser del docente con el primer ciclo de la educación primaria, identificó los siguientes aspectos que sí hace en su práctica.

Tabla 11

¿Qué se realiza y qué no?

El ideal docente	
Enfoque para la definición de los contenidos.	✓
Llevar a la escuela una versión social de las prácticas de lectura, escritura y del intercambio oral.	✓
Incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.	✓
La reflexión es una actividad que cobra sentido al planear y revisar lo que se produce, en la lectura compartida y el intercambio de interpretaciones de los textos.	----
Participación y difusión de información en la comunidad escolar.	✓
El lenguaje es el medio principal a partir del cual se estructura el tejido social-comunitario.	✓

Actividades puntuales: duración limitada, dos veces al año, se puede vincular con otras asignaturas.	✓
Actividades recurrentes: se realizan de manera repetida, favorece lectura con textos largos, es recomendable utilizarlos una vez por semana.	✓
Proyectos	✓
Secuencias didácticas específicas	✓
Un profesor como buen interprete de textos.	✓
El maestro debe plantear varias situaciones de escritura.	✓
La mayoría de las situaciones de lectura y escritura deben incluir la participación de tres o cuatro alumnos.	-
El profesor no puede determinar si la interpretación de un texto es correcta.	✓

Fuente: archivo personal de la docente

De lo anterior se identifica que la docente en sus sesiones virtuales incluye los indicadores descritos en el cuadro 10. No obstante, hace un contraste con su práctica diaria en la asignatura de lengua materna, español. Pocas veces considera los indicadores o criterios antes mencionados para el desarrollo de su práctica y el logro de los aprendizajes. Al realizar el intercambio de opiniones entre asesora y asesorada, se percibe que la reflexión que realiza de su práctica va enfocada a lo que ella realiza de manera presencial, pero que está lejos de su presente en el momento digital. Durante algunas clases se observó que las prácticas son la copia y reproducción de textos en algunas ocasiones, además al momento de saber que alguien externo se conectará en su clase ocurre un cambio en su dinámica en la clase ya que utiliza otro tipo de herramientas en cuanto a la didáctica de la sesión.

Cabe destacar que, durante las sesiones presenciales, hasta este momento, entre asesora y asesorada existieron diferentes factores que interfirieron en la asesoría. Desde el enfoque de las dimensiones de la práctica de Fierro (1997) en la dimensión valoral se menciona:

con el término "relación pedagógica" designamos la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones -contenidas en las dimensiones, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos. En la relación pedagógica se evidencia la forma en la que

el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar. (pág. 37)

Y la dimensión personal entendida como la invitación al docente de reconocerse como un ser histórico, capaz de reconocer su presente y construir su futuro a recuperar la forma en que se enlaza su historia personal y su trayectoria profesional. (p. 29)

Por ejemplo, estar en el espacio personal de la docente no permitió llegar al logro total de los propósitos establecidos en el proyecto de intervención porque existió la interrupción constante de las sesiones, situación relacionada con la dimensión personal, ya que los cortes constantes que se daban en la sesión fueron debido a cuestiones familiares con sus dos hijos pequeños que debía atender aparte de su grupo, por ello se tuvo posponer constantemente las sesiones al no contar con el espacio institucional para desarrollar las actividades de manera virtual o presencial. Lo cual es un aspecto importante de retomar, el considerar un espacio propicio que se genere desde las supervisiones para llevar a cabo las asesorías que implica la función supervisora y asesora.

Esta sesión abarcó aspectos que permitieron que la docente identificara el ideal del docente, lo que los planes y programas demarcan como aspectos que el docente debe realizar y tiene relación con la autoevaluación ella hizo en el diagnóstico al identificar las fortalezas que tiene como profesora frente a grupo. Sin embargo, al reconocerlas en un plano que no es el actual, limita el logro de la reflexión sobre aquello que realiza diariamente en su aula virtual. Desde la perspectiva de la docente, en un escrito que realizó al finalizar la sesión, escribió los hallazgos relevantes de la reunión que permitieron su reflexión de la práctica educativa que hace, se rescata lo siguiente:

Soy una maestra muy dedicada y comprometida; sin embargo, con esta sesión comprendí que es muy necesario actualizarnos o recordar lo que ya sabíamos para tener éxito en lo que me propongo. Comprendí que el lenguaje social no son los contenidos sino más bien la socialización que se tiene entre sí para lograr que esos contenidos o aprendizajes esperados se consoliden. (Itzel, 26 de junio 2021)

Con la reflexión anterior la docente comenzó a realizar la introspección personal sobre su profesionalización y hubo una pequeña evolución de ver no sólo los contenidos como una manera de pasar una evaluación o cumplir con los planes y programas del grado, sino, hacer más de aquello que le permita visualizar a sus estudiantes que leer y escribir no es exclusivo de las escuelas, sino que lo pueden llevar a cabo en su vida cotidiana y comenzar a aplicar dentro de su práctica las sugerencias didácticas que marca el libro del maestro y ver la tecnología como una nueva herramienta y no un obstáculo para llevar a cabo sus clases virtuales.

Como señalan Barton y Hamilton (2017, SEP) cinco puntos que definen la noción de alfabetización y las prácticas de lectura:

- La alfabetización (literacy) puede ser mejor entendida como un conjunto de prácticas que se observan en los eventos mediados por los textos escritos y están asociadas a diferentes dominios de la vida.
- Las prácticas de lectura están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, de modo que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de lectura son propositivas y están inmersas en prácticas culturales con objetivos más amplios. (p.170)
- Las prácticas de lectura están históricamente contextualizadas.

Las prácticas de lectura cambian y muchas nuevas prácticas se adquieren en situaciones de aprendizaje informal. También escribió sobre la planeación didáctica y las modificaciones que realizaría para impactar el aprendizaje de sus estudiantes en los que destacó no conocer a su grupo de alumnos porque reconoció que a la distancia ha sido difícil encontrar qué intereses, gustos y emociones manifiestan, que son cortos los espacios de interacción y trabaja más hacia el libro de texto para abordar todos los temas antes de terminar el ciclo escolar. Consideró que es necesario identificar sus necesidades y reflexionar sobre ellas para diseñar lo mejor de acuerdo a su persona. En la evaluación de la sesión y con el rescate de ideas se percibieron pocos conceptos relacionados a la práctica pedagógica que realiza y los comparó entre el ideal del ser docente y lo que realiza en su aula virtual.

La docente logró ver esta oportunidad de profesionalización educativa como una nueva estrategia que le permita medirse como profesional de la educación, reconociendo las limitaciones que tiene al estar dentro de su espacio personal y lo difícil que ha sido poder trabajar desde su hogar con las diversas actividades que debe desarrollar en casa y aparte dar sus clases virtuales. Al inicio, se le vio renuente al cambio porque consideró que hay muchas barreras para lograr el máximo de los logros de aprendizajes con sus educandos, pero iniciando la reflexión desde el trabajo que ella realiza, refirió que sí aplica diversos cambios los resultados se pueden dar. Como señalan Domingo y Gómez (2017)

De lo expuesto podemos deducir que el pensamiento reflexivo o la reflexividad va ligada a conseguir la unión, es decir, a relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro educativo y especialmente a profesionalizar la acción docente mediante la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica para ser capaz de diseñar proyecto, de innovación educativa. (p.76)

Como asesora reflexiono desde mi propia perspectiva lo que se ha trabajado con ella en las cuatro sesiones, aquello que es necesario modificar para mejorar y lograr el propósito del proyecto de intervención. Sin embargo, la empatía no ha sido la solución para detectar aquellas amenazas que han influido para el logro o no del propósito de la sesión. Si bien, la docente comenzó a hacer una reflexión de su práctica, el que lo lleve a cabo en sus actividades diarias no se ha logrado totalmente, ya que se ha quedado mayoritariamente en el discurso, es decir, desde las propias palabras y escritos de la docente, se identifica un proceso reflexivo que, si bien antes no existía, no se ha logrado trascender a la práctica diaria. Con ello, se enfatiza la necesidad de generar nuevos trayectos formativos que espacios y tiempos pertinentes que permitan continuar con la reflexión de la práctica para avanzar hacia la mejora de la misma. Como señala De Vicente (2002: 96). “El principio básico del movimiento de práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular los propósitos y fines

de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela.” (p.83)

Como asesora, estas actividades permiten el cuestionarse de qué manera poder realizar el compromiso en conjunto. Porque el diálogo y la empatía han estado presentes para no imponer una fecha de reunión para desarrollar la sesión. Son factores que no están en el alcance ni de la docente o del asesor técnico pedagógico para que se puedan realizar.

Como asesores se requiere, aun estando a la distancia generar espacios voluntarios porque debido a la situación de la dimensión personal que tuvo la docente se optó por el trabajo presencial. Sin embargo, al invadir parte de la intimidad de la docente el trabajo también fue complicado al tener interrupciones constantes. No obstante, al carecer de un espacio de supervisión desde la dirección y el voluntariado de la misma docente se infiere que se convierte la sesión por parte de la profesora solo por el hecho de que se le solicita y no porque identifique una necesidad sentida que debe de atender. Con ello, se hace latente la necesidad de avanzar hacia una cultura constante de mejora, donde se continúe trabajando con los docentes con una continua reflexión de lo que hacen y pueden hacer.

Con lo anterior desde el punto de vista personal, reflexiono sobre la importancia del asesor para crear redes de aprendizaje y formar equipo colaborativo con los diferentes actores para favorecer o apoyar a los docentes a que se hagan consientes sobre las necesidades que tienen y la manera de trabajarlas para la mejora de su práctica. Desde esa perspectiva lo vean como algo inherente para su praxis educativa y no como una imposición a su rol docente y con agente externo. Lo mencionan Domingo y Gómez (2017)

La competencia reflexiva subyace en esta idea de aprender en y a través de la propia práctica como movilización de los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y motivación, siendo su activación holística y globalizadora, al mismo tiempo que transversal a todas las competencias que el docente debe activar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p.83)

4.1.6 La planeación didáctica como herramienta para la mejora de la práctica pedagógica o requisito administrativo

En ocasiones durante la labor docente, se retoma la planeación didáctica como requisito para entregar a la dirección de la escuela para justificar el trabajo que se realiza dentro de las aulas, sin reflexionar la importancia que ésta tiene dentro del ámbito educativo. Ser docente se podría considerar la única profesión a la que un maestro tiene conocimientos previos de cómo realizar una sesión de clase, porque de alguna manera, la forma en la que le fue enseñado en varias ocasiones suele replicarlo con sus estudiantes. Existen ocasiones en las que el formato de planeación no suele resultar tan importante porque la improvisación le resulta sencillo. No es que esté mal, más bien olvida retomar las características del grupo, el rescate de los conocimientos previos, qué propósito y objetivo cumplirá con la sesión, hasta qué punto debe llevar a sus estudiantes en la construcción de un conocimiento.

Relacionando lo anterior con otras profesiones y con la situación de pandemia que se vivió. Se cuestiona sobre lo que sucedería si un científico no utilizara las medidas correctas para la creación de una vacuna, si un médico recetara con más dosis de la permitida a un paciente y la enfermara inyectara mililitros de más en el suero de un paciente, posiblemente la persona sufriría una intoxicación o el medicamento no tendría el efecto necesario para contrarrestar los síntomas. Posiblemente los resultados resultarían catastróficos. En esa perspectiva sería la analogía con los profesores, porque al no cumplir con los elementos necesarios para hacer una clase diseñada acorde a las necesidades del grupo y los propósitos del grado, no le permitiría acercarse a sus alumnos con el conocimiento y difícilmente podría medir el avance que tienen en el contenido tratado.

La sexta sesión del proyecto de intervención fue realizada el 25 de septiembre de 2021, en ella se hizo un rescate de las actividades aplicadas en las sesiones anteriores. Cabe resaltar que se para esa fecha ya se había iniciado un nuevo ciclo escolar de manera presencial con la modalidad híbrida que se refiere a que el total del grupo se dividió en dos, donde la primera parte va un día y la otra mitad al siguiente. La docente no continuó con el mismo grado y ahora tiene un

nuevo grupo y atiende un primer grado, con un total de 33 alumnos de los cuales solo 29 van de manera presencial. Dividió éstos en dos grupos de los cuáles 17 se encuentra rezagados y los cita para seguir trabajando con ellos la maduración de diversos ejercicios que les brinden habilidades para desarrollar la lectura y escritura y los otros 12 que están regularizados inicia con actividades de escritura.

El proyecto se continuó trabajando con la asignatura de la lengua materna español con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y analizando la práctica de la docente desde la dimensión didáctica que realiza en el aula. Es importante resaltar que, aunque la docente se encuentra en trabajando en otro grado y grupo (primer grado), se sigue analizando la práctica que desarrolla y se pretende el análisis de la planeación didáctica que realiza, ya no sólo desde el ámbito educativo a distancia, sino de manera presencial.

Por medio de la evaluación diagnóstica y las observaciones que realizó en los primeros días de clases y con la modalidad híbrida que le permitió tener un mejor acercamiento con el grupo de estudiantes que recibía, se tuvo como resultados que 17 de sus alumnos parecían que estuvieran cursando el tercer grado de preescolar, dado que la época de la pandemia no todos los estudiantes tenían acceso a la educación por línea. Por ello, se percibió que los resultados en ubicación espacial, motricidad fina, motricidad gruesa, que es una de las prácticas más importantes para que el estudiante comience con los trazos en su libreta y de esa manera empiece a escribir su nombre, vocales y en matemáticas el conteo del 1 al 10 varios estudiantes no lo tenían consolidado.

Dentro de la evaluación escrita para medir el nivel de avance que presentaban los estudiantes, acompañó la docente con otro tipo de actividades que le permitieran evaluar qué habilidades poseían los niños y niñas con su motricidad fina y gruesa. Desde el recorte de figuras (en donde encontró alumnos que no sabían ni tomar las tijeras), trazos de letras, escritura de su nombre, dictado de palabras cortas, en este último notó una dificultad dado que es necesario que los alumnos ocupen ver la gesticulación vocal y escuchar el sonido de las letras que se están dictando en cada una de las palabras donde la mascarilla no permite que los estudiantes escuchen claramente y observen lo que está diciendo la maestra.

Se retomó el propósito de la sesión pasada y al haber presentado las fallas que ahí se manifestaron por no tener su planeación didáctica, se retoma en esta sesión para cierre del proyecto que se estaba realizando y por causas ajenas de diversos tipos como el no contar con el espacio institucional, la docente ver la asesoría más impuesta que como un área de oportunidad para el crecimiento profesional, las diversas actividades administrativas del fin de ciclo escolar, el periodo de receso escolar y las diversas cuestiones personales que la docente tenía que desarrollar; no se pudo terminar en tiempo y forma dentro del ciclo escolar pasado. La dimensión institucional señala que la institución escolar, representa para el maestro, el espacio privilegiado de socialización profesional. (p.30) y al estar en un contexto fuera del que tiene la oportunidad de socializar y compartir las actividades propiamente de la escuela, es difícil que en su espacio privado como lo es su hogar, tenga la oportunidad y el tiempo para desarrollar los proyectos escolares. Fierro, Rosas y Fortoul (1999) mencionan que “todo el dinamismo de la práctica docente en su contexto institucional transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo.” (p.31) Con lo anterior, se justifica la situación por la que se tenía debido a la pandemia en la que factores externos a las docentes, no permitían la evolución del proyecto planeado.

En este apartado solo se muestra una parte del proyecto que se trabajó con la docente dados los tiempos que se ocupan para entregar resultados de la asesoría y acompañamiento que se brindó a la profesora.

La planeación didáctica de la docente se analizó en esta última sesión y cabe resaltar que en la reunión anterior la docente externó que no realiza alguna planeación como tal porque éste le quita tiempo dentro de su ámbito familiar y tomando la dimensión personal que se estaba desarrollando dado que se encontraba en la época de pandemia donde los espacios personales eran invadidos por el ámbito laboral para poder desarrollar sus clases virtuales y no se respetaban los tiempos para poder realizar ese trabajo.

Al iniciar la última sesión del proyecto “Transformándome para transformar” se realizó un diálogo con la docente sobre el trabajo que estaba realizando y su

planeación didáctica, la profesora comentó que sigue trabajando con las sugerencias que brinda el libro del maestro primer grado y con éste realiza las actividades sugeridas en el libro de texto, por ello, su planeación se basa en lo establecido de las sugerencias didácticas del libro del maestro. Sin embargo, lo que llamó la atención fue que en la sala de su casa tenía una caja grande repleta con las libretas de sus treinta alumnos en las que ella les iba a señalar el trazo de cada una de las letras para que sus estudiantes lo hicieran en su casa en forma de tarea. Esta actividad le llevaría cerca de poco más de un mes para marcar todas las libretas de sus alumnos para que lo realizaran. Situación que llamó la atención de la asesora porque si su justificación es no querer quitar su espacio familiar para actividades de trabajo y de esa manera no realiza su planeación, ¿por qué hacer estos trazos que le llevará mayor tiempo, esfuerzo y dedicación que realizar su plan de trabajo? Para ello la docente contestó un poco molesta que es necesario que los alumnos comiencen a escribir de forma correcta desde grados inferiores, que no les dé problema en grados superiores, tomando de ejemplo los trazos de letra que realiza su hijo que se encuentra cursando el cuarto grado de primaria. Domingo y Gómez (2017) menciona que: la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, la Práctica Reflexiva es, por el contrario, una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. (p.53) Por ello, el lograr que la docente interiorice lo que se está trabajando requiere que ella tenga una mente abierta y tenga la disposición para mejorarla.

No se está enfocando la manera en que la docente realiza su proceso para que los niños aprendan a leer y escribir, sino las prácticas pedagógicas que utiliza dentro y fuera del aula. Que algunas de las que está aplicando con sus estudiantes van enfocadas a métodos aprendidos de otros docentes con mayor trayectoria y que tiene relación con la tutoría que tuvo en su último año de formación docente y del acompañamiento durante sus primeros dos años de ingreso al servicio, que desde la corta experiencia que ha tenido la docente le ha funcionado para que sus alumnos hagan lo que ella considera que es lo más apropiado para que sepan

escribir, expresen sus ideas y lean a los demás, esto con la idea que son aspectos que les funcionarán para la vida.

Durante esta última sesión que fue el cierre del proyecto, la docente compartió ser conocedora del plan y programa vigente, con el que está trabajando. Mencionó la cuestión de aplicar la ortografía y que no está de acuerdo la forma que viene plasmada en su plan y programa porque considera que los alumnos se acostumbran a escribir mal. Sin embargo, los estudiantes que tiene en la fecha que se realizó esta actividad están iniciando a cursar el primer grado, por lo que se encuentran dentro del proceso de la adquisición de la lectura y escritura sin ser relevante la manera correcta de escribir dichas palabras.

4.1.7. Hallazgos durante la sesión de término de proyecto

Una vez que el proyecto llegaba a término, donde si bien hubo avances importantes, no se obtuvieron los resultados esperados ni el logro total del propósito planteado. Lo anterior debido a que se identificaron rasgos que a continuación se describen, relacionados con las dificultades a las que se enfrenta un ATP ante un proceso de asesoría al que no están habituados los docentes, al menos de la zona escolar donde se emprendió el proyecto. Pese a que no es una acción ni función nueva, aún existen resistencias, principalmente derivadas de la falta de un reconocimiento voluntario de apoyo y asesoría hacia el trabajo docente que se realiza y de la posibilidad de aprender y reflexionar de un igual en el ámbito de desempeño.

Desconocimiento de planes y programas del grado que se imparte.

Durante la trayectoria en la educación primaria cada profesor cumple una función y propósito del grado que impartirá. Es necesario recordar que dentro de los libros del maestro que compete a los Aprendizajes Clave para primer y segundo grado, complementa dentro de la herramienta de trabajo con la que se apoyan los profesores, se destacan las sugerencias didácticas que se le sugieren al profesor que le permitirán ir avanzando conforme los estudiantes lo vayan haciendo.

Probablemente si el profesorado identificara hasta qué punto va a colaborar dentro del perfil de egreso de la educación básica y afianzar esos contenidos, el

avance de los estudiantes se podría observar mejor. Sin embargo, la docente tiene la firme idea que esto no debería ser así y comenzar a trabajarlo desde un primer grado. La actitud de la docente es lo que llevó a la reflexión del inicio de esta sesión. Los maestros ya tienen cierto conocimiento empírico de lo que se debe hacer en el aula, por lo que les resulta sencillo aplicar lo que les fue enseñado o compartido por otro compañero y no profesionalizarlo con lo que está establecido dentro del deber ser.

Se retomó la planeación didáctica, cómo se realizó para el diagnóstico y con qué se sustentó para las actividades que estaba realizando en su aula. De ello comentó que el aprendizaje esperado lo retomaron del plan y programa de preescolar para saber qué es lo que los niños tendrían que consolidar en el 3º grado para diseñar las actividades durante los siguientes tres meses, en la que el equipo de primer grado retomó los aprendizajes esperados para documentar y conocer las áreas de oportunidad de los alumnos.

Para este hecho se reconoció la labor de la docente al realizar un cuadro con los aprendizajes esperados del 3º grado de preescolar y los de 1º grado de primaria y saber hacia dónde deben dirigir a sus alumnos. Aspecto que se le comentó a la docente al decir que ése cuadro lo realizó en una hora y media, la trascendencia que tendría para ella en la práctica y de esa misma forma, si realizara la planeación didáctica con base en los elementos que le permitan saber de dónde está partiendo y hacia dónde debe llegar, le posibilite reconocer los aprendizajes esperados que sus alumnos adquieren y aquellos que requieren que apoye en el transcurso del ciclo. Sin embargo, justifica que no tiene el factor tiempo para realizarlo y se retoma el aspecto de seguir en el desconocimiento de los planes y programas.

La maestra Itzel mostró la libreta que utiliza para saber qué actividades realizará por día y con apoyo de las sugerencias del libro del maestro Lengua materna, español; y que es algo que ella solo podría entender dentro de las notas personales que realiza. Lo anterior es una fortaleza porque sabe qué es lo que hará cada día. En el Plan y Programas (2017, SEP) menciona que la planeación “tiene como base las actividades desencadenantes planteadas por el docente, acompañadas del intercambio de ideas, e implica plantear las preguntas, definir el propósito del

proyecto y las actividades iniciales, y considerar los recursos con los que se cuenta.”
(p. 357)

Sin embargo, un plan de clase va más allá de la explicación de las acciones que se harán, como se sugiere en el libro del maestro lo relevante es conocer el propósito de las actividades que se diseñan, que éstas permitan que el educando adquiera el aprendizaje esperado y para finalizar que dentro de las sesiones se logren los aprendizajes que se trabajaron y éstos se puedan ver por medio de la evaluación. Pero, la docente sigue con la firme idea que no tiene el tiempo para hacerlo y que el solo saber qué hará por día y revisar en el libro de maestro lo que se tiene que hacer le da las herramientas necesarias para que sus alumnos desarrollen los aprendizajes, existe una comodidad de la docente para trabajar de manera sencilla sus sesiones

La planeación didáctica

La planeación que presentó la hizo solo porque la asesora la iba a ocupar para desarrollar la sesión, no porque reconozca que es la herramienta más importante que debe tener un docente que le apoye en su trabajo diario, que le ayude a reflexionar la práctica que realiza cada día y medir el avance de sus alumnos. Lo anterior es porque desde un principio existió una imposición a las actividades con la asesora, no sentía la necesidad de mejorar su práctica y por ello no había voluntad de realizar alguna modificación dentro de su práctica aunque pudiera identificarla. Por ello, es relevante que los asesorados sientan la necesidad de hacer algún cambio dentro de su práctica y sean ellos quienes también busquen la oportunidad de tener la asesoría y el acompañamiento.

El propósito de la sesión fue que la docente Itzel analizara el plan de clase que había diseñado y se retomara con base en los que ella había realizado en lo que lleva del nuevo ciclo escolar apoyándose de lo que comúnmente hace y con base en ello se realizara un plan de clase en conjunto con la asesora desde las prácticas sociales del lenguaje para fortalecer la dimensión didáctica en (Lengua Materna Español). Y al finalizar la sesión la docente reflexionara sobre los avances y transformaciones en la práctica docente acontecidos en el proyecto de

intervención desde el proceso de asesoría. Sin embargo, se destaca que el propósito de la sesión no se logró en su totalidad, porque el diseño que presentó la asesorada fue elaborado para la sesión por lo que contenía la mayoría de los elementos al contar con: propósito, aprendizaje esperado y actividades escritas enfocadas al enfoque, (la única retroalimentación que se hizo fue para la evaluación, no estaba especificada en el plan y sólo mencionaba de las sugerencias que se proporcionan en el libro del maestro). La docente debe identificar que la planeación:

se debe entender como una hoja de ruta que hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión y, aunque la situación del aula tome un curso relativamente distinto al planeado, el saber con claridad cuáles son los objetivos específicos de la sesión le ayudará al docente a conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin la brújula de la planeación, los aprendizajes de los estudiantes pueden ir por caminos diversos, sin un destino preciso. El destino lo componen los Aprendizajes esperados y el proceso de planeación pone en claro las actividades y demás estrategias para alcanzar dichos aprendizajes. (SEP, p. 121)

El libro para el docente es una herramienta valiosa que apoya a los profesores de primero y segundo año a saber qué camino seguir para lograr los aprendizajes esperados de sus estudiantes, pero, no es lo único que debe sustentar el plan de clase. Porque dentro de este libro no están adecuadas las actividades a los intereses y necesidades de los alumnos. Tampoco considera las características específicas del grupo que se atiende y las actividades son sugerencias porque no viene para trabajar de cada lección del libro de texto. Como lo establece el plan y Programa de Educación Básica para la Educación Integral en el que menciona que en la planeación está el corazón de la práctica docente, pues le permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza. Asimismo, requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones. “Ello le permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos los alumnos de cada grupo que atiende”. (SEP, 2017, p. 121)

Por ello se considera que se parte de éste, sin embargo, no viene a suplir las planeaciones que el docente debe realizar considerando lo mencionado anteriormente, porque la puesta en práctica será diferente dependiendo del contexto escolar y aquellas situaciones que no siempre se pueden prever.

Al haber pasado varios meses para poder reunirse la asesorada y la asesora, se perdió el trabajo de la reflexión que un principio se hizo, impidiendo que se lograra el objetivo final del proyecto. Sin embargo, dejó una reflexión en la asesora, lo relevante que son las experiencias, aunque no hayan sido exitosas y el aprendizaje personal que se pudo obtener de lo realizado en el proceso. Destacaría la paciencia y la empatía hacia la situación tan difícil que se vivió con la pandemia, la organización de los tiempos y el compromiso para realizar las situaciones laborales. Este trabajo servirá en un futuro para perfeccionar las secuencias desarrolladas, pero también para que los futuros asesores identifiquen la relevancia que tiene que el profesor a quien se le brindará la asesoría vean este aspecto como área de oportunidad y crecimiento profesional. Porque si el docente no pone de parte, difícilmente se lograrían los cambios en la praxis educativa. Que reconozca su saber docente y reconstruya nuevos saberes que le permitan la mejora de su práctica educativa. Martínez, (2012) menciona que

La expresión “prácticas docentes” denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio. Dichas prácticas son un objeto de estudio complejo, en especial si, además de las conductas en que se manifiestan, se quiere analizar las ideas y concepciones subyacentes que las explican, los factores que inciden en ellas o, incluso, los efectos que producen. (p.1)

Desde la perspectiva del autor Martínez (2012) la práctica que un docente realiza es el conjunto de varios aspectos que permitirán el logro de los aprendizajes, van acompañados desde el propósito, el aprendizaje que viene en los planes y programas del grado con el que se trabaja considerando las necesidades de los estudiantes, por consiguiente, es necesario que todos los aspectos vayan en

coordinación hacia la mejora de la comunidad educativa en especial de los estudiantes que forman parte del grupo, de quiénes rendirá cuentas sobre el trabajo hecho.

Sin embargo, con la docente no se logró en esta sesión la reflexión de la práctica e interiorizar lo relevante del plan de clase, porque para que se pueda lograr se necesita que la misma docente reconozca las áreas de oportunidad que debe perfeccionar. Como lo menciona Perrenoud (2011)

Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad. (p.116)

La docente analiza superficialmente lo que hace en el aula y llegó a ser consciente que el plan de clase con una evaluación lo debe realizar orientado al aprendizaje esperado, la justificación que hizo iba encausado a la actitud que adquirió como profesora en tener prioridades con base en lo experimentado durante el periodo de la pandemia al preferir los espacios hacia su familia. Tomando en cuenta que los espacios que se requería a la docente eran 24 horas los 7 días de la semana por los padres de familia al manejar la empatía y reconocer que los tiempos por los trabajos de los papás influían para el cumplimiento de sus alumnos en las actividades.

La docente justificó en la mayoría de las sesiones que había situaciones que no podía trabajar de forma en línea como lo hacía de manera presencial, por lo que esto hacía más complicado su labor como ella se encontraba acostumbrada. No obstante, al regresar a clases presenciales con la modalidad de dividir al grupo en dos partes para evitar las aglomeraciones en el aula, respetando la sana distancia se siguen presentando aspectos que no trabaja en el aula y éstos se podrían ver reflejados en aquellas cosas que no hace comúnmente en su planeación didáctica. Lo señala Perrenoud (2011) que “la forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción”

(p. 120). Posiblemente la docente no logró realizar una introspección personal y por lo tanto no existieron cambios en su praxis educativa o quizá era consiente de aquello que no estaba haciendo y la mejor forma era de tener la respuesta que no estaba de acuerdo porque eso tendría que forzarla a salir del área de confort que había adquirido después de 17 meses fuera de las aulas presenciales y que le habría permitido tener mayor libertad hacia su rol de mamá y ama de casa. Lo menciona Domingo y Gómez, (2014)

El docente una vez alejado de la acción, si es un buen profesional, volverá a necesitar de la competencia reflexiva en una tercera y última fase cuya finalidad es la mejora de su práctica docente y el aprendizaje a partir de la experiencia en el aula. Se trata de someter la práctica vivida en el aula a una reflexión básicamente indagadora sobre la propia acción. (p.82)

De manera general, se espera que la docente al regresar en la praxis presencial con los alumnos en rezago, aquellos que requieren más apoyo de ella para el logro de los aprendizajes y lo relacionado a lo largo del proyecto de intervención en el acompañamiento y asesoría; la docente logre en ocasiones futuras reflexionar su práctica ya no como imposición en el trabajo de la zona, sino como apoyo para perfeccionar su intervención como profesional de la educación.

Como asesora se pretende que las futuras intervenciones que se tenga con otros profesores se pueda brindar el acompañamiento a docentes que no lo puedan observar como una imposición por parte de la supervisión escolar, sino como un puente hacia la mejora de su propia práctica. Seguir con el espíritu de apoyar y entender el proceso que pasan los docentes al sentirse señalados por ser parte de un proyecto de intervención. Comprometerse con las actividades que se diseñen con los profesores.

Resultados generales

Cuando se inició en la documentación del proyecto, hubo diversos factores que influyeron para que las actividades no se logaran como se tenían planeadas. Una de las situaciones principales fueron el espacio escolar con el que no se contaba, el tiempo de jornada que podía abarcar cualquier hora del día y los espacios

personales que eran absorbidos por la parte institucional. Situaciones que impidieron que los objetivos planeados se logaran y por ello se tuvo que recurrir a sesiones presenciales a partir de la tercera, a petición de la docente, dentro de su espacio personal como lo es su hogar.

Las dimensiones de la práctica docente sugeridas por Fierro, Rosas y Fortoul (1999) fueron un claro ejemplo sobre lo difícil que estaba resultando para la asesora y la asesorada los tiempos que se trabajarían para la implementación de este proyecto. Iniciando con la dimensión institucional, porque al no tener el espacio y horario para el desarrollo de las actividades impedía que hubiera un seguimiento continuo sobre los ejercicios que se propusieron en cada una de las sesiones, era común que la docente por cuestiones de salud, personales o laborales se pospusieran y éste tuviera que cubrir mayor tiempo que el que se tenía planeado.

Iniciando con la dimensión institucional, no existió un espacio en el que ambas docentes pudieran realizar el intercambio de la reflexión sobre la práctica porque los espacios tenían que ser por video llamada o después de la segunda sesión de manera presencial, pero en el ámbito de la vida personal de la asesorada debido al cuidado de sus dos pequeños, que no podían tener otro lugar o persona que les pudiera atender para que la docente cumpliera con sus ocupaciones laborales. Se suma la falta de espacios de reflexión y la falta del reconocimiento de los mismos, desde ámbitos superiores como supervisiones y jefaturas de sector, donde se prioriza el trabajo administrativo, lo cual tampoco se fomenta en los docentes que forman parte de la zona. Este tipo de situación aunado con la dimensión personal de la maestra Itzel, de tener al cuidado de sus pequeños, atender horario de clase, tareas que podían llegar en cualquier hora del día por la flexibilidad en el horario de los padres de familia y aunado a los quehaceres correspondientes en su vida.

En cuanto a la dimensión interpersonal al estar trabajando de manera a distancia, no existía la comunicación constante entre docentes y la manera de ponerse de acuerdo entre grados era por la oportunidad que se presentaba por medio de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Es por lo anterior que el ambiente de trabajo por este ciclo escolar y al ser una docente nueva en la escuela, hacía

que estuviera solo dentro de su rol docente y conociera poco a los otros docentes de los diferentes grados.

Fue una época complicada porque la docente, desde su discurso “quiso dar lo máximo de ella” dentro de sus clases virtuales tratando de cumplir en todos los contenidos y aprendizajes esperados, con ello se destaca la dimensión social que existía en su aula virtual al contar con diversas amenazas que se presentaban en su trabajo por la falta de medios electrónicos en algunos de sus alumnos, fallas del internet por parte de la mala cobertura que existe en la zona de su vivienda, los alumnos intermitentes, y aquellos que fueron inexistentes que no tuvo oportunidad de poder contactarlos por ningún medio. La influencia social tuvo un impacto no favorable en cuanto a las posibilidades de adquirir los nuevos conocimientos que se trabajaban ya fuera virtualmente, por medio de la televisión o con medios impresos que en ocasiones la docente les facilitaba considerando las condiciones que sus estudiantes presentaran en caso de no contar con medios electrónicos para conectarse a sus clases.

De lo descrito anteriormente se rescata la dimensión valoral, ya que la profesora estuvo preocupada por poder brindar una educación de excelencia dentro de las posibilidades que tenía, rescatándole los principios, valores y profesionalismo a las actividades dentro del aula virtual. Existió flexibilidad en cuanto a la manera de evaluar a sus estudiantes, apoyarse del trabajo que existía con los padres de familia.

Fierro, Rosas y Fortoul (1999) mencionan “invitamos al maestro a recuperar y analizar cuestiones como los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos. (p.35)

Con lo anterior se rescata que existió un cambio en la práctica que la docente realizaba a distancia, al integrar actividades que le permitieran al estudiante involucrar a personas de sus familias para desarrollar proyectos en la asignatura de Lengua Materna, español.

Sucedió al finalizar el ciclo escolar como maestra de segundo grado en la realización de videos de obras de teatro en el que los alumnos presentaron cuentos apoyándose de otros miembros de su familia y lograr realizar la actividad que se construyó en diversas sesiones. Tomando en consideración que la docente se enfocaba solamente en realizar actividades escritas, el dictado de palabras u oraciones y ahora utilizó medios electrónicos a su favor para lograr los aprendizajes de sus alumnos. O la sesión en la que se apoyó de personas de otros países con la finalidad de ver diversas lenguas del mundo. Fue una sesión que hubo más alumnos conectados de lo que comúnmente lo hacían, se vistieron de una manera típica del país, realizaron preguntas de su interés a los invitados, los escucharon hablar en su lengua materna y en español; con base en ello realizaron un escrito para compartir su experiencia.

Sin embargo, el propósito del proyecto era lograr la transformación de la práctica, desde un fortalecimiento de la misma y que la docente de 2ºB adquiriera elementos metodológicos para favorecer las prácticas sociales del lenguaje y sus estudiantes tuvieran una mejora en la enseñanza al enfoque de la asignatura Lengua Materna Español. De esa manera impactara a sus estudiantes con la realización de una planeación didáctica que fuera orientada al enfoque de la asignatura, el propósito y aprendizaje esperado propuesto en el plan y programa de estudio. Sensibilizando a la docente en su praxis educativa, realizara compromisos que fueran permanentes y no solo para cuando la docente hiciera la intervención.

Se rescata que al cierre del proyecto la asesorada expresara por medio de un audio, aquellas experiencias que le quedaron durante la intervención que se documentó al manifestar que fue “una experiencia grata y positiva”. Reconoció que estuvo encaminada la mayoría del tiempo a trabajar más con matemáticas que con español, y que en ocasiones estuvo cerrada en modificar acciones que realizaba porque ella pensaba que “así era ella y no iba a cambiar” por lo que comenzó a utilizar más materiales didácticos en la lengua materna y realizar actividades que había olvidado o descuidado desde que salió de la normal.

Habló de su vida personal y cómo ésta influye en la realización de su trabajo profesional. Como tiene varias actividades que hacer para atender a sus hijos pues

creo que fue por ello poco el cambio que hizo en el proyecto. Fierro, Rosas y Fortoul (1999) mencionan la reflexión crítica que conduce a la confrontación de las ideas. Los conocimientos y las convicciones propios con las ideas y convecciones de otros que también tienen que ver con el campo de la educación. (pág. 26) En esa perspectiva la docente realizó una reflexión sobre aquello que trabajo durante el proyecto con la asesora, tomando en consideración específicamente en las últimas dos sesiones que trataron de la planeación didáctica, en la que ella justificaba que por su tipo de vida le es imposible planear como tal, apoyándose solamente del libro del maestro que se facilita en el primer ciclo de la educación primaria. Haciendo hincapié que sus actividades personales no le permiten lograr hacer sus planeaciones didácticas. Apoyando su comentario que por día antes de iniciar su clase hace un escrito apoyándose de lo que marca el libro del maestro y lo lee antes y ya sabe qué es lo que se tiene que hacer. Zabala, (2000) menciona que:

Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella. (p.14 y 15)

Por el contrario, la docente al manifestar en varias sesiones que el factor tiempo es lo que influye, se le brindó la recomendación de apoyarse del libro del profesor para que pudiera copiar y pegar, con base en el aprendizaje esperado, el propósito de la sesión e identificar la evaluación que se haría en las actividades que se llevarían a cabo en su clase, con la finalidad de llevar un registro que le permita identificar qué tan provechosas fueron las clases, qué aprendizajes requieren que se refuercen y para el terminar el trimestre identifica qué áreas de oportunidad deberá seguir trabajando. Acto que la docente expresó que no puede utilizar su computadora porque ésta tiene fallas, prende y apaga constantemente pero que sigue utilizando su libreta. Sin embargo, no completó la planeación que se realizó en la última sesión

y no hay registro después de la última sesión documentada en la que la siga trabajando.

Fue consiente que no logró desarrollar los compromisos que escribió en algunas de las sesiones, porque de haberlo hecho los resultados con sus estudiantes serían favorables, pero que en lo personal le gustaría proponérselos más adelante para mejorar como profesionista. Identificó que realiza más actividades sociales con sus alumnos pero que es un área que deberá trabajar más para obtener otros resultados.

Compartió que reconoce que el proyecto se alargó más del tiempo que se tenía programado pero que desconoce por qué sucedió de esa manera. Conviene subrayar que las sesiones no se cumplieron en tiempo y forma porque la mayoría de las sesiones fueron reprogramadas por sugerencia de la asesora que por diversos motivos personales no podría trabajar en tal o cual fecha o horario. Y más cuando se iba a finalizar el ciclo escolar que con la descarga administrativa y las actividades de cierre de ciclo no se pudieron hacer, por ello se alargó la documentación del proyecto de intervención. La docente Itzel expresó:

Muchas de las veces las personas o los maestros que reciben una atención de un apoyo técnico en el aula o apoyo pedagógico en el aula, solemos decir que no, que no nos gusta o que no queremos o que estamos en contra de que vean nuestro trabajo, que no queremos que nos estén checando como trabajamos, que no nos juzguen, pero, la verdad es que soy una persona muy abierta y si me gusta que alguien me diga fuera de mi burbuja, que me diga "sabes que puedes hacer esto, o puedes hacer lo otro..." Para mí esta excelente todo porque mi tipo de vida o trabajo que a veces realizo, entonces puedo decir que fue una muy buena asesoría. A lo mejor me hubiera gustado más observaciones, pero en lo personal siento que sí cambié, ciertas cosas, pero a lo mejor viéndolo desde mi burbuja. Me hubiera gustado que fuera más en presencial y que me dijera "¿sabes qué? Mueve esto, te falta esto o cómo ves si hacemos esto..." No digo que es algo que haya estado mal, solo que siento que íbamos muy bien y ya

acabamos. Me hubiera gustado eso, pero si no se pudo pues bueno
(Maestra Itzel, 2020)

No obstante, la docente expresó anteriormente que le hubieran gustado más observaciones cuando olvidaba enviar la liga, hacia cambios de horarios o días de clases y no compartía esa información. Aspecto que como persona externa y con una función no autoritaria no se quería imponer para que involucrara en el proceso, así que en medida de lo posible y hasta donde la asesorada permitía se accedía a las clases virtuales.

En lo personal, fue una situación difícil estar trabajando en la asesoría a distancia por no tener el espacio y horario que la docente pudiera compartir las reflexiones que realizaba de su práctica, que compartiera actividades exitosas y aquellas que requerían mayor esfuerzo y por lo tanto serían áreas de oportunidad de la docente. Ser parte del espacio personal de la profesora e invadirlo fue una barrera para el logro de los propósitos de las sesiones porque se tenían diversos factores que no estaban al alcance de ninguna de las dos y que interferían para lo que se quería trabajar. Las interrupciones eran constantes y el tiempo que se planeaba era máximo de una hora, pero, por diferentes medios era imposible ese tiempo y se alargaban las sesiones y en ocasiones las actividades no se terminaban y la docente enviaba días después por medio de alguna foto o documento de Word por vía WhatsApp. Con lo anterior, se corrobora que la práctica docente es compleja. Atravesada por diferentes dimensiones que la hacen ser de cierta manera a partir de las construcciones personales que cada profesor tiene, sumándole el tiempo de la pandemia por la que se travesaba, la dinámica de dada se corrobora e intensifica al trastocar espacios personales de la docente.

Este proyecto trajo un reto como asesora, pero igual como profesora frente a grupo. Si bien, por el momento se continúa realizando la función de asesoría, ésta no será para siempre, por lo tanto, al momento de regresar a grupo, se podrán considerar diversas situaciones que se compartieron con la profesora. Esto fue una enseñanza para ambas. Porque, aunque no se cumplió totalmente el objetivo planteado al inicio, está la certeza que hubo cambios, que se vieron reflejados en el discurso de la docente y que se espera que cuando aborde los contenidos de la

lengua materna con sus alumnos recordará algo que hayamos dialogado en nuestras sesiones y lo pondrá en práctica.

Asesor Técnico Pedagógico

Desde la función como Apoyo Técnico Pedagógico temporal por Reconocimiento también se cuenta con todas las dimensiones de la práctica, las cuales son motivo de análisis en los resultados de este proyecto. Se inicia con la dimensión institucional en la que se rescató que como profesional en la educación se tiene una autoridad inmediata que proporcionará las actividades que se pueden y deben hacer desde la función que se desempeña, ésta determina los espacios, tiempos y docentes con quienes con quienes se puede intervenir. Por lo tanto, desde el margen de la institución se aplica y se aporta solo aquello que sea autorizado realizar. Pese a que la teoría en el objetivo general del SAAE es que el Asesor Técnico Pedagógico temporal por Reconocimiento: (SEP. 2019)

coadyuve a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados... a fin de brindar a los alumnos una educación de excelencia con equidad e inclusión (p.13).

Su relevancia implica la mejora de las prácticas pedagógicas del docente en el aula y se ve afectada por las dimensiones de la práctica que se desarrollan no solo del asesorado, sino también del asesor. Específicamente en este caso que la dimensión institucional donde no se tenían los espacios, el tiempo y la supervisión para realizar una mejor tarea que les permitiera la construcción de las reflexiones continuamente sobre las funciones que se les otorgan.

Con ello se puede afirmar que la función del ATPtR depende de la visión de la supervisión en donde se encuentre adjunto. Si a lo antes mencionado se une la dimensión interpersonal que se tiene dentro de la supervisión escolar se requiere de un ambiente óptimo que, en ocasiones de basa en la meritocracia, es decir, demostrar con acciones que se merece la oportunidad de incursionar en proyectos nuevos para el trabajo con los docentes. Incluso en esta misma dimensión, se encuentran las relaciones que se generan con los directivos y docentes frente a

grupo para permitir o no llevar a cabo la función de asesoría en sus grupos y escuelas.

En cuanto a la dimensión social, se considera que hubo un avance, porque existió la oportunidad de reflexionar con la docente el impacto que se puede lograr dentro de la comunidad educativa al saber dónde se encuentran y hacia dónde pueden llegar trabajando en equipo. Reconocer que aquellas áreas de oportunidad se pueden convertir en fortalezas sobre las expectativas que se tiene sobre el profesorado, las presiones que pueden existir con su quehacer docente y cómo manejar todo aquello que le obstaculice llegar para lo que fue formado.

En la dimensión valoral, se rescatan aquellas principios y valores que se tiene en la profesión que se ejerce y los compromisos que se adquieren para poder desarrollar la función con tolerancia, empatía, diálogo, comprensión, apoyo, amabilidad, afectividad, que permitan caminar junto al docente en la reflexión que realiza sobre su praxis. Actitudes que permitieron el logro o no de los propósitos y que han contribuido a la formación como profesional de la educación, en el marco de una función diferente.

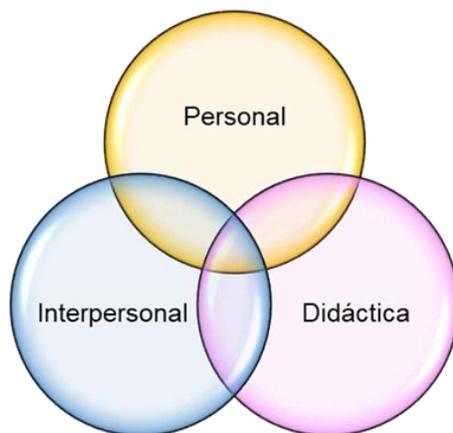
La dimensión personal fue relevante en todo este proceso, ya que se reflexionó sobre los retos que implica el trabajar desde la función de asesoría en combinación con los tiempos del trabajo de casa y con las actividades personales que conlleva el rol como esposa y ama de casa, al rol que como mujeres se nos forma y acostumbra, al menos de manera personal, lo que llevó a tener espacios recortados pero con el compromiso que los días que se trabajaría la sesión, se contaría con el tiempo y la disponibilidad para cumplir en las funciones de asesoría, independientemente de aquellas administrativas que se realizaban competentes a las actividades que continuaban dentro del papel como apoyo en una supervisión escolar. Se tuvo adecuar a los tiempos propuestos por la docente, teniendo la flexibilidad a trabajar en días y horarios que se proponían, aunque fueran en fin de semana.

Y por último la dimensión didáctica que fue el hito de este proyecto en el que hubo un desafío como profesional, que requirió más esfuerzo y conocimientos para poder realizar las actividades con la docente. Ser guía, orientadora y dirigente fue

algo nuevo y complicado para una servidora, porque hubo ocasiones que sentía que me faltaba saber más para brindar una mejor asesoría ya que nunca antes había ejercido la función ni se tuvo un referente de cómo ésta debía ser. Hubo situaciones en las que dejé a un lado la asesoría y quise realizar el modelo de intervención en la que sería yo quien le proporcionaba medidas rápidas que para mi punto de vista serían eficaces, que le permitirían realizar de una manera más óptima su labor docente. Sin embargo, cuando realizaba esa función solo lograba que la asesorada pusiera una barrera y utilizara el “yo así trabajo y lo que usted me dice no estoy de acuerdo”.

Por ello explico con el siguiente diagrama las dimensiones que estuvieron adherentes para lograr el objetivo del proyecto de intervención y que fueron elementos que tuvieron supremacía en las actividades realizadas durante el trayecto de “Transformándome para transformar.” Ubicando a la docente y a la asesora dentro de aquellas con las que estuvieron más involucradas.

Imagen 2



Fuente: Elaboración propia

En la imagen 2 se retomaron las actividades y actitudes que se presentaron durante el proyecto de intervención, en el que desde la perspectiva personal y la didáctica la docente fue el lugar donde tuvo mayores percances y por el rol que como mujer, esposa, ama de casa y profesionalista debe desarrollar; anteponía sus asuntos personales a lo que le correspondía en lo laboral. Y desde la perspectiva personal tuvo un impacto en la dimensión laboral al dejar en cierto punto, descuidado su trabajo por no realizar una reflexión profunda y activa sobre su práctica pedagógica.

Esta experiencia enriqueció el perfil profesional, no solo como asesora, sino como docente. El intercambio de diálogos con la maestra Itzel, me permitió reflexionar sobre lo que yo dejé en algún momento dejé de hacer en mi trabajo, la importancia de conocer los planes y programas, los enfoques de las asignaturas, los propósitos y aprendizajes esperados del grado con el que se trabaja, la relevancia de la planeación didáctica y la evaluación que se debe realizar en cada aprendizaje esperado.

Reconozco que hubo áreas de oportunidad al desconocer de diversos temas como el libro del maestro de 1º y 2º grado, la gradualidad de los contenidos y enfrascarme más de elementos complejos en la práctica y descuidando los más necesarios que se puede apoyar en la asesoría con temas que sean de mayor utilidad. Conocer a la profesora con sus fortalezas y áreas de oportunidad. Identificar y ver más allá de lo que se puede percibir y nunca dar por hecho las cosas. Determinar en equipo los temas con los que se va a trabajar y crear en la docente la conciencia que lo que hará en su práctica tendrá un impacto social muy importante.

Este proyecto transformó mi práctica, más que el impacto que se pudo hacer con la asesorada. Fue un reflejo personal que estoy segura que después de lo vivido en mi camino en la MEB y el desarrollo de estas actividades, la educación no la volveré a ver y sentir como antes. Ahora hay una nueva visión para retomar el camino y mejorar profesionalmente. Me transformé para transformar mi rol educativo.

Conclusiones

El presente escrito constituyó el análisis de un proyecto de intervención que se llevó a cabo en la pandemia derivada por el virus COVID-19. Su origen lo tuvo desde la función de ATPtR donde se identificaron debilidades en una de las docentes de la zona escolar a la que se pertenecía, específicamente en la dimensión pedagógica del campo formativo de lenguajes. Inicialmente, la docente mostraba una ausencia del enfoque de la asignatura de Lengua Materna. Español, al intentar favorecer los aprendizajes derivados de ésta, así mismo, su práctica poco consideraba las características de sus niños y se centraba en actividades mecánicas y de repetición donde dejaba de lado el rol activo de los estudiantes y el enfoque de la asignatura.

Ante la pregunta de cómo se podría fortalecer la intervención de la docente sujeto de este proyecto, parte de la respuesta se tuvo en un taller donde se priorizara la dimensión didáctica de la asignatura de Lengua Materna. Español, desde la reflexión de la práctica promovida por la función del ATPtR. Este priorizó la reflexión de la docente para que, desde una necesidad sentida, se buscara el mejoramiento de la práctica con la adquisición de elementos teórico-prácticos, que, aun en el trabajo a distancia, se impactara de manera favorable en el desempeño de la profesora.

La propuesta me permitió, en primera instancia, redefinir el significado de la función del ATPtR, ya que anteriormente solo se enfocaba en aspectos administrativos propios de la supervisión. También reconocí el valor de la función cuando se ejerce de acuerdo al “deber ser”, identificando al ATPtR como un agente que propicia el cambio desde su mirada horizontal con un compañero docente. No obstante, también descubrí cómo la visión de la supervisión afecta de manera inherente el significado que se le da a la función desde la participación que se autoriza y las tareas que se asignan al ejercer este puesto. Asimismo, destacaron las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 2003) y cómo su coexistencia, más en la época de pandemia, permearon la práctica de ambas profesoras logrando sólo de manera parcial el propósito planteado.

Esta propuesta me ayudó a entender a la Asesoría Técnico Pedagógica como un proceso complejo, que requiere de la participación voluntaria de quienes están

dispuestos a mejorar, implica romper barreras y quitar estigmas de que una persona sabe más que la otra, conlleva una parte valoral de reconocimiento de la posibilidad de un aprendizaje conjunto en la interacción de dos maestras para aprender y mejorar. Además, se requiere de una práctica reflexiva, donde el proceso de reflexión avanza hacia dos frentes: la reflexión de la docente con quien se intervino y la reflexión de la propia asesora.

La implementación de una propuesta de esta naturaleza también me permitió renovar mi práctica asesora al atender al papel de un profesional que genera momentos y procesos reflexivos más allá de un rol meramente administrativo. Para lograrlo, tuve que cambiar el propio autoconcepto, los miedos a fallar o ser criticada por mi experiencia o formación, además de mudar al rol que, desde la experiencia, típicamente han tenido los asesores: “aquel que te dice cómo hacer mejor las cosas” a una profesional de la educación que, desde un trabajo colaborativo, que trastoca el ser de las personas, busca que éstas mejoren desde sentir la necesidad de hacerlo, acompañando en el camino con la preparación académica necesaria. La transformación de mi práctica se dio desde el momento de diseñar el proyecto, donde se pusieron en práctica habilidades de síntesis, análisis, reflexión misma, movilizandome también mi propia dimensión pedagógica.

Esto me hizo reflexionar sobre el rol que tienen los asesores técnico pedagógicos que se enfrentan al problema de favorecer la mejora de la práctica, y cómo desde esta función se puede impactar también en los estudiantes a cargo del docente con quien se interviene. Específicamente en este caso, pese a que hubo procesos de mejora importantes con la profesora con quien se intervino, y se vio el impacto de algunas de sus clases en los alumnos, el proceso final de transformación no se logró del todo debido a que la docente mostró resistencia ante ciertas acciones inherentes al mismo rol que ejerce, además de constructos personales que se negó a modificar.

Lo antes descrito, visibilizó cómo las dimensiones de la práctica misma emergen en diferentes momentos, influyendo de manera determinante en el actuar del profesor, para este caso, la dimensión personal de la maestra fue nodal, pues al añadir la pandemia y el trabajo docente en el escenario anterior, la prioridad de la

maestra en todo momento fue la atención a sus hijos, más aún, porque el espacio donde se desarrolló el proyecto fue en la casa personal de la profesora. Con lo anterior, también se identificó cómo el trabajo a distancia tiene implicaciones para el trabajo docente que por obviedad difícilmente se crea el mismo ambiente que en la escuela misma.

Como parte de lo sucedido y enunciado en el párrafo anterior, se externa también el hecho que, al menos la zona donde laboro, no se está habituado al trabajo del asesor, por lo que este proceso de adaptación también influyó en los resultados, demostrando que el factor tiempo también es importante para mejorar los resultados obtenidos. Se afirma lo anterior porque se piensa que, si se hubiese tenido una mayor cantidad de sesiones con tiempo de calidad con la docente y un espacio institucional para llevarlo a cabo los resultados pudieran haber variado. No obstante, sobresale nuevamente lo complejo de ambas prácticas y funciones.

El proyecto implementado, pese a no haber obtenido con él los resultados esperados, durante las sesiones realizadas se logró reconocer aún más el valor de la función docente y, desde la profesora, el impacto de su práctica en el aprendizaje de sus alumnos. Se reconoció cómo desde la inclinación que se tiene a una asignatura hasta el conocimiento teórico que se posee sobre ella, influyen en las acciones docentes y didácticas que se llevan a cabo. Se mejoraron algunas clases y se valoró el resultado obtenido con los niños, así como la posibilidad de un cambio cuando se propone hacerlo.

Por lo antes mencionado, considero que el proyecto fue parcialmente exitoso, por las experiencias y resultados obtenidos con la docente y por ello no puedo darlo por acabado, ya que éste representa un punto de partida valioso para generar nuevas intervenciones desde la Asesoría Técnico Pedagógica. Con este proyecto, queda la invitación para seguir generando espacios de reflexión entre pares, demostrando que la función del asesor es valiosa en las zonas escolares, pero su actuación es compleja por todos los factores que la atraviesan, no obstante, aún queda mucho por ahondar en la intervención del ATPtR, por lo que cada intervención es valiosa para documentar y seguir generando experiencias para consolidar la función que, a la fecha, sigue latente.

Bibliografía

Aguilar, M. (Ed.) (2017). Los procesos de asesoramiento Externo a Centros Educativos Chilenos: Una mirada desde la perspectiva de sus protagonistas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 25*. pp. 1-30.

Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 76. N°1* pp. 57-82. Consultado el 09 de junio de 2020.

Ander-Egg, Ezequiel. (1987). La práctica de la animación sociocultural. Buenos Aires: ICSA/HVMANITAS. Pp. 17- 33.

Antúnez, S. (2006) La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.

Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *RAES, 11(18)*, pp. 74-87.

Ávila, L. (Ed.) (2016) El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación Educativa, vol. 16* nº 71. pp. 111-131.

Cantillo, B. (Ed.) (2018). *Acompañamiento pedagógico: Estrategia para la práctica Reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria*. Universidad de la Costa.

Cassany, D;Luna,M.; Sanz, G. (1994) Enseñando Lengua. Graó. Barcelona

Conde, M. (Ed.) (2019) El rol del asesor técnico pedagógico en la formación en línea: estudio de caso en el grado en educación social en línea. Universidad de las Islas Baleares.

Cruz, L. (Ed.) (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 8* nº 14

Domingo, A., Gómez, M. La práctica reflexiva. Bases modelos e instrumentos. Narcea. Madrid. 2014

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas. L. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. PAIDÓS. Barcelona

Huerta, L. (Ed.) (2016) La formación permanente de los asesores técnicos pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. 46. Nº. 3 pp. 137-156.

INEE (2015) Leyvay Moramay. Práctica docente en educación básica y media superior Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño

Martínez, A. (Ed.) (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. Vol. 35. Nº 3

Martínez-Rizo, Felipe (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. RELIEVE, v. 18, n. 1, art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm

Guerra, Leyva (2015) Práctica docente en educación básica y media superior Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015

Morales, I. (2019) Innovación en la asesoría técnico-pedagógico: El portafolio electrónico reflexivo en docentes de educación primaria. *EDUcación con TECnología Un compromiso social*. Ediciones de la Universidad de Lleida. España.

Murillo, P. (2018). Condiciones de desarrollo profesional del técnico docente Dominicano como asesor pedagógico. *Revista de Investigación en Educación*. Nº 16 pp.51-67.

Pérez, G. Estrategias e instrumentos de asesoramiento. Octaedro. España. 2005

Perrenoud, P. (2001) Graçó. 8ª edición. Barcelona.

Rodríguez, N. (2009) Asesoramiento en el Aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista pedagógica*, vol. 30. Nº86. pp. 135-160

SEP. Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. 2020

SEP Perfil Parametros e Indicadores para personal con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica. 2016

SEP. Manual de Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana SisAT (2018) consultado en http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf el 28 de mayo de 2019

Ucar, X. El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. P.161- 183
Vol. VI Barcelona. 1994

Zabala, A. (2000) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. 7ª edición.
España.

Zepeda, S. (2008) Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo*. Vol. 43 pp. 243-258.