

Conociendo a los docentes a través de la función de Asesora Técnica Pedagógica: el inicio de la experiencia

Meeting the staff through pedagogical technical advisor: the start of the experience

Arlette del Rocío Navarro Ayala

Secretaría de Educación Pública, Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, Región de Servicios Educativos San Miguel Teotongo

arlette.navarrodeleon@gmail.com

Resumen

Se presenta la función del Asesor Técnico Pedagógico como una fuente de información sobre la práctica docente cotidiana y como medio para realizar investigación sobre la docencia en educación primaria en México. Asimismo, se muestran los primeros resultados de una investigación realizada desde esta nueva función en torno a las concepciones de los docentes en torno a las asignaturas que trabajan día a día en el aula y sus implicaciones en su práctica profesional.

Palabras clave

Docencia, conocimientos previos, práctica docente.

Abstract

The role of the pedagogic technical adviser as a source of information regarding daily teaching practice and as a medium to carry out research about teaching in elementary schools in Mexico is presented. Likewise, we present the first results of a research carried out from this new position based around the conceptions of teachers regarding the subjects imparted on the daily in the classroom and their implications on their professional lives.

Keywords

Teaching, previous knowledge, teaching practice.

Introducción

¿Qué es un Asesor Técnico Pedagógico (ATP)? Por varios años se contó con esta figura en las direcciones escolares de los centros de educación preescolar, primaria y secundaria, así como en las supervisiones escolares, sin que fueran claras sus tareas y responsabilidades en el ámbito académico. No obstante, en estos momentos, dentro de la *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de*

Escuelas Públicas en el Distrito Federal Ciclo Escolar 2015-2016 (SEP, 2015), se establece que:

344. Los Asesores Técnicos Pedagógicos de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria estarán asignados a las zonas de supervisión y se especializarán en desarrollo del lenguaje oral y escrito o del pensamiento matemático para apoyar a las escuelas que lo soliciten para

fortalecer las acciones de su Ruta de Mejora.

Bajo esta lógica, los ATP se vuelven una pieza importante para que las escuelas logren uno de los Rasgos de la Normalidad Mínima referente al logro académico de los estudiantes, en el que se indica que “todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo” (SEP, 2013).

Aunado a lo anterior y dada la dimensión 1 del perfil deseable en un ATP, a saber:

Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes y los maestros de taller de lectura y escritura, para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento del pensamiento matemático (SEP, 2015).

Resulta de gran importancia conocer a los docentes con quienes se llevarán a cabo las actividades de fortalecimiento, pues si no se tienen como base sus nociones, experiencias y necesidades en el trabajo diario al interior del aula, cualquier acción de apoyo resultará poco exitosa.

A partir de estos elementos, el presente trabajo es un breve informe de las primeras actividades que una ATP (autora del trabajo) se encuentra realizando para obtener insumos y organizar las actividades de asesoría y acompañamiento para docentes de una zona escolar dentro de la Ciudad de México. A través de este diagnóstico, se han encontrado datos interesantes sobre quiénes son los docentes, pero sobre todo, qué concepciones

tienen sobre las asignaturas que trabajan en el aula y acerca del aprendizaje y la enseñanza, así como la forma en que éstas repercuten en su labor docente cotidiana.

El inicio de la experiencia: la llegada a la supervisión y la creación de instrumentos

Ingresé al puesto de ATP, de manera formal, a partir del 14 de marzo de 2016, si bien mis órdenes de presentación indican que comencé en la función el día 17 de agosto de 2015ⁱ. A los tres días de iniciado el servicio, la supervisora quiso saber acerca de lo que sería mi labor en ese espacio, presentándosele el panorama que nos había dibujado la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico: los ATP llegábamos a las zonas escolares para mejorar los puntajes de PLANEA. Para la supervisora no era una tarea convincente, pues consideraba que solo se trataba de un momento en el trabajo docente, por lo cual indagó si, a título personal, tenía yo alguna otra mirada de mi papel como ATP, por lo cual se planteó la posibilidad de incidir en el trabajo de todos los docentes, no con la finalidad de mejorar en pruebas estandarizadas, sino de realmente apoyar en el trabajo cotidiano del aula y, de esta manera, promover en los docentes prácticas que llevaran a los alumnos hacia la construcción de aprendizajes realmente significativos y duraderos, no solamente para sortear las pruebas. La supervisora, teniendo experiencia previa en realizar asesoría a docentes, consideró fundamental realizar un trabajo donde se partiera de los docentes y sus necesidades reales en el campo pedagógico. Como aportación personal, se planteó la importancia de conocer también las concepciones de los docentes en torno a las disciplinas trabajadas en el aula.

¿Por qué conocer las concepciones de los docentes en servicio? Dentro de todas las teorías actuales sobre aprendizaje se encuentra, como eje rector, el tener

conocimiento sobre las concepciones, saberes o ideas previas de los alumnos, pues a partir de éstas que los docentes trabajarán para lograr andamiajes con los conocimientos, habilidades y procedimientos nuevos. Asimismo, las propuestas más recientes en educación proponen el conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes para partir de ellos y promover aprendizajes significativos.

A pesar de ser consignas conocidas por todos los especialistas en educación, parecieran solo aplicables al aprendizaje de los niños y adolescentes, es decir, pocas veces son tomadas en cuenta al momento de trabajar con adultos, en este caso concreto con docentes, pues se considera que son personas “ya formadas” o que comparten el mismo marco referencial, por lo cual se podría omitir el rescate de los conocimientos previos de los profesores.

Sin embargo, en diferentes estudios se ha detectado cuán importante es retomar el conocimiento y las creencias de los profesores sobre distintos tópicos, tales como el aprendizaje, la enseñanza o las diferentes asignaturas que imparten en las aulas (Biddle, 2000).

Asimismo, las creencias de los docentes influyen directamente en la manera en la cual se trabajan las diferentes asignaturas en el aula, como se ha demostrado en estudios sobre la enseñanza de las matemáticas (Jimeno, 2006).

En consecuencia, al tratar de implementar un programa de asesoría a docentes en servicio, resulta fundamental conocer las ideas previas de los docentes, no solo en lo tocante a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, sino a los diferentes cuerpos disciplinares que integran el currículum de educación primaria.

Partiendo de estas ideas se diseñó un cuestionario de 24 preguntas (tres sobre Español, tres sobre Matemáticas, dos de cada una de las restantes materias, cuatro sobre

aprendizaje, cuatro sobre enseñanza y dos sobre fortalezas y áreas de oportunidad), donde se incluyeron algunos datos estadísticos como años en el servicio, escuela formadora para ejercer la docencia, grado atendido con mayor frecuencia y otros estudios realizados (en este rubro solo se tomaron en cuenta diplomados y posgrados).

Los primeros resultados

Los cuestionarios se aplicaron a un total de 72 docentes, quienes laboran en las 6 primarias oficiales que integran la Zona Escolar 62, Región San Miguel Teotongo, perteneciente a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), en la Ciudad de México. En esta muestra se incluyeron a los directivos y promotores de lectura.

Las respuestas de este instrumento se contrastaron con documentos oficiales y con posteriores observaciones en el aula de algunos de los docentes.

Datos estadísticos

Tras la aplicación de los cuestionarios se procedió al vaciado y análisis de las respuestas, información que permitiría organizar el trabajo para el siguiente ciclo escolar con los docentes. Si bien sobre datos estadísticos el INEE nos ha ofrecido ya todo un trabajo por demás completo en el documento titulado *Los Docentes en México* (INEE, 2015), bien vale la pena mencionar algunos datos encontrados en el diagnóstico. En primer lugar, un dato que no es nada nuevo: el 81.9% de las personas que ejercen la docencia en la zona escolar 62 son mujeres, lo cual indica que la labor de educar en las escuelas sigue siendo mayoritariamente “para mujeres”.

En cuanto a los rangos de edad de los profesores, éstos van desde los 65 años (dos docentes reportan esa edad) hasta los 23 años (una profesora en su primer año de servicio). La mayoría de los profesores se encuentran entre los 31 y 55 años (27 docentes entre esas edades).

Otro dato estadístico interesante es la escuela formadora para la docencia de la cual egresan los profesores. Dadas las nuevas políticas de contratación, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) ya no es la única que “envía” docentes a las escuelas primarias, aunque todavía se considera la principal institución formadora, pues el 33 de los 72 docentes egresaron de ella, si bien solo representan el 45.8%, algunos todavía con la llamada “Normal Básica”, es decir, que cursaron estudios antes de que se implementara la licenciatura en la BENM. Las otras instituciones con un número “importante” de egresados que ejercen la docencia en la zona son la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Particular “Ignacio Manuel Altamirano”, con 7 profesores cada una en las escuelas encuestadas. El resto de los profesores son egresados de la UNAM (carrera de Pedagogía), Universidad del Valle de México, ICEL, así como diversos institutos y Normales particulares.

En lo académico también resulta útil saber con qué otros estudios cuentan nuestros docentes de la zona escolar: se encontró que un 37.5% de los profesores han realizado diplomados, otra licenciatura (a veces no relacionada de manera directa con la educación) o bien alguna maestría vinculada con la educación. Sin embargo, al contrastarse esta información con los documentos oficiales, el porcentaje se redujo al 20%, pues algunos reportaron en el diagnóstico maestrías y/o licenciaturas trucas como si hubieran obtenido los títulos correspondientes.

Las concepciones de los docentes

Ahora bien, en lo tocante a las concepciones de los docentes, si bien se aplicaron preguntas sobre todas las asignaturas, la enseñanza y el aprendizaje, así como de sus fortalezas y áreas de oportunidad, por cuestiones de espacio solo se hará referencia a los hallazgos en las

asignaturas de Español (específicamente en lectura y formas de enseñar a leer y escribir), Matemáticas e Historia y lo encontrado en las áreas de oportunidad y las fortalezas.

Empecemos con estas últimas: dado que los docentes podían responder con el nombre de más de una asignatura, no se tomó en cuenta el número total de respuestas sino la frecuencia con la cual aparecían. Por lo anterior, se concluye que una buena parte de los profesores se considera muy hábil en la enseñanza de las matemáticas, pues argumentan que es una asignatura “sencilla de relacionar con la vida cotidiana”, “de donde se pueden obtener muchas herramientas y actividades”, o porque “resultan un reto y una materia básica”. Muy de cerca se encuentra la asignatura de Español, siendo las razones por las que la consideran una de sus fortalezas “el mejor dominio de los contenidos”, “resulta de su total interés”, o “porque obtienen buenos resultados con sus alumnos”. Del total de los docentes encuestados, 8 reportaron que se consideran hábiles en todas las asignaturas “porque las han trabajado siempre” y “porque busco la constante evolución para que los alumnos obtengan mejores resultados”, o “porque tengo habilidad para transmitir conocimientos”.

En lo que se refiere a las áreas de oportunidad, la asignatura con mayor número de menciones es Historia, siendo los argumentos de los profesores: “no es una asignatura vivencial”, “no la manejo y acabo siendo conductista”, “no conozco los hechos históricos” y, principalmente, “porque no conozco estrategias para su enseñanza”.

En segundo lugar, aparece la asignatura de Matemáticas, lo cual es interesante porque también tuvo un puntaje alto en las asignaturas “fuertes”, siendo los argumentos la falta de conocimiento de materiales, lo poco prácticos que son algunos contenidos para los alumnos, o “porque a los chicos les cuesta trabajo entenderlas”. En este

último rango se considera también lo complejo de los materiales que ofrece la SEP (específicamente los libros *Desafíos Matemáticos*).

Llama la atención que cinco maestros mencionaron a la Educación Artística como su área de oportunidad, argumentando que no saben dibujar o que están negados para el baile y/o la música.

Vayamos a las concepciones sobre el Español, donde solo se consideraron aspectos como la lectura, la escritura y las formas en las cuales se enseña a leer y escribir.

De los 32 docentes a quienes se aplicó el instrumento de diagnóstico consideran que la lectura es la decodificación o la sonorización de signos (“conocer las vocales y el abecedario y poder relacionarlas logrando así descifrar todo un texto escrito” –sic-), en tanto que 10 ya consideran a la lectura como un proceso de construcción de significados y de interpretación. Se detectaron 21 docentes para quienes la lectura es comprender (en el sentido que se da al interior de la escuela: encontrar información solicitada por otra persona, no atribuir un sentido al texto). El resto de los profesores no definieron su concepto sobre leer.

Pasemos ahora a las formas en que los docentes enseñan a leer y escribir. Comencemos diciendo que 4 profesores no dieron respuesta, argumentando que nunca han dado clases en “grados inferiores”. El siguiente dato que puede ser motivo de preocupación son los 19 profesores quienes anotaron no llevar un método, sino que combinan diferentes situaciones para enseñar a los niños a leer y escribir: parten de frases y luego trabajan con las sílabas; mezclan silábico, alfabético y fonético; o inician con el sintético y terminan con el analítico. Después están quienes refieren usar el Método Minjares (12 maestros), aunque al momento de pedir que expliquen en qué consiste, solo uno de ellos pudo expresar con claridad en qué consiste y cuáles son los pasos a seguir. A

este grupo sigue el que reporta hacer uso del “método ecléctico” (10 profesores) al cual consideran como una mezcla de muchos métodos “de acuerdo con las características del grupo”. Otro número importante de profesores comentan que utilizan el Método Global de Análisis Estructural (8 profesores), aunque la mitad sin tener muy claro en qué consiste y otros el Método Onomatopéyico (6 docentes). El resto mencionó cuestiones como el método silábico, alfabético, imagen texto o sintético. Solamente dos docentes hicieron mención de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura o a Margarita Gómez Palacios.

Hablemos ahora de las matemáticas: un 90% de los profesores consideran que los niños deben aprender matemáticas en la escuela primaria “para ayudarlos a resolver problemas de la vida cotidiana” y argumentan que las matemáticas son “una herramienta que es de utilidad a cada paso de la vida diaria”. Los demás profesores anotaron respuestas donde explican que las matemáticas son importantes porque ayudan a desarrollar el pensamiento lógico de los niños o para ayudarles a desarrollar abstracciones. En cuanto a los aprendizajes que consideran fundamentales en este nivel, prácticamente todos coinciden en el aprendizaje de los algoritmos de las cuatro operaciones básicas y la resolución de problemas haciendo uso de estas operaciones. Un 30% anotó, además de lo anterior, la lista de los ejes que se marcan en los programas de estudio de primaria (números y sistemas de numeración; problemas; cuerpos, figuras y medidas).

Finalmente, sobre la asignatura de Historia las respuestas se dividen básicamente en tres tipos: por un lado, los que hablan de la Historia como conocimiento de los hechos del pasado; por otro, quienes consideran que los niños de primaria deben aprender el pasado para entender el presente y proyectar hacia el futuro; y por último, para

conocer acontecimientos importantes y mejorar su cultura general. Solo cinco de los docentes encuestados comentan que la importancia de aprender Historia en la primaria radica en favorecer el trabajo con la causalidad, la ubicación en el tiempo de los hechos y hacen mención del entendimiento de los “procesos históricos”.

Primeros comentarios sobre los cuestionarios de diagnóstico y probables acciones para el ciclo escolar 2016-2017

Como se comentó anteriormente, por cuestiones de espacio no es posible presentar el informe de todas las respuestas vertidas en el diagnóstico. A pesar de ello, la síntesis de las secciones presentadas puede darnos algunos elementos para reflexionar, lo cual se presenta enseguida:

- La concepción vertida en el diagnóstico muestra que los docentes continúan mayoritariamente trabajando en forma tradicional, fomentando una lectura de comprensión lineal de los textos y promoviendo la mecanización en las matemáticas. Aun cuando se registra también que consideran a las Matemáticas y el Español como sus asignaturas fuertes por obtener buenos resultados con los alumnos y contar con varias herramientas para su trabajo, los exámenes estandarizados reflejan un bajo rendimiento en ambas materias y una causa de ello podría ser justamente estas ideas en torno a lo que implica el trabajo con la lectura, la escritura y las matemáticas en el aula, cuestiones perceptibles en las prácticas cotidianas, donde se detectan actividades de repetición y escasa reflexión.
- Resulta preocupante el escaso conocimiento de métodos y/o metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros

años de educación primaria, aspecto que está repercutiendo en la forma en la cual los alumnos inician su acercamiento formal a las letras. El tipo de método seleccionado por los docentes nos habla de una conceptualización de la lengua escrita, como simple código de transcripción donde solo se necesita adquirir una técnica para su dominio.

- En lo tocante a la asignatura de Historia es evidente la razón por la cual los docentes no la consideran una de sus habilidades: la concepción que tienen al respecto ha provocado su rechazo, pues ellos mismos se dan cuenta de que repetir hechos del pasado no tiene una forma “agradable” de presentarse a los alumnos.
- Dados los aspectos anteriores, se ha perfilado en la zona escolar dar asesoría y acompañamiento a los docentes que atiendan los grupos de primer grado el siguiente ciclo escolar, buscando cambiar sus conceptos sobre la lectura, escritura y matemáticas. Asimismo, se pretende dar asesorías a los docentes de tercer y sexto grado, por ser estos los momentos en los cuales se cierran procesos dentro de los programas de estudio y se inicia el trabajo con contenidos y situaciones nuevas, también tendiendo a promover el cambio conceptual en los docentes a quienes se asesore.

Referencias

- Bruce J. Biddle (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós-Temas de educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los Docentes en México*. México: INEE.

Jimeno, M (2006). *¿Por qué las niñas y los niños no aprenden matemáticas?* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Secretaría de Educación Pública (2015). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el*

Distrito Federal 2015-2016. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica.* México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica-CNSPD.

ⁱ El proceso para incorporarse a la función de ATP merece un trabajo aparte, que bien podría llevar el título *Ser ATP y no morir en el intento*, por lo complicado que resultó el obtener el dictamen favorable, la obtención de las órdenes de presentación, la llegada a las supervisiones escolares, y otras dificultades técnicas y administrativas que hemos ido enfrentando los ahora ATP's de zona.