



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA DE POSGRADO E
INVESTIGACIÓN
DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y
HUMANIDADES**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
SOBRE ASESORÍA ACADÉMICA DE LOS
SUPERVISORES ESCOLARES.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
EDITH LYIONS LOPEZ**

DIRECTOR: MA. JUDITH B. AGUILA MENDOZA

PUEBLA, MÉXICO

MARZO DEL 2017



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Pue., a 15 de marzo de 2017

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía
P R E S E N T E

Muy estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la Mtra. Edith Lyons López., titulada: **"Las Representaciones Sociales sobre Asesoría Académica de los Supervisores Escolares"**

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados, podemos considerar que la Investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente, de manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida, para optar al grado de Doctor en Pedagogía, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes reiterándole mi agradecimiento.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in purple ink, which appears to read 'Águila', is written over a horizontal line.

Dra. María Judith Beatriz Águila Mendoza

DEDICATORIA



A mi Padre: Jorge Lyons Romero. E.P.D.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia.

A mi familia por ser compañeros constantes y por su apoyo, los amo con todo el corazón.

A la UPAEP, y a los Doctores que compartieron conmigo, por despertar ese sentido humano de servicio a los demás.

Especialmente a la Dra. María Judith Águila Mendoza, por su guía y apoyo en los momentos más difíciles de la carrera.

A los Supervisores, que amablemente compartieron parte de ellos mismos en este trabajo.

A mis amigos: María del Carmen Sisniega, Roberto, Xóchitl, César, Fany, Lili y Rafael por su apoyo.

RESUMEN

Identificar las diferentes representaciones sociales que tiene los supervisores escolares de educación básica, sobre asesoría académica, permite conocer cómo estos actores educativos construyen ideológica y culturalmente sus propias prácticas. Así el objetivo general propuesto en esta investigación fue determinar las representaciones sociales de Asesoría Académica que tienen los supervisores escolares de educación básica; se indagó sobre cómo se han construido a lo largo de su experiencia, las influencias e implicaciones que éstas tienen con el contexto educativo en el que se desarrollan siendo éstos, varios municipios de los estados de Puebla y Veracruz.

Por lo que, para el logro del objetivo general planteado, se presenta como fundamento teórico un análisis conceptual sobre las representaciones sociales, iniciando con el abordaje de las representaciones colectivas de Durkheim; desglosando el precepto de que es representar. Se continúa con el enfoque teórico de las representaciones sociales de Moscovici, retomadas por Jodelet y el enfoque estructural propuesto por Abric. El diseño utilizado para aplicar los instrumentos se fundamentó a través de la propuesta de Abric, partiendo de la recolección del contenido de una representación, apoyado con la entrevista en profundidad, también se utilizó la asociación libre y la jerarquización de ítems, a partir de las elecciones sucesivas por bloques.

El resultado más representativo es acerca de la producción de expresiones espontáneas y auténticas sobre asesoría académica que han construido los supervisores escolares entrevistados, las cuales permitieron la determinación de las representaciones sociales.

PALABRAS CLAVES: Asesoría académica, representaciones sociales, supervisores escolares.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes	14
1.2 Estudios realizados	16
1.3 Planteamiento del problema.....	21
1.4 Objetivos	22
1.4.1 Objetivo general	23
1.4.2 Objetivos específicos	23
1.5 Justificación.....	23

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1 Las representaciones sociales	28
2.1.1 Las representaciones colectivas de Durkheim	28
2.1.2 Qué es Representar	30
2.1.3 Las representaciones sociales de Moscovici	31
2.1.4 Diferencia entre representaciones colectivas y representaciones sociales.	36
2.1.5 Funciones de las representaciones sociales.....	37
2.1.6 Los procesos de objetivación y anclaje.....	40
2.1.7 Teoría del núcleo central.....	46
2.1.7.1 Elementos periféricos de la representación	48
2.2 La asesoría.....	50
2.2.1 La asesoría académica.	53
2.2.2 Tipos de asesoramiento.....	55
2.2.3 Modelos de asesoramiento	58

2.3 La supervisión escolar.....	60
2.3.1 Modelos de supervisión escolar	62
2.3.2 Funciones de los supervisores.....	67

CAPÍTULO III.

CONTEXTUALIZACIÓN

3.1 Contexto socio-histórico.	72
3.2 Contexto social.....	80
3.3. Normatividad y la Reforma Integral de Educación Básica.....	84
3.4 Contexto de la supervisión y de los supervisores.....	86
3.5 La asesoría académica	88
3.6 Educación preescolar	92
3.7 Educación primaria.....	94
3.8 La educación primaria indígena.	95
3.9 Contexto de preescolares y primarias indígenas por zonas escolares.....	96
3.10 Telesecundarias	98
3.11 Educación Especial	101

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 La Metodología de las representaciones sociales.....	105
4.2 Enfoque procesual	107
4.3 Enfoque estructural	109
4.4 Métodos de recolección del contenido de una representación.....	111
4.4.1 Métodos interrogativos.....	111
4.4.1.1 La entrevista en profundidad	112
4.4.1.2 Análisis de contenido.	117
4.4.2 Métodos asociativos.....	118
4.5 Métodos de identificación de la organización y de la estructura de la representación.....	119
4.5.1 Los métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación	119

4.6 Los métodos de control de la centralidad	120
--	-----

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Categorías.....	126
5.1.1. Información	127
5.1.1.1 Objetivación de las representaciones sociales (información)	128
5.1.1.2 Anclaje de las representaciones sociales (información)	131
5.2. Campo de representación	133
5.3 Actitudes.....	142
5.4 Categorías emergentes	148
5.4.1 La asesoría académica significa esencialmente la labor del supervisor escolar.	148
5.4.2 La asesoría académica significa preponderantemente: el supervisor escolar como centro de atención.	150
5.4.3 El futuro de la asesoría académica está en las nuevas tecnologías de la información	151
5.4.4 Objetivación de las representaciones sociales (retos de la asesoría académica)	151
5.4.5 Anclaje de las representaciones sociales (retos de asesoría académica)	152
5.5 Análisis de jerarquización.....	155
5.5.1 Procedimiento	158
5.5.2 Límites del análisis.....	160
5.5.3 Análisis de robustez	161
5.5.4 Resultado e interpretación	161

CONCLUSIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Cuadro 3.1.....	104
Cuadro 4.1.....	111
Esquema 5.1	160
Tabla 2.2	51
Tabla 5.1	123
Tabla 5.2	157
Tabla 5.3	159
Tabla 5.4	162

INTRODUCCIÓN

La investigación acerca de las representaciones sociales de los supervisores escolares sobre la Asesoría Académica, constituye una contribución a la producción de una argumentación teórica con base empírica referida al problema de los límites simbólicos en los procesos de construcción de su función.

Se parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los supervisores escolares es una operación que pone en juego sistemas de clasificación, que reorganizan la percepción y la apreciación de la asesoría académica, para estructurarla desde la práctica. Las representaciones sociales son instrumentos de conocimiento que funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. Las categorías del juicio de los supervisores escolares verifican, el análisis de la génesis y el funcionamiento de las categorías de percepción y apreciación a través de las cuales los supervisores escolares construyen la imagen de asesoría académica, de su desempeño, de su valor, y producen juicios docentes, sustentados por prácticas de cooptación orientadas por las mismas categorías.

Las representaciones sociales son actividades mentales que construyen los sujetos sociales y su relación con el mundo, en el marco de un contexto sociocultural determinado configura una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Para ello, se analizó el proceso de la asesoría académica en el contexto, describiendo las diversas políticas y programas implementados con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación, sobre todo, de la educación en estos municipios, pudiéndose mencionar, entre otros, la aplicación de evaluaciones estandarizadas, aumento del gasto público escolar lo que se refleja, en una mayor asignación de recursos, supervisión del marco institucional, educativo la implementación de la modalidad de programas de apoyo, dirigidos a aquellos establecimientos educacionales que presentan mayores dificultades.

Este trabajo es de relevancia teórica, ya que busca conocer las distintas representaciones de los supervisores escolares, en torno a la implementación de la asesoría académica que podrían estar afectando el estancamiento de dinámicas sociales que influyen en los bajos resultados académicos de la población escolar. En consecuencia, al poner en práctica las teorías existentes en este trabajo, dará un conocimiento más puntual de la realidad en estudio, revelando, en la práctica, lo que diversos autores, como Moscovici (1979); Jodelet (1981 y 2011); Abric (2009); manifiestan con relación a las representaciones sociales. Este conocimiento es clave al momento de elaborar propuestas de mejoramiento hacia la problemática señalada.

Se desprende del estudio que las apreciaciones representan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de los límites de la asesoría académica, en muchos casos basadas en las percepciones del supervisor escolar sobre la experiencia social de la función directiva. Al mismo tiempo, estas apreciaciones realizadas en función de condiciones sociales percibidas del supervisor escolar, anteceden al sistema de enseñanza, se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones educativas. En definitiva, este tipo de investigaciones muestra que es a través del análisis y de la comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento que se abre una puerta de entrada al universo simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos.

Los supervisores escolares al conocer las representaciones que tienen en torno a la asesoría académica, contarán con elementos para fortalecer y mejorar el liderazgo directivo y docente en el aula; en función de implementar cambios que impacten la cultura escolar debilitada por la tensión que producen los bajos resultados. De esta forma, promover cambios, que mejoren las expectativas de los mismos y el impacto en las familias como un aporte en la educación de sus hijos.

Dentro el primer capítulo, se resalta la problemática central del objeto de estudio, enfocando los antecedentes y su relación con los estudios realizados sobre la temática, posteriormente se cita la ambigua situación de las representaciones sociales. El objetivo general de esta investigación consiste en determinar las representaciones sociales de Asesoría Académica que tienen los supervisores escolares, de educación básica. Específicamente Identificar el contenido, la descripción de las relaciones existentes entre sus elementos, su importancia relativa y la jerarquía, para establecer la centralidad de las representaciones sociales de asesoría académica que tienen los supervisores escolares.

El capítulo II, comprende un análisis conceptual sobre las representaciones sociales partiendo del abordaje de las representaciones colectivas de Durkheim. El punto central teórico se desprende de la teoría de Moscovici, analizando la diferencia entre representaciones colectivas y representaciones sociales, y la relación con las funciones, los procesos de objetivación y anclaje. Otro postulado teórico abordado es la Teoría del núcleo central, destacando de la misma los elementos periféricos de la representación. Con el fin de consolidar la presente plataforma teórica, se abordan temas básicos en los que destacan la asesoría, la asesoría académica, tipos de asesoramiento, los modelos de asesoramiento, la supervisión escolar, los modelos de supervisión escolar. Bajo estos enfoques se pudo abordar la construcción de las representaciones sociales de la asesoría académica por parte de los supervisores escolares.

En el capítulo III "*Contextualización*", se inicia identificando como un conjunto a las representaciones, como fenómenos socialmente contruidos, los cuales, constituyen modelos interpretativos que orientan y regulan la relación con los otros, a la vez que proporcionan el marco conductual y comunicacional en el cual resulta lógica y coherente nuestra actuación. Ellas constituyen un sistema de referencia que vuelve lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos. Es este sistema de representación social quien proporciona los marcos y las señales a través de las cuales los sujetos clasificarán y explicarán lo representado dentro de lo familiar, lo

conocido, organizando así su mundo, volviéndolo lógico y coherente. Para ello se analiza el contexto socio-histórico, continuando con el contexto social; punto esencial son los procesos de normatividad basado en la Reforma Integral de Educación Básica, que enmarcan el contexto de la supervisión y de los supervisores. Por ende, la asesoría académica en este estudio se extiende a los supervisores escolares de la educación preescolar, primaria, primaria indígena, muy interesante, son los contextos de preescolares y primarias indígenas por zonas escolares, telesecundarias y educación especial.

El encuadre metodológico se desarrolla dentro del Capítulo IV, desde un enfoque cualitativo, específicamente con la propuesta de Moscovici y Abric sobre representaciones sociales, que permite tener una mirada profunda de las necesidades del problema en estudio. El enfoque es procesual y estructural, atiende la recolección del contenido de la representación, apoyado con la entrevista en profundidad, la técnica de asociación libre y las elecciones sucesivas por bloques, para reconocer la producción de adjetivaciones de las representaciones sociales que han producido los supervisores escolares entrevistados.

Dentro del capítulo V, relativo al análisis de resultados, presenta la estrategia metodológica, que se inicia con el análisis de las categorías, entre ellas la de información, en ésta, el anclaje de las representaciones social lo constituyen las categorías de asesoría y acompañamiento. Posteriormente se analiza el campo de representación de las actitudes, donde se enfatizan las categorías emergentes como apoyo a lo que se considera esencial en la labor del supervisor escolar: la asesoría académica. Se continúa con el análisis de jerarquización, el procedimiento, los límites, la robustez del mismo y por último la determinación de las representaciones sociales objeto de estudio.

Enseguida se presentan las conclusiones de la investigación; las representaciones sociales se constituyen en estructuras de intercambio cultural y colaboran en el cumplimiento de necesidades prácticas. La raíz de éstas se encontró en la necesidad de explicar, de hacer inteligible simbólicamente un

fenómeno no familiar, no conocido, que debe ser manejado y aprehendido individual y colectivamente. La incertidumbre es una de las causas que originó la reelaboración de los significados y de las concepciones de los objetos sociales para permitir su asimilación cognoscitiva.

La representación social de la Asesoría Académica está centrada en su función y en el supervisor escolar, quien logra constituirse en mediador de los aprendizajes, particularmente logra integrar la red de referencia primaria de la asesoría académica con los objetivos de las políticas educativas. Aquí se hace evidente que la acción e intencionalidad de los supervisores escolares está fuertemente asociada a la forma en que construyen la representación social del objeto de estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Educación en un mundo global en pleno siglo XXI, requiere considerar los diferentes ámbitos de la vida en que se desenvuelven los estudiantes, para lograr el desarrollo de sus potencialidades en la construcción de una personalidad integral que enfrente con éxito su cotidianidad. Tal situación exige un cambio radical desde el mismo Sistema Educativo Nacional para lograr transformar las formas de enseñanza asumiendo una actitud profesional eficiente y de calidad.

En esta tarea el trabajo conjunto de los involucrados es una condición ineludible, en la que los Supervisores escolares desempeñan un rol protagónico desde el ámbito pedagógico, al ser considerados como figuras de enlace entre las escuelas y el mismo Sistema Educativo.

A continuación, se presenta un panorama general que conforma el objeto de estudio a investigar, un recorrido histórico-social de la implantación y evolución de la supervisión escolar en las escuelas primarias, que es el nivel donde surge; los objetivos y la justificación

1.1 Antecedentes

El Manual del Supervisor Escolar (SEP, 1987, citado por SEP-PEC, 2010 P.34), da a conocer que “la tarea fundamental de la supervisión es apoyar a la comunidad educativa para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Atendiendo a esta encomienda la función que mejor responde de las seis asignadas en este manual es la de Asesoría, en la cual se les remite a ofrecer opciones de solución a los directores de los problemas que surjan en el desarrollo del trabajo escolar.

Los tiempos actuales exigen una nueva manera de aprender desde las instituciones educativas, por lo que en ellas se requiere necesariamente un cambio de paradigmas que les permita transformar sus prácticas. Actualmente las escuelas,

según Perkins (2000), son consideradas como Instituciones inteligentes que aprenden a partir de ellas mismas. Ser líder en éstas implica concebir cambios en la forma de ser docente, directivo o supervisor, es avanzar en un horizonte de incertidumbre con desafíos y retos complejos que implican el despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes diferentes. Transitar de un paradigma burocrático a uno más abierto al aprendizaje y el desarrollo de comunidades académicas reales con identidad pedagógica como característica fundamental que enfrenta con calidad y equidad la función encomendada por la sociedad.

El Artículo 10 de la Ley General de Educación (LGE), establece que el Sistema Educativo Nacional (SEN) lo integran los educandos, educadores y autoridades educativas; planes, programas, métodos y materiales; Instituciones educativas del Estado, las instituciones particulares con reconocimiento de validez oficial y las Instituciones de educación superior a las que la Ley otorga autonomía.

En el mismo documento, en el capítulo IV, Sección 1, se declaran las modalidades de educación escolar, no escolarizada y mixta. La escolar presenta tres tipos: básico, medio-superior y superior. La educación de tipo básico integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

La administración educativa en las escuelas del nivel básico, se encuentra a cargo de los directores de cada plantel, como autoridad responsable del funcionamiento, organización, administración y operación de la escuela. Así mismo el gobierno federal y los estatales, ejercen el control administrativo y técnico pedagógico de las Instituciones del nivel básico por medio de instituciones diversas y por autoridades educativas, que en preescolar y primaria son denominados supervisores escolares, en secundaria son llamados Jefes de Enseñanza.

Estas figuras educativas resultan ser piezas claves en el Sistema Educativo Nacional, por la posición estratégica en la que se encuentran entre la macroestructura del sistema y las escuelas. Fungen como enlace entre las autoridades educativas y las escolares; requieren conocer las necesidades educativas de la comunidad, vincular los lineamientos de la política educativa

nacional con acciones concretas en cada centro educativo. Por la relevancia que se advierte desde su función es importante conocer algunos estudios que se han realizado en relación con sus funciones.

1.2 Estudios realizados

En Venezuela, González Urdaneta propone un nuevo modelo de supervisión educativa que optimice la categorización de las funciones: técnicas, administrativas, sociales y de mediación como un proceso pedagógico integral, con el propósito de “redefinir las prácticas pedagógicas y la redimensión de los valores” Villaroel (2001, p. 79, citado por González, 2007), retoma también a Vélez (2001) con su propuesta de gestión supervisora técnica, pues reconoce que es el ámbito donde falta actualización y profesionalización de los supervisores. Deja abierta la posibilidad de estudio para situar a la supervisión educativa como un asesoramiento pedagógico, con posibilidades de establecer a través de éste la identidad profesional de la supervisión escolar bajo un modelo democrático.

El autor argumenta a favor con estudios realizados sobre los procesos de transformación de la calidad educativa en diferentes países, entre ellos: Argentina, México Costa Rica, Chile, Nueva Zelanda, Francia, Unión Soviética, Estados Unidos de Norteamérica y Venezuela, que a partir de 1987 a la fecha se han venido sucediendo; señala: “[...] esta es la clave del éxito en la educación, porque apoya e impulsa la innovación en los niveles y modalidades del sistema educativo en el ámbito, nacional, regional, estatal y municipal”. (González, 2007, p. 18).

Pozner (2000), en el *módulo 2 de la colección de Diez módulos*, destinados a los responsables de la transformación educativa; titulada: *Planeación Estratégica*, refiere prácticas de supervisión centradas en un modelo de Administración escolar y la necesidad de transformarlas hacía un modelo de gestión educativa estratégica, centrando lo pedagógico en asesorías y orientación profesionalizantes.

En México 1992, con la descentralización de la educación varios Estados, emprendieron un trayecto para orientar al nuevo sistema educativo, los temas de la supervisión escolar y el apoyo a las escuelas se turnaron como asuntos de política

educativa, sin representar una prioridad a atender. Aguascalientes (1993) toma como parte central a la supervisión escolar para la reorganización de su sistema educativo. Guanajuato (1995), desarrolla un nuevo modelo de supervisión escolar, en el marco de un nuevo modelo educativo. Para 1996-1997, en Nuevo León, se generan propuestas para la transformación de la supervisión escolar, tomando como base el Proyecto escolar.

En 1994, con el surgimiento del Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), el Consejo para el Fomento Educativo (CONAFE), se inicia una serie de eventos que tienen como misión el fortalecimiento de la supervisión: 1996, el seminario nacional y el programa de investigación e innovación *la gestión de la escuela primaria*, de la Subsecretaría de educación básica y Normal de la SEP (SEB y N), llevan a cabo consultas con personal de la supervisión, para plantear alternativas, estrategias de organización, funciones y procesos.

La investigación documental y empírica sobre la situación de la supervisión en México abordada desde recortes regionales, presentan lo complejo que resulta el tratar de realizar este trabajo. Algunos autores, como Pontón, (2001), en Chihuahua; Tapia y Zorrilla en Aguascalientes y Conde en Nuevo León (2002), presentan un panorama real de las problemáticas que vive la supervisión escolar, destacando las siguientes:

1. La normatividad que rige el funcionamiento de la supervisión, no responde a las demandas actuales, omite el despliegue de diferentes programas que han quedado a cargo de estas autoridades educativas, distrayéndolos de una de las funciones sustantivas como lo es la asesoría técnico pedagógico.

El caso de Chihuahua se propuso reconstruir los procesos locales de supervisión considerando su historia y cultura regionales en su configuración, el estudio tuvo una duración de dos años implicando la comparación entre distintas modalidades: federalizadas generales, indígenas y estatales. Población total objeto de estudio, 35 supervisores de educación Primaria.

Aguascalientes, construyó desde la supervisión un programa Eje de política educativa estatal desde el cual articuló cambios en lo referente a la gestión escolar. En Nuevo León, como lo señala Justa Ezpeleta (2002), el gobierno estatal, dio prioridad a esta propuesta de intervención en la supervisión con el fin de “construir condiciones subjetivas e institucionales favorables a las funciones de orientación y apoyo académico” (Ezpeleta, 2003). En los tres estudios se incluyen situaciones oficiales, políticas y sindicales, que van dando cuenta de su influencia para originar prácticas burocratizadas centradas en lo administrativo y que producen comportamientos en los supervisores “calificables como ilegítimos desde lo pedagógico “. (Ezpeleta, 2003, p. 573)

El diagnóstico en los tres casos es la ausencia del factor de asesoría pedagógica, los estudios están sustentados con encuestas, entrevistas, información documental y estadística.

Los tres autores concluyen que la supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantiva de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje, apoyándose en el enfoque del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), en coordinación con la UNESCO.

2. Los criterios de selección para el cargo de supervisor escolar; regularmente son cargos que se reducen por acuerdos, escalafonarios, teniendo como requisito una clave de director técnico. No se toma en cuenta la preparación académica.

3. En el perfil del supervisor, los estudios más recientes que ofrecen datos interesantes los ofrece Calvo (2002), a nivel nacional y Del Castillo (2007), realizado Cd de México. El primer estudio se realiza en 1998, y se publica en 2002.

“[...] respecto de la plantilla de supervisores, de los cuales 35% tenían licenciatura, mayoritariamente del sexo masculino (72%) y con más de 26 años de servicio (82%). Casi la mitad de ellos mayores de 46 años, lo cual los colocaba cerca de la edad de jubilación (presumiblemente a los 48 años).” (2002, p.31)

Respecto al estudio realizado por Del Castillo, en el marco de la nueva gestión escolar de las escuelas primarias:

“Los rasgos más sobresalientes señalan que la edad promedio es de 48.5 años, la mayoría son mujeres (64%), 51.7% cuentan con nivel licenciatura y tienen una antigüedad de 28.5 años en promedio; 75% de los supervisores presenta una antigüedad en el servicio educativo entre 21 y 36 años antes de asumir el cargo, 85% no recibe una capacitación para iniciarse en el cargo y 82.1% aprenden en servicio. Por lo que se refiere a cursos dirigidos expresamente a ellos, desde 2001 en el llamado Primer Curso Nacional para directivos de educación primaria sólo participaron 63.1% de los supervisores adscritos al Distrito Federal, ahora Cd. De México”. (2007, p.125)

4. Las características de los programas de capacitación y actualización, al respecto se han realizado esfuerzos aislados en algunos estados, sin lograr atender la necesidad de formación de los supervisores escolares. Instituciones como la Fundación Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO), la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN); el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social y la Universidad Iberoamericana, se encuentran a cargo de dichos programas.

5. Los mecanismos de evaluación de las prácticas de supervisión, se han centrado en valorar el cumplimiento de aspectos administrativos, obviando los aspectos técnicos pedagógicos.

6. La infraestructura y los recursos disponibles para realizar su labor, son precarios, la mayoría de las supervisiones se encuentra albergada en alguna de las instituciones que conforman su zona escolar, algunas otras, son subsidiadas por gobiernos municipales.

En lo que corresponde a Preescolar, los antecedentes se encuentran de la siguiente manera: Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), 1993, se da inicio en México al proceso de federalización a los gobiernos estatales les son transferidos los recursos financieros

y materiales educativos, la reorganización del Sistema educativo, y la creación del Programa denominado carrera magisterial. Posteriormente en el Plan de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 se señala la necesidad de adoptar un nuevo marco de gestión en las escuelas, implicando la construcción de las figuras directivas y de supervisión. El gobierno actual en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 dedica un apartado específico sobre la transformación de la gestión Institucional del sistema educativo y da inicio al Programa Escuelas de Calidad (PEC), cuyo objetivo apunta a la transformación organizativa de las escuelas de nivel básico. A partir del 2002 se promulga la obligatoriedad para el preescolar y con esta medida política las supervisiones afianzan aún más el modelo centrado en la fiscalización y el control.

En el estudio realizado por Rivera y Guerra (2005), *Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión*. Los autores dan a conocer los problemas y desafíos que enfrenta la educación preescolar a partir de la obligatoriedad, sustentan su estudio con apuntes históricos que dan cuenta del proceso de transformación que ha venido dándose en la supervisión preescolar en México, refieren sus hallazgos, entre los más destacados se enfatizan los siguientes:

“[...] es preciso definir tanto el modelo de supervisión al que se aspira como las características de formación requeridas [...] las necesidades de formación de las supervisoras son múltiples y apremiantes [...] enfrentan múltiples dificultades para reorientar su práctica. La supervisión se lleva a cabo de forma tradicional, centrada en el control; La asesoría y apoyo [...] es insuficiente y en ocasiones no responde a las necesidades de directores y docentes”. (Rivera y Guerra, 2005, p. 508).

Los autores referidos proponen la construcción de un nuevo modelo de supervisión bajo un enfoque basado en el asesoramiento, destacando los puntos siguientes aspectos: Conocimiento sobre teorías y componentes curriculares, factores que intervienen en el proceso educativo y en las relaciones intra e interinstitucionales. Habilidades generales de trabajo en y con grupos, gestión,

organización y comunicación, específicas e interpersonales y contar con actitudes receptivas, sensibilidad al cambio, flexibilidad y reflexibilidad.

1.3 Planteamiento del problema

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Programa Escuelas de Calidad 2010 (PEC, 2010), hacen pública la situación actual que se vive en este ámbito entre las prácticas tradicionales que se han mantenido anquilosadas (evaluaciones con fines de control, prioridad al trabajo centralizado, aislado e individual, imposición de procedimientos, comunicación unilateral) y las exigencias de la sociedad actual. Entre las problemáticas que contextualizan dicha situación se menciona que: “Se carece de un diagnóstico de la supervisión escolar en México” (Pontón, 2001, p.35); más adelante en el mismo estudio, llama la atención los supuestos empíricos obtenidos a través de las prácticas de Supervisión, entre las más destacadas para motivos de esta investigación se tienen las siguientes:

- Debilidad en las políticas para la profesionalización de la función supervisora.
- La Supervisión pone énfasis en los procedimientos técnico-administrativos, más que en los técnico- pedagógico-. Hace falta un equilibrio.
- La atención a la problemática escolar se da a partir de los asuntos emergentes con una visión parcial, sobre procesos y resultados educativos.
- Falta de criterios, procedimientos o instrumentos actualizados de acuerdo con las necesidades de calidad y equidad para regular, orientar y evaluar el desempeño de la función supervisora.
- Los manuales que norman su acción datan de la década de los 80's

Tradicionalmente se ha venido trabajando en cascada todo lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP), envía para reproducir, aplicar o ejecutar. Esta manera excesiva y centralizada de controlar, por una parte, impidió por largo tiempo la capacidad de cada Centro Educativo de trabajar hacia el logro de su autonomía e implícitamente fue formando una concepción de lo que implica ser

supervisor desde el rol real, independientemente de lo que los documentos oficiales han emitido como funciones. En México, se cita el Manual del Supervisor de educación Primaria, que emite la SEP (1987). Enumerando funciones de seis tipos: 1.-De enlace, 2. De promoción, 3. De orientación, 4. De asesoría, 5. De verificación y 6. De evaluación.

En este mismo documento en el rubro correspondiente a la problemática del Sistema Educativo Nacional (SEN), respecto a la supervisión se encuentra el nicho en el que se alberga esta investigación ubicado en la carencia de evaluación sistemática y análisis de la práctica de la supervisión, así como su impacto en la mejora de la escuela.

Por lo que en el presente estudio se pretende investigar las representaciones sociales de asesoría académica que tienen los supervisores escolares de educación básica, influyendo directamente en la forma en que la llevan a la práctica en su colectivo, esto con la finalidad de contar con elementos que les permitan contar con herramientas para emprender procesos de análisis y reflexión en el centro de zona y para la mejora del mismo. Específicamente en este trabajo para contar con información que facilite la determinación de las representaciones sociales que tienen de asesoría académica los supervisores escolares; por lo que la pregunta de investigación que articula el proceso queda de la siguiente manera: ¿Qué representaciones sociales de asesoría académica tienen los supervisores escolares de educación básica?

1.4 Objetivos

Para dar respuesta a la interrogante anterior, se propone un objetivo general y dos objetivos específicos que guiarán el proceso de investigación teórico y metodológico, delimitados en un marco contextual, estos son los siguientes:

1.4.1 Objetivo general

Determinar las representaciones sociales de Asesoría Académica que tienen los supervisores escolares, de educación básica.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar el contenido de las representaciones sociales de asesoría académica que tiene los supervisores escolares
2. Describir las relaciones entre elementos de las representaciones sociales, su importancia relativa y jerarquía
3. Establecer la centralidad de las representaciones sociales de asesoría académica que tienen los supervisores escolares

1.5 Justificación

Las representaciones sociales de asesoría académica que tienen los supervisores escolares de Educación Básica es el motivo central de esta investigación.

Atendiendo a los aportes de Fullán (2002), se parte de la convicción de que las innovaciones educativas y la mejora de los centros Escolares no será posible sin que se lleve a cabo un trabajo conjunto de todos los actores implicados, y estos son: docentes, directivos, administradores, y por supuesto, los supervisores.

Los supervisores han sido considerados por el Sistema Educativo Nacional (SEN) como piezas claves para lograr una transformación educativa por la vinculación con la autoridad educativa superior y su zona escolar situación que corresponde eminentemente al aspecto administrativo, al corresponderles cumplir y hacer cumplir la normatividad vigente y disposiciones oficiales, así como cuidar y observar la aplicación del currículum vigente. Las tareas administrativas distraen la atención y restan tiempo efectivo para priorizar la asesoría académica a los directivos y docentes, para favorecer la mejora de los aprendizajes, función que se encuentra relegada en un lugar no prioritario.

Por lo que los cursos y talleres son impartidos más como una obligación que por la misma necesidad académica detectada desde diagnósticos reales de sus zonas escolares; las visitas a las escuelas y a los grupos con un sentido más bien fiscalizador y burocrático que de apoyo académico profesional. Estudios como los de Zorrilla y Fierro (2000); Calvo Pontón, (2001), refieren que en las visitas que llevan a cabo los Supervisores a las escuelas se centran en la infraestructura, la revisión de documentación, roles de asistencia de la comunidad escolar, el contexto que se aprecia en cada grupo (Comboni, 2007).

El trabajo académico ha sido delegado a los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), quienes son los encargados de impartir cursos, visitar aulas y grupos y retroalimentar a los docentes y orientar a los directores para la construcción de sus proyectos institucionales y rutas de mejora. En zonas donde no se cuenta con ATP, son los directores y algunos docentes a quienes se les comisionan para desempeñar dicha actividad. Por otro lado, no existen en las zonas escolares evidencias sistemáticas acerca del desempeño académico de directivos y docentes, para llevar a cabo un trabajo profesional de asesoría académica contextualizada. (Pozner, 2012).

Por lo que las prácticas pedagógicas son aisladas, descontextualizadas, ajenas a las necesidades y problemáticas reales de la comunidad escolar; las expectativas y necesidades académicas de los directivos y docentes no son cubiertas de manera eficiente y suficiente por los supervisores escolares. El estudio de Comboni, (2007) demuestra que entre colegas, los supervisores manejan un discurso muy contrario a lo que realizan en la práctica; la ambigüedad del rol y funciones que desempeñan, así como la autonomía de su práctica y las limitantes que evidencian para demostrar la solidez en las actividades de asesoría académica.

A partir de la Reforma Integral de Educación Básica (2009), se requiere el despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes diferentes. Transitar de un paradigma burocrático a uno más abierto al aprendizaje y el desarrollo de comunidades académicas reales con identidad pedagógica como característica

fundamental que enfrenta con calidad y equidad la función encomendada por la sociedad al SEN.

Es importante mencionar el reciente interés del gobierno federal por la profesionalización de los supervisores, con la aparición de la RIEB 2011, que se instituye legalmente la profesionalización de estas figuras. Anterior a esta decisión algunos Estados como Aguascalientes, Monterrey, Guanajuato, iniciaron procesos de profesionalización de supervisores, se tiene documentadas investigaciones que mismos que detonaron la toma de decisiones para la transformación de las tareas de los supervisores escolares especialmente de educación Primaria.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Programa Escuelas de Calidad 2010 (PEC, 2010), hacen pública la situación actual que se vive en este ámbito entre las prácticas tradicionales que se han mantenido anquilosadas (evaluaciones con fines de control, prioridad al trabajo centralizado, aislado e individual, imposición de procedimientos, comunicación unilateral) y las exigencias de la sociedad actual. Aunada a esta situación la carencia de diagnóstico de la supervisión escolar de los diferentes niveles educativos en México, se encuentran las debilidades en las políticas para la profesionalización de la función supervisora; la supervisión pone énfasis en los procedimientos técnico-administrativos, más que en los técnico-pedagógico; la atención a la problemática escolar se da a partir de los asuntos emergentes con una visión parcial, sobre procesos y resultados educativos; falta de criterios, procedimientos o instrumentos actualizados de acuerdo con las necesidades de calidad y equidad para regular, orientar y evaluar el desempeño de la función supervisora

Este estudio toma como base que en los procesos de asesoría académica, los supervisores escolares de educación básica, sin importar el nivel o modalidad, denotan en sus comportamientos, actitudes, saberes y formas de relacionarse con los otros corresponden, las representaciones sociales que han ido construyendo en socialización con sus pares, aún sin ser consciente de esta situación, puesto que la dinámica de la función supervisora, se desarrolla desde esa misma óptica en el gremio al que pertenece.

Por lo que los conceptos teóricos que serán analizados con mayor profundidad son los siguientes:

- Las representaciones sociales, como un proceso y producto de la actividad mental que un individuo o grupo realiza para lograr la construcción del sentido y significado de la realidad que enfrenta en su vida diaria.

- Asesoría académica, entendida como la práctica que se centra en incrementar la calidad del aprendizaje, se encuentra dirigida a la escuela. Trata de promover el trabajo colaborativo y de acuerdos consensados. Su finalidad es generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje de los involucrados.

- Supervisión: desde la conceptualización de términos y su evolución que permite entender cómo ha sido designado por el Sistema Educativo Nacional, hasta funciones y roles que le son asignados en el enfoque de gestión educativa estratégica.

La relevancia de este trabajo, la conformará el entramado que se genera entre la teoría y el discurso de las representaciones sociales de asesoría académica que han ido construyendo los supervisores de educación básica y que determinan sus prácticas pedagógicas. A pesar de que la asesoría académica es una función considerada como sustancial, durante largo tiempo ha estado minimizada por las funciones administrativas que desempeñan para dar respuesta a las demandas de las autoridades educativas.

El impacto que se pretende al término de esta investigación gira en torno a contar con: información valiosa que al ser analizada cualitativamente desde los contenidos y discursos ofrezca una mirada sustentada teóricamente, para que los involucrados cuenten con una herramienta que facilite la reflexión en diferentes niveles (autorreflexión y reflexión colectiva) que apoye en la búsqueda de la transformación de su propia práctica (Shön, 1998), desde el nivel en que se desempeñen: docentes, directivos o supervisores. Así mismo será una aportación útil para tomar decisiones académicas y organizacionales desde diferentes niveles en la educación básica para priorizar la asesoría académica como una función sustancial de los supervisores escolares.

Realizar esta investigación, brinda la oportunidad de conocer de voz de los propios supervisores, las representaciones que de asesoría académica han venido construyendo a lo largo de su función, desde dimensiones diversas, lo que facilitará la comprensión de la parte operativa más allá del discurso.

CAPÍTULO II

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.1 Las representaciones sociales

El llegar a la supervisión escolar, representa para los docentes uno de los logros en calidad de estatus, hasta el 2014, en prácticas reales se hacía mediante puntajes escalafonarios o apoyos sindicales u oficiales específicos. Situación que implicaba la poca exigencia de profesionalización en este cargo, el cual se consideraba más administrativo que académico. Por lo que en el ámbito de asesoría académica los supervisores se han formado a partir de sus representaciones sociales en la relación que establecen con el grupo de pares al que pertenecen. El contar con un referente teórico acerca de las representaciones sociales, de la asesoría académica y de la misma función supervisora, fortalecerá la visión integral de este estudio para fundamentar la interpretación de las representaciones sociales que de asesoría académica tienen los supervisores que más adelante se realizará.

2.1.1 Las representaciones colectivas de Durkheim

El origen de las representaciones sociales, según Abric, (2001), se remonta a Francia, en los años cincuenta con los aportes sociológicos de Emilio Durkheim. Este autor aborda la temática de la representación articulada con un marcado carácter coercitivo que muestra un sujeto inserto en una sociedad, con una estructura integrada que demanda representaciones colectivas para regular las relaciones sociales.

Siguiendo los planteamientos de Durkheim, se presenta la relación inherente del ser social con el ser individual, caracterizando al primero, como un ser que se expresa por el sistema de pensamientos predominantes en su sociedad, al segundo con un pensamiento propio, formado por sus estados mentales que lo ubican como un ser único.

Abric, menciona al respecto: “[...] el proceso psíquico de los seres son componentes individuales que quedan excluidos de cualquier explicación como hecho social.” (2001, p. 14). Por lo que el actuar individual no explica un hecho social; éste es externo, una realidad objetiva. Durkheim considera que “El pensamiento colectivo debe ser estudiado como un todo, en su forma y en su materia, en sí mismo y por sí mismo, teniendo presente lo que tiene de particular, y hay que dejar para el porvenir el cuidado de investigar en qué medida se parece al pensamiento de los individuos particulares” (1971, p. 19)

Para la construcción del ser social, según Durkheim, son imprescindibles las contribuciones que impulsan el pensamiento de las representaciones colectivas transmitidas de generación en generación, entre las más destacadas, se encuentran los mitos, las leyendas, los sentimientos, las normas, la religión, y las filosofías propias de una sociedad determinada, que colocan al sujeto bajo los principios impuestos por un orden social que busca la internalización de una herencia cultural, impuesta socialmente,

Durkheim, (1971), explica las representaciones colectivas como formas de conciencia que los particulares asumen desde una imposición social. Así que mientras para este autor las representaciones colectivas son las instancias más relevantes porque provocan vínculos cohesionadores entre los miembros de una sociedad, para Piña “las representaciones colectivas son las creencias dominantes en una determinada sociedad que se incorporan en cada uno de sus individuos. Las representaciones colectivas son todo el pensamiento colectivo incorporado en cada una de las personas”. (2004, p. 26)

Es decir, una representación colectiva, es el resultado de experiencias repetidas, consolidadas, por reglas jerárquicas marcando autoridad y funciones particulares, es una visión sedimentada, compartida por un grupo social; externada por modelos homogéneos a los cuales paulatinamente se adhieren y actúan los agentes según las situaciones presentadas, asegurando la apropiación y reproducción sin ser conscientes de las imposiciones de las que han sido objeto.

Para comprender las representaciones colectivas de un grupo social, es necesario vincularlas en el contexto de los hechos sociales, no basta con la interpretación unidireccional de los individuos. Las representaciones colectivas de Durkheim son ideas colectivas fijadas en las personas para luego, ser objetivadas. De esta manera, la forma de ser, estar y relacionarse con el mundo y con los otros, no sólo es una construcción endógena, sino obedece también al contacto con la colectividad.

2.1.2 Qué es Representar

Representar implica una construcción creativa individual o colectiva, que al ser comunicada conlleva autonomía, va más allá de una reproducción, pone en juego un contenido mental concreto que restituye simbólicamente algo ausente o sustituye algo presente. Significa algo para alguien, aparece en ésta la parte de interpretación de quién la formula y al ser comunicada conlleva una parte de autonomía y creación individual o colectiva. Así, las representaciones adquieren un carácter autónomo y creativo que requiere un proceso de elaboración cognitiva y simbólico que orienta un comportamiento.

Para Jodelet (1986), representar es hacer un equivalente mediado por una figura, como condición en la cual emerge la representación y su contenido correspondiente. Para hacer explícita esta afirmación e iniciar la comprensión de las representaciones sociales, se recurre a la metáfora teatral y política a la que refiere Moscovici, (1986). La representación teatral ofrece a los espectadores actos y diálogos que hacen presente algo invisible, como el amor, la muerte, el odio; o algo ausente como personas y objetos.

En lo que refiere a la política, los actores elegidos sustituyen ante instancias a gremios determinados que lo han designado, por lo que el político elegido habla en su nombre, actúa en su lugar y decide por ellos, a través del gremio que representa adquiere autonomía y poder creativo con sus consecuencias.

Por lo que para representarse algo que puede ser una persona, un objeto, un acontecimiento material o psíquico, relacionados con símbolos o signos, Piaget (1968), establece que es necesaria una interacción entre sujeto y objeto, los cuáles al interaccionar se modificarán mutuamente, en una relación dialógica y dialéctica, significando con ello una construcción y reconstrucción tanto simbólica como cognitiva en el mismo acto de representar. Lo anterior debido a los aspectos de la imagen figurativa de la representación que tengan el sujeto puesto que ésta es inseparable de su aspecto significante y de la estructura de cada significación.

2.1.3 Las representaciones sociales de Moscovici

Es en París en el siglo pasado, en la década de los 50's donde se inscribe la investigación de Moscovici, el paradigma científico dominante era el positivismo, con su determinismo homogeneizante del método hipotético deductivo y su explicación causalista, como lo señala el mismo Moscovici : “una filosofía positivista que [...] da importancia a las predicciones verificables por la experiencia y a los fenómenos directamente observables [...] esta tradición y esta filosofía impiden el desarrollo de la psicología social” (1979, p. 10)

La tesis doctoral de Moscovici, denominada *El psicoanálisis su imagen y su público*, profundiza en la manera en que el lenguaje científico del psicoanálisis es descodificado por sujetos no especialistas, atiende dos planteamientos principales cómo el psicoanálisis se le representa y modela el gran público y a través de qué caminos se construye la imagen que se tiene de él, enfatizando las reglas que rigen el pensamiento social, (Gutiérrez, 2002); convirtiéndose así en el primer exponente sobre las representaciones sociales, Ésta investigación determina el posicionamiento del pensamiento ingenuo del sentido común, que en adelante se le considera como esencial.

Moscovici (1979), considera que una representación social es un corpus organizado de lenguajes e imágenes inacabadas que producen determinadas acciones en los individuos que las poseen. En esta conceptualización, da cuenta de cómo los individuos como sujetos sociales incorporan y organizan lo social.

Para Abric (1987), la representación social es vista como organizaciones cognitivas, desde una perspectiva similar a la propuesta por Zajonc (1968), con respecto a los esquemas, los cuales son retomados más tarde por Abric para la teoría del núcleo central. En ésta, las representaciones sociales son esquemas que funcionan como filtros interpretativos y determinan el comportamiento. Por lo tanto, una perspectiva estructural de los sistemas de creencias sirve para la articulación conceptual de las actitudes y las representaciones sociales, en tanto constituye un fundamento común.

La teoría de las representaciones sociales plantea que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos, sino que se forman en conjunto (Moscovici, 1969, p. 9). Este objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo en tanto que prolongación de su comportamiento, de sus actividades y de sus normas a las que se refiere. Dicho de otro modo: el estímulo y la respuesta son indisolubles, se forman en conjunto. Una respuesta no es una reacción a un estímulo. Es hasta cierto punto el origen del mismo, es decir en gran parte, éste es determinado por la respuesta.

El objeto reconstruido resulta consistente con el sistema de evaluación, utilizado por el individuo, es decir por sí mismo, un objeto no existe. Éste sólo existirá a medida en que un individuo o grupo se relacionen con éste y con ellos. Por lo que la representación del objeto será determinada por la relación que se establezca entre el sujeto y el objeto, siendo así que una representación siempre será una representación de algo o de alguien. Moscovici (1986, p. 71), plantea que esta relación, <este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada, así en ese marco> por lo que la representación siempre es de carácter social.

Los sujetos conocen la realidad que les rodea mediante explicaciones que se generan en procesos de comunicación y del pensamiento social, construyendo representaciones que sintetizan dichas explicaciones, haciendo referencia a un tipo de conocimiento específico, determinando el pensamiento de los individuos y las

formas de organización de su vida cotidiana, este conocimiento es denominado conocimiento de sentido común.

Según Reid, (1998), el sentido común es una forma de percibir, razonar y actuar; es un conocimiento social porque se ha elaborado socialmente. Incluye contenidos afectivos, sociales cognitivos y simbólicos, cada uno con una función específica, para orientar las conductas de las personas en su cotidianidad, formas de organización y comunicación tanto interindividuales como entre grupos sociales en que participan y se desarrollan. Es una forma de aproximar la visión del mundo que las personas o grupos tienen, y que utilizan para tomar decisiones o posiciones ante diferentes objetos sociales.

De acuerdo con Banchs (1991), Moscovici, estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social a partir de sus propias elaboraciones, para lo cual, propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento de sentido común, enfocado en una doble vía, desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad. Por lo que la noción de realidad social y su proceso de construcción son elementos sustanciales para la comprensión de las representaciones sociales.

Para Moscovici, las representaciones sociales mantienen dos características: cuando de manera pasiva el sujeto internaliza las funciones de su sistema social y cuando existe una reelaboración compartida con los otros de carácter más activo y dialéctico. “Lo dado externo nunca resulta acabado ni unívoco; otorga mucha libertad de movimiento a la actividad mental que se esfuerza por captarlo.” (Moscovici, 1979 p. 17). De esta manera, toda representación es construida por los actores en su relación con el otro; se asumen modelos, tradiciones, saberes que funcionan como los ordenadores que permiten explicar la realidad inmediata en un contexto histórico específico.

Banchs (2000), coincide con Moscovici al mencionar que el campo de representación implica mayor complejidad porque aprehender la representación social implica analizar la totalidad de las respuestas y no solamente los fragmentos

o retazos discursivos. Esto porque las expresiones desorganizadas y dispersas de los informantes pueden desencadenar sólo puntos de vista y actitudes que no apuntalan a una representación social.

Abordar las representaciones sociales posibilita: entender la dinámica de las interacciones sociales que establecen los procesos simbólicos, en relación con la conducta; aclarar los determinantes de las prácticas sociales que reflejan los substratos culturales de una sociedad en un momento histórico y con una posición dentro de una estructura social. Como dice Abric, (1994) la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente. Con el estudio de las representaciones sociales se busca entender los modos de conocimiento y los procesos simbólicos para identificar la ideología, las normas y los valores de los individuos o grupos de pertenencia y referencia. (Banchs, 1991, p. 16).

El análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento, suponen un doble enfoque, que integra dos componentes de la representación: primero un componente cognitivo, que tiene una textura psicológica, sometida a reglas que rigen procesos cognitivos; segundo componente, el social, la puesta en práctica de esos procesos cognitivos, se encuentra determinada por las condiciones sociales en que una representación se elabora o es transmitida. Por lo que las representaciones sociales también pueden ser definidas como construcciones socio cognitivas, lo que difiere de considerar a las representaciones solo como socio cognitivas.

Uno de los componentes fundamentales de la representación es su significación, la cual es determinada doblemente por efectos del contexto: a) por el contexto discursivo, a partir del cual será formulada o descubierta una representación, por lo que es necesario analizar sus condiciones de producción (Grizé 1987) y tener en cuenta que la significación de esas representaciones depende en parte de las interacciones concretas en que se lleva a cabo es interacción. (Mugny y Carugati, 1985, citados por Jodelet, 2000, p 23).

b) Por el contexto social, éste comprende por una parte el contexto ideológico y por otra el lugar que ocupa el sujeto en un grupo social respectivo. Por lo que la significación de una representación social está anclada en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado. (Doise, 1992, citada por Abric, 2001, p. 9).

Flament, (2001), menciona que los elementos de una representación pueden ser activados o no en un contexto dado y tener contradicciones aparentes, éstos ligados con los efectos del contexto, y son precisamente estos efectos los que se deben tomar en cuenta para descubrir el principio organizador de la representación, oculto por la imposición de un contexto específico.

En el mismo orden de las representaciones sociales, Abric asume una posición más estructural: aporta nuevas herramientas de recopilación de información empírica e invita al investigador a hacer uso de ellas porque las considera importantes para identificar los contenidos y sus relaciones a fin de identificar el núcleo central de la representación. “Una representación social es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto”. Abric (2001, p. 33).

Las representaciones, según Moscovici (1986), aparecen desdobladas, conteniendo dos caras: la figurativa y la simbólica; la otra no como espejo que solo refleja el mundo exterior, sino como dice Jodelet (1986), como una huella que se imprime e integra mecánicamente en el espíritu.

Son tres las condiciones que infiere Moscovici (1979), bajo las cuales emergen las representaciones sociales, la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. Enseguida se explicita cada una:

-Dispersión de la información. Serge Moscovici, plantea que la información con la que cuenta un individuo o grupo social se encuentra desorganizada y es insuficiente y superabundante para dar respuesta a preguntas que se realizan o para formar

ideas concretas de objetos precisos, Es decir no se posee toda la información necesaria y existente acerca de un objeto social

-Focalización. Para Banchs (1988, 1990) y Herzlich (1975), la focalización es diversa y excluyente; señala términos de implicación social, de acuerdo con los intereses particulares de cada persona perteneciente a grupos específicos. Una persona o una colectividad se focalizan al implicarse en la interacción social como hechos que promueven juicios u opiniones. Aparecen como hechos sociales a los que se deben mirar detenidamente.

-Presión a la inferencia. Referida a la presión que la sociedad ejerce en los individuos o grupos sociales para estar en condiciones de responder en todo momento a opiniones, acciones o posturas en relación a hechos y circunstancias cotidianas focalizadas por el interés público. El propósito fundamental es evitar la exclusión de las conversaciones y realizar inferencias prontas, opiniones al respecto y contar con un discurso más o menos desarrollado

Estas tres condiciones constituyen la base que permite la aparición del proceso de formación de una representación social y al conjugarse hacen posible la génesis del esquema de la representación.

2.1.4 Diferencia entre representaciones colectivas y representaciones sociales.

El contexto en que surgen las representaciones colectivas de Durkheim, se inscribe en el ámbito religioso y mítico, los cuales son impuestos e internalizados por los individuos a partir de intereses exógenos. En cambio las representaciones sociales que propone Moscovici, toma en cuenta la construcción que realiza el individuo desde sus propios marcos sociales y cognitivos, integrándolos al propio grupos social que los erige

Para Durkheim, la condición esencial de todo pensamiento organizado, lo constituía la vida social, sin embargo no logra explicar las múltiples formas de organización del pensamiento; Moscovici, debate en esta parte, lo concerniente a

cada especialista para argumentar y significar desde su determinado ámbito de dominio: “Los antropólogos se vuelven hacia el estudio de los mitos; los sociólogos hacia el estudio de las ciencias; los lingüistas hacia el estudio de la lengua y su dimensión semántica”. (Moscovici, 1979, p.28).

Los planteamientos de Moscovici difieren a los de Durkheim, con respecto a que todo pensamiento organizado sea una representación social, argumenta que son los propios grupos sociales, desde cualquier sociedad, los que elaboran sus representaciones sociales. Aclarando que lo colectivo, refiere al cúmulo de creencias compartidas por un conjunto de individuos que no necesariamente se relacionan entre sí; por lo que las representaciones colectivas se caracterizan por que en éstas los sujetos no participan en su construcción, son homogéneas, los miembros de la sociedad deben internalizarlas, legitimarlas y auto reproducirlas.

En tanto lo social se apega a quienes mantienen vínculos, no se construyen de manera uniforme en todos los grupos sociales. Se construyen mediante los procesos de intersubjetividad cara a cara con su mundo inmediato, reelaborando y resignificando los códigos de comunicación, mediante los cuáles explican su realidad inmediata, como lo proponen Berger y Lukman, (1979).

Elejabarrieta (1991) señala que las representaciones sociales son formas de conocimiento dado por juicios de valor, imágenes y actitudes que produce la significación de los objetos para un determinado grupo.

2.1.5 Funciones de las representaciones sociales

Las representaciones sociales responden a cuatro funciones esenciales, éstas son las siguientes:

- *Funciones de saber*, permiten entender y explicar la realidad, Moscovici (1981), apunta por un lado que el saber práctico de sentido común permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos. Por otro lado es una condición necesaria de la comunicación social, puesto que define el marco de

referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y difusión de ese saber. Por lo que constituye la esencia misma de la cognición social.

- *Funciones identitarias*: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Además de la función cognitiva de entender y explicar, <Las representaciones tienen la función de situar a los individuos y a los grupos en el campo social> permiten elaborar una identidad social y personal, es decir compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados. (Mugny y Carugaty, 1985, p. 183) Las representaciones sociales que definen la identidad de un grupo va a desempeñar el papel de control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de los miembros, en particular en los procesos de socialización.
- *Función de orientación*: conducen los comportamientos y las prácticas. El sistema de pre codificación de la realidad que constituye las representaciones sociales, es un proceso de orientación de conductas resultado de tres factores esenciales como son:

Primero, la definición de la finalidad de la situación, determinada como *apriori*, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, pero también eventualmente en una situación en que una tarea está por efectuar el tipo de gestión cognitiva que se adoptará. Se demuestra sí que la representación de la tarea determina directamente el tipo de gestión cognitiva que adopta el grupo y la forma en que se estructura y comunica (Abric, 1997).

Segundo, la representación produce un sistema de anticipaciones y expectativas, por lo que la representación no depende de la evolución de una interacción, sino que la precede y determina, por ejemplo, en situaciones de juego las conclusiones son planteadas antes de que inicie la acción.

Tercero: en tanto que la representación social refleja la naturaleza de las reglas y los lazos sociales, se considera como prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas. Define lo lícito, tolerable o inaceptable, (Flament, 2001).

- *Funciones justificadoras*: Las representaciones sociales permiten justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos, Avigdor (1953), Wilson y Kayatam (1968), citados por Doise (1973), demostraron como las representaciones intergrupos tienen por función esencial justificar los comportamientos adoptados respecto a otro grupo en función de la naturaleza de las relaciones establecidas con éste y su evolución. Por lo que en la relación de competición que establecen las representaciones son elaboradas progresivamente por el grupo contrario, con la finalidad de justificar comportamientos hostiles en contra. Ante esta situación aparece un nuevo papel de las representaciones: el de la persistencia o refuerzo de la posición social del involucrado. (Citado por Abric, 2001, p. 14).

Es decir, el conocimiento de sentido común se constituye en una forma de conocimiento tanto individual como colectivo, que tiene como propósito, comunicar, mantener constante actualización para hacer sentir al sujeto parte de su grupos social y posibilitar intercambios con otros grupos sociales, coloca al sujeto que conoce, dentro de lo que conoce; gracias a las dos caras de las RS, la figurativa y la simbólica, para atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (Mora, 2004).

Las representaciones al ser informativas y explicativas intra e intergrupos y de las relaciones de los individuos con su entorno social, se convierten en elemento indispensable en la comprensión de la dinámica social; en la comprensión de los comportamientos y las prácticas sociales. En este sentido Banchs (1986), asevera que las representaciones sociales son una reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de información entre sujetos; marca un doble carácter en el estudio de las representaciones sociales, como contenido y como proceso.

Para comprender el funcionamiento y análisis de las representaciones sociales, Abric, (1976) establece que se requiere obligatoriamente una doble identificación, la de su contenido y la de su estructura; es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, manteniendo entre ellos

relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional.

Al estudiar cómo penetra en la sociedad una ciencia a través del psicoanálisis, S. Moscovici, puso de manifiesto dos procesos principales provenientes de la propia dinámica de las representaciones sociales a los que denominó, objetivación y anclaje para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

Autores como R. Kaes, (1968); C. Herzlich, (1972); P. Roqueplo, (1974); M. Gilly, (1980); (citados por Abric, 2001), coinciden en que estos procesos son pertinentes para el análisis de las representaciones y fenómenos socio-cognitivos. Junto con las representaciones, se sitúan en la base de una serie de operaciones mentales que explican el funcionamiento general del pensamiento social y esclarecen la integración de la novedad, como función básica de la representación social.

2.1.6 Los procesos de objetivación y anclaje.

Objetivar es hacer tangible y concreta la dimensión del mundo de significados compartidos de un determinado grupo social, (Berger y Luckman, 1986). Doise *et al* (1992), le atribuye una función social, al favorecer la integración de quienes pertenecen a un determinado grupo mediante la coincidencia de marcos explicativos.

Para Moscovici (1979, p. 481), la objetivación es hacer concreto lo abstracto, materializar la palabra; un proceso donde la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos referidos al objeto de una representación, vinculándose con una característica del pensamiento social. Desde esta perspectiva la objetivación, es una operación formadora de imagen y estructurante.

Se le considera como un procedimiento necesario en la comunicación por el conjunto abundante de nociones e ideas, que se polarizan en estructuras

materiales, Moscovici dice al respecto que objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos. Como proceso la objetivación permite intercambiar percepciones y conceptos de una representación, al poner en imágenes las nociones abstractas, haciéndolas coincidir con las palabras, es decir dando cuerpo a esquemas conceptuales.

Cuando se trata de construir una visión de un objeto complejo, como en el caso de la teoría del psicoanálisis, abordado por Moscovici; la objetivización implica tres fases:

a) *Selección y descontextualización de los elementos de la teoría*, implica que cada grupo social posee ciertos criterios que regulan sus visiones por lo que la selección se lleva a cabo en función de criterios culturales (por no tener el mismo acceso a la información); criterios normativos (los que concuerdan con el sistema de valores). Esta información es separada del campo científico en que fue concebida y se acomoda a la significación que el público le otorga, comunicándola como un hecho de su propio universo, y consiguiendo así dominarla.

b) *Formación de un núcleo figurativo*: Constituido por una estructura conceptual de origen mental, que hace visibles los ordenamientos valorales de las representaciones, elaborados por un determinado grupos social; es esta fase las concepciones teóricas son redefinidas coherentemente por los sujetos y las acomodan en diferentes niveles jerárquicos, que permite comprenderlas y transformarlas de forma individual y en sus relaciones en una visión compatible con otras visiones. (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

c) *Naturalización*: Es el resultado de la integración de los planteamientos científicos que se transforman en elementos de la realidad empírica, con certeza y efectividad, logrando ser legitimados en los grupos sociales en que son compartidos. Es decir, adquieren un status de evidencia que les permiten ser concretados e integrados en una realidad de sentido común. “De esa manera, se da cuenta que la incorporación del modelo figurativo que adjudica una dimensión del sentido común a los paradigmas científicos”. (Jodelet, 1986, p. 421).

La fase de Anclaje se refiere al enraizamiento social de la Representación y de su objeto; implica la integración cognitiva del objeto representado desde el mismo sistema de pensamiento, según Jodelet articula las tres funciones básicas de la representación: a) función cognitiva de la integración de la novedad, b) Función de interpretación de la realidad c) Función de integración de las conductas y las relaciones sociales. (Jodelet, 1986, p. 486)

El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender: como se confiere significado y utilidad al objeto representado, haciendo relación al sentido que se le otorga a la representación. Como se utiliza la representación, en tanto sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta, esta modalidad permite comprender como los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino también contribuyen a constituir las. (Jodelet, 1986, p. 487).

También permite comprender cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionado con la representación, los sujetos se comportan según las representaciones, los sistemas de interpretación proporcionados por la representación, guían la conducta. Para Darío Páez el anclaje y la objetivación actuando conjuntamente sirven para guiar los comportamientos. La representación objetivizada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar orientar y justificar los comportamientos (Páez, 1987).

Por ser las representaciones sociales mecanismos necesarios para el establecimiento de identidades colectivas, y por ende para la coexistencia y la estabilidad social, se les plantea cierta continuidad en el tiempo, sin que por ello se conviertan en nociones estáticas

La objetivación da cuenta del conocimiento que hace funcionales los vínculos entre los miembros de cada grupo social, Para Jodelet (1986, p. 487): El grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación. Este aspecto del proceso de anclaje resulta importante desde el punto de vista del análisis teórico de una representación.

El anclaje lo refiere Moscovici al enraizamiento de la representación en la vida de los grupos como rango esencial de la representación y de su objeto, esto es, cómo la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son asignados; a la forma en que se logra la inserción de ese algo o alguien en el pensamiento. Por lo que el anclaje es la inserción misma del conocimiento que funge como marco referencial para quienes lo comparten.

Moscovici (1979), expresa que para comprender los fenómenos, el anclaje tiene que analizarse desde el significado que los diferencia de otros, y que les imprime características propias; o desde la escala valoral que se le confieren al objeto representado, esto es a lo que se le llama enraizamiento de perspectivas de un determinado grupo social.

En palabras de Moscovici “El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este concepto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes”. (1979, p. 121)

Para este autor el proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender: 1. Como se confiere significado al objeto representado; 2. Cómo se utiliza la representación como sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta; 3. Cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de esta última relacionándolos con la representación. (Moscovici, 1986, p.486).

El anclaje como asignación de sentido: El anclaje es el encargado de dar sentido en un determinado grupo social, los esquemas que van adquiriendo, mediante sus propios instrumentos culturales, van forjando una serie de juicios que se inscriben en los registros de sus pensamientos, constituyendo éstos puntos clave que les dan identidad y cohesión para participar en procesos de negociación y consenso, asegurando vínculos de interdependencia de los elementos de una

representación, para tratar las relaciones existentes entre los miembros de un campo de representación.

El anclaje facilita la comprensión de los universos simbólicos de determinados grupos sociales, con su particularidad de interpretación de su realidad. Es clave para la conformación de la identidad, reafirma ámbitos de la vida social de los individuos que se materializan en situaciones cotidianas en que se desenvuelven, pudiendo ser de carácter afectivo, conflictivo, o cualquier otro donde se encuentren inmersos.

El anclaje como instrumentalización del saber, permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, también contribuye a constituirlos. (Moscovici, 2008, p. 489). Tomando como base los estudios psicoanalíticos que desarrolla Moscovici, en lo que respecta a esta modalidad donde se les pedía ordenar los planteamientos científicos desde su propio juicio, con una definición que los compromete a dirigirse y regularse con los otros y con ellos mismos en función de su propia elaboración más de sentido común que con bases científicas. Jodelet señala que: “esta modalidad, transforma la ciencia en saber útil para todos, confiriéndole un valor funcional en la comprensión e interpretación de nosotros mismos y de aquellos que nos rodean”. (1986, p. 487).

Inmediatamente después de la objetivización es que se da este proceso, a través de una generalización funcional para comprender la realidad. Así se tiene que el sistema de interpretación tiene la función de mediar entre el individuo y su medio, y entre los mismos miembros de un grupo.

Este mecanismo se convierte en un instrumento de referencia que permite comunicar en el mismo lenguaje y lograr la influencia en los individuos y grupos; el procedimiento que sigue parte de la expresión de problemas comunes, que son transformados en códigos, en lenguaje común para posibilitar la clasificación de los sujetos y acontecimientos, constituyendo tipos, respecto a los cuales se evaluará o se clasificará a los otros individuos y a los otros grupos.

Señala Jodelet (1986), que en el caso del psicoanálisis, es considerada como una actividad colectiva entre los miembros de un grupo, anclada de pensamientos envueltos por procesos que sostienen sus propias razones en una interpenetración bilateral que facilita a los interlocutores incorporar puntos de vista acorde a la lectura del contexto anudada en comprender la realidad social desde el dominio de sus propios lenguajes.

En anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento: Las representaciones no surgen de la nada, poseen un orden y una estructura lógica misma que facilita la interacción y orienta las acciones entre quienes las comparten en contextos específicos; se inscriben siempre en algo que ya había sido pensado, o manifiesto. Las personas internalizan conocimientos que les guían para funcionar en la sociedad, pero ocurre que hay individuos que se empeñan en sus planteamientos que hasta cierto punto les han resultado y por lo tanto se resisten ante cualquier nuevo conocimiento que amenace su certidumbre en su estructura de pensamiento.

Se propone a Moscovici, como ejemplo, (Araya, 2002), para resaltar que con la divulgación de algunos planteamientos psicoanalíticos se perturbaba el sistema de normas de los parisienses de los años cincuenta. Así demuestra que cuando una nueva disciplina se integra, cambia también el orden de su comprensión e intervención. En palabras de Jodelet “El cambio cultural, puede incidir sobre los modelos de pensamiento y de conducta que modifican de manera profunda las experiencias por mediación de las representaciones” (1986, p. 491), Desde esa visión la objetivación y el anclaje se asocian constantemente, en un proceso indisociable, complementándose e influyéndose mutuamente.

En esta tercera modalidad del proceso del anclaje, el autor, aclara que el contacto entre la novedad y el sistema de representación preexistente se encuentra en el origen de dos fenómenos opuestos, que dan a las representaciones una dualidad, que puede ser: innovadora como rígida; movientes como permanentes, las cuales aparecen en ocasiones en un mismo sistema, Moscovici, denomina a este fenómeno “polifasia cognitiva”.

El carácter creador y autónomo de la representación social puede estimular la incorporación social de la novedad, por lo que las representaciones entran en contacto con otros sistemas de pensamiento, con otros marcos de interpretación, transformándose mutuamente en instrumentos naturales de comprensión en ese interjuego. Moscovici, lo marca como conversiones de experiencias de percepciones que llevan a una nueva visión, haciendo caducas a las anteriores.

En este orden de ideas aparece otra perspectiva, emanada del mismo autor, la de familiarización de lo extraño, la cual junto al anclaje, hace prevalecer los anteriores marcos de pensamiento relacionándolo con lo ya conocido. Esta forma de pensamiento pone en práctica mecanismos generales como la clasificación, la categorización, la denominación y procedimientos de explicación, con una lógica particular. Concretando, el anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social, facilitando la construcción de nuevas representaciones al proporcionar a la objetivación los elementos gráficos en forma de preconstrucciones.

La representación como conjunto organizado, es definida por varios autores, después de Moscovici, Abric, (1976), presenta un avance respecto a la organización interna, proponiendo la hipótesis del núcleo central, citándola como sigue: “[...] la organización de una representación presenta una modalidad particular, no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además, toda representación está organizada alrededor del núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significación a la representación”. (Abric, 2001, p. 16).

2.1.7 Teoría del núcleo central

La determinación del núcleo central es esencialmente social, se relaciona con condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, directamente asociado a valores y normas alrededor de los cuales se constituyen las representaciones. Se considera la base social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo, distinguiendo los comportamientos individualizados.

Desde los planteamientos de Abric, (1976, 1987), toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, el cual determina la significación y la organización de la propia representación. El núcleo central o núcleo estructurante de una representación garantiza dos funciones esenciales:

- a) una función generadora, es el elemento mediante el cual se crea, se transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación: por medio de esta función los elementos constitutivos de la representación, toman un sentido, un valor.
- b) Función organizadora, conocida como el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen entre ellos los elementos de la representación. Es el elemento unificador y estabilizador de las representaciones.

El núcleo central es en la representación, el elemento que más resistirá al cambio, cualquier modificación del núcleo central, ocasiona una transformación completa de la representación. La identificación del núcleo central en las representaciones, es lo que permitirá realizar estudios comparativos, esto es, para que dos representaciones sean diferentes deberán estar organizadas alrededor de dos núcleos centrales diferentes.

Guimelli (2001), subraya que el análisis de una representación debe ser estructural, esto es, el núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan un lugar preponderante, siendo éstos los que determinan su significación a la representación, determinado por la naturaleza del objeto representado; por la relación que el sujeto o grupo mantienen con dicho objeto y por el sistema de valores, normas sociales del entorno de los sujetos en un momento determinado.

El núcleo central puede tener dos dimensiones, según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación: dimensión funcional, para situaciones con finalidad operatoria, determinante en la realización con eficacia de la tarea, la otra, una dimensión normativa, para situaciones en las que intervienen las dimensiones

socio-afectivas, sociales e ideológicas, en este caso, las normas, actitudes, estereotipos, estarán en el centro de la representación.

Siguiendo este orden de ideas se presentan los planteamientos de C. Flament, para la identificación del núcleo central: “Una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación de un objeto como saber primeramente cuál es el objeto de la representación” (citado por Abric, 2001, p. 19), argumenta, para que un objeto lo sea, los elementos organizadores de su representación deberán estar asociados directamente con el objeto mismo. Ante tal planteamiento Flament define dos tipos de representaciones:

- Las representaciones autónomas, su principio organizador, se encuentra al nivel del objeto mismo. Como ejemplo se menciona el caso de la representación del psicoanálisis, estudiado por Moscovici (1961), el de la enfermedad mental, estudiado por D. Jodelet (1989) y el de la inteligencia, estudiado por Mugny y Carugati (1985).
- Las representaciones no autónomas, cuyo núcleo central se encuentra fuera del objeto mismo, en una representación más global en la que el objeto está integrado, como ejemplo se cita el estudio del cambio de tren, realizado por Abric y Mann, (1990).

2.1.7.1 Elementos periféricos de la representación

Su determinación es individualizada y contextualizada, permiten una adaptación e integración de experiencias cotidianas, genera representaciones sociales individualizadas. Los elementos periféricos se encuentran organizados alrededor del núcleo central, en relación directa con él, su ponderación, su valor y funcionamiento los determina el núcleo central. Constituyen lo esencial del contenido de las representaciones, la parte más accesible y concreta, juicios formulados al respecto del objeto, su entorno, estereotipos y creencias.

Estos elementos se encuentran jerarquizados, los más próximos al núcleo apoyan a la concreción del significado, mientras que los más distantes, aclaran, justifican esa significación. Así que los elementos centrales constituyen los puntos clave de la representación y los elementos periféricos constituyen el punto medio entre el núcleo central y la situación concreta en la que funciona o se elabora la representación y responden a tres funciones esenciales:

- Función de concreción, dependiente del contexto, resultan del anclaje de la representación, permite hacerla comprensible y transmisible, integra elementos de la situación en la que se produce la representación. Hablan del presente y de lo vivido del sujeto.
- Función regulación, más flexible que los elementos centrales, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto, Flament, (2001), menciona que frente a la estabilidad del núcleo central, éstos elementos constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación
- Función defensa: Mientras que el núcleo central de una representación es el que resiste al cambio, el sistema periférico funciona como un sistema de defensa de la representación. Flament (1987), lo denomina su parachoques. La transformación de una representación se operará mediante la transformación misma de sus elementos periféricos, tales como el cambio de ponderación, nuevas interpretaciones, integración de elementos contradictorios, entre los más importantes. Será entonces, en el sistema periférico donde aparezcan las contradicciones y podrán ser sostenidas.

Queda claro que para Flament (1989 y 2001), los elementos periféricos son esquemas organizados por el núcleo central “[...] garantizando de forma instantánea el funcionamiento de la representación como rejilla de desciframiento de una situación”. (Citado por Abric, 2001, p. 22), Flament asigna funciones diversas a estos esquemas:

- Primero, como proscriptores de comportamientos y de posición de los sujetos, los cuales indican lo que es considerado como normal de hacer o decir

en una situación dada teniendo en cuenta la significación y finalidad de la situación. Sin necesidad de recurrir a las significaciones centrales.

-Segundo, permiten una modulación personalizada de las representaciones y conductas, organizadas alrededor de un núcleo central, relacionadas con la apropiación individual en contextos específicos, traducidos por sistemas periféricos, cuidando la compatibilidad con un mismo núcleo central.

-Tercero, Los sistemas periféricos protegen al núcleo central, cuando se ve amenazado. Los esquemas normales, se transforman entonces en esquemas extraños, definidos por cuatro componentes: la evocación de lo normal, la designación del elemento extranjero, la afirmación de una contradicción, entre esos dos términos y la propuesta de una racionalización que permite soportar la contradicción. (Flament, 1986, p. 146).

2.2 La asesoría

La mayor parte de las investigaciones sobre asesoramiento escolar se dirige fundamentalmente a describir la práctica de asesoramiento y a identificar las condiciones de un asesoramiento eficaz. Ambas preocupaciones estarían dando cuenta que todavía los estudios sobre el Asesoramiento Escolar están en el nivel de definición de la práctica, definición de modelos, identificación de zonas de incumbencia. Todo esto advierte que la investigación sobre Asesoramiento Escolar está en líneas generales en un estadio exploratorio que evidencia una tarea aún pendiente: la legitimación del Asesoramiento Escolar como práctica.

Las investigaciones sobre el campo del asesoramiento se encuentran en Europa, en la década de los 70, unidos a los procesos de cambio planificados. Uno de los pioneros es Havelock (1969), quién da un perfil ideal del asesor y trata de diferenciar entre lo que realmente puede ser considerado como asesoramiento y lo que no lo es. En España, en la década de los 90, resaltan las investigaciones de Rodríguez Romero (1992) y Nieto Cano, (1993), quién describe las maneras de articular el asesoramiento pedagógico en las escuelas de una forma práctica.

El asesoramiento como práctica institucionalizada, determinada por cuestiones político-administrativas y el asesoramiento como práctica colectiva, determinado por componentes idiosincrásicos y autobiográficos que afectan a los asesores como individuos. (Romero, 2006), puede entenderse como una práctica diversificada a partir de múltiples ideas personales. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas pedagógicas y educativas, en el cuadro siguiente se muestra una vista concreta de los planteamientos anteriores.

El asesoramiento como práctica institucionalizada	Determinada por cuestiones político-administrativas
El asesoramiento como práctica colectiva.	Determinado por componentes ideológicos y culturales de un contexto institucional, que prioriza el asesoramiento individual y minimiza el trabajo colectivo
El asesoramiento como práctica personal	Determinado por componentes idiosincrásicos y autobiográficos que afectan al asesor como individuo. En este aspecto tienen sus fundamentos las prácticas de asesorías diversificadas.

Tabla 2.2 Fuente: elaboración propia

El asesoramiento como práctica, menciona Romero, (2006), se auxilió de modelos y formas de trabajo de actividades sociales tales como la formación, capacitación, orientación educativa, innovación y supervisión. Por lo que sus orígenes se encuentran en prácticas profesionales del campo de Trabajo Social, propiamente en las acciones asistenciales, para apoyar la construcción de sentido e identidad y posibilidad. Romero (1996, p. 17), retoma trabajos de diversos autores (Lippit y Lippit, 1986; Kadushin, 1977) para mencionar que se considera asesoramiento aquellas prácticas con las siguientes características:

Servicio directo que trata con la clientela y no directamente sobre ésta. Ser una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda; no limitar la elección y decisión del asesorado; producirse entre profesionales del mismo estatus, sin diferenciación de posición de poder: trabajar sobre acuerdos negociados; acompañar la resolución de problemas con capacitación para enfrentarse a problemas similares

El concepto de asesoramiento, proviene del inglés “*consult*”, designa personas externas a la institución, encargadas de dar consejos profesionales; “*advise*”, relacionado a roles y órganos con funciones de apoyo, relacionadas a la idea de supervisión o inspección y “*support*”, en función de ayuda a los involucrados. (Romero, 2001). Es decir, que el asesoramiento está ligado al consejo, apoyo y ayuda desde diferentes prácticas profesionales

En el ámbito educativo el asesoramiento surge a partir de las Reformas educativas en Europa y Estados Unidos a la mitad del siglo XX, impulsando específicamente procesos de profesionalización del cambio educativo, diferenciándose así de otras prácticas, como la Orientación Educativa, la Formación y capacitación. Para aclarar, la orientación educativa, previene y trata situaciones deficitarias de los estudiantes, con relación a situaciones académicas, o atiende situaciones diagnósticas o terapéuticas. La orientación trata directamente con los estudiantes.

La Supervisión, tiene diversas funciones, incluyendo la de asesoría, al encontrarse la supervisión en un estatus jerárquico de autoridad del sistema educativo, genera acciones de control, más que de comunicación bidireccional. No obstante, se encuentra la supervisión ampliada que permite vincular al rol del supervisor con la función de asesoramiento. La formación y capacitación, regularmente se presenta de manera predeterminada con contenidos teóricos y prácticos delimitados y separados al mismo tiempo, trabajada de manera independiente entre el contexto de formación y el contexto de aplicación.

2.2.1 La asesoría académica.

La asesoría a las escuelas consiste básicamente en el impulso del diálogo sistemático entre profesionales de la educación, para conocer y analizar las principales problemáticas educativas, identificar sus posibles causas especialmente las relacionadas con la organización escolar, la dirección y la enseñanza, para diseñar alternativas de intervención que ayuden a superarlas. Se sustenta en la colaboración y el interés por el aprendizaje de todos los que integran la comunidad escolar. Recupera los saberes y experiencias de los docentes y propone el desarrollo continuo de sus capacidades profesionales para atender las problemáticas que cada vez son más diversas y emergentes en la creciente complejidad del aprendizaje y la enseñanza. Sus principales herramientas son el trabajo colegiado, la evaluación y la planeación, e implica el compromiso, la voluntad, el interés y la participación activa de los involucrados.

Implica de parte del equipo de supervisión, desarrollar procesos de acompañamiento a los directores y maestros en su labor, estar cerca de su práctica, observarlos, escucharlos para conocer sus necesidades de apoyo, recuperar sus experiencias y aprendizajes, identificar sus intereses, conocer a fondo las características de los problemas educativos que enfrentan, y sobre todo potenciar sus capacidades profesionales. El documento oficial para orientar la asesoría académica por parte de los supervisores (2006), plantea los siguientes propósitos generales de la asesoría:

Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.

Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.

Promover acciones para que directivos y docentes comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio, dominen el enfoque intercultural y los enfoques de enseñanza tanto los teóricos como los metodológicos.

Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica las escuelas y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender a la diversidad.

Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en las escuelas y en las aulas.

Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de los alumnos.

Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y funcionales de los que disponen.

La asesoría implica, en principio, la construcción de una relación de confianza, credibilidad y autoridad profesional entre los asesorados y el equipo de supervisión. Se sustenta en el conocimiento y dominio de los contenidos, enfoque y orientaciones pedagógicas de los Planes y Programas de Estudio, así como en el uso y aprovechamiento de los recursos de apoyo a la enseñanza, el diseño de estrategias didácticas (planeación y metodología) y la evaluación del aprendizaje por parte del equipo de supervisión escolar. Conlleva el conocimiento profundo de las orientaciones de política educativa que definen los propósitos, las características y los enfoques didácticos, organizativos y administrativos

2.2.2 Tipos de asesoramiento.

En 1970, Caplan, (citado por Romero, 1996, p. 20), expone una clasificación de cuatro tipos de asesoramiento: El asesoramiento de caso centrado en el cliente, su objetivo principal es comunicar al asesorado, cómo puede apoyar al cliente, de manera adicional, el asesorado aumenta su capacidad y habilidad para resolver situaciones futuras de manera eficiente.

El asesoramiento de caso centrado en el asesorado: refiere la misma autora, que el contenido del asesoramiento es un problema del cliente. El objetivo del asesoramiento lo constituye el mismo cliente. Dirigiéndose a modificar las capacidades del asesorado para la actual y futuras situaciones. Es decir, se apuesta a la auto comprensión de los estilos de su trabajo y al análisis de las obstáculos que se le presentan.

El asesoramiento administrativo centrado en el programa: su campo de acción en este tipo de asesoramiento se encuentra en el ámbito de la planificación y la gestión de un programa determinado. Su objetivo es la institución, el problema a atender es la gestión y su implementación, trasciende el plano individual atendiendo a distintos grupos de personas. Su asesoría se centra en diseñar, planificar, modificar y desarrollar el programa, sobre procesos de gestión y administrativos.

El asesoramiento administrativo centrado en el asesorado: su foco de atención continúa siendo la institución, centrando la asesoría en los individuos que conforman a la institución, en relación con las interacciones y relaciones interpersonales; situaciones de comunicación, y clima organizacional.

El modelo de asesoramiento propuesto por Brinko (1991) está compuesto por un ciclo de cuatro fases: 1ª Fase: Contacto inicial: primer encuentro cara a cara. 2ª Fase: Explicación: sobre el tipo de asesoría que se requiere, cuestionamientos, acuerdos para dar seguimiento en un proceso continuo. 3ª Fase: Recogida de información: Para dar respuestas adecuadas a las demandas de los asesorados. 4ª Fase: Revisión de la información y re planificación: Entrega de resultados al directivo

o docente por parte del supervisor asesor, de la recopilación de información, discusión y toma de acuerdos para la planificación. Lewis (1991), apunta que estos resultados pueden ser orales, escritos o gráficos enfatizando la forma de comunicarlos.

Binko y Neubert (1987), presentan una investigación donde centran la ayuda entre pares (peer-coaching) como modelo de mejora, basado fundamentalmente en los siguientes puntos: proporcionar compañerismo, proporcionar feedback en cuestiones técnicas, análisis de la práctica, adaptación de las habilidades al nivel de los aprendices, facilitar opiniones personales.

Importante aportación la de Juan Domingo Segovia, quien considera que “El asesoramiento educativo es una práctica profesional en construcción, controvertida, con múltiples posibilidades de desarrollo y, en momentos, de cambio y complejidad, en la que proceden revisiones y re-significaciones” (2009, p.18).

Este autor refiere entre otros, los estudios que Monereo y Pozo (2008), que han realizado de los diferentes modelos por los que ha evolucionado el asesoramiento y los impactos que se han obtenido en la mejora de la educación, hasta llegar al modelo actual. Hace mención de los estudios de Fullan, (2007); Murillo (2003) (Asimismo refiere a Hopkins, (2007), con sus aportes para lograr “de cada escuela una gran escuela”.

Con los procesos de cambio que se han venido generando uno de los más complejos ha sido la asesoría técnica, establecida para los supervisores, con miras al despliegue de estrategias técnicas del personal con el que labora, desempeñando el rol de un profesional de apoyo, “ pues para asesorar aparte de saber de qué se asesora (contenidos pertinentes) no bastan la perspectiva a tomar y el propósito ético desde donde hacerlo, sino que se debe contar también con las herramientas técnicas adecuadas como para que sus acciones y propuestas sean efectivas”. (Segovia, 2009, p. 45).

Otro de los puntos nodales en este recorrido histórico que marca Segovia, es el reconocimiento del potencial de las comunidades escolares como motores del

cambio real, lo cual exigía el llegar hasta los centros, las aulas e implicarse, al mismo tiempo poner en tela de juicio, como lo menciona el mismo autor la palabra “colaboración”; para superar los formalismos burocráticos, del hacer por todos sin responsabilidad específica de nadie. Concluye determinadamente que las situaciones anteriores establecieron las bases para la construcción de las comunidades profesionales catalogadas como asesoría, tal como lo marca el Proyecto Internacional para la mejora de la Escuela» (ISIP, por sus siglas en inglés: *International School Improvement Project*).

Siguiendo la línea de Segovia, se proponen los diferentes modelos y estilos de asesoría: Modelos de experto en un ámbito de actuación, en un aspecto específico. Procesos generalistas, acompaña estrategias y dinámicas de grupo. Contenido, actúa en grupo como colega crítico en contenidos y dinámicas de aprendizaje.

Estilos de actuación: Directivo, actuando directamente sobre los problemas. Indirecto: ejerce una asesoría democrática favoreciendo que los otros tomen conciencia y sus propios procesos de acción y mejora. En cuanto a su ubicación del asesoramiento éste puede ser interno, dentro de la misma institución y externo, cuando el asesor no pertenece a la Institución. (Domingo, 2003; Amatea y Clark, 2005)

La tipología descrita responde a una actitud que transita de lo operativo a lo preventivo, con enfoque gerencialista, que respondería más a los principios administrativos o de eficiencia.

Por el contrario, Zabalza (1996), prioriza el grado de profundización para tratar los contenidos y la manera de organizar estructuras progresivas de trabajo sostenidas en el tiempo. Lo que no toma en cuenta es la sostenibilidad de dicho asesoramiento. Su clasificación de asesoramiento se concreta como sigue: a). Según los destinatarios, el asesoramiento puede brindarse a sujetos considerados individualmente, en procesos concretos, como en la construcción de algún proyecto institucional; el asesoramiento al colectivo. b). Según la naturaleza de la demanda

de asesoramiento, en este caso responde a demandas externas, por la necesidad de resolver un problema, necesidad o de inquietud de mejora. c). Según a quién se solicita el asesoramiento: desde especialistas hasta colegas de otras escuelas o la propia. d). Según el contenido de la demanda: que va en torno a un asesoramiento muy puntual sobre situaciones específicas, desarrollo de procesos y de formación y desarrollo institucional. Esta clasificación atiende a la credibilidad y contextualización del asesoramiento.

Los modelos de interacción social y el de investigación y desarrollo y difusión, son desarrollados de manera lineal para promover el cambio, desde las estructuras administrativas centrales hacía las periferias, es decir para hacerlos llegar a las escuelas y maestros, quiénes sólo acataban y aplicaban los cambios que se planeaban en otros espacios ajenos a su contexto real. De esa manera es como surge el modelo del asesor experto, con toda la autoridad para dirigir y controlar las transformaciones. Su base la constituye el dominio de conocimientos, técnicas, contenidos, que lo legitiman y lo avalan para desempeñar dicha tarea. Como lo menciona Nieto (2001), el asesoramiento responde a necesidades de la administración, es uniforme y se centra en contenidos de cambio.

2.2.3 Modelos de asesoramiento

Siguiendo los planteamientos de Nieto Cano (2001), con referencia a los ejes estructurales del asesoramiento, se encuentran dos, el eje de contenido o de conocimiento, el cuál para formular su contenido se vale de la interrogante ¿Cuál es y de quién procede el conocimiento y experiencia que se utiliza para identificar y resolver el problema? Refiriéndose así al uso de conocimiento y experiencia de las partes involucradas con relación a los problemas que se presentan. El segundo eje lo denomina de relación o de poder, y lo refiere a la interacción que establecen las partes implicadas y la forma en que ésta regula el proceso de asesoría. La cuestión que plantea es: ¿quién domina las relaciones de ayuda que se establecen y construyen en el proceso de asesoramiento? (Cano, 2001, p. 74). Entre estos dos

ejes, el autor identifica tres modelos de asesoramiento: el de intervención, el de facilitación y colaboración. A continuación, se describen:

Modelo de intervención: Este modelo opera de arriba hacia abajo, se caracteriza por considerarse como asesoramiento externo, el asesor no debe pertenecer a la institución; prioriza el conocimiento y experiencia del asesor como experto, éste domina la relación que se establece; la figura modelo es la del médico, quién diagnostica situaciones problemáticas, diseña estrategias y proporciona soluciones, cuidando el desarrollo y aplicación fiel de dichas soluciones. En este modelo el rol del asesor se relaciona con aspectos técnicos, predeterminados, rutinarios y de control. El objetivo que busca es de eficacia, en el que se miden los logros, la precisión de la aplicación de estrategias y procedimientos.

Modelo de facilitación: Este modelo opera de abajo hacia arriba, el estilo de este modelo se considera no- directivo, el proceso de asesoramiento desde este modelo es flexible, individualizado, contextualizado. El modelo centra su atención en el asesorado, en sus conocimientos y experiencias y propicia que sea el mismo asesorado quién domine la relación. Queda en los agentes de la institución el diagnóstico de sus problemas, la búsqueda de soluciones; la figura que se refleja es el psiquiatra o psicólogo. Su objetivo es brindar un asesoramiento en el que se encuentre significatividad y relevancia desde la generación interna de ideas y acciones para lograr el autoaprendizaje y el autodesarrollo en los procesos que determinen para la solución de sus propios problemas.

Modelo de colaboración: Este modelo se basa en la interdependencia, por ambas partes, asesorado y asesor, se prioriza la toma de acuerdos consensuada, se busca definir los problemas, diseñar las soluciones poner en práctica y revisar de manera compartida. La figura que prevalece en el asesor, es la del amigo crítico o colega. Una característica primordial es el logro del derecho de todos los estudiantes a aprender con calidad y equidad. Se establece en escenarios sociales de negociación, de colaboración, significativos, promoviendo valores de participación y democracia. Romero Rodríguez, agrega, “el modelo de colaboración

contiene una coherencia mayor en la forma de concebir las relaciones entre conocimiento, poder y procesos de cambio". (Romero, 2001, p.147).

2.3 La supervisión escolar

La era actual caracterizada por los cambios vertiginosos que se gestan a cada momento, desde los diferentes ámbitos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos y educativos, requieren de una sociedad informada, que considere los desafíos y avances tecnológicos a implementar para impactar en la educación. Vista ésta como un motor de avance y de la transformación social de un país.

Para garantizar este avance y transformación se requiere de organizaciones que contribuyan a la mejora de los aprendizajes en el sistema educativo nacional, así es como surgen las supervisiones escolares. Para comprender su función actual, es importante conocer su conceptualización, la evolución de los modelos por los que ha transitado, así como los diferentes estudios que se han realizado en torno a ésta. Sólo así se podrá comprender la misión que se le ha encomendado para lograr el tan deseado impacto en la mejora de la calidad educativa.

Los términos inspección y supervisión se han tomado como sinónimos, sin embargo, para este trabajo es necesario que se aclaren ambos conceptos. Para Soler, (1994) y Vázquez (1999), inspección es un vocablo de tradición europea, al ser relacionado con educación, representa vigilancia, control y fiscalización de la normatividad que la rija. A mediados del siglo XVII, se introduce en Europa el término supervisión, entendido como la guía o la orientación. Por lo que ambos términos no se contraponen, sino que se complementan

Concepto de supervisión está relacionado con los verbos: asesorar, enseñar, reflexionar, intervenir, controlar, calificar, revisar, guiar y vigilar. Supervisión, palabra que se analiza en dos partes, super y visión, para su mejor comprensión se estima que mediante la supervisión es posible alcanzar una visión supra, una visión más allá.

El término supervisión se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), mirar desde arriba, desde lo alto, acto de observar algo con una visión global y a cierta distancia. Supervisar, definido en el diccionario de María Moliner (1998), significa ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa. Es decir el término refiere a una posición de superioridad de alguien desde donde ve algo. Etimológicamente significa examinar el trabajo realizado por la persona supervisada. Después de la Segunda guerra mundial el concepto de supervisión se introdujo en Europa, extendiéndose por Inglaterra, Alemania y los países bajos, más tarde se generalizó.

Autores como Alvarado (2000), enfocan a la supervisión en una doble perspectiva: macrosistémica y microsistémica. En el macrosistema, la supervisión se considera como un sistema retroalimentador del sistema educativo para su propio mejoramiento, en especial en lo que a la cuestión técnico pedagógica corresponde. En este nivel se toman decisiones para el diseño de políticas educativas a nivel nacional. En la perspectiva microsistémica la supervisión es vista como un órgano que evalúa y apoya el cumplimiento del servicio educativo en cada escuela y aula para el logro de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La supervisión escolar, desde la conceptualización epistémica se fundamenta en el enfoque humanista definiendo al hombre como una entidad superior. Eudry González, complementa esta referencia señalando que: “El humanismo contribuye conjuntamente con la supervisión al transformar el hecho supervisorio y aplicar los procesos de asesoramiento pedagógico con el fin de mejorar los contornos del sistema educativo: “[...] este proceso se inserta en el enfoque de la autorrealización vinculando la autosatisfacción, como una necesidad básica y fundamental para que el supervisor escolar, se comprometa y participe en todos y cada uno de los procesos.” (González, 2007, p. 11).

Por lo que en este trabajo, la supervisión es entendida como un órgano dinámico que promueve y regula procesos permanentes de mejora de la calidad educativa, tomando como base su tarea de asesoría académica para fortalecer

prácticas pedagógicas, con sentido humano, situadas en contextos únicos, para el logro de aprendizajes significativos de la comunidad escolar.

2.3.1 Modelos de supervisión escolar

Los tiempos actuales exigen una nueva manera de aprender desde las instituciones educativas, por lo que éstas requieren necesariamente un cambio de paradigmas que les permitan transformar sus prácticas. En la sociedad del conocimiento, las Escuelas son consideradas, según Fullat (2009), como Instituciones que aprenden a partir de ellas mismas. Ser líder en éstas, implica concebir cambios en la forma también de ser docente, directivo o supervisor, es avanzar en un horizonte de incertidumbre con desafíos y retos complejos que implican el despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes diferentes, transitar de un paradigma burocrático a uno más abierto al aprendizaje y el desarrollo de comunidades académicas reales con identidad pedagógica como característica fundamental que enfrenta con calidad y equidad la función encomendada por la sociedad. Esta situación implica claridad en los diferentes modelos por los que ha transitado la supervisión, para entender su actual posición.

Se conocen como importantes tres modelos básicos y clásicos de la Supervisión, sustentados por: Angulo Rasco, (1999); Zimpher, y Howey, (1987); Smith, (1991). (Citados por Lobato, 2007).

El modelo tecnológico, focalizado en la transmisión de competencias técnicas singulares. Este modelo de supervisión tiende a la transmisión y reproducción del conocimiento, especialmente se centra en la transmisión de competencias específicas. Se relaciona de manera directa con lo referente a gestión eficaz, profesionales eficientes, los resultados de las investigaciones sobre educación y aprendizaje pasan a formar parte de los patrones a aplicar en las Instituciones y a ser adoptados por los diferentes profesionales de la educación (docentes, directivos y supervisores).

La supervisión tecnológica, tiene la función de facilitar y trasladar las competencias sustentadas en conocimientos científicos, que han sido generados por las investigaciones desde las intervenciones socioeducativas, por lo que se considera como un modelo que busca el cambio social.

Modelo de supervisión Clínica: Como respuesta a las prácticas amenazantes, autocráticas y administrativo-burocráticas, del modelo de supervisión tecnológica, surge el modelo de la supervisión clínica, planteando procesos de indagación y profesionalización de los diversos agentes educativos. En este modelo en un primer momento el supervisor toma el rol de observador y el otro como docente, posteriormente es fundamental establecer una relación cara a cara entre el supervisor y el profesor para intercambiar impresiones acerca de los sucesos ocurridos en el aula.

Este modelo se centra en procesos de indagación sobre las prácticas, enfatizando la dignidad y el valor de los profesionales, buscando la identificación y apoyo entre los mismos; promoviendo con este proceso la profesionalización y el crecimiento intelectual entre la comunidad socioeducativa. Por lo que menciona Garman (1986), que en este modelo de supervisión lo más importante son los valores en que se fundamenta:

La colaboración y la colegialidad, refiriendo la primera a la relación que se establece durante la supervisión, los acuerdos para el manejo de un lenguaje y objetivos comunes para que la experiencia de la realidad que se vive y observa tenga un significado común para los implicados. La segunda expone la conexión que se establece entre los participantes, llevándolos más allá de relaciones superficiales.

Otro más es la relación misma que establece la parte supervisora con el otro para aportar sus habilidades, conocimientos y experiencia, denominándola como el servicio que brinda la supervisión, este proceso se lleva a cabo en una interacción humana, donde la ética del supervisor juega un papel determinante.

El modelo de supervisión Clínica, expresado como un proceso de indagación, como ciclo clínico, lo conforman cuatro fases, a decir de Smith (1991): pre-observación, observación, análisis y post-observación. Se refieren las características de cada una de las fases a continuación.

-Fase de pre- observación: En esta fase la interacción conjunta es imprescindible, reconocerse cara a cara supervisor y profesor, y brindarse confianza mutua para iniciar procesos de colaboración y colegialidad, constituyen la base del proceso de indagación supervisora y la interacción que se establecerá a lo largo del mismo. Mantener comunicación horizontal para intercambiar expectativas, intenciones valorativas y teóricas del supervisor y de los aspectos de la práctica docente que el profesor requiere o desea le sean observados, EL acuerdo del número de observaciones, los criterios con los que será valorado e interpretada su intervención, son aspectos tomados en cuenta para esta primer a fase.

-Fase de observación: Es la fase de la recogida de la información de manera descriptiva por parte del supervisor, mientras el docente desarrolla su práctica. Posteriormente en un trabajo conjunto se realizará la interpretación.

-Fase de análisis: Es el momento donde se enriquece la indagación, con los diferentes puntos de percepción, exigiendo para ello un trabajo conjunto de análisis e interpretación de los datos recogidos.

-Fase Post- observación: Lobato (2007), considera a esta fase como la más importante del modelo clínico. Es el momento de establecer un diálogo fundamentado y reflexivo entre el supervisor y el profesor, con las observaciones recogidas, el supervisando es apoyado para hacerse consciente de sus formas de intervención para estar en condiciones de establecer compromisos para el cambio.

Por lo anteriormente expuesto se concluye que el modelo clínico de la supervisión, se convierte en una tarea intencionada para articular las intenciones del supervisor con los del profesor, en un proceso de observación, recogida de información de la intervención para la construcción de significados de los mismos. Su finalidad es “apoyar a los profesionales para que desde su propia iniciativa,

intereses y preocupaciones desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de la propia práctica que ellos mismos elijan [...]” (Ángulo Rasco, 1999, citado por Lobato, 2007, p. 13).

El enfoque Crítico de la Supervisión: Este modelo surge por la ausencia autocrítica que se denota en los modelos anteriores, el de la supervisión técnica y la supervisión clínica. Este modelo ha sido desarrollado ampliamente por Smyth, basándose fundamentalmente en los trabajos de Carr y Kemmis (1988) y Stenhouse (1983). Fraile (2006), destaca algunos parámetros: Determinantes culturales, sociales y políticos de la enseñanza. Concepciones clínicas de la práctica; acción reflexiva; indagación. Promueve la indagación relacionando teoría y práctica.

Una de las características principales de la supervisión crítica es la promoción de la reflexión sobre las relaciones entre la teoría y la práctica. En ésta adquieren un sentido nuevo los conocimientos normativos, interpretativos y explicativos para formar juicios prácticos defendibles intelectual y moralmente sobre la actuación en situaciones particulares.

La investigación acción toma un papel protagónico al apoyar la investigación de la propia práctica, con la finalidad de encontrar un sentido integral a las prácticas; esto permitirá tener un mayor control desde la planificación, la acción y sobre todo en los procesos reflexivos sobre el proceso mismo; las consecuencias que serán tomadas en cuenta para la mejora de la práctica docente.

Otras características importantes de este modelo son las teorías que el profesorado emplea para la comprensión de su práctica educativa. La evolución histórico-social del contexto en que se encuentra inmersa, reconociendo que en el desarrollo de estas prácticas existen contradicciones en las prácticas y en las diferentes formas de la comprensión a las que llegan los docentes. Enfatiza las formas de educación liberadoras que pueden adoptarse en la relación supervisora.

La base del modelo crítico es la indagación de los cambios posibles y reales que mueve a los docentes a superar las condiciones actuales en que se encuentra su práctica educativa. Smyth (1991), propone cuatro acciones relacionadas con

cuatro cuestionamientos básicos, por los que se logra la articulación en este proceso crítico, estas son: en la descripción ¿Qué es lo que hago con la información?; la explicación, ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en los estudiantes y en la Institución educativa?; confrontación: ¿Cómo he llegado a actuar de esta forma?; reconstrucción: ¿Cómo podría hacer las cosas de diferente manera?

Por lo que, desde este modelo, Lobato (2007), plantea que la función supervisora constituye un proceso de los profesionales en los que se debe reconocer sus propias historias de vida personal y colectiva, para identificar la cultura que particulariza su propia práctica a través de la reflexión inter-pares. Se concluye, entonces que el supervisor, ejerce su rol de manera externa apoyando en el proceso de indagación crítica de la realidad en que se desenvuelve el docente.

En contraste, determinar el modelo para la gestión supervisora implica considerar las funciones de las supervisiones escolares, los ámbitos y acciones supervisoras y las finalidades de cada modelo, como lo plantea González al citar la fundamentación teórica de los enfoques que presentan Vélez (2001), Sergiovanni (2001), Villarroel (2001), Santos (2002) y Salcedo (2002) para facilitar la comprensión de la incursión en la educación. A continuación, se enuncian de manera sucinta los modelos con sus respectivos indicadores:

1. Gestión Supervisora Técnica, Vélez (2001) considera que en éste modelo los supervisores educativos mantienen una participación activa en aspectos técnicos, que comprenden conocimientos y experiencias en la organización, escolar y del trabajo, la planificación directiva, control de procesos y participación docente en equipos. Indicadores relevantes: Tareas de dirección, trabajo en equipo, orientación académica y estructuración escolar.
2. Gestión Supervisora Líder: fortalece a la comunidad educativa de aprendizajes institucionales, valores compartidos, comunicación abierta, y entiende al Centro Educativo como fuente de Identidad y pertenencia. Los indicadores sobresalientes son referidos por Scheerens (2001): Diversidad

pedagógica, Seguimiento Institucional y Organización Escolar y actividades institucionales.

3. Gestión Supervisora Ejecutiva: encargada de conocer la normatividad legal que rige el sistema Educativo, relaciones laborales e institucionales y la comunicación organizacional. Vélez (2001) propone los indicadores: Tiempo de aprendizaje estudiantil, participación de los padres, calidad educativa, competencias comunicativas y asesor de conocimiento.

2.3.2 Funciones de los supervisores

El propósito de la acción supervisora es apoyar a optimizar el funcionamiento de las Instituciones, los procesos administrativos y mejorar la calidad de la educación, considerando los ámbitos donde se desarrolla la Supervisión. En lo anterior González (2007), sustenta la función de los supervisores como asesores pedagógicos, en la realización de: planificar las oportunidades, organizar a las personas, coordinar las acciones, direccionar el ámbito de la interacción y el control. Entre los aspectos más relevantes a atender el autor menciona: 1. Tareas de dirección, correspondiendo a las tareas de planificación y control; 2. Trabajo en equipo, incide al nivel de coordinación, 3. Orientación académica, implica a la gestión académica; 4. Estructuración escolar, desde la perspectiva organizativa.

En la última década la supervisión ha sido considerada como elemento clave en el funcionamiento de las Instituciones educativas. La Supervisión es definida por Sánchez Moreno (1993) retomando los planteamientos de Glickman y Bey (1990), como "un proceso de trabajo con profesores para mejorar su enseñanza". En éste concepto se incluyen términos como: asistencia, orientación, observación y diálogo. El mismo autor considera que en todo proceso de supervisión se lleva implícito un proceso de asesoría.

Losee (1993), menciona que el proceso de supervisión puede entenderse como: "cooperación entre profesores" las funciones que desarrolla el supervisor las considera de un alto nivel conceptual, de carácter colaborativo y no directivo, y

preparadas para ofrecer feed back que estimula el pensamiento de los profesores y controla sus prácticas.

No obstante, Glickman y Bey, (1990), señalan que los profesores reciben poco asesoramiento del supervisor, ya que el rol que desempeñan en la realidad es más de evaluador, que de asesor. Para Sparks y Loucks-Horsley (1990), la asesoría se integra por cuatro fases: primera, identificación de las necesidades e intereses: en esta etapa las necesidades pueden ser orientadas o solucionadas. Segunda, desarrollo de un plan de respuesta a las necesidades o intereses: en ésta se selecciona los objetivos de aprendizaje; se eligen las actividades para dar respuesta a los primeros. Tercera, actividades de aprendizaje: etapa de organización basada en el conocimiento de los asesorados. Cuarta, asesoramiento: Proceso en el que el asesor orienta formalmente, y al mismo tiempo desde otra perspectiva llega a ser consciente de sus áreas de oportunidad en cuestión de aprendizaje.

Situaciones que, en la realidad, investigaciones realizadas por Calvo, Zorrilla, Conde y Tapia, citados por Ezpeleta (2005); no se evidencia en el impacto de la mejora de la educación. Por lo que con la implementación de políticas y programas federales bajo el enfoque de la mejora de la calidad surgen los temas de la supervisión escolar y apoyo a las escuelas con sus implicancias específicas, tales como la definición o redefinición de sus funciones, sus formas de organización y de atención a los retos que se les presentan ante las nuevas formas de regulación del trabajo docente y directivo y su inclusión en programas y proyectos como Carrera Magisterial, Programa Nacional de Lectura y escritura, enciclomedia entre los más destacados, la incorporación de las TIC a procesos administrativos y como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, así como los criterios para realizar una planeación enmarcada en proyectos integrales.

Es hasta el período 2001-2006, que en el Programa Nacional de Educación (PRONAE), se prioriza la profesionalización de los supervisores escolares, teniendo como puntos centrales, dimensiones personales, atendiendo actitudes y liderazgo, así como estrategias para enfrentar la resistencia al cambio y la alineación del personal a los discursos de la gestión escolar en los procesos de la mejora de la

calidad educativa. Solo en algunos cursos se atendía las competencias funcionales relacionadas con lo técnico pedagógico.

Por lo que ha resultado determinante el apoyo que brindó el CONAFE, con la emisión de manuales para la orientación y apoyo al personal de las escuelas en el diseño e implementación de los proyectos escolares. El Programa Nacional de Lectura y escritura ofrece apoyo y acompañamiento a las Instituciones. El PEC, ofrece manuales que orientan en el diseño de proyectos, por lo que queda claro que el aspecto técnico pedagógico ha quedado al margen de la profesionalización de los supervisores.

A partir de este contexto, en 2002, la Secretaría de Educación Básica y Normal (SEB y N), en coordinación con expertos del Instituto Internacional de planeación de la educación (IIPÉ) de la UNESCO, representantes de la Comisión Nacional de autoridades educativas, y de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), llevan a cabo un seminario en el que se discuten desde diversas perspectivas los cambios necesarios y deseables en el ámbito de la supervisión escolar, enmarcados desde la gestión de la calidad de la educación desde dos vertientes: la supervisión, sus funciones, roles y estrategias de trabajo y la asesoría a las escuelas, como responsabilidad de múltiples instancias, en las que se incluye a la supervisión escolar, los ATP y los centros de maestros. (SEP, 2004).

Productos de este evento fueron la publicación de *las Orientaciones Técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*; de la Dirección General e Innovación educativa (DGDGIE, 2006); *Las Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS, 2005) y *las Orientaciones Generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica*, (DGDGIE, 2006).

Hasta la década de los 90 la supervisión escolar se concebía como un servicio de inspección, control, evaluación, asesoría y apoyo para el mejoramiento educativo. Actualmente se conceptualiza en un sentido más amplio dirigido a

evaluar, monitorear, capacitar, brindar acompañamiento pedagógico y administrativo que permitan tomar decisiones e implementar estrategias de intervención para mejorar la calidad de la educación que proporciona la escuela; para lograrlo es necesario tomar una actitud reflexiva de la propia práctica, convirtiendo la tarea del supervisor en una constante investigación. (SEP, 2010)

Tomando como referencia el documento de las orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión (2006), se tiene que La asesoría académica es una estrategia de formación continua para los docentes en servicio, centrada en la escuela, que busca mejorar la práctica pedagógica con participación de actores claves dentro del marco de los desafíos planteados por el sistema educativo. Es un proceso sistemático y permanente mediado por el supervisor y directores con el objetivo de promover la reflexión sobre la práctica y los supuestos que existen detrás de ella, para tomar decisiones que lleven a cambios que permita garantizar el logro de los aprendizajes.

La tarea de la supervisión apunta hacia la mejora permanente de la calidad a través del fortalecimiento de las capacidades de directivos y docentes, lo cual implica, reconocer a cada escuela en un contexto único, con sus fortalezas y debilidades, para que a partir de esta situación se encuentre en condiciones de ofrecer apoyo académico en la búsqueda de soluciones a las necesidades y problemáticas identificadas.

En función a lo anterior, el supervisor debe desarrollar procesos formativos de asesoría y asistencia técnica para los directores operen en las instituciones educativas programas centrados en los estudiantes, en el qué y cómo aprenden y sobre todo en el contexto educativo en que se encuentran las escuelas. Se trata de promover la autonomía a través de la reflexión de su práctica profesional, de analizar lo que se hace, por qué se hace y si con esto se obtienen los resultados esperados por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La supervisión ha pasado por ser de un modelo de intervención sobre la misma organización, a una supervisión para la gestión. Ya en forma más

profesionalizada se le denomina Desarrollo organizacional. Esta práctica de la supervisión se ha centrado en el ser humano, ofreciendo apoyo y orientación, convirtiéndola en una profesión de ayuda, según Teixedó (1997).

Una vez que se cuenta con los fundamentos teóricos, es momento de pasar a conocer el contexto en que se ubican los sujetos, sus áreas laborales, la población a la que atienden y a la que impactan con sus intervenciones, es decir, el marco en el que construyen, se mantiene y transforman sus representaciones sociales de asesoría académica que ofrecen en sus ámbitos delimitados por el espacio geográfico y simbólico de su zona escolar.

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZACIÓN

El contexto socio histórico, político cultural, económico y educativo en que se ubican las zonas escolares; trayectoria profesional de cada supervisor y supervisora, sus concepciones acerca de la asesoría académica, la forma de llevarla a la práctica, su sentido y significado, a través de una entrevista a profundidad; así como a través de videograbaciones y observaciones de una asesoría académica, son elementos importantes para apoyar los argumentos personales de los supervisores. Las formas de desempeñar sus roles y funciones, las acciones que desarrollan en general y en particular con la asesoría académica, cómo la representan, qué hacen en la asesoría académica desde sus referentes, sus retos y perspectivas; qué reflexiones hacen al respecto, qué les significa, qué les implica, cuáles son sus intenciones educativas desde las interacciones sociales que establecen son aspectos importantes que fundamentan este estudio y que es necesario contextualizar.

3.1 Contexto socio-histórico.

Durante el período de gobierno de Porfirio Díaz, en 1891 se expide la Ley Reglamentaria de Instrucción obligatoria en el D.F. y territorios. En ésta se sientan las bases para definir las principales funciones respecto a la inspección escolar. Considerado como el órgano encargado de dar cumplimiento era el Consejo Superior de Enseñanza Primaria

“cuyas atribuciones fueron principalmente tres: 1) cuidar el exacto cumplimiento de las leyes y reglamentos; 2) nombrar comisiones para vigilar que en las escuelas se aplicara el programa, las formas y los métodos pedagógicos sugeridos oficialmente; y 3) Orientar a los profesores y directores sobre su buen desempeño, informar anualmente sobre el estado de la enseñanza primaria y sugerir las reformas correspondientes; proponer la remoción de los profesores y directores cuando fuese el caso, [...] resolver dificultades que se presentaran al interior entre los docentes” (Tapia y Zorrilla, 2006, p. 103).

Solana, *et.al.* (1980), apuntan que con el gobierno de Venustiano Carranza, en 1917, se promovió que los ayuntamientos se hicieran cargo de las escuelas elementales y el D.F. sobre las instituciones educativas de su competencia, con lo que se instauró una organización educativa descentralizada.

Durante el período de gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), siendo rector de la Universidad Nacional José Vasconcelos se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Con la creación de la SEP, se establecen las bases, jurídicas, políticas y administrativas con las cuales se centralizaba nacionalmente la educación primaria. Ornelas (1995), reseña que en esa época “había 62 maestros misioneros que itineraban por todo el país alfabetizando y aconsejando a los maestros rurales cómo establecer programas de enseñanza prácticos y que proporcionaban placer intelectual a la gente” (1995, p. 103). Este, se considera como el antecedente de la figura directiva.

En 1922, se emite el Reglamento Interior, determinando que el Departamento Escolar sea el encargado de organizar a las escuelas de todos los niveles. Este departamento instala la supervisión pedagógica en todas las escuelas, creando para ello la Inspección General de Educación.

Fue hasta 1930, que se estableció un solo sistema de inspección, refiere Alberto Arnaut, logrando con ello la unificación de los sistemas educativos y de los criterios pedagógicos en todo el país.

Con la llegada de Lázaro Cárdenas del Río, a la Presidencia de la República, en 1934, se reformula el Artículo Tercero Constitucional y la educación adquiere entonces, un carácter socialista, la tarea de los supervisores fue la de cuidar la laicidad, la conservación de los ideales socialistas y el control de escuelas privadas, valiéndose para ello de la aplicación de la clausura administrativa, por infringir la normatividad establecida. (Bremauntz, citado por SEP, 2010).

En 1941, ocupando la Presidencia Nacional Manuel Ávila Camacho, y la Secretaría de Educación Jaime Torres Bodet, se reformula nuevamente el Artículo Tercero constitucional. Se emite la Ley Orgánica de la Educación Pública, la

función sustancial de los supervisores fue vigilar la exacta observancia de dicha ley.

“En el período que va de 1940 a 1978 operó un cambio fundamental [...] en la función de inspección y el puesto [...], a partir de 1940 se generó un proceso de adquisición de una importante autoridad en el control administrativo y laboral del magisterio, al intervenir en la contratación, asignación de adscripción, sanción y cese de los maestros en una estrecha relación con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE)”. (Tapia y Zorrilla, citado por SEP, 2010, p. 14)

Con la creación del SNTE, se genera la politización de los maestros, “lo que implicó una alianza corporativa en la que el sindicato se adhiere a través del partido del Estado y realiza intensas actividades de orden político, no sólo pedagógico” (SEP, 2011, p. 26). El gobierno toma atribuciones y nombra a supervisores escolares, éstos toman partido y se inclinan por aspectos políticos y laborales. Arnaut (2003), señala que en la década de los cincuenta se logra la sindicalización de los supervisores, desempeñando desde entonces un doble rol: representando a sus compañeros en la estructura laboral y al mismo tiempo desempeñándose como figuras de autoridad con obligación de hacer cumplir las políticas y orientaciones institucionales.

En 1941, en una conferencia dictada por el maestro Rafael Ramírez a los inspectores del país, enfatizaba en tres sus funciones sustanciales, a continuación, se resumen: mejorar las escuelas a su cargo, elevando la calidad de su trabajo docente y la labor social que realizaban; mejorar la preparación profesional de los maestros de su zona y promover el progreso de todas las comunidades de su área de influencia.

Tomando como base el Primer Congreso Nacional de Educación Rural de 1948, el mismo maestro Rafael Ramírez, puntualiza los principios en que se debía fundamentar la Supervisión escolar, estos eran los siguientes: La supervisión es filosófica, es una actividad científica, es una empresa educacional cooperativa; la

supervisión debe ser una actividad creadora, democrática, cuidadosamente planeada, efectiva y políticamente revolucionaria.

Durante el período de 1920 a 1970, el gobierno Federal centraliza la educación, se pierde con ello también la capacidad de controlar la orientación y contenido de los procesos educativos de las escuelas. Para 1973, después de la Reforma Educativa de 1970, se inicia la desconcentración de estructuras administrativas de la SEP; la tarea de los supervisores fue la de conducir la puesta en práctica de dicha reforma y vigilar su aplicación.

Fue necesario crear manuales de operación de la supervisión escolar de educación primaria en 1981, los objetivos esenciales que se plantearon para la supervisión son seis, de enlace, promoción, orientación, asesoría, verificación y evaluación. En estos manuales se definieron conceptos, objetivos, delimitación de funciones, actividades técnicas e instrumentos para desarrollar su quehacer, definiendo a la supervisión escolar como: “El proceso integral que facilita el control del funcionamiento de los servicios educativos que se otorgan a la población en los planteles, conforme a normas, lineamientos, planes y programas de estudio, y de actividades aprobadas por la SEP.” (Tapia y Zorrilla, 2006, p.32).

Con el establecimiento de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), entre 1983 y 1984, los supervisores quedan subordinados al director de esta Unidad. La USED fue sustituida por los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado (SCEP), es entonces que la SEP define funciones genéricas y específicas de la jefatura de sector y de la supervisión escolar.

Siguiendo la ordenación cronológica de Guillermo Tapia y Margarita Zorrilla se llega a 1987, año en el que se crea el Proyecto Estratégico 05 de Fortalecimiento de la Capacidad Técnico Administrativa de los directivos escolares, por el que se genera el manual del supervisor de zona de educación primaria, preescolar, secundaria y de educación especial e inicial. En él se señala que la función supervisora consiste en “orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa, como elementos de cambio social, en la consecución

de los objetivos del Sistema Educativo Nacional” (2006, p. 47); los autores apuntan también que en este manual se enfatizan tres de las seis funciones sustanciales de los supervisores: la función técnica-pedagógica, la asesoría técnica y la capacitación a los docentes. (Las otras tres son de enlace, de promoción y verificación)

Correspondiente al mismo manual y valorando la pertinencia de emitir documentos que respondan a los momentos actuales, en 2011 la Dirección General del Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, publica el documento: *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de Supervisión en las escuelas de tiempo completo*, el cual refiere:

“El Manual del supervisor de zona de educación primaria de 1987, explicita una serie de orientaciones para la realización de un ejercicio eficiente y eficaz de la supervisión [...] que vista en su conjunto y desde las reflexiones actuales sobre los procesos de gestión para la calidad de la educación, tiende a fortalecer, [...] un ejercicio de la supervisión centrada en demandar información y tareas a las escuelas, más que ofrecer apoyo y fortalecimiento de sus procesos educativos”. (SEB-SEP, 2011, p. 29).

Gloria del Castillo Alemán, señala que, a partir de la primera mitad del siglo XX, se cuenta con documentos internacionales y nacionales donde se enfatizaba el importante papel otorgado al supervisor, como figura clave para el logro de la calidad del proceso educativo. Entre los antecedentes más importantes señala, las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública celebradas en 1937 y en 1956, en Ginebra, Suiza. En 1937 la llamada *Recomendación núm. 10 sobre la inspección de la enseñanza*, define el propósito de los inspectores, “comprender a los maestros a su cargo, respetando su libertad intelectual y su espíritu de iniciativa en materia pedagógica, se les debe confiar el control administrativo a otros funcionarios, reservando a los inspectores la dirección pedagógica” (2009: 99). Para los ministros de Instrucción Pública de diferentes países se recomendaba: seleccionar cuidadosamente a las personas que evidenciaran máxima curiosidad y comprensión

en las materias relativas a la educación, incluir en los exámenes “no solo conocimientos [...] sino también la aptitud de administrar con inteligencia, tacto y equidad” (p. 100).

La Segunda Recomendación de 1956, era que los objetivos sobre la inspección de la enseñanza, fomentarán el desarrollo y la eficacia de las instituciones educativas sirviendo de órgano de enlace entre autoridades y las colectividades escolares,

“[...] evitar el aislamiento intelectual de los docentes, dar a conocer la política pública; [...] indispensable que los inspectores mantengan contactos mutuos [...] debería tener la posibilidad de visitar todas las instituciones por lo menos una vez al año [...] debe prestar asesoramiento al maestro en estrecha colaboración con el director de la escuela”. (Del Castillo, 2009, p. 46)

En cuanto a sus atribuciones se recomienda que los inspectores que desempeñaran un doble rol como administrador y consejero pedagógico, deberían liberarse de obligaciones puramente burocráticas, debiendo contribuir a la formación y perfeccionamiento profesional de los docentes. Estas dos recomendaciones, aún continúan vigentes en el nuevo modelo de gestión escolar, a pesar de que se emitieron en 1937 y 1956, respectivamente.

Entre 1989 y 1994, se prioriza la participación social como parte de la comunidad escolar, reconociendo que “se buscará de la supervisión un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y un instrumento fundamental para otorgar una educación de calidad” (SEP, 1994, p. 47, citado por Del Catillo, 2009, p. 52)

Con el surgimiento del mejoramiento de la calidad de la educación, Organismos Internacionales como el Instituto Internación de Planeamiento de la Educación (IIEPE), de la UNESCO, se han involucrado para apoyar a los diversos países en el diagnóstico y reformas a sus servicios de supervisión, identificar estrategias para la reorganización y fortalecimiento de la misma. Este organismo ha definido a la supervisión como “los servicios cuyas principales funciones son

inspeccionar, controlar, evaluar o asesorar asistir y apoyar a directores y maestros de las escuelas a su cargo” (IIPE, UNESCO, 2007).

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC), en el texto *educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*, se considera al supervisor como un elemento necesario en los procesos con resultados alentadores en las escuelas y en las prácticas pedagógicas de los maestros.

No fue sino hasta 1993, que se emitió la Ley General de Educación en que se reconoció la función de la Supervisión escolar. Entre 1995 y 2000, estando en el gobierno Ernesto Zedillo, se nota una continuidad relevante de los principales planteamientos del ANMEB, referentes a la mejora de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación básica; relacionado con este punto en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se definen y establecen como prioridades de la agenda de las políticas educativas cuatro cuestiones fundamentales:

- La relevancia de la formación, actualización y revalorización del magisterio, reconociendo que los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación” (SEP, PDE 1995-2000:56).
- La necesidad de ubicar en el centro de las políticas a la escuela, ya que “las condiciones específicas de cada escuela inciden en el aprovechamiento de los niños” (SEP, PDE 1995-2000:42)
- Se considera necesario que las escuelas “tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa” (SEP, PDE 1995-2000:43)
- La necesidad de impulsar las funciones de directivos y supervisores, por considerar que ambos “son agentes de cambio claves para la transformación escolar” (SEP-PDE 1995-2000:44)

Del Catillo y Azuma apuntan que durante este período se implementaron dos estrategias para atender las prioridades anteriores: “una orientada a la organización

y funcionamiento del sistema de educación básica, impulsando el nuevo modelo de gestión escolar, y la segunda atendiendo a la formación, actualización y superación profesional de maestros y directores mediante el PRONAP” (2009, p. 178-179).

Cabe destacar que en este período aparece por primera vez la propuesta de autonomía como parte del proceso de modernización educativa, y el proyecto escolar, como una herramienta esencial para el desarrollo de la planeación estratégica.

En el Programa Nacional de Educación (2001-2006), la supervisión es considerada como un aspecto primordial para la transformación de la escuela pública. Esteban Moctezuma Barragán refiere que Organismos de la SEP, entre 2005 y 2006, publicaron materiales importantes que apoyan la transformación de la estructura, funciones y procesos de la supervisión: en 2005, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en servicio (DGFCMS), publica, *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. En 2006, la Dirección General de Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) publica, *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión; Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar; Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica*.

De acuerdo con las investigaciones de Gloria Del Castillo Alemán y Alicia Azuma Hiruma, la supervisión escolar es considerada como una actividad que gira en torno a la escuela, con base en tres dimensiones: 1) monitoreo y evaluación de las acciones que han de cumplir las escuelas, junto con sus colectivos docentes, en apego al marco legal vigente; 2) Acompañamiento técnico pedagógico al director y docentes de las escuelas; y 3) el papel estratégico como enlace entre las escuelas y autoridades educativas. (2009:32).

3.2 Contexto social.

La problemática que enfrenta la comunidad de supervisores de educación básica, se comprende a partir de las tareas cotidianas que realizan, generalmente los supervisores escolares atienden demandas administrativas y de vigilancia, dejando en un segundo plano los aspectos que conciernen a lo académico, desarrollo profesional y trabajo colaborativo. Tal situación la justifican por la demanda excesiva de trámites administrativos que le son solicitados desde diferentes dependencias educativas y gubernamentales.

Actualmente han aumentado los programas que se ofertan a la Educación básica, como: Escuela de tiempo completo, Escuela Segura, aunado a lo anterior, se han sumado otras dependencias que vinculadas al sistema educativo atienden programas como: prevención de la violencia escolar, Procuraduría general de Justicia (PGJ) derechos humanos, (Comisión de derechos humanos CNDH); rezago educativo, (CONAFE); vigilancia nutrimental de los estudiantes, sobre todo en preescolar y primaria, (Sector salud, DIF); profesionalización docente, (Universidades como la UPN, UNAM, BUAP, INEE) apoyo a la gestión educativa, (PEC, AGE), entre las más destacadas, que si bien ofrecen apoyos, también demandan información y aplicación de ciertos insumos específicos que son aplicados en los centros escolares y una vez con resultados deben remitirse a dichas dependencias, aumentando la carga administrativa, no sólo a los supervisores, sino también a los directores y docentes de cada institución.

Aunque, cabe aclarar, que el aspecto de la profesionalización docente, es el menos atendido, puesto que se ha venido ofertando como opción voluntaria al gremio magisterial, incluyendo a todos los participantes (supervisores, directores, docentes). Otras tareas a las que los supervisores dedican buena parte de su tiempo, corresponden al control administrativo específico que la misma SEP, requiere constantemente tales como: plantilla de personal, control de bienes e inmuebles, certificación escolar, constitución de Asociación de Padres de Familia, los Comités de Participación Social, los comités de seguridad y emergencia y los de protección civil, así como el Programa Nacional de Lectura. Otra tarea que

desempeña es la de vigilar las asistencias de los directores, docentes, personal, de apoyo, administrativo y de los alumnos.

El ámbito al que le ofrecen atención es a las tareas de gestión que implican el posicionamiento y funcionamiento de la zona escolar, en los ayuntamientos municipales, algunas dependencias gubernamentales y no gubernamentales por la relevancia del puesto que ocupan y la significatividad de ésta en el contexto local, municipal, y algunas veces estatal.

Como actor clave de vinculación con la autoridad educativa superior, corresponde al supervisor, cumplir y hacer cumplir la normatividad vigente, disposiciones oficiales, situación que corresponde eminentemente al aspecto administrativo.

Tales tareas distraen la atención y restan tiempo efectivo para priorizar las tareas académicas fundamentales, como las asesorías académicas, cursos talleres que son impartidos más como una obligación que por la misma necesidad académica detectada desde diagnósticos reales de sus zonas escolares; las visitas a las escuelas y a los grupos con un sentido más bien fiscalizador y burocrático que de apoyo académico profesional estudios como los de Zorrilla y Fierro (2000), Calvo Pontón,(2001) refieren que en las visitas que llevan a cabo los Supervisores a las escuelas se centran en la infraestructura, la revisión de documentación, roles de asistencia de la comunidad escolar, el contexto que se aprecia en cada grupo (Comboni, 2007).

El trabajo académico ha sido delegado a los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), quienes son los encargados de impartir cursos, visitar aulas y grupos y retroalimentar a los docentes y orientar a los directores para la construcción de sus Proyectos Institucionales y rutas de mejora. En Zonas donde no se cuenta con ATP, son los directores y algunos docentes a quienes se les comisionan para desempeñar dicha actividad. Por otro lado, no existen en las zonas escolares evidencias sistemáticas acerca del desempeño académico de directivos y docentes,

para llevar a cabo un trabajo profesional de asesoría académica contextualizada. (Pozner, 2012).

Por lo que las prácticas pedagógicas son aisladas, descontextualizadas, ajenas a las necesidades y problemáticas reales de la comunidad escolar; las expectativas y necesidades académicas de los directivos y docentes no son cubiertas de manera eficiente y suficiente por los supervisores escolares. El estudio de Comboni, (2007) demuestra que, entre colegas, los supervisores manejan un discurso muy contrario a lo que realizan en la práctica; la ambigüedad del rol y funciones que desempeñan, así como la autonomía de su práctica y las limitantes que evidencian para demostrar la solidez en las actividades de asesoría académica.

Es importante mencionar que es reciente el interés del gobierno federal por la profesionalización de los supervisores, es hasta la aparición de la RIEB 2011, que se instituye legalmente la profesionalización de estas figuras. Anterior a esta decisión algunos Estados como Aguascalientes, Monterrey, Guanajuato, iniciaron procesos de profesionalización de supervisores, se tiene documentadas investigaciones que mismos que detonaron la toma de decisiones para la transformación de las tareas de los supervisores escolares especialmente de educación Primaria.

Las prácticas de los supervisores que llevan a cabo ponen de manifiesto sus habilidades, conocimientos y valores, mediante acciones intencionadas, y no intencionadas; las primeras cuando son realizadas de manera consciente y reflexiva, tales como interacciones entre iguales, visitas técnicas, asesorías académicas, a partir de un plan específico, en un espacio y tiempo bien delimitado, en dichas prácticas ponen de manifiesto sus esquemas de interpretación buscando la transformación de los esquemas de los otros hacía los suyos propios.

Las segundas pertenecen al ámbito de las representaciones sociales, mismas que pueden permanecer en el plano inconsciente, de manera implícita y que forman parte de su capital cognitivo-cultural para emerger en momentos determinados que impliquen resolver alguna situación específica, tomar una

determinación imprevista, entre otras, y que sólo pueden llegar al plano consciente cuando las hace explícitas a través del lenguaje, mediante interacciones simbólicas que establece con los otros (Berger y Luckman 1976).

Sin embargo, el proceso anterior que realizan cotidianamente los supervisores tiene un antecedente desde la forma en que aprehenden a desempeñar sus roles y funciones que el cargo les demanda. En este caso circunscrito en el campo educativo, por lo que las prácticas que realizan los supervisores se consideran como prácticas educativas cuya finalidad es la formación de los sujetos, y la transformación escolar, de acuerdo con Sacristán (1998).

Por lo tanto, como ya se mencionó anteriormente los supervisores arriban al cargo sin una preparación profesional ex profesa, sus procesos de formación dependerán en gran medida de sus propias representaciones sociales que hayan construido previamente gracias a las relaciones sociales que establecen y a las constantes transformaciones de que son objetos y que determinan su actuar con los sujetos desde lo institucional, contextual y personal.

Maurice Tardif (2004), cita a Kemmis (1999), para apoyar la comprensión de la práctica desde un plano interpretativo y crítico construido desde lo social, histórico y político; que va más allá de una mera actividad, proponiendo cuatro planos que dan sentido y significación a la construcción de la práctica: Primero, las intenciones profesionales, segundo, el plano social donde el agente y los demás logran la interpretación; tercero, teniendo en cuenta que las prácticas se construyen en un plano histórico. Éstas deben ser interpretadas y significadas en relación con su origen histórico particular y general. En cuarto lugar, no olvidar que el sentido y significado de la práctica también se construye desde lo político.

Considerados como profesionales de la educación, los supervisores buscan definir, organizar y orientar su actividad cotidiana para dar sentido a sus prácticas a partir de sus representaciones. La asesoría académica queda inserta como parte sustancial de su práctica, por lo que es pertinente la pregunta ¿Cuáles son las

representaciones sociales de asesoría académica que tienen los supervisores de educación básica?

El contexto general de la investigación lo conforman, 2 Supervisiones de preescolares de sistema Federal, una ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz de la zona 090, y la otra en la ciudad Ayotoxco de Guerrero, Puebla, de la zona 083, 3 supervisiones del subsistema indígena, las cuales atienden tanto preescolar como primaria pertenecientes a las siguientes zonas escolares: 706, 707 y 714; localizados respectivamente en las localidades de Nanacatlán, Zapotitlán; Huahuaxtla de Vicente Suárez y Jonotla, las 3 del Estado de Puebla. 1 supervisión de Primaria Federal, de la zona 094 de Tlatlauquitepec, Puebla. Y 1 supervisión de Telesecundarias, del subsistema Estatal, de Yaonahuac. Haciendo un total de 8 Supervisiones, cada uno con su respectivo Supervisor escolar.

3.3. Normatividad y la Reforma Integral de Educación Básica

En la revisión de documentos normativos que regulan la función de los supervisores y jefes de enseñanza se encuentran: Artículo 3° Constitucional, Ley General de Educación en sus Artículos 7°, 24° y 25°; Ley Orgánica de la Administración Pública; Reglamento interior de la SEP, y los acuerdos específicos que emanan de los diferentes niveles.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), encuentra sus fundamentos políticos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el cual se plantea un desarrollo potencial de las y los mexicanos con una educación de calidad, a través de tres ejes de acción fundamentales: calidad, cobertura y retención y equidad.

Con la implementación de políticas y programas federales bajo el enfoque de la mejora de la calidad surgen los temas de la supervisión escolar y apoyo a las escuelas con sus implicancias específicas, tales como la definición o redefinición de sus funciones, sus formas de organización y de atención a los retos que se les

presentan ante las nuevas formas de regulación del trabajo docente y directivo y su inclusión en programas y proyectos como Carrera Magisterial, Programa Nacional de Lectura y escritura, enciclomedia entre los más destacados, la incorporación de las TIC a procesos administrativos y como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, así como los criterios para realizar una planeación enmarcada en proyectos integrales. Cabe mencionar que la implementación de dichos Programas ha quedado bajo la responsabilidad de los supervisores para promoverlos y vigilar su aplicación en cada zona escolar. Para la operación de estos programas, bastaba con una breve capacitación a los supervisores, cambiando las condiciones hasta apenas en los últimos ocho años.

En el marco internacional, México demanda una reforma educativa que dé respuestas a las recomendaciones realizadas por la OCDE rompiendo los paradigmas educativos de fines del siglo XX y formar individuos capaces de hacerle frente a estos retos.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 se inicia la transformación de la educación básica, y la reorganización del sistema educativo, así como una mejor gestión de la educación básica, este acuerdo se centró en tres líneas de acción principales: 1) la reorganización del sistema educativo 2) la reformulación de programas de estudio y materiales educativos y 3) la revaloración de la profesión docente. (SEP, 2011).

Como resultado de lo anterior se genera la reforma curricular en 1993 pretendiendo mejorar la coherencia del sistema educativo y su enfoque hacia el logro del estudiante; situación que dio lugar a la modificación del Artículo 3º Constitucional y a la Ley General de Educación, especialmente llama la atención el despliegue en su Artículo 41, que manifiesta la promoción de la integración educativa, proporcionándoles a los alumnos con necesidades educativas especiales, una formación integral que les permita adquirir las habilidades necesarias para integrarse a las escuelas regulares. En este sentido, la filosofía integradora queda plasmada en el Programa de desarrollo Educativo 1995-2000.

La revisión de los procesos anteriores y su impacto real, que no fue el esperado, fueron los detonantes para replantear la política pública educativa, dando lugar a la actual Reforma Integral de la Educación Básica y a la transformación del sistema educativo mexicano; con el establecimiento de metas y acciones que direccionan la transformación de las prácticas de enseñanza, la organización y el funcionamiento de las escuelas y una gestión institucional que asegure la eficacia de la política centrada en el aula y la escuela, fortaleciendo las funciones directivas, de apoyo técnico y de supervisión.

En el 2004 se reforma el nivel de preescolar, en 2006, se lleva a cabo en el nivel de secundarias, planteando en ambos casos la superación de dos retos a) la gestión administrativa y financiera para la operación del servicio y b) la gestión técnico-pedagógica. Posteriormente la necesidad de articular los tres niveles de la educación básica para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes y prácticas pedagógicas congruentes a la demanda internacional, fue una necesidad primordial, lo que planteó para el 2009 la reforma en primaria que se consolida en el 2011 con el Acuerdo 592 cuyo propósito fundamental es impulsar la formación integral de los estudiantes, estableciendo vínculos entre los docentes de los tres niveles, acompañados por los procesos de asesoría académica por parte de los directivos, situación que a la fecha no se hace ha logrado.

3.4 Contexto de la supervisión y de los supervisores

Con lo expuesto anteriormente, la supervisión escolar cobra especial relevancia, y en el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), se establecen dos líneas de acción fundamentales para el fortalecimiento de ésta “apoyar a los supervisores de los diferente niveles y modalidades de educación básica, para que cuenten con las herramientas conceptuales, metodológicas, de equipamiento y mantenimiento que les permitan contribuir con la escuela pública” (SEP, Programa Sectorial de Educación, 2007).

El tema de la gestión, aparece en México dividida en dos actividades conceptualmente distintas: la planificación y la administración, en la primera se

hacen los planes, se fijan los objetivos y se determinan las acciones a seguir; en la segunda, Chiavenato en 1989 en su libro *Introducción a la teoría general de la administración* considera que es un proceso cuyo propósito es integrar y coordinar los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros para lograr sus objetivos de manera eficaz y eficiente; es decir, alcanzar los fines propuestos por la escuela a través de la coordinación y suma de todos los esfuerzos.

La gestión educativa integra procesos de planeación y administración los cuales permiten coordinar las acciones basadas en los planes y objetivos definidos, por lo que gestión y calidad se convierten en temas centrales donde los actores educativos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes se interrelacionan de manera significativa y fundamental. Lo que da lugar a un reto a la función de la supervisión escolar que reconoce a la escuela como una organización social que requiere de asistencia externa para alcanzar sus metas, que impacten en el logro educativo, esto es, centrado en el aprendizaje.

A la supervisión educativa en México, desde su nacimiento en 1930, se le asigna la función educativa para el cumplimiento de la misión de la escuela, la tarea administrativa y de vigilancia de sus implicados. Los cambios sociales, políticos, económicos que se hacen presentes a finales del siglo pasado afectan la vida escolar y los aprendizajes que en éstas se gestan, teniendo como consecuencia que el mismo sistema educativo centre su atención en el fortalecimiento de la misión de la supervisión escolar, siendo la misma subsecretaría de educación básica (Olivé, 2011), quién propone asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en las escuelas, una renovación en las prácticas de gestión y enseñanza, para lograr una escuela eficaz, equitativa e inclusiva.

Por lo que los propósitos de la supervisión escolar son: mejorar las prácticas de enseñanza de los maestros, mejorar el desarrollo profesional de los colectivos docentes, mejorar las relaciones y los ambientes de la escuela y propiciar su vinculación con la comunidad. (SEP/PEC, 2010). Principal, es la transformación de la práctica docente para que se transite del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el proceso de aprendizaje, teniendo como centro al estudiante, reorientando la

intervención en el aula a través del logro de los aprendizajes esperados y las competencias para la vida.

Lograr que los directivos y docentes adopten la RIEB sobre todo desde un enfoque inclusivo, para lograrlo es necesario que el supervisor logre permear en los demás los cambios a través de la evaluación de los centros de trabajo de la zona, evaluarla pertinencia de las prácticas escolares, de involucramiento en el diseño de las metas a lograr, priorizando lo pedagógico sobre lo administrativo, dando mayor peso a las actividades de enseñanza y de aprendizaje, que ambos estén en estrecha relación con el docente, motivándolo de acuerdo a sus características personales, para lograr ofertar una educación de calidad a cada alumno de acuerdo a su estilo, ritmo y proceso de aprendizaje.

El 19 de agosto de 2011 se publica en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo sectorial 592, por el cual se establece la articulación de la Educación Básica, los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustenta al Plan de estudios 2011, así como a los programas de estudio y guías del maestro de preescolar, primaria y secundaria. Este proyecto educativo tiene como propósito fundamental integrar los tres niveles como un solo trayecto formativo, la articulación que se plantea es un requisito fundamental para el logro del perfil de egreso de educación básica, siendo un referente común para la definición de los contenidos y base para valorar la eficiencia del proceso educativo.

3.5 La asesoría académica

La RIEB, establece en uno de sus ejes fundamentales la articulación de la educación básica, en el sistema educativo, tomando como punto de partida que la escuela tiene la necesidad de replantear su función ante los cambios que se han venido gestando en los últimos años en la sociedad (Delors, 2004). Uno de los aspectos importantes es el sistema de apoyo académico a la escuela, para garantizar que los docentes frente a grupo, directores, supervisores y asesores cuenten con fundamentos técnicos pedagógicos, claros que les permitan implementar las reformas desde las aulas.

Según la información recabada en el Seminario Internacional itinerante: *“Desarrollo de la gestión educativa en México”* llevado a cabo en el 2009, se plantean las siguientes problemáticas para el sistema de apoyo académico a las escuelas: primero, escasa autoridad académica de varios de los agentes que ofrecen este servicio, refieren como aspecto central los criterios de acceso, permanencia y promoción considerados para desempeñar esta función, principalmente supervisores y ATP. Segundo, precaria preparación profesional que presentan estos agentes educativos, lo que obstaculiza el apoyo efectivo a las escuelas en la implementación de las reformas curriculares, para la mejora del logro educativo.

Esta situación se ve agravada, por la forma en que se han venido planeados, desarrollando e implementando los procesos de impartición de cursos o desarrollo de asesorías que buscan favorecer la profesionalización docente; se ha venido trabajando en cascada, es decir, Oficinas Centrales de la SEP, imparten curso a jefes de sector y sus respectivos ATPs, éstos reproducen los cursos a los supervisores, ATPs y directores, éstos a su vez a los docentes. El resultado, por el poco tiempo para la preparación adecuada y la impartición de unos agentes a otros,” estos procesos se ven caracterizados por la improvisación y saturación de tareas de los equipos técnicos” (UPN, 2009, p. 32).

“Esta problemática de escasa credibilidad académica y condiciones no propicias para desarrollar funciones de asesoría académica, se expresa de diversas maneras en las figuras que buscan desempeñar labores de apoyo académico a las escuelas desde los asesores técnico-pedagógicos hasta los supervisores escolares, quienes desarrollan primordialmente actividades de carácter administrativo, en buena medida, a las demandas de la estructura del sistema educativo”. (Castañeda, 2009, p.33)

Por lo anterior en varios foros del Seminario Internacional Itinerante 2009, se solicitó definir como punto central, los conocimientos, habilidades y destrezas deseables para que los agentes encargados de brindar asesoría académica en las escuelas de educación básica, desarrollen de manera efectiva esa función, apuntan las siguientes: 1. Conocimiento del sistema educativo mexicano (sus prioridades,

normatividad y formas de operación). 2. Dominio de planes y programas de estudio vigentes (desarrollo y evaluación de competencias en los distintos espacios curriculares). 3. Conocimiento de las escuelas (gestión, organización y dirección de centros). 4. Habilidades para la planeación desarrollo y evaluación de procesos educativos. 5. Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. 6. Capacidades para la gestión de la propia formación permanente.

Algunos autores como Escudero y Moreno, (1992); Segovia, (2004); Bonilla y otros, (2006); señalan los riesgos que se corren al no tener claridad en la tarea de lo que implica la asesoría académica y dan a conocer los siguientes puntos como principales riesgos:

1. Controversias mal resueltas, en cuanto a modo de entender y ejercer la asesoría académica: burocratización de la función, con exigencias administrativas. Confundir acompañamiento con el diseño de programas, reformas, consejos y recetas. Dejar a los planteles solos en su proceso de desarrollo confiados en sus posibilidades. Problemáticas asociadas a la concepción de que el asesoramiento es un término controvertido, en disputa, solapamientos, desarticulación, dobles mensajes.
2. Olvidar lo pedagógico de la función asesora, el contar con el servicio de asesoría no es suficiente, encomendar tareas burocráticas, no asumir el reto de la evaluación y del control social acompañado de procesos de asesoría.
3. Obviar y despreciar que el saber, ocupa lugar, tiempo y esfuerzo. Todo esfuerzo o distracción que los desvíe de garantizar en sus alumnos el que aprendan bien las competencias, va contra toda lógica.
4. Con buena intención peros sin saber qué hacer, acompañar no sólo es compromiso y actitud, requiere sensibilidad y presencia, y principalmente competencia y formación técnica en cuanto a procesos y a contenidos específicos en relación con el acompañamiento.
5. Saber demasiado, en ocasiones pasarse de experto, adelantarse a los tiempos y ritmos propios de los planteles a que elaboren y asuman la

realidad, coarta al grupo y puede incrementar la distancia entre maestros y asesor.

6. Sin identidad profesional, cuando el asesoramiento no es parte sustantiva de la identidad profesional, cualquier otra función ocupará el lugar del acompañamiento, desvirtuándolo.
7. No ser referente de la autoridad académica y ética, al confundir la autoridad con el control, que pasa de ser amigo crítico a “asuntos internos” y a perder la igualdad de estatus, que es imprescindible en una relación de igualdad, con reparto responsable y complementario de tareas. (UPN, 2010, p. 58).

La asesoría y el acompañamiento a la escuela se basan en la profesionalización de los docentes y directivos de los planteles, desde el espacio escolar y como colectivos, lo que a su vez facilita la operación de un currículo que exige alta especialización. La gestión de los aprendizajes derivada de este tipo de currículo, fundamenta la creación de un sistema nacional de asesoría académica a la escuela, y para ello hay que vencer la deficiencia estructural de un profesiograma educativo incompleto, al no contar con el cargo y nivel de asesor académico en la escuela. Se trata de establecer características y desempeños de esta función primordial para la escuela del siglo XXI. Tutoría y acompañamiento a maestros y alumnos son la base y la consecuencia de cualquier sistema de evaluación.

La profesionalización de los docentes y directivos de cada escuela, desde los propios espacios escolares en que se desenvuelven son la base para la asesoría y acompañamiento a las escuelas. El currículum actual exige una alta especialización por parte de los docentes que los operan, por lo que la creación de un sistema nacional de asesoría académica a la escuela es imprescindible. Pozner (2010), señala que para lograr la mejora educativa no basta con la buena administración de las escuelas, sino que se requiere, implicarse desde niveles diferenciados para apoyar los procesos de la mejora educativa.

Así que, para la gestión de los aprendizajes, es necesario un sistema nacional de asesoría académica no solo a la escuela, sino en la escuela. “Tutoría y

acompañamiento a maestros y alumnos son la base y la consecución de cualquier sistema de evaluación” (SEP, 2012, p. 14). Ahora bien, estas acciones de asesoría deberán considerar las formas específicas de organización del sistema educativo, encontrándose las siguientes:

Escuelas de organización completa, con directores técnicos (sin grupo); las escuelas multigrado y las telesecundarias, ubicadas regularmente en localidades semiurbanas y rurales. Este tipo escuelas brindan un servicio educativo completo, es decir se encuentran en ellas alumnos de los distintos grados, sean de preescolar, (de 1°, 2°, 3°); primaria de (1° a 6° grado) o telesecundaria (de 1° a 3°); trabajando en condiciones adaptativas desde los espacios, los tiempos y los recursos didácticos que en su mayoría han sido diseñados para un grado específico. Actualmente, con la implementación de la REIB, se ha iniciado la creación de redes de asesoría itinerante que pretenden dar apoyo académico personalizado a los docentes y en ocasiones a los alumnos, tratando de evitar el trabajo aislado.

La RIEB 2011 y los modelos de gestión que genera, están diseñados para centros de organización completa, por lo que se requiere una redefinición de aprendizajes esperados para los estudiantes que asisten a este tipo de escuelas. Con esta medida se posibilita una gestión pedagógica de las escuelas telesecundarias y multigrado para aprovechar sus características particulares y potenciar los aprendizajes, aun operando en condiciones poco favorables. No obstante, lo fundamental para el logro de la mejora educativa no se encuentra en el equipamiento, o acceso a las TIC, en cambio, la asesoría académica se presenta como un motor capaz de originar, mantener y lograr la transformación de los aprendizajes de los agentes involucrados.

3.6 Educación preescolar

En el gobierno de Porfirio Díaz en 1881, se apertura la primera escuela para párvulos, para niños de ambos sexos, con la finalidad de beneficiar a la clase obrera. En esa época no se contaba con Planes y Programas de estudio expofeso para

ese nivel educativo. Posteriormente Estefanía Castañeda trae el primer proyecto sistemático que se opera en el país, denominado Proyecto Manhattan (Barrio, 2004). La expansión de dichos planteles fue muy lenta, cobrando formalidad hasta 1942, cuando este sector educativo se incorpora a la SEP. Hasta el 2004, con el gobierno de Vicente Fox Quesada, se establece constitucionalmente la obligatoriedad de este nivel educativo

Actualmente en la etapa formativa de educación preescolar se espera que los alumnos vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje qué desarrollen capacidades y habilidades respetando los campos de desarrollo, generando ambientes de aprendizaje agradables.

Contexto de la Zona 090 Preescolar general, Xalapa, Veracruz.

Comprende los municipios de: Xalapa, Monte Blanco y Actopan; atendiendo 17 Jardines de Niños con una población total de 873 alumnos, en edades de 3 a 6 años. Los Centros Preescolares presentan diferentes tipos de organización: completa 8, bidocentes 4, unitarios 5. Atendidos por una supervisora, 8 directores técnicos (sin grupo), 9 directores comisionados con grupo y 54 docentes. La preparación profesional de los directivos y docentes se encuentra de la siguiente manera: 9 docentes egresados de Normal básica, 40 titulados de diferentes licenciaturas, 2 pasantes de licenciatura y 3 docentes con maestría concluida.

Contexto de la Zona 083 Preescolar general, Ayotoxco de Guerrero, Puebla.

Comprende los municipios de Ayotoxco de Guerrero, Hueytamalco, Tenampulco, Pue. Atiende 12 Jardines de Niños, con una población total de 650 alumnos, en edades de 3 a 6 años. La zona cuenta con 1 sola directora técnica, 11 directoras comisionadas con grupo. 1 Jardín de organización completa, los 10 restantes distribuidos como sigue: 2 tridocentes, 2 bidocentes 7 unitarios. Ubicados, 2 en zona urbana y los 10 restantes en zonas rurales, marginadas. En total conforman la zona 34 docentes, con preparación profesional para atender a los niños: 2 docentes con

maestría; 24 licenciadas; 2 profesoras con normal básica y 5 bachilleres en proceso de formación, estudiando licenciatura en la UPN.

3.7 Educación primaria.

A partir de 1857, con Benito Juárez al frente de la Presidencia de la República Mexicana, se estableció constitucionalmente la enseñanza de las primeras letras, a cargo de la educación primaria, la cual quedó bajo el control y legislación del Estado, considerándosele como un servicio público. Fue en 1869 que se decretaría la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria para los pobres. En 1874, se declaró la laicidad y el nacionalismo; estas dos últimas características de la educación básica se conservan hasta el día de hoy. (UPN, 1995)

Este nivel educativo comprende seis grados es al que se le ha dado mayor apoyo para su expansión y atención, considerándose que es en éste donde se inicia de manera formal la alfabetización: lectura, escritura, cálculo básico y aspectos de cultura general. El actual currículo (2011), señala como finalidad primordial una formación común a todos los educandos, el desarrollo de competencias para la vida, haciendo posibles el desarrollo de capacidades individuales motrices, de equilibrio personal; de relación y de actuación social con la adquisición de los elementos básicos culturales; se ha integrado el uso de las tecnologías y la enseñanza del inglés. Una estrategia que contempla el PND 2013-2018, es la expansión de escuelas de tiempo completo. Este nivel educativo se oferta en las modalidades regular, indígena, para adultos y comunitaria

Contexto de la zona escolar 094, Tlatlauquitepec, Puebla.

Zona escolar que atiende a una población total de 1638 alumnos, en 3 escuelas de organización completa, con directores técnicos, 13 escuelas de organización incompleta y 7 escuelas unitarias, todas ellas atendidas por directores comisionados con grupo y docentes en general. La plantilla docente reporta un total de 3 directores técnicos y 68 docentes, con preparación diversa, que va desde maestría hasta normal básica.

3.8 La educación primaria indígena.

La SEP, en coordinación con la SEB, reconocen que México es un país multicultural y plurilingüe, lo cual representa una riqueza cultural, pero al mismo tiempo un reto para atender a la población con estas características muy específicas, quienes tienen derecho a recibir una educación de calidad

“No solo se requieren estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes, también se requieren maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos poblacionales, a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe. Las entidades con mayor matrícula estudiantil indígena en el nivel primaria son: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla y Veracruz que reúnen a más del 74 % del total de la matrícula de la población indígena.” (SEP/SEB, 2012: 36).

Por lo anterior, el Sistema Educativo Nacional, comprende al subsistema de Educación Indígena dependiente de la Secretaría de Educación Pública cuya responsabilidad es brindar a los niños indígenas una educación intercultural bilingüe, para gestionar sus propios aprendizajes con calidad, equidad y pertinencia y concluyan con éxito su educación básica. Por las particularidades de la atención que se ofrece en este subsistema se han delegado en los supervisores de educación primaria también la atención de los preescolares en esta modalidad.

En los Parámetros Curriculares que emite la SEP, (2008); la Educación Indígena tiene su sustento legal en el Artículo, 11 de la Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y la Reforma a la Fracción IV del Artículo 7° de la Ley General de Educación, el cual establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen derecho a recibir educación en su lengua materna y en español. Esta ley reconoce y protege los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Así mismo señala que las autoridades educativas federales

y estatales garanticen que la población Indígena tenga acceso a la educación obligatoria intercultural bilingüe.

Para asegurar una educación de calidad a los niños y niñas indígenas, se establece que es responsabilidad de los directores, maestros frente a grupo, de los padres de familia, y del supervisor escolar como autoridad académica y administrativa, brindar un acompañamiento y seguimiento a todas y cada una de las escuelas que conforman su zona escolar, a través de su visita permanente para gestionar un ejercicio de apoyo académico, creando ambientes de acercamiento institucional a los centros de trabajo y con el personal docente y directivo.

3.9 Contexto de preescolares y primarias indígenas por zonas escolares.

Zona escolar 706.

La Zona Escolar 706, ofrece educación preescolar y primaria, en la modalidad indígena, el área de influencia de la zona escolar 706 comprende los municipios de Atlequizayan, Ixtepec, Zapotitlán de Méndez y Zongozotla, estos municipios se ubican según los censos económicos (INEGI, 2010), en niveles de marginalidad alta y muy alta, se ubican dentro de la región económica dos de la Sierra Nororiental. Conformada por maestros federales bilingües, trabajo, depende de la Jefatura de Sector Núm. 09 con sede en Huehuetla, Pue., la cabecera oficial de la zona se encuentra en Nanacatlán, Municipio de Zapotitlán de Méndez Conforman la zona escolar 7 escuelas de educación preescolar atendiendo a una población de 553 alumnos por 28 docentes de los cuales sólo 4 son directores sin grupo. 3 escuelas de educación primaria con un total de 680 alumnos, estando al frente 3 directores técnicos, y 25 docentes.

En cuanto a la preparación profesional los docentes de preescolar se encuentran de la siguiente manera: 2 docentes con maestría concluida, 2 con normal preescolar y 24 con licenciatura de UPN. En el nivel de primaria, 2 de los 3 directores sin grupo, con maestría y uno con licenciatura de UPN; 2 docentes de

los 25, cuenta con maestría, 1 docente con estudios de normal superior, 19 docentes con licenciatura de UPN, y 6 con diversas licenciaturas.

Zona escolar 707

En Huahuaxtla Municipio de Xochitlán de Vicente Suárez, Puebla; se encuentra la cabecera oficial de la Zona Escolar 707, la cual atiende 8 Centros Preescolares, con una población total de 404 alumnos; atendidos por 18 docentes y 1 directora técnica; La misma zona escolar atiende 54 primarias, con 763 niños que conforman la población total. Sólo se cuenta con 1 director técnico, 9 directores comisionados que atienden grupo y 19 docentes frente a grupo, total de 29 docentes. Por lo que en la zona 707, la Supervisora trabaja con 48 docentes entre preescolar y primaria.

Zona escolar 714

La zona escolar 714, perteneciente al Sector 08 de educación indígena, de Zacapoaxtla, Puebla, se encuentra ubicada en la cabecera municipal de Tuzamapan de Galeana del mismo Estado. El área de influencia abarca tres municipios: Tuzamapan, Jonotla y Zoquiapan. Atendiendo en el nivel preescolar a una población de 221 alumnos, distribuidos en 7 Centros 1 de organización completa y 6 unitarios, al frente 7 directoras comisionadas con grupo y 3 docentes, total 10 docentes.

En el nivel de primarias se atiende a un total de 376 estudiantes, en 6 escuelas 2 de organización completa, 3 tridocentes, 1 unitaria. Encontrándose al frente 1 director técnico, 5 directores comisionados con grupo y 15 docentes en general

En cuanto a la preparación profesional cinco son tituladas de licenciatura en primaria dos docentes tienen licenciatura incompleta, seis docentes son pasantes de UPN y veinte docentes titulados de licenciatura. Una característica de esta región es que el 80 % de la población son nahua hablantes y el 20 % son totonaco hablantes. (INEGI, 2010).

3.10 Telesecundarias

La modalidad de Telesecundaria (TSE), fue creada en México en 1968, para dar respuesta de manera eficaz en la cobertura y equidad educativa, en comunidades con menos de 2500 habitantes, en las que el servicio educativo de secundaria general o técnica era incosteable, por la densidad de población este modelo se convirtió en una opción con características propias, y que se ha adaptado a los cambios de las Reformas que para este nivel se han emprendido; desde el cambio en los planes y programas de estudio, rol de los docentes y uso adecuado de los recursos didácticos necesarios para esta modalidad, como son: el programa de televisión, el libro de conceptos básicos, la guía de aprendizaje y la guía didáctica.

Con la firma del ANMEB en 1992, El sistema Educativo Mexicano inicia grandes transformaciones, acordes con las políticas internacionales, principalmente en tres grandes rubros: la calidad de la educación, la revalorización de la profesión docente y la descentralización de la educación correspondiente a un nuevo federalismo. (SEP. 1992). A partir de la firma de este Acuerdo, fue necesario modificar el Artículo 3° Constitucional y aprobar el nacimiento de la Ley General de Educación, en 1993.

En este contexto el cambio más importante que se dio en el nivel de secundarias, fue la obligatoriedad de la educación básica y un Plan de estudios homogéneo, organizado por asignaturas, por lo que en la modalidad de TSE, hubo necesidad de redefinir los elementos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto a la reorientación de la metodología del modelo pedagógico de TSE, quedando de la siguiente manera: en el proceso enseñanza aprendizaje, un docente es el encargado de atender un solo grupo, es el responsable de mediar y coordinar el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las asignaturas a partir de los programas de televisión, materiales impresos y recreación de situaciones que les ofrezcan a los estudiantes vivencias de conocimientos y valores.

Aspecto importante en este Acuerdo en lo correspondiente al perfil docente de telesecundaria, más allá de su formación inicial, se señala la educación

audiovisual, televisión educativa, enfoque constructivista y mediación pedagógica; orientaciones metodológicas y didácticas de las asignaturas a impartir. La finalidad es contribuir a una mejor comprensión del modelo pedagógico e impactar en mejores resultados educativos. En lo concerniente a fundamentos teóricos el modelo TSE, (SEP, 1998), considera:

- Los filosóficos que considera preciso educar al ser humano, mediante la ayuda de otra persona experta, capaz de seleccionar y adecuar los contenidos curriculares y estímulos del entorno a las capacidades reales de aprendizaje.

- Psicopedagógico: Su atención se centra a brindar atención en lo individual y social (Zorrilla s/f), e intervenir en situaciones conflictivas.

- Constructivismo: considera que el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes se va construyendo significativamente a partir de los contenidos curriculares, desde entornos adecuados. (Díaz- Barriga, 2006). El docente ajusta la mediación pedagógica, apoyado del uso adecuado de los programas de televisión, con reflexiones pedagógicas, que motiven el razonamiento y la participación de los alumnos.

- Recursos didácticos: -Programa de televisión, con duración de quince minutos, en los que se comparten cápsulas informativas y ordena conceptos para generar esquemas de aprendizaje que promueven la observación activa, el análisis y la evaluación crítica de los mensajes, para integrarlos a la realidad inmediata y a experiencias personales. (Álvarez, 2009:11). –Libro de conceptos básicos: tiene la finalidad de ampliar y brindar explicaciones de los contenidos temáticos que se presentan en el programa de televisión. – Guía de estudio y cuaderno de trabajo, apoyos para organizar el proceso didáctico, procesamiento y aplicación de la información, para contar con insumos de cada sesión y favorecer la evaluación. – Guía didáctica, apoyo para el docente, en esta se presenta la organización de los contenidos, el concepto central del núcleo, aspectos fundamentales y dificultades de aprendizaje, como recursos importantes.

A partir del ciclo escolar 2006- 2007 en el marco de la reforma de Educación secundaria, el modelo pedagógico cambia de nombre debido a tres aspectos importantes y es denominado Modelo Renovado de Telesecundarias. Estos aspectos son: primero, *el plan de estudios 2006 y programas de estudio*, donde se plantea el perfil de egreso de la educación básica, el mapa curricular, promoviendo integración entre campos disciplinares.

Segundo, *El trabajo en el aula se centra en el aprendizaje*, fortalecido con la actualización de materiales didácticos y diversificación de recursos educativos y el uso de la tecnología; lo que obliga a la necesaria transformación de la práctica docente, en la búsqueda de la construcción de conocimientos significativos.

Tercero, *los recursos didácticos* que se sugieren son: libro para el alumno por asignatura, en éste se articulan recursos audiovisuales e informáticos y las actividades de aprendizaje claras y precisas. Libro para el maestro por asignatura, el cual contiene la descripción general de cada secuencia de aprendizaje, criterios para el uso de materiales impresos y multimedia. Videos y programas de televisión, de corta duración, transmitidos por la Red EDUSAT, y Enciclomedia.

En este modelo pedagógico, estudios como los de Sandoval (2000), Santos (2004), Martínez (2005), y la SEP (2006), ponen de manifiesto la eficiencia, operatividad y calidad de los aprendizajes, relaciones pedagógicas e infraestructura que demuestran la desventaja de esta modalidad con respecto a las secundarias generales y técnicas. Las críticas se centran en aspectos económicos, materiales y humanos que representan el ahorro educativo, que no se invierte en atender las necesidades básicas de las escuelas para la implementación del modelo propuesto y apoyar a los estudiantes en condiciones semejantes, para logros académicos, que son alcanzados por estudiantes de secundarias generales y técnicas. (INEE, 2005; Santos, 2004)

Algunos de los retos de esta modalidad lo constituyen la diversa formación inicial con la que ingresan los docentes, la experiencia en la docencia y la prioridad de formación continua. La Unidad de Telesecundaria (SEP, 2006), considera que el

docente debe actualizarse en estrategias didácticas, contenidos específicos de asignatura, orientación en la formación de los adolescentes, enfoques pedagógicos, técnicas y estrategias de evaluación, habilidades para la búsqueda de información y uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Zona escolar 032

La Zona comprende los municipios de Yaonáhuac, Puebla; con centros educativos, los cuales atienden 1332 estudiantes, en edades de 12 a 16 años. La zona cuenta con 16 Centros, 3 directores técnicos, 13 directores comisionados con grupo y 65 docentes. En esta modalidad educativa, se encuentran maestros con diferentes perfiles, por lo que su preparación profesional, va de maestría a licenciatura en telesecundaria, Normal superior, con diferentes especializaciones y algunos con otras licenciaturas.

3.11 Educación Especial

La educación especial en México surge hasta 1915, en Guanajuato, con la fundación de la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental. Posteriormente se diversificó el servicio para otras discapacidades, involucrándose en esta atención la UNAM. Durante su evolución de la educación especial, los requerimientos de la sociedad para dar atención educativa y generar oportunidades para mejorar su calidad de vida de la población infantil que presentaba alguna discapacidad, se hicieron cada vez más demandantes.

No fue sino hasta 1993, con el surgimiento de la Ley General de Educación que se contempló en su Artículo 41, que la educación especial debería propiciar la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles educativos de la educación regular, atendidos con métodos y técnicas específicas. También se señala satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para lograr una vida digna. Actualmente el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se emite como una respuesta a las demandas educativas en este sentido.

No obstante, desde el mismo subsistema se presentan ambigüedades para definir a la población que se ha de atender. En el 2006 los datos reportados en este programa indican que aproximadamente 413,000 estudiantes, no presentaban discapacidad y se les atendía, como parte de los servicios complementarios para apoyar a alumnos que presentan dificultades de aprendizaje principalmente en la lectura, escritura y matemáticas, o con problemas de conducta.

“[...] sólo 10% en el primer caso y 7% en el segundo de la población atendida presenta alguna discapacidad. La propia relatividad y ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales permite incluir entre los casos atendidos a estudiantes con problemas en el aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad.” (SEP-SEBN. 2006, p. 57).

Este subsistema presenta problemáticas para su oferta pues son las zonas urbanas las que regularmente gozan de este servicio. El mismo Programa señala que en la mayoría de los estados no cubren la modalidad indígena y comunitaria (CONAFE). Los datos arrojados más importantes son: solo 42% de los municipios a nivel nacional cuentan con algún servicio de educación especial.

“[...] El porcentaje de zonas escolares que cuentan con algún servicio de apoyo es desigual: 19% en educación inicial, 14% en educación preescolar, 32% en educación primaria y 6% en educación secundaria.

c) Los servicios de educación especial prestan apoyo, en total aproximado, a 16,000 escuelas, cifra que se distribuye del modo siguiente: educación inicial, 200; educación preescolar, 4,431; educación primaria, 11,045, y educación secundaria, 270.” (SEP-SEB: 62).

La misma SEP, establece que este servicio se organice por zonas escolares, y que sea un supervisor escolar de esta modalidad quien asuma la responsabilidad de organizar en general y garantizar un servicio de calidad y equidad a las escuelas de los distintos niveles y modalidades, que comprenda su zona escolar, para llevar un seguimiento de los estudiantes que inician su atención e integración desde la educación inicial o preescolar hasta la Secundaria.

Los supervisores escolares tienen la consigna de considerar que se lleven a cabo cuatro aspectos fundamentales en lo que respecta a la integración educativa: integrar en las aulas de escuelas de educación regular a los niños que presentan alguna NEE. Ofrecer apoyos específicos mediante adecuaciones curriculares, que respondan a la necesidad de cada niño. Asegurarse de que el personal de educación especial de las orientaciones y apoyo a niños, padres de familia y maestros de grupo, para fortalecer la atención y trabajar conjuntamente con autoridades educativas para responder al compromiso de ofrecer una respuesta educativa ante las NEE de los educandos.

Contexto de la zona 021, educación especial.

La zona 21 de Educación Especial tiene como sede la ciudad de Zacapoaxtla, su influencia abarca los Municipios de: Zacapoaxtla, Nauzontla, Xochiapulco, Xochitlán y Zautla, éstos son atendidos por 4 Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y un Centro de Atención Múltiple (CAM) que atiende los niveles de preescolar, primaria y formación para el trabajo, ubicado en esta ciudad. Se forma parte de Educación Básica siendo una modalidad de la misma, se oferta el servicio a 17 Preescolares, 53 Primarias y 20 Secundaria en sus diferentes modalidades (indígenas, regulares, telesecundarias, técnicas y generales) que tengan integrados a alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas primordialmente a condiciones de discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. La matrícula escolar en los servicios de apoyo es de 369 alumnos, en el servicio escolarizado son 41 alumnos. En las USAER'S existen 367 alumnos.

Los estudiantes son atendidos por una supervisora comisionada, 2 apoyos técnico pedagógicos, 4 directores técnicos y uno comisionado, la formación profesional se presenta a continuación: 4 directores técnicos y uno comisionado 2 Psicólogos generales, 2 psicólogos educativos. 5 maestros frente a grupo, 1 docente de enlace y 40 docentes de apoyo, de ellos 14 son docentes de primaria, es decir, no cuentan con el perfil requerido para trabajar con alumnos con NEE, 4 maestros de comunicación, 4 psicólogos y 1 trabajadora social. Los 46 docentes que existen en la zona son egresados de diversas instituciones como son el

benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) que egresa alumnos con el área terminal en discapacidad auditiva (DA.) y discapacidad intelectual (DI). La Normal de Zacatlán cuyos alumnos tienen el área terminal en problemas de aprendizaje, la Normal de Tlatlauquitepec con el área terminal en DI. de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla egresan psicólogos generales y de la Universidad Pedagógica Nacional egresan psicólogos educativos.

Cuadro 3.1 que resume la población a la que impacta la atención de los Supervisores.

NIVEL/ CANTIDAD	SUBSISTEMA	ZONA/UBICACIÓN	Escuelas/ Directivos /docentes	Alumnos
Preescolar / 2	Federal	90 / Xalapa, Veracruz 83/Ayotoxco, Puebla	17/ 17/54 12/12/34	873 650
Preescolar / 3	Indígena	706/ Nanacatlán, Zapotitlán de Méndez, Puebla 707/ Huahuaxtla, Vicente Suárez, Puebla 714/ Tuzamapan de Galeana, Puebla.	7 preescolares / 28 docentes. 8 preescolares/ 19 docentes 7 preescolares / 10 docentes	553 404 221
Primaria / 1	Federal	094/Tlatlauquitepec; / Puebla	23 primarias / 3 directores técnicos / 68 docentes	1638
Primaria / 3	Indígena	706/ Nanacatlán, Zapotitlán de Méndez, Puebla 707/ Huahuaxtla, Vicente Suárez, Puebla 714/ Tuzamapan de Galeana, Puebla.	3 primarias / 3 directores / 25 docentes 54 primarias/ 56 docentes. 6 primarias/ 1 director téc. / 21 docentes	680 763 376
Telesecundaria	Estatal	/ Yaonahuac, Puebla	16 Telesec. /3 directores técnicos/13 direc c/gpo/65 docentes	1332
Educación Especial /1	Federal	21/Zacapoaxtla	17 preescolares, 53 Primarias y 20 secundarias / 46 docentes	777

Elaboración propia

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

Los autores dedicados al estudio de las representaciones sociales, concuerdan en la versatilidad de este concepto; Allannsdottir, Jovchelovitch, Stathopoulou (1993), (citados por Banchs, 2000), han documentado al respecto, que la mejor manera de abordar las representaciones sociales, es tomar en cuenta no sólo su carácter abierto sino en términos de los diferentes modos de apropiación de la teoría, que esa apertura permite, dichos modos de apropiación se refieren al enfoque procesual y al enfoque estructural.

4.1 La Metodología de las representaciones sociales.

La metodología para el estudio de las representaciones sociales se ha considerado como una tarea compleja, en la cual se han utilizado gran variedad de métodos e instrumentos sin llegar a priorizar alguno en particular, al respecto Doise menciona: “[...] la pluralidad de aproximaciones de la noción y la pluralidad de significados que vehicula, hacen que sea un instrumento de trabajo difícil de manipular.” (Doise, 1990, citado por Cabrera, M., 2004, p. 14), por lo que cualquiera que se elija es válido para dar cuenta del estudio que se realice, no obstante, la misma autora aclara que dependerá de la amplitud y complejidad del objeto de estudio, la elección o combinación de enfoques o perspectivas teóricas para complementar y articular el abordaje metodológico, sin confundir la flexibilidad que se brinda por un eclecticismo teórico metodológico. “Por ello nos es posible, partiendo de presupuestos compatibles, abordar el fenómeno desde distintas ópticas, pudiendo articular métodos y técnicas que nos permitan un mayor acercamiento al mismo”. (Abric, 2001, p. 221)

Distintas investigaciones dan cuenta de lo anterior, entre las más representativas, se encuentran los trabajos realizados por D. Jodelet (1986); Abric (2001); Pereira de Sá (1998). Este último señala que existen tres líneas metodológicas que son las que se han posicionado para la realización de estudios sobre representaciones sociales. La primera parte de la complejidad de las

representaciones sociales, Denis Jodelet, seguidora cercana a la teoría de Moscovici, ubica sus investigaciones en esta línea, centrada en el enfoque procesual. Al respecto de este enfoque Banchs, refiere que es un enfoque de tipo hermenéutico centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa. Centra su interés en el objeto de estudio y los vínculos socio-históricos y culturales específicos; aclara que “[...]desde este enfoque el objeto es visto como instituyente más que instituido, siendo esta una de las características principales para el abordaje procesual de las representaciones sociales” (2000, p.42).

La segunda línea centrada en los procesos cognitivos, desarrollada por Jean Claude Abric, en Aix en Provence. El autor focaliza sus trabajos en torno al estudio de la estructura de las representaciones sociales, originando para ello la teoría del núcleo central. La tercera línea se considerada más sociológica, desarrollada en Ginebra Suiza, desarrollada por Willem Doise, quien se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales (Pereira de Sá, 1998, p. 31, citado por Banchs, 2000).

En el estudio de las representaciones sociales, (Sá, 1996, citado por Araya, 2002) es importante tener claridad en el propósito que se busca pues si objetivo se centra en la génesis histórica, sólo en términos constituyentes y procesuales de una representación, lo recomendable es abordarla desde la perspectiva procesual de Moscovici (1979) y Jodelet (1986); aunque cabe aclarar que sólo con este enfoque se perdería la oportunidad de dar cuenta del carácter histórico de la representación social, lo que daría como consecuencia perder la visión integral. Por el contrario, si lo que se quiere es estudiar desde un contexto histórico y social el contenido cognitivo de las representaciones, entendiendo éstas como un conjunto organizado o estructurado, se sugiere el abordaje desde el enfoque estructural, en los elementos del núcleo central de (Abric, 1981), dónde se podría rastrear su genealogía.

Al respecto de lo anterior, Banchs, señala que los estudios de las representaciones sociales deberían buscar dar cuenta del “[...] carácter histórico

social, no sólo los mecanismos sino los contenidos en tanto memoria social y huella cultural, analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara” (2000, p. 13).

4.2 Enfoque procesual

Para una mejor comprensión del enfoque procesual se considera importante tener en cuenta las definiciones de los principales representantes, en este caso se citan las de Denis Jodelet y Serge Moscovici. Para la primera autora, “Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.” (Jodelet, 1989, p. 432). En la misma línea Serge Moscovici plantea que “[...] la representación social es pensamiento discursivo y constituye un sistema simbólico.” (2001, p. 29)

Desde este enfoque una de las definiciones del objeto estaría en función de lo instituyente, más que como instituido, pues se centra en lo procesual y no en los contenidos y resultados en sí mismos. Mary Jane Spink, define el carácter procesual del enfoque como sigue:

“Es la actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones en el espacio de interacción lo que constituye, en nuestro modo de ver, el real objeto de estudio de las representaciones sociales en la perspectiva psicosocial” (Spink, 1994, p. 121, citada por Banchs, 2000, p. 35).

Para el estudio del contenido de las representaciones sociales para su sentido y significación los tratamientos cualitativos son los recomendados (Jodelet, 1990). El procedimiento clásico desde el enfoque procesual, se lleva a cabo con la recolección de material discursivo a través de entrevistas, cuestionarios u otras fuentes documentales; posterior al procedimiento de la recolección, menciona Araya, (2001), se someten a técnicas de análisis de contenido de las producciones simbólicas, es decir de los significados del lenguaje a través de los cuales los seres

humanos, construyen el mundo en que viven y esto es precisamente lo que dará cuenta del contenido de la representación social en cuestión.

María Auxiliadora Banchs, precisa que: “Desde el enfoque procesual se privilegian los métodos de recolección y análisis cualitativos aun cuando hagan uso de números, por un lado, y por el otro, la triangulación, combinando múltiples técnicas de análisis para garantizar la confiabilidad de las interpretaciones” (2000, p. 125). El tipo de entrevistas que sugiere la autora son abiertas, y entrevistas en profundidad.

Esta situación implica al investigador ajustar sus técnicas de recolección de datos al objeto de estudio con la finalidad de recuperar el material discursivo que deberá ser sometido al análisis de contenido. A diferencia de los estudios cuantitativos, en los que se prevé tanto el tiempo como los informantes, en este enfoque el número de sesiones y/o informantes o grupos, son determinados a través de criterios de saturación, (Mazzotti, 2008, citado por Banchs, 2000). No obstante, Jodelet (1989), plantea que las connotaciones sociales del pensamiento no se deben a su distribución entre muchos individuos, sino al hecho de que el pensamiento de cada uno de ellos es marcado porque muchos piensan de la misma forma.

De acuerdo con los planteamientos de Banchs, (2000), se aclara que no existen indicadores metodológicos específicos sobre la forma de abordar los estudios de las representaciones sociales, Alvezz-Mazzotti (2008), apoya esta idea y enfatiza que, debido a la diversidad de abordajes en los estudios de las representaciones sociales, no existe una metodología única recomendada. El mismo Moscovici (1961), no recomendó ningún método en particular, aunque sugiere utilizar técnicas que abarquen las dimensiones que constituyen una representación social.

Utilizar entrevistas en profundidad o abiertas, son algunas técnicas para la recolección y el análisis de la información que permite develar la contradicción que ocultan a la ideología. Mora (2002, p.p. 15-17), presenta algunas de las técnicas

sugeridas para realizar estudios de las representaciones sociales desde este enfoque, enfatizando que las técnicas más utilizadas en psicología social en Latinoamérica, son tres: análisis de procedencia de la información; análisis de los actos ilocutorios y análisis gráfico de los significantes. Para efectos de este trabajo se retoma la entrevista a profundidad.

4.3 Enfoque estructural

De acuerdo con Jean Claude Abric, el enfoque estructural exige el análisis de una representación social y la comprensión de su funcionamiento en una doble identificación: de su contenido y de su estructura. Esto es, que los elementos que conforman una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación, lo que permite que establezcan una relación entre ellos, la cual determinará la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Por lo que desde este enfoque se hace necesaria una metodología específica de recolección, (Abric, 1994).

Los autores que han seguido la teoría de Abric, (Codol, Pascal Moliner, Christian Guimelli, Michel-Louis Rouquette, Flament, Plon, Apfelbaum, Páez, citados por Banch, 2000), parten de la idea de que toda representación cuenta con una estructura específica propia, organizada alrededor de un núcleo central, entendido éste como el elemento o conjunto de elementos que dan a la representación su coherencia y significación global. El enfoque estructural, toma como eje fundamental la teoría del núcleo central.

Para distinguir los elementos centrales de los periféricos, considerados en la teoría del núcleo central, Abric sugiere tres características para tipificar la centralidad de algunos elementos de una representación social: 1) su valor simbólico, en cuanto a que un elemento central no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación; 2) su valor asociativo, cuando un elemento central se encuentra vinculado directamente con la significación de la representación, encontrándose necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes de la representación; y 3) su valor expresivo, que se expresa a través

de la frecuencia de aparición de un término, requiriendo para ello información cualitativa (Abric, 2001, p. 45).

Esta perspectiva implica una aproximación multimetodológica de las representaciones, organizada en tres tiempos sucesivos: 1) la identificación del contenido de la representación. 2) El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía. 3) Determinación y control del núcleo central, (Abric, 2001, p. 27).

Los planteamientos de Abric, refieren que la teoría del núcleo central, deviene de trabajos empíricos con base en experimentación, aplicación de cuestionarios y técnicas asociativas. Las técnicas asociativas se consideran importantes desde este enfoque porque cuantifican y estandarizan. La cuantificación es importante para referir a lo social y la estandarización para evitar la subjetividad de los investigadores y de los informantes, hasta donde sea posible. Autores como Giacomo, (1981); Flament, (1981); Carugati, Selleri y Scappini, (1994); Spini, (1996); han utilizado para sus estudios experimentales algunas técnicas como, las correlacionales y de análisis multivariado, o ecuaciones estructurales. En México: Acosta, (1988); Uribe, (1998); Pereira de Sá (1996); y Oliveira (1998), entre los más destacados en Brasil.

Para el estudio de las representaciones desde este enfoque se requiere de métodos que por una parte busquen identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación y conocer la organización de esos elementos y por la otra conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación; además en una última instancia verificar la centralidad y jerarquía manifiesta. El cuadro que se presenta a continuación trata de resumir la metodología de recolección de las representaciones sociales propuesta por Jean-Claude Abric, (2002), se enfatizan con negritas, los métodos que se retoman par este trabajo.

Cuadro 4.1 que resume la metodología de recolección de las representaciones sociales en este estudio

TRIPLE OBJETIVO	APROXIMACIÓN MULTIMETODOLÓGICA EN TRES TIEMPOS SUCESIVOS	MÉTODOS	TÉCNICAS
1-identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación	1) la identificación del contenido del núcleo de la representación.	Métodos interrogativos Métodos de recolección del contenido de una representación	1.La entrevista 2.El cuestionario 3. Tablas inductoras 4.Dibujos y soportes gráficos 5.Aproximaciones monográficas
		Métodos asociativos	1.La asociación libre 2.La carta asociativa
2. Conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación	2) El estudio de las representaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía	Métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación	1.Constitución de pares de palabras 2.Comparación pareada 3.Constitución conjunta de términos
		Métodos de jerarquización de los ítems	1. Los tris jerarquizados sucesivos 2. Las elecciones sucesivas por bloques

Elaboración propia

4.4 Métodos de recolección del contenido de una representación

Abric, distingue dos grandes tipos de métodos, cada uno con sus respectivas técnicas, estos son los métodos interrogativos y los métodos asociativos. Los primeros recogen las expresiones de los individuos, las cuales pueden ser verbales o figurativas, que afecta al objeto de representación en estudio. Los métodos asociativos por su parte toman como base la expresión verbal más espontánea, menos controlada, es decir, más auténtica. (Abric, 2001).

4.4.1 Métodos interrogativos

Este autor hace cinco propuestas: la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos y las aproximaciones monográficas. Se

explicita la entrevista en su modalidad a profundidad que es la que se utilizará, para dar cuenta del contenido de las representaciones de los supervisores escolares

La entrevista: es una técnica que se traduce en la interpretación de un discurso; el discurso por su parte es una actividad compleja para el proceso de análisis, en éste el discurso es sometido a las reglas de enunciación. (En el apartado siguiente, se detalla la entrevista en profundidad.)

Posterior a la entrevista se recurre a métodos de análisis de contenido, como tributarios de interpretación, al finalizar este proceso se cuenta con material para en cierta medida, acceder al contenido de una representación y a las actitudes que el sujeto desarrolla. Aunque, se apunta la necesidad de trabajar conjuntamente la entrevista con otras técnicas complementarias con el objeto de controlar, recortar o profundizar las informaciones recogidas, como medios para entrar a la parte de la organización y estructura interna de las representaciones.

Como producto de la entrevista se tendrá un relato cuya situación implicativa generará una “inversión de la persona” que al verse en sí misma en la realidad observa el sistema de etiquetas sociales que la enmarcan. Ese relato obtenido se somete a un análisis de contenido, (Alonso, 1988).

4.4.1.1 La entrevista en profundidad

Una de las técnicas en la investigación cualitativa para obtener información a través de una conversación profesional con una o varias personas, es la entrevista en profundidad. Considerada también como un espacio de construcción de conocimiento a través de una interacción lingüística y de negociación del significado del mundo vivido.

La entrevista comprende un desarrollo de interacción creador y captador de significados en el que influyen las características personales de los involucrados, es decir tanto del investigador como del investigado. Para Taylor y Bogdan (1986) la entrevista en profundidad consiste en encuentros reiterados cara a cara, dirigidos

hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, con respecto a sus experiencias, situaciones como lo expresan con sus propias vidas.

La entrevista comprende un esfuerzo de inmersión, Olabuénaga (1999), lo describe como de re-inmersión, por parte del entrevistado frente al entrevistador Del Amo y Blanco, (2011), refieren a este proceso que llevan a cabo los entrevistadores para la obtención del conocimiento con dos metáforas, la del minero, donde el conocimiento es considerado como un metal enterrado, el cual tiene que ser desenterrado por el entrevistador; este enfoque, tiende a considerar las entrevistas como un primer momento para la recogida de datos, separado de un análisis posterior. Desde esta metáfora se considera que el conocimiento, está allí, esperando ser descubierto, quedando estático.

La metáfora del viajero, en ésta el entrevistador, es considerado como un viajero, que, al regreso de un viaje a un lugar lejano, cuenta como un relato los paisajes recorridos, al volver. Desde este enfoque se lleva a la entrevista y al análisis consideradas como fases entrelazadas de construcción de conocimiento, considerando al conocimiento construido socialmente. Estas metáforas muestran posturas contrapuestas del investigador, mientras en la del minero sólo se le considera como coleccionista de información, la del viajero la considera como un productor de conocimiento.

Por lo que en este estudio se retoma la metáfora del viajero, al considerar la parte de obtención y análisis como fases interrelacionadas para conocer e interpretar el conocimiento socialmente construido de los supervisores escolares de educación básica, sobre la asesoría académica.

Los elementos que Olabuénaga considera para realizar las entrevistas en profundidad son tres: el proceso de interrelación, el proceso de obtención de datos o proceso técnico de recogida de información y el proceso de registro de la información, o proceso instrumental para conservar la información grabando la conversación; a continuación se explican de manera sucinta.

El proceso de interacción interpersonal: Se parte de la definición que ofrecen Olabuénaga e Ispizua (1999), la entrevista en profundidad se considera como “Un acto de interrelación personal, espontáneo e inducido, libre o forzado entre dos personas, entrevistador y entrevistado, en el cual se efectúa un intercambio de información cruzada” (Olabuénaga, 1999, p. 171).

Algunas características y tareas que el entrevistador debe asumir, de acuerdo al mismo autor para este proceso son, el entrevistador muestra interés por saber, garantizar que los datos e información ofrecida no serán utilizados indebidamente; poner énfasis en la profundidad, lo que implica una interacción personal más intensa. La empatía del entrevistador, es esencial para que se establezca una verdadera comunicación personal.

El entrevistador debe persuadir a los supervisores acerca de la utilidad y oportunidad de la entrevista, dando a conocer sus objetivos y condiciones básicas. Los entrevistados por su parte pueden definir sus condiciones como son la hora, lugar, la presencia de otras personas externas, comportamiento y estilo en la conversación a la que se sujetará el entrevistado. Por lo que para llevar a buen término este proceso es importante que se establezca contacto anticipado para familiarizarse con algunas condiciones del entrevistador.

La comunicación verbal se enriquece con la comunicación no verbal, como los gestos, los silencios, Olabuénaga (1999), propone cuatro técnicas para potenciar la comunicación no verbal, para no dejar decaer el interés de la entrevista: mirar a los ojos, naturalidad en las posturas y movimientos, las respuestas y comentarios deberán hacerse en un tono amable, espaciado, sin crítica, ni adulación; cuidando de no interrumpir u obstaculizar el discurso del entrevistado. Respetar los silencios, como una forma también de comunicación, o reflexión. Situación que lleva al entrevistador a una comprensión que busca entrar al mundo interior del entrevistado, por lo que debe actuar con prudencia.

En este primer proceso, el entrevistador asume un triple papel: el del actor que sigue un guión elaborado por el mismo y seguido por los otros actores (en este

caso los supervisores), el director de escena, atento a los cambios o ajustes que debe introducir y el del coreógrafo, al cambiar escenarios, desbloquear o aprovechar oportunidades para una representación más rica.

El Proceso de la obtención de la información: De acuerdo con Olabuénaga (1999) y Amos y Bravo (2011), se aclara que la entrevista en profundidad no es una técnica terapéutica o una indagación policiaca. Tiene su propia estrategia que Olabuénaga concreta en tres dimensiones.

a). La lanzadera, para la captación de información, denominada también lanzadera-embudo. (Lanzadera: funciona de fuera a adentro y de dentro a afuera) “El entrevistador inicia el tema abordándolo con una pregunta abierta general, después en pasos sucesivos, se va estrechando, explicando o concretando; acalorando o minimizando detalles y datos singulares” Olabuénaga, 1999,181)..

b) El relanzamiento, tiene como objetivo apoyar al entrevistado a recorrer su camino hasta el final, asegura que la información no quede inconclusa o fragmentada, puede motivar o apoyar cuando se presenta un bloqueo en el entrevistado, para lo cual es útil una auto-revisión, que lo lleve a confirmarse en lo dicho o a aclarar sus intervenciones.

c) El control, debe extenderse a varios aspectos de la entrevista, para asegurar una suficiente garantía de validez. Los elementos que deben ser sometidos a control por el entrevistador: citas y datos descriptivos; inconsistencias y ambigüedades; idealizaciones y fugas; el desinterés y cansancio; el sentido común.

El proceso de registro.

Apunta Olabuénaga (1999), que la entrevista a profundidad exige una conversación intensa que requiere concentración tanto del entrevistado como del entrevistador, por lo que cualquier distracción, o contratiempo por parte de cualquiera de ellos influirá determinadamente en la calidad de la información que se recabe.

Algunas de las técnicas más recomendadas para registrar la información que se produce en las entrevistas en profundidad, como la toma de notas durante la conversación, advierte al respecto que trae una distracción por parte del entrevistador. El uso de la videocámara o grabadora de voz, da libertad al entrevistador para concentrarse en el proceso mismo de la entrevista, y el guión de entrevista que la orienta; aun utilizando estos medios electromagnéticos, es recomendable levantar notas que considere oportunas y necesarias para ser utilizadas más tarde. El autor advierte del inconveniente pues el entrevistado generalmente pierde espontaneidad, o se bloquea por completo. Cualquiera que sea la forma en que se levanta o adquiere la información debe contar con la datación, esto es la fecha, la hora y las condiciones; la contextualización, que comprende al entrevistado y la situación en que se lleva a cabo la entrevista y el enriquecimiento conveniente, para lograr más tarde una mejor interpretación de la información obtenida.

El guión de entrevista

La entrevista en profundidad es normalmente semi-estructurada, se vale de un guión como instrumento, que puede contener solo algunos temas, así como algunas preguntas preparadas. Las características que deben guardar el tipo de preguntas es que deben contribuir temáticamente a la producción de conocimientos y dinámicamente a la promoción de una buena interacción de entrevista (Del Amo y Blanco, 2011).

Los autores anteriores, señalan que cuanto más estructurada sea una entrevista, más fácil será la estructura conceptual para un análisis posterior. Temáticamente las preguntas se relacionan con el qué, con las concepciones teóricas del tema de investigación y con el análisis posterior de la entrevista. En este caso se busca un análisis conceptual de la comprensión personal de los supervisores escolares sobre la asesoría académica.

En lo que respecta a la dinámica de la entrevista, las preguntas se relacionan con el cómo, para lograr establecer una interacción positiva, una motivación para

expresarse con confianza y fluidez. Se recomienda realizar dos guías de entrevista una con las preguntas temáticas del proyecto con un lenguaje teórico, y otra guía que tenga en cuenta las dimensiones temáticas y dinámicas, en un lenguaje cotidiano para ser desarrolladas en la entrevista. También es recomendable dar respuesta a las preguntas por qué y qué antes de pasar a las preguntas del cómo.

El objetivo primordial es obtener una descripción más que una explicación, las preguntas deben ser breves, simples. De Amo y Blanco, presentan una propuesta del tipo de preguntas que pueden ser consideradas en el guión de entrevista. (De Amo y Blanco, 2011, p.p. 88-89) Preguntas introductorias, de profundización, de sondeo, de especificación, directas, indirectas, de estructuración, de interpretación y el silencio.

4.4.1.2 Análisis de contenido.

El análisis de contenido, desde la postura de Olabuénaga (1999), es una técnica para leer e interpretar el contenido de cualquier tipo de documentos. Los objetivos para la realizar este análisis exige tomar en cuenta dos puntos importantes: hacer la lectura de manera sistemática, objetiva, replicable y válida, por lo que su metodología es semejante a la de los métodos de recogida de información. El análisis posterior, así como su teorización, se puede realizar de manera cualitativa y cuantitativa, dentro de los parámetros de las estrategias que se proponen para cada uno de éstos.

En el caso del análisis de contenido en modalidad cualitativa, parte de un texto como soporte en el que se encuentran una serie de datos que tienen sentido simbólico y que puede ser extraído de los mismos, aunque no siempre son manifiesto; el significado puede ser múltiple, en función de la perspectiva y del punto de vista desde los que sea leído el texto, por lo que un mismo texto puede tener diferentes sentidos dependiendo de los lectores. Un mismo texto puede adquirir un sentido y significado diferente del que el mismo autor no sea consciente, situación que se infiere desde el contexto.

Los mensajes simbólicos, escritos o no, expresan más de lo que su propio autor pretende, es en la lectura analítica, en la que se tiene la oportunidad de descubrir los contenidos de los que el autor es consciente y además de aquéllos datos y significados que pueden inferirse a partir del texto mismo, como los que refieren a la persona del autor, la sociedad en la que viven.

El análisis de contenido puede ser utilizado para múltiples objetivos, en este caso se realizará para presentar las diferencias en el contenido de la comunicación; cotejar el contenido de una comunicación con sus objetivos prefijados; discernir la información; reflejar patrones culturales de personas o grupos y captar y seguir las tendencias y cambios en el contenido de la comunicación.

Para realizar el análisis de contenido se procede de forma cíclica y circular, implica que el texto deba ser sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, no basta una categorización detallada, a diferencia de un análisis cuantitativo, al que le basta con una primera lectura para efectuar la codificación del texto, posteriormente el análisis.

Lo que se busca es producir una representación gráfica de las relaciones entre palabras: núcleo de pensamientos equivalentes, lo que Moscovici, denomina núcleo figurativo. Método recomendado para investigaciones con un número reducido de sujetos por su laboriosidad. Banchs, señala su ventaja al no fragmentar el discurso y el uso de categorías lógicas, la cual sigue teniendo la ventaja de hacer surgir los núcleos de estructuración de las representaciones del propio discurso de los sujetos sin la mediación del investigador.

4.4.2 Métodos asociativos

Los métodos asociativos que propone Abric son, la asociación libre y la carta asociativa, los principios de este método son los siguientes: A partir de un término inductor son producidas las asociaciones libres, recogiendo finalmente una serie de cadenas asociativas que van de tres a seis elementos, Para este tipo de métodos propone, la asociación libre y la carta asociativa.

4.5 Métodos de identificación de la organización y de la estructura de la representación.

Estos métodos son utilizados para el estudio de la relación entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía. Los métodos clásicos de recolección de las representaciones como son las entrevistas y cuestionarios, permiten el acceso a la estructura interna de la representación, mientras que con los análisis a profundidad de las producciones discursivas, en unidades de significaciones cuantificables, obtenidas gracias a los cuestionarios específicos para realizar los análisis estructurales, de similitud, así como los cuestionarios tradicionales, lo máximo que permiten situar, son los ejes y factores generales que organizan la representación.

En contraste evidenciar el núcleo central de la representación, puede realizarse más fácilmente por un conjunto de técnicas, fundadas bajo un mismo principio: “Pedir al mismo sujeto que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción” (Abric, 2001, p. 32). Con lo que se reduciría la parte interpretativa y la elaboración de la significación del investigador, para hacer más fácil y pertinente el análisis de los resultados. Los propuestos por este autor, son los siguientes:

4.5.1 Los métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación

Los cuáles se valen de los siguientes métodos, en un primer bloque la constitución de pares de palabras; en el segundo, la comparación pareada y en el tercer bloque la constitución de conjunto de los términos. El segundo bloque comprende los métodos de jerarquización de los ítems, para dar cuenta de esta jerarquización, de ítems en la representación identificados indirectamente por el análisis de pares de palabras o de reagrupamientos, Abric, (2001), presenta dos métodos para hacer emerger la jerarquía, siendo el propio sujeto quién produce directamente series sucesivas de tris. Éstos son los tris jerarquizados sucesivos y las elecciones sucesivas por bloques.

Para el estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía, en este trabajo se retoma los tris jerarquizados sucesivos. El cual consiste en un primer tiempo en recolectar un conjunto de asociaciones del objeto de la representación estudiado, en este caso la asesoría académica, para contar con un conjunto de N ítems. Entre ese conjunto se retendrán los ítems más frecuentemente producidos, completando 32 ítems, de los poco frecuentes. En un segundo tiempo se propone al sujeto esa lista de ítems en treinta y dos fichas, se solicita que los separe en dos: un paquete con los dieciséis ítems más característicos del objeto estudiado y un paquete con los dieciséis ítems menos característicos. A partir de los dieciséis ítems más característicos retenidos por el sujeto, repetir la acción: elegir los ocho ítems más representativos y los menos representativos, así sucesivamente con los cuatro más y menos característicos y des pues con los dos ítems seleccionados.

Lo que se obtiene es una clasificación por orden de importancia, para cada sujeto del conjunto de los ítems propuestos, se puede calcular el rango medio de cada ítem, (recurriendo al análisis de las asociaciones libres, propuesta por el mismo autor), y considerar que la correlación positiva, frecuencia-rango medio es un indicador de primera importancia, que ayudan en la identificación de los elementos centrales de la representación en el grupo estudiado. (Método validado por Abric, 1989). Este método es el que se aplicará en el segundo tiempo, con los supervisores para delimitar la centralidad y elementos periféricos, de sus representaciones sociales de la asesoría académica desde su función supervisora.

4.6 Los métodos de control de la centralidad

Para el tercer tiempo, que es la determinación y el control del núcleo central, los métodos propuestos son los métodos de control de la centralidad, éstos pueden aportar una confirmación de la teoría y completar y confirmar los resultados obtenidos por otros métodos. Entre los que se pueden elegir se encuentra, la técnica de cuestionamiento del núcleo central, el método de los esquemas cognitivos y el método de inducción por guión ambiguo; el método lo experimenta por primera vez Moliner (1993), en un estudio acerca de las empresas, con sus estudiantes. Abric,

(2002) menciona como ventaja que permite detectar y controlar de manera conjunta los elementos centrales de una representación.

Este método consiste en proponer al supervisor una descripción ambigua del objeto de la representación y proporcionar así dos tipos diferentes de descripción; la ambigüedad resulta del hecho de que puede o no referirse al objeto de la representación y proporcionar así dos tipos diferentes de descripción. Así que el análisis y la comparación de esas descripciones, lo que permitirá identificar los núcleos centrales. Moliner (1993), describe las fases desde el estudio de las representaciones que realizó con estudiantes; para este proceso de construcción el objeto es la asesoría académica y se realizará con supervisores escolares.

- a. Se le pide a los supervisores escolares redactar en primer lugar un texto sobre su propia concepción del objeto de estudio, en este caso, la asesoría académica. El análisis del mismo permite advertir los ítems que reflejan las diferentes opiniones. En esta primera fase se recogen 14 ítems.
- b. En la segunda fase, se construye el escenario ambiguo que debe respetar dos reglas: nunca referirse explícitamente al objeto estudiado, en este caso a la asesoría académica. No utilizar ninguno de los catorce ítems que reflejan las opiniones de los supervisores.
- c. Ese guión ambiguo, se ´presentará a los supervisores en dos modalidades diferentes haciendo referencia al objeto de representación: en el primer caso: “es la asesoría académica” y en el otro “no es una asesoría académica” (de ahí la importancia de la ambigüedad del guión que debe permitir esas dos formulaciones contradictorias).
- d. Posteriormente se propone a los supervisores los catorce ítems identificados como característicos de la representación de la asesoría académica, preguntándole si el objeto presentado en el guión posee o no esas peculiaridades
- e. El análisis de las respuestas, permite entonces extraer dos tipos de ítems:
-Los ítems correspondientes a las características escogidas indiferentemente en las dos modalidades del guión (es una asesoría académica o no lo es) y

que no pueden ser, por lo tanto, considerados como específicos del objeto de la representación, es decir de la asesoría académica. Estos son entonces, los elementos periféricos.

-Los ítems que únicamente son escogidos en los casos en que se hace referencia explícita al objeto (asesoría académica). Y. Esos ítems aparecen no en la otra situación (no es una asesoría académica). Esos ítems aparecen entonces como específicos del objeto de representación estudiado. Constituyen el núcleo central, puesto que ellos determinan la significación de la situación. (Por la situación particular de los supervisores escolares, no fue posible llevar a cabo esta técnica)

Concretando: el trabajo metodológico se sustenta en los métodos específicos que Abric (2002) propone. El proceso comprende dos tiempos: El primero, es la identificación del contenido de las representaciones. Para lograrlo se recurre a los métodos interrogativos, con la entrevista en profundidad, apoyada en un guión de entrevista semiestructurado, como instrumento.

Para el segundo momento, que comprende el estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía; se retoman los métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación, desde la asociación libre y los métodos y técnicas de jerarquización, específicamente con las elecciones sucesivas por bloque, con estas técnicas se permitirá evidenciar los elementos del núcleo central y los periféricos.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente apartado, se retomó el significado de representaciones sociales de Abric (2002), así como los principales procesos que son la objetivación y el anclaje entre otros, mismos que permitieron realizar el análisis descriptivo de los resultados de la investigación para determinar las representaciones sociales de Asesoría Académica que tienen los supervisores escolares, de educación básica.

Primero, se analizó mediante diversas categorías analíticas, incluyendo las subcategorías en cada una de ellas, el contenido de las entrevistas en profundidad individuales, aplicadas a los participantes que conforman la población objeto de la investigación, en seguida, en otra categoría se hizo la exploración exclusiva de las jerarquizaciones conceptuales por asociación libre, participando el total de los supervisores.

Se estudió la representación social bajo el concepto de asesoría académica de los supervisores, a través de sus narraciones, que son fragmentos de mapas jerarquizados, indicios que marcan el camino hacia el conocimiento de la asesoría académica. Lo anterior se realizó bajo la óptica metodológica de las representaciones sociales, tomando como base los términos que se concretaron desde el primer paso que sugiere Abric, con la asociación libre, se promovió la emergencia de los primeros elementos constitutivos de las representaciones sobre asesoría académica y se procedió a la identificación de los 32 términos más recurrentes, como se muestra en la tabla siguiente, para pasar a la jerarquización.

Relaciones interpersonales	Docentes	Actualización	Asesorar	Empatía	Sugerencias pedagógicas	Evaluación
Seguimiento	Planeación	Visita técnica	Aprendizaje entre pares	Trabajo colaborativo	Observación	Mejora
Autoevaluación	Diagnóstico	Intercambio de experiencias	Formación	Motivación	Redes de aprendizaje	Innovar
Trabajo colegiado	Alumnos	Retroalimentación	Padres de familia	Evidencias	Conocimiento	Orientación fundamentada
Acompañamiento	Organización	Instrumentos	Gestión			

Tabla 5.1 Indicadores conceptuales Fuente: Datos elaborados con base al análisis bibliográfico y de campo

En cada una de las primeras jerarquizaciones, se incluyó a manera de síntesis de las mismas, un cuadro que muestra la revisión de las dimensiones, según la teoría sobre las representaciones sociales

Sergio Moscovici (1979), realizó el trabajo sobre las representaciones sociales del psicoanálisis a mediados del siglo XX en una sociedad letrada de París, con la población que él llamó “sabios aficionados”, “amateurs” o “enciclopedistas”, quienes se asumían como conocedores en el tema y lo percibían, lo imaginaban y tomaban una determinada actitud muy acorde con la información que poseían, le otorgaban también, un uso muy práctico al tema en la vida cotidiana y en este mismo contexto, con base en la conceptualización que tenían del psicoanálisis se comunicaban, respondían a las demandas y a las situaciones inesperadas.

El autor, sintetiza el concepto de la siguiente forma: “la representación social prepara para la acción y le da sentido al comportamiento, integrándolo a una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Por ejemplo, en lugar de decir “es tímido” se dice “tiene el complejo de timidez” (Moscovici, 1979: 234).

Al hablar de representaciones sociales se hace referencia a un conjunto de significados y concepciones que son una mediación entre el interior del sujeto y su exterior, estos significados sirven como sistemas de referencia al momento de hacer interpretaciones, con base en las cuales se toma una actitud respecto de determinado objeto de representación, recordemos que con base en lo planteado en este trabajo, los hechos, las personas y las cosas, carecen de significado al margen de la significación que los sujetos les otorguen.

Los significados y concepciones que tienen los ocho supervisores varían dependiendo de su contexto laboral con los cuales adquieren tipologías para clasificar los fenómenos y así, intervienen situaciones personales como lo son el contexto, la formación, la edad y en general todas las condiciones individuales, pero además las condiciones socio-culturales que conforman su entorno.

Cada universo de individuos, según la hipótesis de Moscovici (1979), posee tres dimensiones: actitud, información y campo de la representación o imagen. Lo más generalizado es la actitud para que con base en ella y en la postura que se toma de un determinado conocimiento, se busque la información y se represente con una representación*cosa*palabra el objeto a través de los procesos como la objetivación y el anclaje.

De manifiesto pone Moscovici, (1979), dos procesos muy interesantes formadores de la representación social, como maneras de conocimiento autónomo que permiten, hacer de lo extraño lo familiar para poder internalizar situaciones ajenas y lejanas, no sólo reproducirlas, sino que a través de su concepción y su percepción poder elaborar reconstrucciones que permitan presentar y volver a presentar una cosa, hecho, situación o persona a través de su imagen, pero esta última elaborada y reconstruida.

Jodelet, (1986), coincide con la idea de Moscovici, (1979), cuando define el proceso de anclaje como la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y las transformaciones de este sistema que ya no son como en la objetivación, la constitución formal de un conocimiento, sino su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.

El anclaje, para esta autora, es como un instrumento de saber, es un proceso que tiene lugar después de la objetivación, y la estructura gráfica o núcleo figurativo es la guía de lectura, es la generalización funcional. El proceso de anclaje, articula tres funciones básicas de la representación:

- Función cognitiva de integración de la novedad.
- Función de interpretación de la realidad.
- Función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales (Jodelet en Moscovici, 2000)

Como ya se mencionó anteriormente, en este apartado no solamente se realizó el análisis de las dimensiones de la actitud, la información y la representación o imagen, sino también se acude a los procesos de objetivación y anclaje al finalizar

la revisión del contenido de cada categoría, con la finalidad de indagar sobre la representación social en su enfoque de la asesoría académica; en el presente trabajo uno de los propósitos principales es determinar las representaciones sociales de asesoría académica que tienen los supervisores escolares, de educación básica.

Conocer y reconocer la influencia y dominio de las representaciones sociales en las asesorías académicas, posibilita la transformación de esas acciones para obtener resultados más educativos, ya sea a través de lograr la calidad, la innovación, el desarrollo del espíritu crítico o el desarrollo de destrezas competitivas, mismas que implican alterar de fondo las apreciaciones, significados y representaciones sociales.

En la asesoría académica, como fue desarrollado en el capítulo correspondiente de esta investigación, no hay nada ya dado o establecido de manera definitiva, el fenómeno es dinámico, complejo e inefable y se realiza en medio de altos grados de incertidumbre, sin embargo, al desarrollar un proceso de investigación de la asesoría académica propia, es posible identificar las representaciones sociales que subyacen a las acciones educativas, siendo esta acción previa a transformar en certezas y conocimiento, las representaciones y creencias detectadas, de tal forma que, permita renovar la práctica de los supervisores que se desempeñan en educación general, especial e indígena.

Los supervisores escolares que participaron no se habían sometido a un trabajo de análisis de su propia práctica hasta el momento en el que formaron parte de este trabajo, por tanto, describen de forma natural una serie de significados y creencias, producto de sus representaciones sociales.

5.1 Categorías

Es necesario advertir con base el objetivo general, planteado exclusivamente a la determinación de las representaciones sociales docentes, así como al análisis de su influjo o atribución en el desarrollo de la asesoría académica. Después de

entrevistar y conversar con los ocho supervisores escolares participantes sobre los elementos constitutivos de su asesoría académica, ellos proporcionaron una serie de significados descriptivos e impetuosos sobre la jerarquización de los términos de la asesoría académica, construyeron las categorías que permitieron mapear las representaciones sociales de este grupo de supervisores, objeto de la presente investigación. Bajo las siguientes categorías

- 1- Información
- 2- Campo de representación
- 3- Actitudes

Dentro de las anteriores categorías se hace la diferencia entre las representaciones sociales que se tienen de unos y otros tipos de prácticas sin información suficientemente documentada, solamente con una serie de significados y representaciones sobre las asesorías que los participantes han visto desarrollarse o que incluso ellos mismos han protagonizado.

5.1.1. Información

La concepción de la asesoría académica en los supervisores que laboran en educación general, indígena y especial del Estado de Puebla y Veracruz, comparten la concepción, propósitos, procesos, vinculación y características de la asesoría académica

[...] Una asesoría académica es, más que nada, nosotros con los directores establecer esas asesorías, acompañamientos, que hacemos para que ellos vayan a las escuelas, y también, esos conocimientos los lleven con sus docentes, es importante en la actualidad las asesorías académicas a parte de los consejos técnicos que se están viviendo pero hace falta asesorías académicas por las tardes, para que ellos también viertan algunas necesidades porque nos vamos con los puros consejos, atendemos nada más lo que es la guía y no se tratan otras cosas más que hay en sus escuelas... (Testimonio, 1)

Los significados y representaciones que poseen los supervisores de los niveles referidos, son las características del modelo tradicional, las de ser

memorístico, no se recurre a nuevos enfoques para la construcción del conocimiento, al contrario expresan que la asesoría académica, en la realidad se aprende en un sistema convencional, *“para ser constructivista hay que saber cómo, pero aún se tienen algo de tradicionalistas, aunque no todo”*, (testimonio 4), -véase aquí el rechazo a lo tradicionalista y el alivio que se siente al concluir que se tiene algo a lo que se aspira, reconociendo que no lo han logrado.

Las representaciones sobre la asesoría académica desarrollada que poseen este grupo de supervisores que labora en niveles educativos básico, al parecer se reducen a una asesoría tradicional que no les deja satisfechos por darles la sensación de que hay procedimientos más actuales con los que se pueden hacer mejor las cosas, pero que, sin embargo, habría que conocer, argumentando que la mayoría de los supervisores no conocen.

5.1.1.1 Objetivación de las representaciones sociales (información)

Los supervisores, de los niveles de educación básica, han asimilado e internalizado que estipuladas formas y estilos de enseñanza y de aprendizaje, así como formar determinado tipo de docentes-alumnos es lo que marcaría la diferencia entre lo que es educativo y lo que no lo es, sin tomar en cuenta el análisis pormenorizado de las acciones docentes revisadas a la luz de los propósitos teóricos, es decir, la recuperación de lo que se hace y se logra en la asesoría académica propia, para intentar de forma sistemática pasar de la representación y de la creencia, a la certeza y al conocimiento aproximado de lo que ocurre dentro de las aulas.

Objetivación de las representaciones sociales, en esta se encontraron las siguientes representaciones sociales, mismas que como son representaciones o significados que poseen los supervisores pueden ser ciertos o no, estar conscientes o inconscientes de ellos, o pueden propiciar actos educativos o no educativos, sin embargo, es el nivel de anclaje de estas representaciones el que permiten a los supervisores comunicarse, tomar decisiones y desarrollarse como tales dentro de los espacio discursivos que son sus zonas escolares, escuelas y aulas.

- a) Todos los supervisores de manera implícita o explícita consideran que “la asesoría académica” es en la actualidad importante para la actualización y desarrollo profesional, las que describen una serie de actividades que les han permitido transformar la práctica de tradicional a una práctica más activa.
- b) La asesoría académica que en general se considera adecuada y pertinente para la actualidad, es dinámica y constructivista, sin tomar en cuenta ni la asignatura, ni la disciplina, ni el nivel educativo.
- c) Los supervisores entrevistados, describen la práctica propia poniendo de relieve una serie de procesos aparentemente muy dinámicos dentro del área.

Se tomó como primera parte del guión de entrevista, que corresponde conocer la información sobre la asesoría académica, para presentar el análisis por medio de varias subcategorías resultantes, en las cuales se describe la concepción, los propósitos, procesos, vinculación con la planeación y las características de la asesoría académica

- a) Al relacionar los contenidos con la representación social, en el grupo de supervisores que conforman la presente subcategoría, se encontró, que poseen representaciones sociales sobre la asesoría académica, específicamente acerca de la finalidad de relacionar los contenidos con la vida profesional de los sujetos a los que el conocimiento va dirigido, mencionan que los contenidos tienen que interesarles a los estudiantes, estar relacionados con su vida cotidiana, sus contextos inmediatos, su realidad y justamente ahí, se tendrían que retomar ejemplos, hacer analogías y dar la teoría junto con casos prácticos para lograr la finalidad de que los contenidos se hagan significativos.
- b) Referente a los propósitos de la asesoría académica, relacionados con el contexto de conocimiento sobre el contexto educativo de su práctica, los supervisores hacen análisis social con problemáticas que el docente difícilmente puede remediar pero que para ellos, en lugar de representar datos del contexto, representan problemáticas que obstaculizan que los resultados educativos fueran diferentes, tales como conflictos propios de la edad de la adolescencia, pobreza, migración, desatención familiar, el que trabajan en un contexto social

y cultural donde no se da ningún valor al conocimiento, problemáticas de otros supervisores son la reciente integración a la función tienen ya muchos años en el servicio docente y una práctica casi inamovible.

“[...] es cierto que cada docente tiene sus propios estilos, pero hay veces que esos estilos de enseñanza ya son muy antiguos o muchos de nosotros nos hemos casados con ciertas técnicas, con ciertas metodologías, con ciertas dinámicas, y que ya tenemos 30 35, 40 años y seguimos aplicando la misma estrategia, no innovamos, lo que se quiere precisamente y que hoy [...]” (Testimonio 2)

“Pues al inicio de 2015 que es cuando asumí la responsabilidad de la zona, noté a través de las visitas en las escuelas unitarias que había una necesidad de trabajar la integración de la planificación didáctica entonces les propuse trabajar un pequeño proyecto [...]” (Testimonio 4)

- c) Los procesos de la asesoría académica. Las representaciones sociales desentrañadas en esta sub-categoría se vinculan con la visión del supervisor, como mediador en la programación de las temáticas a desarrollar, aunque no se participa en el diseño de la vinculación con la práctica, pero sí se interviene en la planeación para contribuir en la vida cotidiana, sus contextos inmediatos, su realidad y justamente en este punto es donde les correspondería fortalecer su intervención como asesor académico para de que los contenidos se hagan significativos. Se selecciona citas textuales de las entrevistas que se consideraron ilustrativas.

“[...] Si, obviamente hay competencias específicas tanto como para los directivos como para los docentes, las competencias de los directivos incluyen las de los docentes pero además también integran unas competencias de gestión competencias que tienen que ver con la interacción con padres de familia, la atención y prevención de conflictos, la organización del clima organizacional, bueno aspectos de estas naturaleza también en el ámbito pedagógico es necesario que los directores tengan un espacio de asesoría, que vaya precisamente encaminado a potenciar estas competencias que tengan que ver no tan solo con lo pedagógico si no también con lo que corresponde a esa creación de los ambientes propicios para el trabajo colectivo de los docentes...” (Testimonio 2)

- d) Características de la asesoría académica. Los supervisores consideran en general, que las representaciones sobre la finalidad de vincular las características a los contenidos con la asesoría académica, se relaciona con la aplicabilidad del conocimiento y afirman que es aterrizando los contenidos en su entorno laboral y personal lo que les permitirá a los docentes aplicarlo.

Como puede observarse los supervisores escolares participantes no importando la formación o el nivel educativo en el que laboren, a través de sus representaciones sociales respecto de los contenidos de la asesoría académica, intentan transferirlos o vincularlos con la realidad social que es el contexto inmediato. Por otro lado, se mencionan problemáticas complejas como la social y la familiar y las representaciones con base en las cuales se pueden remediar esas problemáticas, sin embargo, son situaciones en las que el supervisor puede hacer muy poco por mejorar y entonces llegan a convertirse no en problemas sino en datos del contexto, mismos que algunos supervisores escolares aprecian como tal y a otro grupo les sirve para justificarse por los resultados educativos. El siguiente testimonio encierra lo anterior

“Nosotros aquí en la zona, partimos del diagnóstico, donde consideramos todas estas condiciones que comenté anteriormente, posteriormente nosotros nos planteamos nuestros objetivos, en este caso los de tomar en cuenta las condiciones de los niños, porque casi todos son pobres, sus casitas de madera y bien lejos, algunas chamacas, muy jóvenes se casan y ya tienen hijos, los muchachos, salen de la secundaria, si a caso y ya se juntan. Otras cosas son los padres que como se van al campo y no saben leer ni escribir, pues no hacen caso a sus hijos. También en algunas comunidades pues se la pasan, los papás en el juego o con amigos [...] (Testimonio 3)

5.1.1.2 Anclaje de las representaciones sociales (información)

Es importante ver como se objetivan e internalizan y luego se difunden y comparten entre los supervisores una serie de concepciones a veces fundamentadas y otras intuitivas o de sentido común, alrededor de la asesoría académica, tales como pensar que el conocimiento de preferencia siempre tiene que estar vinculado al contexto inmediato, los contenidos deben ser aplicables en la vida cotidiana, así como pretender resolver problemáticas de una sociedad

compleja en lugar de resolver o analizar cuestiones pedagógicas que sí corresponde a los supervisores escolares abordar.

El nivel de anclaje de las representaciones sobre problemáticas económicas y sociales del contexto no les permite a los supervisores, observar que es dentro de la práctica propia donde alguna intervención tendría más posibilidades de transformar los resultados y por lo tanto actuar en consecuencia. Lo anterior se refleja en el siguiente testimonio

[...] aprendizaje al interior de las aulas, este es uno de los ámbitos y así sucesivamente en los otros ámbitos en relación con los padres de familia en la gestión escolar en donde ellos también deben de tener ciertas competencias para poder buscar algunos recursos que vengan a mejorar las condiciones de infraestructura y también los acervos bibliográficos, las cuestiones de mobiliario de tal manera que la escuela pueda constituirse como un centro que tiene lo mínimo necesario en términos de mobiliario e infraestructura para poder generar ambientes un poco más propicios cómodos para el aprendizaje de los alumnos los docentes obviamente tienen que desarrollar competencias de carácter más pedagógico, favorecer la innovación en su práctica docente en la que implementen los enfoques, una situación que la experiencia me ha permitido ver es difícil que se asuma pueden recitarse tal vez el enfoque pero en la práctica el estilo de enseñanza refleja muchas veces que no impacta el conocimiento del enfoque en la práctica... (Testimonio, 2)

Otra representación social que se detectó en esta categoría, se manifiesta con un nivel de anclaje considerable al referirse a la aspiración que poseen algunos supervisores participantes sobre la aplicabilidad del conocimiento casi para todos los contenidos, pero en este punto habría que repensar esta representación porque hay contenidos muy especializados que difícilmente se podrán acercar a un conocimiento inmediato u ordinario y por lo tanto, en muchos contenidos innecesaria o absurda su aplicación.

El riesgo de contextualizar en extremo el conocimiento para que sea muy cercano al conocimiento de la vida cotidiana y tenga aplicación en el entorno habitual del estudiante, es llegar a vulgarizarlo a tal grado que las representaciones sociales de los contenidos académicos sean muy similares a las del conocimiento ordinario.

¿No se estará confundiendo de manera drástica al conocimiento sugerente y significativo con uno muy inmediato y ordinario? La cuestión anterior se plantea porque los resultados educativos que se observan y que se constatan en estadísticas generalizables a través de organismos multilaterales, no reflejan resultados favorables, ni han permitido ocupar lugares decorosos ni a nivel local ni global, lo cual es motivo urgente de reflexión.

5.2. Campo de representación

En esta categoría se integran los siguientes términos, la asesoría académica, la experiencia del supervisor, mejoramiento del aprendizaje y calidad educativa, necesidades escolares, comunidades de aprendizaje y ubicación del supervisor en la red. Los supervisores que conforman este grupo laboran en todos los niveles educativos de educación básica, tienen formación tanto universitaria como docente, son supervisores que comparten similares representaciones sociales acerca de la aceptación de la existencia de un programa de asesoría académica que hay que seguir casi de forma acrítica y con escasa mediación del mismo, es decir escasamente aportan sus propios significados al currículum establecido.

Se manifiestan conocimientos de sentido común o representaciones sociales compartidas por este grupo de supervisores que implican la correlación de los contenidos, por supuesto seguir secuencias, una planeación preestablecida para la materia que deja escaso espacio para que el supervisor intente hacer aportaciones a las propuestas originales, procesos, transferencia de contenidos, en algunos casos; en otros, cuentan con nociones de sustentos teóricos metodológicos, que les hacen tomar decisiones diferentes, véase los siguientes testimonios:

[...] propósitos centrales...serían que el alumno a final de cuentas, cumpla con los estándares curriculares que se le están pidiendo, ¿no?, y cumpla con los que cada año marca el plan y programas de estudio, así como cada bimestre, esto viene desde los estándares, tenemos que ver por año y después por bimestre... Es decir, se centraría uno de los propósitos, sería, central, el impacto que va a ejercer esta asesoría en el avance de los alumnos, (Testimonio, 4)

“[...]como están realizando sus prácticas, en base al diagnóstico darles algunas sugerencias y poder hacer una planeación de actividades, de acuerdo con las necesidades cada uno, pero primeramente en base al diagnóstico [...] (Testimonio 6)

Es importante referir, que laboran en educación especial e indígena , quienes a través de sus representaciones aceptan que siempre existe una planeación establecida sin incluir las demandas contextuales y de una forma u otra, lamentan la escasa mediación con el currículum que en algunos espacios educativos, sobre todo, en educación básica, se le puede permitir al supervisor escolar para que goce de un margen más amplio de aportación y creatividad al modelar contenidos y códigos que estructuran los mismos.

En seguida se insertan las citas de las entrevistas realizadas a los supervisores participantes, en las cuales se podrá observar cómo se clama por un margen de acción que permita modificar la secuencia programada, dado que desde el punto de vista de este grupo lo más importante es que se logren aprendizajes sugerentes y no sólo que se cumpla con el programa. También se podrá apreciar cómo el grupo se lamenta porque en ocasiones tiene que salirse un poco de la planeación, lo ven como una acción necesaria.

[...] dentro de este ámbito es algo bien importante que tenemos que, obviamente asesorar a nuestros compañeros docentes pues sobre algunas actividades y referente a todo lo que es la parte académica, y bueno, pues a veces para que nuestras maestras y nuestros maestros conozcan de primera mano todo tipo de asesoramiento que a ellos les va a permitir mejorar también su práctica docente, porque obviamente nosotros con este asesoramiento pretendemos que el docente, y la educadora, porque manejamos dos niveles que es preescolar y primaria, replanteamos que los docentes tengan las herramientas suficientes para poder mejorar su práctica y ser más útiles a sus niños, obviamente esto funciona a los alumnos, pero ahora lo que hay que seguir es lo que se plantea para consejos técnicos y entonces, ya en las visitas pues se toman en cuenta otras cosas, en fin otros problemas que tenemos en nuestras comunidades y precisamente la asesoría...” (Testimonio, 5)

Aunque desde lo normativo, el margen de acción se tiene, no todos lo comprenden así, como en el caso anterior. En el siguiente caso, la supervisora, sabe que debe diseñar planeaciones diferentes de acuerdo con cada situación:

“Bueno, para mí la asesoría académica es muy importante, ya que a través de ella, el alumno va a poder ser el centro de las reformas como se piden, va a obtener mejores resultados, entonces, en un primer momento, cuando llegan los compañeros al nivel de educación especial, es un bagaje de gente la que llega a educación especial, entonces tenemos por ejemplo psicólogos que llegan como maestros de grupo y que desconocen las metodologías propias para los alumnos, a ellos hay que capacitarlos en alguna cosa, asesorarlos en alguna cosa y llegan docente que me los ponen como psicólogos también o como terapeutas maestros de comunicación, entonces, tenemos que ir viendo las necesidades que ellos tienen para fortalecerlos principalmente” (Testimonio 7).

Otras representaciones contienen la queja sobre cómo las autoridades educativas les dejan muy claro que no son ellos, los supervisores escolares quienes tienen que hacer su programa porque el programa ya está hecho y solamente hay que aplicarlo. Desde el punto de vista de este grupo lo más importante es que se logren aprendizajes sugerentes y no sólo que se cumpla con el programa.

[...] Así es yo creo que al entender que el hecho educativo no es solamente propiedad del docente sino los otros agentes que también son responsables directos y también inherentes al proceso también deben ser capacitados, por citar un ejemplo no, las autoridades en ocasiones pues soslayan el proceso no hay apoyo por parte de ellos, entonces yo pienso que ahí hay una área de oportunidad que se puede aprovechar para trabajar con ellos si está en nuestras funciones o de otra jerarquía superior que pueda asesorarlos de manera que también ellos muestren su apoyo a la institución porque es indispensable, los padres de familia por igual como experiencia en la zona escolar setecientos seis de aquí de Nanacatlán que es la que yo represento bueno pues hace dos años iniciamos con los padres de familia a trabajar con ellos, talleres con los padres y madres de familia sobre las responsabilidad de apoyar a sus hijos, centrándonos en una acción que es la lectura y escritura como prioridad, entonces se capacito, se asesoró a los padres de familia para que ellos en su hogar como la parte donde el niño pasa más tiempo...” (Testimonio 7)

También se podrá apreciar cómo algunos supervisores conjugando su información con las actitudes, cuentan con un campo de representación más amplio sobre la manera ejercer su rol y son éstos quienes tienen que hacer su programa para aplicarlo. Y por lo tanto la asesoría académica puede verse desde el ámbito creativo y flexible.

[...] bueno, en el caso de nosotros como zona, tenemos reuniones únicamente con los directores, cada 15 días, a veces cada 8 días, de repente como lo marque la necesidad, y en esa reunión con directores es una asesoría específica para su función como líderes de las organizaciones escolares, de esa orientación académica, los directores se desprenden acciones en sus escuelas, pero también se da la asesoría de manera directa a las educadoras, porque es una función totalmente diferente, en nuestra zona, también hay directoras comisionadas con grupo, hay muchas que hacen esa doble función, entonces ellas reciben una doble orientación, la orientación como líderes de la escuela, como directores, y la orientación que va orientada hacia el trabajo al interior de las aulas, ¿por qué?, porque el director en su función de líder de la escuela, tiene también que orientar a su personal en muchos momentos, tiene que ejercer también un liderazgo donde a veces tiene que ejercer la autoridad ante algunos compañeros, porque como en toda organización tiene que haber disciplina, la disciplina es necesaria, las normas, es necesario respetarlas.” (Testimonio 5)

a) Necesidades escolares y comunidades de aprendizaje

La participación que ellos tienen puede ser formal o informal en el diseño curricular o la planeación de los contenidos, misma de la que sí goza y le implica participación directa.

“También hay asesorías en que es necesario que el director venga para que el baje la información, sí, a lo mejor no es no es una asesoría directa con los docentes, sino que ellos la deben de recibir y bajarla con los compañeros maestros, entonces sí son diferentes situaciones y diferentes planeaciones las que se llevan, porque con los docentes es directamente que van a hacer y con los directores más o menos, como qué, (ahora que haces con tus docentes, como organizas el trabajo, como das acompañamiento), así es.” (Testimonio, 8)

Sin embargo, también el nivel de anclaje de las representaciones sociales se han sedimentado en este grupo de supervisores que tienen formación docente tanto, normalista como universitarios, pero que laboran solamente en educación general, especial e indígena y poseen una imagen del supervisor como mediador en la programación de las temáticas a desarrollar en la asesoría académica, aunque no se participa en el diseño curricular, pero sí se interviene en la planeación, por

esa razón desde este trabajo se advierte sobre la importancia de la formación, personalidad y competencia técnica del supervisor que puede enriquecer o empobrecer las propuestas curriculares.

El entorno mundial actual se encuentra impregnado e impactado por sofisticados medios de comunicación, mismos que imponen a la educación fuertes retos para lograr mantener un equilibrio entre los resultados operativos, medibles y tecnológicamente aceptables para la competitividad, sin descuidar el desarrollo del espíritu crítico que permite mucho más en profundidad que solamente en amplitud en lo correspondiente a la formación de los seres humanos como personas.

Los desafíos impuestos a la escuela son muchos, se requiere una revisión integral de aspectos básicos en los procesos educativos iniciando por los Currícula, la formación, habilitación y formación en valores de los mismos supervisores escolares es, la infraestructura, la gestión de administración educativa, para pretender que se produzca lo pertinente en un contexto plural, conflictivo, inequitativo y hasta banal.

Dilucidar las formas de formular estrategias de acción, elegir técnicas metodología apropiada, tomar decisiones y hasta adoptar modelos educativos pertinentes sin caer en la tentación de pretender homogeneizarlos irreflexiva y rigurosamente sin tomar en cuenta la multiculturalidad y diversidad de contextos por lo menos en este país.

b) Ubicación del supervisor en la red de conocimiento

Como se podrá observar esta subcategoría, la conforman los supervisores escolares, que laboran todos ellos en los niveles educativos básica, regular general, especial e indígena, se hace énfasis en la relación o mejor dicho en lo que para ellos significa una buena relación del supervisor escolar con su supervisor. Las representaciones que manifiestan sobre la relación y ubicación del supervisor en la red de conocimiento, se encuentran vinculadas a conceptos como cercanía, cordialidad, confianza, compartir, convivir, socializarse, en una palabra, estos

supervisores dan mucha importancia a que los alumnos deseen ir a la escuela, a que la encuentren como una experiencia interesante y sugerente en su vida cotidiana escolar, así como en su vida cotidiana diaria.

[...] llegando la zona siempre lo que hago es entrevistar, ver que tienen, qué conocen, qué los motivó a estudiar la carrera o ¿por qué solicitan trabajo en educación especial?, ¿no?, ver que tienen, ver igual también mediar sus competencias, pedirle a los directores que los primeros 3, 4, hasta una semana estén en compañía, ya sabemos a qué escuela se van a ir, ya sabemos qué niños van a atender, entonces que estén de compañeros con docentes que tienen ese tipo de niños, para que ellos vayan viendo que tanto conocen, que tanto manejan y sí, dentro de los tres primeros meses es un acompañamiento muy cercano con los primeros ingresos, somos una zona foránea y tenemos gran cantidad de nuevos ingresos cada año, ¿sí?, hablemos de un...hubo un año que hablábamos de un 30% que se nos iban, ahorita ha disminuido a un 15%, 20%, 18%, ¿no?, que llegan nuevos ingresos, entonces los 2 primeros meses sí procuramos mucho este acompañamiento para ver cuáles son sus necesidades que ellos enfrenten, pero siempre el director está tomando nota, incluso los apoyos técnicos soy yo, que los que (min 20;36) y después hacemos una reunión donde cuadramos todos los datos, a ver, el director qué observó, el apoyo técnico qué observó, yo si tuve la oportunidad de irlos a visitar qué es lo que observé, vemos cuáles son sus necesidades y entonces ya programamos asesorías académicas para ellos o les decimos a los directores: tienes que apoyar sobre "esto" a este compañero. (Testimonio, 4)

En esta categoría, las representaciones sociales desentrañadas en esta sub-categoría se vinculan con la visión del supervisor como mediador en la asesoría académica de las temáticas a desarrollar, aunque no se participa en el diseño curricular, pero sí se interviene en la planeación para contribuir. Esta situación permitiría arriesgarse a afirmar que son los supervisores escolares con estos rasgos los que a través de sus representaciones sociales sobre lo relacionado con la planeación gozan de un amplio margen de acción para intervenir en la secuencia, planeación y adaptación de los contenidos temáticos. Como se puede apreciar aquí las representaciones de la planeación son de flexibilidad y de la toma de decisiones permanentes del propio docente.

[...] unos no alcanzaron a titularse y aparte pues el traslado de las comunidades hacia las instituciones que se ubican en Zacapoaxtla, Cuetzalan o Teziutlán al llegar allá cansados el aprovechamiento es mínimo y entonces hay la necesidad de asesorarlos, de trabajar con ellos porque si no es así no puede uno ir más allá, los directores de la misma manera, a nosotros en educación indígena tenemos directores que pues no son directores con clave son directores comisionados, o sea para ser director yo pienso que se debe tener una formación específico en la función pero pues no, no hay más que agarrar al que acepte la función y ubicarlo como director y entonces ahí es el problema porque no hay el liderazgo deseado y ese liderazgo deseado no hay porque tampoco hay una formación como tal, no hay liderazgo académico, entonces pues simplemente trabajamos con directores habilitados y en ocasiones en educación indígena pues aún hay maestro habilitados, (Testimonio, 6)

Uno de los conceptos mencionados en el apartado anterior es la confianza, pero los supervisores escolares que conforman esta subcategoría ponen de relieve la confianza que el supervisor escolar tiene la obligación de favorecer en el docente para la adquisición del aprendizaje en la escuela.

Los supervisores escolares manifestaron sus representaciones haciendo énfasis en la confianza como propiciada por el maestro, por lo tanto, pareciera que nos estamos enfrentando a una concepción compartida por los supervisores escolares de todos los niveles.

Justamente por esta razón son consideradas como representaciones sociales, una porque son compartidas, otra porque son reconstruidas durante el diálogo y la comunicación con sus pares y sedimentadas durante una temporalidad.

Las expresiones que correlacionan los supervisores escolares con esta subcategoría, se plasman en el siguiente testimonio.

[...] nos limitamos aparentemente a los maestros de grupo, siempre tenemos cuidado de darles pequeños tips a los de los comedores escolares y a los de intendencia, el maestro de educación física o de educación artística las escuelas que lo tienen están involucrados, pero el niño sale al baño, va a la cocina, el niño anda en el patio, entonces es cuando necesitamos involucrar a estas otras personas para que sepan qué hacer con ellos, porque por ejemplo en el comedor

quieren que el niño lleguen, se siente y ellos llevarle el plato, ellos llevarle el paso y ellos todo, cuando el niño puede hacerlo, entonces, nosotros recordamos que decimos: para un niño que requiere educación especial por su discapacidad, lo normal es un trato normal. Entonces, va a aprender viendo a los otros y haciéndolo, que bueno, a lo mejor la primera vez se le caiga y bueno, van a pasar accidentes, pero en lugar de que pase el por su plato a la cocina y se vaya a sentar a la última mesa, pues acercarle a la mesa que sea el lugar más cercano para evitar ese tipo de accidentes, entonces sobre eso también tenemos que ver si usted quiere ya no es educativo, pero es parte de al final de cuentas lo que nos marca el programa, de aprender a vivir y a convivir. (Testimonio, 4)

Del testimonio anterior surgen valores implícitos. No cabe duda que la institución educativa dentro de sus reto implica no solo el desarrollo competitivo de habilidades y de conocimientos sino la formación en valores y en ciudadanía responsable, por esa razón, se ha dado prioridad a desentrañar aspectos íntimos en la relación educativa como las relaciones, la ética y los valores y cuál es el papel que actualmente están jugando en los procesos de la educación, pero sobre todo, saber cuál es la influencia en la integración de un mundo heterogéneo que equipare al sujeto a darle contenido a su futuro. Se refieren a valores implícitos, difíciles de palpar, medir, contabilizar como podrá apreciarse en las entrevistas, mismas donde los supervisores manifiestan que se están perdiendo los valores, afirman, pero se subrayan los términos a los cuales vinculan las representaciones sociales referentes a los valores: “valor propio, orden responsabilidad, respeto, solidaridad y amor”.

Desafortunadamente se ha sido testigo de la amplitud de cobertura educativa, misma que no refleja la solidez necesaria en formación de valores principalmente en la educación básica, a nivel general, especial e indígena, se observan fenómenos degenerativos de la cultura que como educadores se desearían revertir y que cabe aclarar que no sería solo responsabilidad del ámbito educativo sino de la sociedad en general, pero que es pertinente preguntarse qué le corresponde como contribución al área educativa para que actualmente los alumnos transiten por las instituciones en las cuales se formen para ser competitivos, se formen para integrarse en un mercado de trabajo exigente, pero

también se formen en equidad y sobretodo en ciudadanía para lograr individuos y sociedades armónicas en un nuevo panorama pleno de desafíos, pero también colmado de posibilidades de adquisición de información y conocimiento.

Se insertan enseguida los fragmentos de entrevista seleccionados para mostrar las representaciones que sobre los contravalores poseen los supervisores escolares.

“Si efectivamente como ya lo mencionaba anteriormente las acciones de cada uno de los que conforman la estructura educativa deben de ir encamionadas hacia el logro de aprendizajes en los alumnos pues bueno a veces es el protagonismo, he visto a directores que se centran a la gestión de programas y se dedican mucho tiempo a la administración la comprobación la negociación de precios, entonces yo les he comentado a los directores que así como se tiene la habilidad en la gestión administrativa en la gestión de recursos se debe tener también la habilidad en el gestión de conocimientos ese es el papel fundamental a lo mejor el de conseguir recursos el d mejorar las condiciones de infraestructura y de más, pero lo más importante es esa manera de gestionar los conocimientos con los alumnos ahí es donde de verdad se muestra una verdadera competencia profesional en la que nos corresponde ejercer.” (Testimonio, 2)

La imagen u objeto de representación de valores y contravalores en la práctica del supervisor escolar, se ha ido sedimentando en las últimas décadas de forma particular debido a los acelerados cambios culturales vividos, sin embargo, existen diversos fenómenos degenerativos que la sociedad no ha encontrado como revertir y como se observa a través de las entrevistas el nivel de anclaje de las representaciones sociales que poseen los supervisor escolares al respecto, tampoco ha logrado estructurar una propuesta que permita de forma efectiva fomentar ciertos valores y restituir ciertas tendencias indeseables en los estudiantes y por lo expresado en las entrevistas es más preocupante en los niveles educativos de secundaria y preparatoria.

Los supervisores escolares se aprecian de poseer autoridad dentro de su espacio laboral y específicamente con sus docentes, argumentan que es necesaria

para el aprovechamiento escolar, aunque se advierte que a la hora de descubrir el concepto de autoridad se encuentra que se dan distintas acepciones y que aun así lo usan de forma indistinta. Se usa para describir la potestad, la legitimidad, el poderío y el hecho de que se posee autoridad e incluso disciplina, orden, organización, funcionalidad e influencia y por otro lado también describen con ese término, el que se posea prestigio ganado por mérito o competencia en cierta materia.

5.3 Actitudes

Se inicia con el análisis de la presente categoría de las actitudes de la asesoría académica, se aprecia el juicio personal sobre estas, la diferencia en contraste, los retos, la continuidad de la función, conocimientos estratégicos, visualización a futuro por parte del supervisor escolar.

a) Juicio personal sobre la asesoría académica

En esta subcategoría se descubren representaciones sociales de la autoridad, la toma de estrategias, el gobierno, en una palabra, tener empoderamiento para la toma de decisiones apropiadas de la asesoría académica.

Lo anterior, devela representaciones de autoridad equiparándola con hablar directamente y en forma individual cuando se enfrentan la asesoría academia, sin embargo, marcan la diferencia entre autoridad y autoritarismo haciendo hincapié en la influencia que tiene el supervisor escolar en el aprendizaje cuando muestra saber y tener competencia en su materia.

b) Obstáculos para la calidad relacionados la asesoría académica

A continuación se mencionan una serie de obstáculos a la calidad educativa producto de una inadecuada asesoría académica, que sí están relacionados con el desempeño docente pero no el desempeño docente propio sino con el ajeno, no se involucran y en sus representaciones sociales ni ellos, ni su labor docente la inmiscuyen en los obstáculos para la calidad, mencionando por ejemplo, la actitud

docente con el alumno, que existen maestros que no saben motivar, así como otros supervisores escolares, es con una actitud de poder y que no respetan ni lugar ni tiempo y así continúan refiriéndose a la inexperiencia de algunos docentes, a la falta de competencia técnica al no dominar ni sus contenidos ni saber estructurar una clase, la actitud tradicional, pero además falta de interés y que las instituciones educativas no seleccionan bien a sus supervisor escolar es falta de comunicación y de retroalimentación en general, entre otros obstáculos que se podrán apreciar.

Las representaciones sociales sobre los obstáculos a la calidad educativa, las ubican en la propia asesoría académica, sitio donde a diferencia de la ubicación que hacen los grupos anteriores, sí existe margen de intervención y donde se puede con disposición emprender un trabajo de indagación e innovación tanto de la labor como de los resultados docentes.

La falta de calidad en la asesoría académica, propia, está representada por: la inexperiencia, poco conocimiento del contenido y no saber cómo estructurarla o desarrollarla, actitudes inapropiadas con los alumnos, el hecho de no dominar el tema, la sensación de inseguridad, el malestar emocional e incluso el miedo frente a un determinado grupo, el causar aburrimiento, creer que se logra la calidad sólo con controlar a los alumnos, entre otros aspectos que podrán apreciarse en las citas que se insertan en los rubros siguientes.

c) Objetivación de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales sobre la asesoría académica y su reflejo en la calidad educativa que poseen los supervisores escolares, se han asimilado e internalizado probablemente desde hace décadas, a pesar de que se reforman tanto el concepto, como las perspectivas con base en las exigencias y demandas actuales. El discurso docente pareciera que se renueva y no así las acciones que se repiten como rituales y rutinas de forma irreflexiva, si es que en algún tiempo fueron efectivas para el logro de la calidad.

En esta categoría, por un lado, se encuentran los supervisores escolares que describen y analizan lo que significa la calidad y sus obstáculos sin contemplar su labor como parte de ellos, y por otro, los supervisores escolares que, en sus representaciones, muestran la capacidad de verse a sí mismos, de hablar de los obstáculos desde el interior de su asesoría académica, con todo lo que esto implica porque se están descubriendo al hablar de su “hacer profesional”.

Al entrevistar a los supervisor escolares, se pudo apreciar que son seres humanos igual que todos, llenos de contradicciones, temores, angustias muy ceñidas a su profesión, pero también seres sensibles a sus limitaciones, a veces suenan auténticos y otras artificiales, sin embargo, durante las entrevistas y las actividades realizadas afloró de una forma y otra su personalidad y justamente lo que en esta categoría se busca fue dilucidar las representaciones sociales referentes al significado de la asesoría académica, que es lo que se analiza enseguida.

d) Diferenciación en contraste.

Se representa el significado de la asesoría académica recurriendo básicamente a la interacción llevada a cabo entre el supervisor escolar y los directivos y docentes, misma que manifiestan con otros términos como lo son la retroalimentación, el intercambio de sentimientos, la disposición tanto de unos como de los otros, como es que van aprendiendo juntos, a qué se compromete cada parte, y algo que también ocupa un lugar importante es cómo se comparten las experiencias y las alegrías, tal como se puede apreciar, en el siguiente testimonio.

“[...] eso está como muy a futuro, creo que me visualizaría como alguien que ha servido de apoyo y que los compañeros lo vean como esa persona en la que pueden confiar, en la que pueden tener un acercamiento para poder contar con ello, me visualizo como alguien que tiene las herramientas, las estrategias, para poder llevar un acompañamiento, sé que me falta mucho. Comparto una experiencia que tuve hace muchos años: la única supervisora que tuve, siendo yo educadora- en una ocasión me dijo que como me visualizaba en cinco años y ahora la pregunta se viene a mi mente, yo en ese tiempo hace muchos años, dije que me veía como una persona activa, dinámica, preparada para poder

continuar con esta labor que finalmente, soy educadora de vocación, entonces creo que esa pregunta que me hace ahorita me remota a eso, me quiero visualizar como una persona igual, a pesar de que ya tengo veintinueve años de servicio, pues seguir estando en esta función, no importando los años que tengo, pero si una tiene la actitud, el compromiso de poder continuar y de podernos prepáranos, nunca terminamos de aprender y sé que voy a seguir aprendiendo a lo largo del tiempo que me quede en este servicio educativo, entonces me visualizo así como alguien que se quiere preparar, actualizar y poder compartir con los compañeros y aprender de los compañeros cada día lo que pueda yo, obtener. (Testimonio, 7)

e) La asesoría académica significa esencialmente la labor del supervisor escolar

Las representaciones sociales que poseen los supervisores escolares sobre el significado de la asesoría académica, están centradas en su labor de supervisor escolar. Algunas representaciones están idealizadas y otras son muy realista y auténticas, por ejemplo, se menciona la incursión a la docencia por motivos circunstanciales, aunque después tuvo que haber habido adaptación al permanecer por más de quince años, se encuentran los casos contrarios supervisor escolar es que tienen además otra profesión u ocupación y por afecto se dedican prioritariamente a la docencia.

Lo que representa para algunos participantes es una labor donde el supervisor escolar humildemente reconoce que a veces él es un docente más, con todo lo que esto implica y que además existen carencias y equivocaciones porque se trata de una actividad desafiante.

Se incluyen en este grupo también representaciones del significado de la asesoría academia, donde se podrá detectar gran disposición a revisar de forma intersubjetiva la acción profesional, por ejemplo se habla de consciencia y cuestionamientos, de responsabilidad, flexibilidad, auto-reflexión e integrar teoría y práctica con la investigación, así como también, ponen de relieve la capacitación del docente, lograr ver hacia dentro de nosotros mismos y que se convierta él mismo supervisor escolar en el ejemplo.

Hay otras representaciones que hablan de aspectos más funcionales como acciones que le corresponden al supervisor escolar, captar la atención del director y docente, establecer reglas y normas, así como, mejorar sus métodos y en contraparte con éstas últimas se encuentran otras mucho más idealizadas como las que mencionan estar enamorados de la labor, que significa dar, recibir, convivir, trascender y que la docencia formar parte de la propia vida.

f) Los retos de la asesoría académica

Las representaciones sociales del significado de la asesoría académica, se ubican justamente en los docentes de formas a veces idealizadas, por ejemplo, los supervisores escolares piensan que hacen lo posible por que el docente se sienta cómodo, no etiquetarlo, escucharlo, considerarlo como un ser humano igual al director, tomar en cuenta sus particularidades y tratarlos como personas. También se tiene un objeto de representación en el que el director, debe guiar al maestro, formarlo, ayudarlo y servirle, establecer comunicación y “*sembrar una semilla en él*”.

Tal parece que las representaciones son idealizadas porque nadie mencionó por ejemplo, que generalmente el supervisor escolar afirma con fuerza su autoridad, y así, por supuesto no se mencionan situaciones en las que se despersonaliza al docente se le retira o disminuye la comunicación con aquellos que lo critican y cuestionan, porque en la imagen idealizada existe o se cree que debe existir, una relación de afecto muy armónica entre el maestro y el supervisor como se aprecia en el siguiente testimonio:

[...] pudiéramos decir que ese trabajo en cuanto a los talleres, algunos con padres y con docentes, es un trabajo, con alumnos con padres y con docentes, pudiéramos decir que es un trabajo en redes, pero que es un trabajo que apenas está en pañales, porque aún no lo podemos consolidar por lo extenso de la zona, entonces estamos iniciando, esto nos ayuda a mantenernos comunicadas, nos identificamos más y nos llevamos mejor, es decir hay armonía en la zona , estamos haciendo nuestros intentos con estas asesorías a estos agentes educativos.” (Testimonio, 4)

g) Objetivación de las representaciones sociales (actitudes)

Los supervisores escolares participantes son seres humanos que como cualquier otro también han aprendido a operar con una serie de mecanismos de defensa que son aprendidos en el hogar y reforzados desafortunadamente en la institución escolar, se asimilan tanto en el inconsciente colectivo como en el individual, por eso se dice que en la personalidad individual y grupal son fenómenos tanto instituidos como instituyentes.

En muchas ocasiones los sentimientos de culpa se ven justificados y disminuidos por la acción de los demás y es así como algunos supervisores escolares suelen internalizar que los fracasos escolares son culpa de otros o presentar una imagen muy estereotipada y conformista del significado que tiene la labor del supervisor escolar.

h) Anclaje de las representaciones sociales (actitudes)

Con fundamento en el análisis de las representaciones sociales de esta categoría, se puede decir que se ha ido anclando ya en la percepción de algunos supervisores escolares la idea de que en cualquier cambio que se pretenda realizar para que la asesoría académica tenga un significado renovado, la investigación puede ayudar con una serie de herramientas, ayuda por ejemplo, a que la educación no se convierta en un acto ciego, sino que se puedan ver sus dimensiones y consecuencias y se deje la pasividad controlando constantemente su acción por medio de la retroalimentación.

Lo característico en esta categoría es que se logran detectar las diferentes posturas de los docentes ante el uso y utilidad de la tecnología, incluyendo la indiferencia. Las representaciones sociales evidenciadas, reflejan las preocupaciones de los participantes referentes a que los supervisores escolares, se actualicen y se capaciten para lograr estar a la altura de un fenómeno tan enfático como es de la informatización, sin embargo, es más alarmante desde la perspectiva de este trabajo, que ninguno de los supervisor escolar es manifestó una postura crítica ante un desarrollo degenerativo de la cultura, que además se encuentra

apoyado por los medios masivos de comunicación, como es la informatización, la saturación o la especialización creciente del conocimiento.

Los fenómenos degenerativos mencionados tienen como marco la cultura contemporánea y desafortunadamente el análisis de esta categoría refuerza la idea de que la institución educativa como espacio discursivo los está recibiendo pasivamente, sin ningún análisis crítico, sino al contrario, reproduciendo vicios y situaciones trastocadas que consolidan ideas y procesos de la realidad social mundializada en la que se desenvuelven y ejercen su labor.

La principal inquietud de los supervisores escolares fue cómo lograr un mayor y mejor uso de las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la asesoría académica como visualización al futuro, a la vida cotidiana escolar, pero ante tan espectacular fenómeno y el logro de destrezas competitivas en el manejo tecnológico, no se mencionó nada relacionado con el desarrollo del espíritu crítico y no solamente eso, sino que los participantes imagina al conocimiento desde un enfoque per formativo y pragmático.

Resulta neurálgica la pasividad con que en el ámbito educativo se asume la transformación del conocimiento en información, como se estimará en los resultados presentados en esta categoría.

5.4 Categorías emergentes

5.4.1 La asesoría académica significa esencialmente la labor del supervisor escolar.

Las representaciones sociales que posee este grupo de supervisores escolares sobre el significado de la asesoría académica están centradas en la labor del supervisor escolar. Algunas representaciones están idealizadas y otras son muy realista y auténticas, por ejemplo, se menciona la incursión a la docencia por motivos circunstanciales, aunque después tuvo una adaptación al permanecer por más de quince años, se encuentran los casos contrarios supervisor escolares que

tienen además otra profesión u ocupación y por afecto se dedican prioritariamente a la docencia.

Lo que representa para algunos participantes una labor donde el supervisor escolar humildemente reconoce que a veces él es un docente más, con todo lo que esto implica y que además existen carencias y equivocaciones porque se trata de una actividad desafiante.

“En cuanto al colectivo de zona, nuestra zona tiene sus propias características, la mayoría de las escuelas son bidocentes, tridocentes y algunas unitarias, aquí los consejos técnicos los llevamos en uno solo por la propia organización de la zona, es un solo consejo técnico de zona, y entonces yo me convierto en la líder académica de ese consejo, claro que esto me obliga a que yo busque información pues bueno nos é todo, necesito informarme. En la parte final de cada consejo está la toma de acuerdos y compromisos para el siguiente consejo técnico, entre un consejo y otro, hay una serie de actividades que los colectivos escolares tienen que realizar para llegar al siguiente mes con insumos, con resultados, con experiencias que compartir para que el colectivo pueda volverles a sugerir, pueda volver a retroalimentar y entonces en ese lapso de un mes, yo tengo que estar en las escuelas, acompañando precisamente que esos compromisos se lleven a cabo en los tiempo, en las formas que hayamos acordado para que realmente se vuelvan efectivos.” (Testimonio, 3)

Se incluyen en este grupo también representaciones del significado de la asesoría académica, donde se podrá detectar gran disposición a revisar de forma intersubjetiva la acción profesional, por ejemplo se habla de consciencia y cuestionamientos, de responsabilidad, flexibilidad, auto-reflexión e integrar teoría y práctica con la investigación, así como también, ponen de relieve la capacitación del docente, lograr ver hacia dentro de nosotros mismos y que se convierta él mismo supervisor escolar en el ejemplo.

Hay otras representaciones que hablan de aspectos más funcionales como acciones que le corresponden al docente, captar la atención del alumnado, establecer reglas y normas, así como, mejorar sus métodos y en contraparte con éstas últimas se encuentran otras mucho más idealizadas como las que mencionan estar enamorados de la labor, que significa dar, Recibir, convivir, trascender y que la docencia formar parte de la propia vida.

5.4.2 La asesoría académica significa preponderantemente: el supervisor escolar como centro de atención.

Las representaciones sociales del significado de la asesoría académica, se ubican justamente en los supervisores escolares, de formas a veces idealizadas, por ejemplo, los supervisores escolares piensan que hacen lo posible por que el docente-directivo se sienta cómodo, no etiquetarlo, escucharlo, considerarlo como un ser humano igual al supervisor, tomar en cuenta sus particularidades y tratarlos como personas.

También se tiene un objeto de representación en el que al maestro debe guiarlo, formarlo, ayudarlo y servirle, establecer comunicación y sembrar una semilla en él. Tal parece que las representaciones son idealizadas porque nadie mencionó por ejemplo, que generalmente el supervisor escolar afirma con fuerza su autoridad, y así, por supuesto no se mencionan situaciones en las que se despersonaliza al docente o se le retira o disminuye la comunicación con aquellos que lo critican y cuestionan, porque en la imagen idealizada existe o se cree que debe existir, una relación de afecto muy armónica entre el maestro y el alumno como se aprecia en el siguiente testimonio:

“Bueno a veces ese es un problema que bueno que me pregunta se ha dado mucha asesoría pero ha sido para mí una asesoría vana, una asesoría vaga, tal vez no centrada en la atención alguna necesidad específica, para mí una de las principales características de la asesoría es ser estratégica, debe de ir a la atención de la problemática que se está viviendo, esa es una de las principales características otras la de ser una asesoría no sé cómo decirlo, pero una asesoría que no fuera forzada sino inducida de manera que se tomara con toda la seriedad reconociendo que tenemos un problema debe de ser una asesoría en un colegiado que ejerza un trabajo colaborativo, debe de ser una asesoría que responda a las necesidades y en una situación de iguale. Primero, el maestro debe sentirse bien” (Testimonio, 6).

5.4.3 El futuro de la asesoría académica está en las nuevas tecnologías de la información

Respecto de las nuevas tecnologías este grupo de participantes comparte representaciones sociales muy demandantes hacía los mismos supervisores, como la actualización y capacitación del docente y el acceso a más información, dado que, según ellos las nuevas tecnologías cambian la vida y se deben cambiar por tal motivo también los métodos. Se incluyen significados sobre el papel de guía que debe tomar el docente en uso de la tecnología y la búsqueda de información en general.

Como se podrá apreciar en las citas correspondientes, en las representaciones sociales se recurre al uso de la tecnología como una estrategia de aprendizaje y así se menciona el uso del chat, la plataforma blackboard, la internet, el celular, el mp4, el iPod, entre otros, e incluso se cree que el supervisor escolar respecto del uso de las nuevas tecnologías puede aprender de los docentes, porque se conciben éstas como un “don”, sinónimo de regalo o gracia y la situación desventajosa cuando se encuentran ausentes en el hogar porque esto se refleja en la escuela.

Lo que caracteriza a este grupo de supervisores escolares, quienes ven al a la asesoría académica, desde una perspectiva pragmática, es como puede apreciarse en la matriz de jerarquización de términos (Ver anexo 3). De esta se desprenden significados y representaciones sociales del rol que ha jugado la tecnología en la visualización de la asesoría académica, modificando los valores de manera preocupante e implica las concepciones del conocimiento desde una perspectiva utilitarista y eficiente.

5.4.4 Objetivación de las representaciones sociales (retos de la asesoría académica)

Se han ido internalizando en el supervisor escolar, ideas e imágenes de lo ineludible de los nuevos retos de la asesoría académica, como estrategias de

aprendizaje en el contexto educativo, que hace apenas unas décadas les eran ajenas y lejanas y como bien uno de los supervisores escolares participantes en esta categoría lo comenta uno de los participantes.

[...] los últimos en tener esa red, porque es bien importante, porque de esa manera se fluye en la comunicación y entonces va haber mayor credibilidad, obviamente aquí es un arma de doble filo, lo que se decía hace mucho tiempo, a nosotros nos dotaron de una computadora y nos decían: bueno te vamos a dotar de red satelital, con que efectos, bueno para que uno no esté pensando en los aumentos, no esté uno pensando en hacer un mitin, si no enfocarnos en nuestro trabajo, pero, maestra si en mi zona llegara esa oportunidad de tener el servicio, créeme que yo mismo me comprometo con mis compañeros a hacer esa red pedagógica, ya lo hemos comentado, lo hemos palpado, inclusive yo les he dicho a mis compañeros (Testimonio, 7)

Sin embargo, la espectacularidad del fenómeno cultural mencionado ha sido tan seductora en todos los ámbitos, que el educativo no es la excepción y se observa una aceptación tácita por parte de casi todos los supervisores escolares en relación con este fenómeno e incluso los supervisores escolares imaginan a la asesoría académica, como si fuera un eficiente sistema de fluidos de información, sin ninguna postura crítica respecto de cómo es que los sujetos pueden llegar a convertirse en usuarios de la información, en detrimento de valiosas capacidades intelectuales, en pocas palabras, pareciera que en el ámbito educativo se ha asimilado la pasividad frente a la grandilocuencia del mencionado fenómeno cultural.

5.4.5 Anclaje de las representaciones sociales (retos de asesoría académica)

Se encuentran ancladas en las representaciones sociales detectadas de los supervisores, actividades escolares donde la tecnología de la información se utiliza como medios y estrategias útiles para el aprendizaje y su aplicación en la vida cotidiana escolar, así como también se detectan deseos y esperanzas de que el supervisor escolar, se capacite y se convierta en eficiente guía de sus compañeros docentes, de hecho eso lo hacen y lo intentan constantemente, prueba de lo

anterior, es que algunos de los participantes del presente trabajo se encuentran en actualización constante, en gran parte con ese fin, sin embargo, los supervisores, no se posicionan críticamente en el análisis sobre la circulación del conocimiento como paquetes de información y las consecuencias que conlleva, sólo se aspira a lograr un mejor manejo y uso de la información circulante hoy en día.

Dos capacidades del hombre distinguen Moscovici y Festoné (op.cit.), la primera es una capacidad para almacenar y ordenar por costumbre los conocimientos percibidos en el mundo exterior, mientras que la segunda capacidad se refiere a la modalidad en la que hay una reproducción de una modalidad a otra, palabras por imágenes, dibujos por ideas, emociones por conceptos, y así sucesivamente los conocimientos obtenidos por una persona o por la realidad física. También se refieren a la reproducción de objetos ficticios, extraños, ausentes en forma de objetos reales presentes o conocidos, por ejemplo, las causas o las intenciones, los átomos o las ondas, y así los objetos invisibles se hacen visibles a través de imágenes, modelos u otros medios.

La reproducción de estos objetos ficticios se hace, por supuesto, recurriendo a la capacidad mencionada por los autores como “representación”, y en el contenido simbólico de la misma, el objeto presente designa lo que está ausente de nuestra percepción inmediata y lo ausente adquiere significado apoyándose en lo presente y otorgándole cualidades que le dan sentido.

En la representación de un objeto social, que bien puede referirse a un individuo o un suceso, el sujeto, al internalizarlo y convertirlo en un objeto mental, puede dotarlo de significados que más bien tienen que ver con sus expectativas, deseos o sentimientos que proyecta sobre la realidad, digamos que está viendo su realidad

Los procesos transformativos, constan de procesos externos e internos, y son éstos últimos los que tienen que ver con el cambio en el interior de las mismas representaciones, dando como resultados los procesos de: personificación de los

conocimientos y los fenómenos, la figuración y la aprehensión de las relaciones lógicas o empíricas, entre otros que fueron expresados en esta novena categoría.

Se interpretaron los procesos internos de la ideología social sobre la asesoría académica de los participantes en este trabajo, es decir aquellos elementos que conforman la ideología popular del supervisor escolar. Con base en algunos dispositivos de aprehensión o representaciones sociales, en la vida diaria y es así como se valora por ejemplo, lo que es un trabajo interesante, el buen alumno, lo útil, lo inútil, lo aburrido, lo eficaz entre otras cosas, cabría señalar aquí, que las representaciones son sociales porque se comparten en un conglomerado social, pero también son particulares, dependen de las coordenadas de vida de la persona y es a partir de la información que se posea que las representaciones se elaboran, como se ha estado viendo a lo largo del presente trabajo.

En la vida cotidiana escolar, siempre existe gente que ha leído más, ha estudiado durante más tiempo y por lo tanto, se encuentra más informada que el resto de sus colegas, como lo reconocen los supervisores escolares, razón por la cual ellos se asumen como constituyen su asesoría académica: especialistas o conocedores, aun cuando su conocimiento científico de la temática que tratan sea limitado, la prueba es que recurren menos al conocimiento técnico y académico que al conocimiento popular para describir a través de figuraciones, naturalizaciones, cuasi-metáforas y hasta alegorías, los elementos que propiamente constituyen su asesoría académica.

A manera de cierre del presente apartado, se menciona que a medida que se profundiza en el mundo interior de uno mismo y de los demás nos damos cuenta que somos un compuesto de ambigüedades, un conglomerado de diferentes energías arquetípicas de tal forma que al mirar dentro, encontramos tanto lo humano como lo divino, por tanto, la coexistencia simultánea de una serie de valores opuestos, sin embargo, la esencia de las representaciones sociales que se difunden y con las que se comunican los supervisor escolares, se mantiene, se anclan, se sedimentan, y aun cuando de forma general los participantes no recurrieron a un lenguaje informado en las ciencias de la educación y teorías científicas o

pedagógicas, si realizaron descripciones conmovedoras y vibrantes, las cuales nos han permitido analizar además del nivel de información con el que se cuenta, también las actitudes y las imágenes y por último el esquema figurativo que moldee a las prácticas de los docentes, donde su saber profesional y académico se traduce en un nuevo sentido común a través del cual se comunican. En este nuevo sentido común, también encontramos un mundo de flexibilidad y de posibilidades sin límite, de creatividad y sabiduría para elegir modelos didácticos personales apropiados al contexto educativo donde se labore.

5.5 Análisis de jerarquización

Para complementar el análisis presentado anteriormente de las entrevistas en profundidad, se realizó el análisis de jerarquización a través de las elecciones sucesivas por bloques, esta técnica de recolección de las representaciones se inspira en las aproximaciones proyectivas, pues consiste en presentar a las personas una serie de tarjetas conceptuales en este caso aplicados a diversos supervisores escolares de educación básica, con el fin de interpretar su postura en torno a la representación social de la asesoría académica, los cuales han sido seleccionados a partir de los propios términos que los supervisores expresaron libremente en la segunda etapa de esta investigación, en la asociación libre, donde cada supervisor a partir de los términos inductorios, en este caso, asesoría académica, debían anotar 10 términos relacionados.

Posteriormente, se analizaron los 80 términos producto de la asociación libre de los 8 supervisores, para retomar los términos más recurrentes como principales procedentes para dar paso a la aplicación de la técnica de jerarquización de ítems. Esta técnica de la jerarquización, se trata de una variante de la de del sistema cognitivo de base; es importante reiterar que ésta no se llevó a cabo por la elaboración del texto que ésta última exigía, debido a la resistencia de los participantes por su premura de del tiempo en sus espacios laborales, realizando una reactivación, son constituidas no de forma oral,, sino por una estimulación

gráfica: fue necesario presentar un conjunto de 32 tarjetas que contenían los conceptos seleccionados, para que ellos fueran eligiendo como se describe más adelante.

La técnica de elección sucesiva por bloques, ha demostrado ser muy efectiva, según las referencias de Abric, (1994, 2003), pues este tipo de apoyos favorece ampliamente la expresión de las personas con relación a las respuestas obtenidas por medio de entrevistas clásicas. Requiere, no obstante, un análisis previo que limite el alcance, la selección de los ítems o conceptos y su formulación figurativa. Por otro lado, el análisis de las respuestas obtenidas, además de las dificultades clásicas de análisis de contenido, se torna más complejo por la necesidad de proporcionar expresión a los elementos figurativos frecuentemente caracterizados de manera deliberada por la ambigüedad (para permitir el proceso de proyección) sin que su lectura se pueda basar en normas y marcos de referencia cuya estandarización sea establecida claramente como en la práctica de las técnicas de las tarjetas conceptuales en que se inspiran.

Es un modo de aproximación de las representaciones sociales en relación con la asesoría académica que —en la condición de ser elaborado y relacionado cuidadosamente con otras maneras de interrogar —con esto se facilitó la emergencia explícita de las dimensiones implícitas además de que permite profundizar en ciertas dimensiones o categorías importantes de la representación.

Identificación de los conceptos clave. Para construir un mapa conceptual, primero hay que delimitar el tema. En este caso se restringe al contenido de la función del supervisor, en su participación como asesor académico, concretamente a los conceptos considerados como clave. Para ellos se mostró un conjunto de 32 tarjetas conteniendo un ítem o concepto, éstos son los siguientes: docentes, actualización, asesorar, empatía, sugerencias pedagógicas, evaluación, seguimiento, planeación, visita técnica, aprendizaje entre pares, trabajo colaborativo, observación, mejora, autoevaluación, diagnóstico, intercambio de experiencias, formación, motivación, redes de aprendizaje, innovar, trabajo

colegiado, alumnos, retroalimentación, padres de familia, evidencias, conocimiento, orientación fundamentada, acompañamiento, organización, instrumentos y gestión

Las instrucciones que siguieron fueron las que a continuación se describen: de los 32 términos que abajo se presentan, separe en un paquete de **16**, los términos que consideran **más característicos** con la asesoría académica y en otro paquete los **16** términos que considere **menos característicos**. Los supervisores separaron y la investigadora anotó la clasificación que realizaron. La tabla siguiente muestra los 32 ítems presentados en las tarjetas.

Tabla. 5.2 Términos resultantes de la asociación libre

Relaciones interpersonales	Docentes	Actualización	Asesorar	Empatía	Sugerencias pedagógicas	Evaluación
Seguimiento	Planeación	Visita técnica	Aprendizaje entre pares	Trabajo colaborativo	Observación	Mejora
Autoevaluación	Diagnóstico	Intercambio de experiencias	Formación	Motivación	Redes de aprendizaje	Innovar
Trabajo colegiado	Alumnos	Retroalimentación	Padres de familia	Evidencias	Conocimiento	Orientación fundamentada
Acompañamiento	Organización	Instrumentos	Gestión			

Elaboración propia

Este repertorio de conceptos clave es propuesto a los supervisores escolares como la base para la construcción de sus jerarquizaciones. La presentación de los 32 conceptos a los maestros es una opción que obedece a la voluntad de concentrar su atención en la asesoría académica como una representación social. Una vez presentadas las 32 tarjetas, se sugiere un segundo proceso 16 términos más característicos de la asesoría académica. (Los números sólo son para que le sirvan de guía, no indican el orden de importancia).

La segunda indicación los llevó que, a partir del paquete de 16 términos más característicos de la asesoría académica, seleccionaron 8 términos más

representativos, de tal manera que les quedaron 4, y de esos cuatro seleccionaron 2 y de esos 2 uno. El mismo procedimiento se realizó con los términos menos característicos: del conjunto de los 16 términos menos característicos, seleccionaron 8; de éstos 8 términos seleccionaron 4 y de esos 4 eligieron 2, finalmente de esos 2 uno, el que consideraron menos característico.

Lo anterior con el fin de identificar el núcleo y la periferia de la representación social, en torno a la asesoría académica común de los supervisores, estos tres análisis: orden de selección de los conceptos, de relacionados con objeto de estudio. El primero tiene en cuenta la etapa de construcción del mapa y los demás el mapa como producto. A continuación, de cada uno de ellos, se explica el principio, el procedimiento, el resultado, la interpretación y las limitaciones

Orden de selección y jerarquización de los conceptos: Este análisis ha sido inspirado por el de asociación libre, que sugiere Abric, (2003) que estipula que a partir "...de una palabra de estímulo, se le pregunta al sujeto a propósito de todas las palabras o frases que le vienen a la mente" (p.63). De esta manera, explica el autor, la espontaneidad de la respuesta facilita el acceso a los elementos que constituyen el universo semántico del concepto, objeto o término estudiado.

En el caso de la construcción de un mapa conceptual, la pregunta de enfoque incluye o indica la palabra de estímulo. En este estudio a partir de la entrevista semiestructurada se anuncia el concepto inductor que fue asesoría académica, quedando como el concepto raíz de los mapas elaborados por los supervisores escolares.

En el proceso de construcción de un mapa conceptual hay dos escenarios posibles: el individuo es libre de identificar los conceptos, o parte de una lista de conceptos entre los que se debe efectuar una elección. En este estudio, se consideró que la segunda opción correspondería literalmente a una asociación libre, mientras que la segunda correspondería a la entrevista en profundidad y posteriormente las elecciones sucesivas por bloque, como lo propone Abric.

5.5.1 Procedimiento

Esta técnica del proceso de construcción de mapas, permitió codificar la secuencia de selección de los conceptos, para cada supervisor.

- Para registrar los datos, se otorgó un valor numérico a todos los conceptos de la lista, a excepción del concepto inductor “asesoría académica”. De tal forma que el número 1, se asignó al primer concepto seleccionado, dos al segundo y así sucesivamente. Los conceptos de la lista que no hayan sido seleccionados fueron considerados como última opción, a ellos corresponde entonces la última cifra.
- Una matriz “grupal” fue elaborada con datos individuales. Esta matriz se sometió al análisis de clasificación jerárquica. A continuación, se detalla.

Tabla 5.3 Matriz grupal de estudio

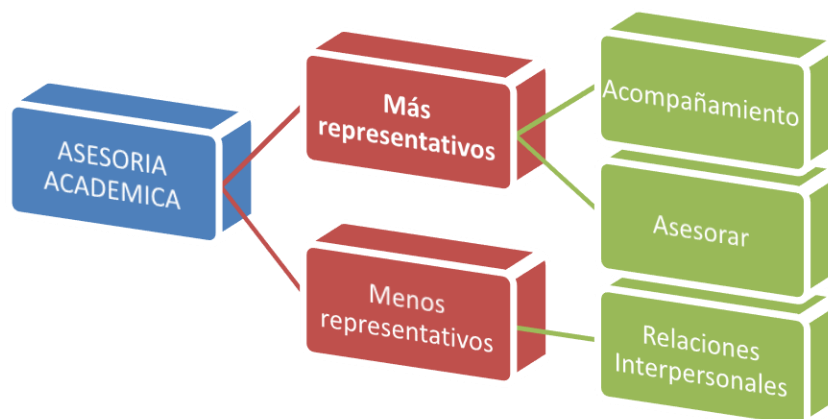
CASO	MÁS REPRESENTATIVO	MENOS REPRESENTATIVO
1. Zacapoaxtla	Acompañamiento	Observación
2. Zongozotla	Mejora	Relaciones interpersonales
3. Tlatlauquitepec	Planeación	Relaciones interpersonales
4. Ayotoxco	Orientación fundamentada	Padres de familia
5. Zaragoza	Retroalimentación	Padres de familia
6. Telesecundaria	Asesorar	Evidencias
7. Xalapa	Asesorar	Organización
8. Tuzamapan	Acompañamiento	Relaciones interpersonales

Más representativos	Total
Acompañamiento	2
Asesorar	2
Mejora	1
Planeación	1
Orientación fundamentada	1
Retroalimentación	1
Total	8

Menos representativos	Total
Relaciones interpersonales	3
Padres de Familia	2

Observación	1
Evidencias	1
Organización	1
Total	8

Esquema 5.1 Dendrograma de resultados: punto de vista jerárquico



De acuerdo con el dendrograma, en el cual se reflejan solo puntos esenciales, resultado del análisis de clasificación, desde el punto de vista jerárquico, el campo más representativo es el Acompañamiento y Asesoría, aquí se presenta una dicotomía entre el posible núcleo. y menos representativo son las relaciones interpersonales.

5.5.2 Límites del análisis

El análisis del orden de la selección de los conceptos es interesante ya que permite explorar la jerarquía de la representación a partir del proceso de construcción del mapa conceptual. Sin embargo, no debe olvidarse que el orden de selección de los conceptos -o de redacción de los conceptos-, puede utilizarse solamente como un “índice de accesibilidad”, ya que es posible que las palabras asociadas fácilmente no sean las más importantes para el supervisor escolar, sino las más compartidas socialmente.

5.5.3 Análisis de robustez

En el análisis de evocaciones jerárquicas, Abric (2003) relaciona dos indicadores cuantitativos para cada elemento: “la frecuencia de aparición de un concepto y la importancia dada a este ítem por los sujetos” (p.63). Acerca de la importancia acordada por el sujeto; bajo el nombre de “análisis de robustez”, se ha adaptado el análisis de evocaciones jerárquicas a los mapas conceptuales. En este caso, la frecuencia de aparición del concepto en un grupo se refiere al número de supervisores.

5.5.4 Resultado e interpretación

Para interpretar el esquema 5.1, deben seguirse las instrucciones de Abric (2003): El cuadrante 1 corresponde al núcleo central, los cuadrantes 2 y 3 contienen los elementos periféricos, es decir aquellos que circulan de manera indirecta con la representación social y son clasificados como primera periferia y segunda periferia respectivamente.

Desde el punto de vista jerárquico los conceptos del cuadrante 1 quedaron como los más representativos, la zona núcleo, son los más mencionados por los supervisores escolares y ocupan los primeros niveles jerárquicos en los mapas conceptuales, siendo estos términos: **asesorar y acompañamiento**. El cuadrante 2, primera periferia, contiene los conceptos menos representativos por los supervisores, pero a niveles inferiores que los anteriores, estos términos fueron: mejora atención, orientación fundamentada, retroalimentación. El cuadrante 3, incluye los conceptos citados raramente por los supervisores y ordenados en niveles de una jerarquía lejana del concepto raíz -presente en el primer nivel- quedando como sigue: padres de familia, observación, evidencias y organización; considerando a las **relaciones interpersonales** como el término más alejado, en la zona periférica.

Desde el punto de vista del contenido, el resultado del análisis parece indicar que, para los supervisores, el núcleo de la representación social del concepto Asesoría Académica es definido como sigue:

“La asesoría académica, como función del supervisor se encuentra basada en el acompañamiento y la asesoría para los directivos, docentes y colectivos escolares. No limitándose una relación interpersonal”.

Tabla 5.4 Que resume los hallazgos de las representaciones sociales de los supervisores, desde las diferentes dimensiones

DIMENSIONES	La asesoría académica como aspecto importante para la mejora de los aprendizajes	La asesoría académica como representación social
Campo de información	• Asesoría tradicional • Forma sistemática • Dinámica • Constructivista • Sub-categoría Programación de las temáticas	• Creencia • Certeza • Conocimiento Aproximado • Significados • Actualización • Desarrollo profesional • Aplicabilidad del conocimiento
Campo de representación	• Mejoramiento del aprendizaje • Calidad educativa, necesidades escolares • Comunidades de aprendizaje • Ubicación del Supervisor en la Red	• Programa de asesoría académica • Escasa mediación • Planeación Preestablecida • Contexto educativo histórico educativo Institucionalizado
Actitud	• Cercanía • Cordialidad • Confianza • Compartir • Convivir • Socializarse • Interacción	• Autoridad • Indagación • Innovación • Función de Supervisor escolar • Incursión en docencia por motivos circunstanciales

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5.4 concentra los resultados primordiales, sobre el resumen de los hallazgos en los supervisores escolares. Se detallan las tres dimensiones que figuran dentro de la metodología de las representaciones sociales, posteriormente sobre salen los indicadores más representativos que ilustran la visión del objeto de estudio. Se encuentra que los supervisores de educación básica abordados son una figura central que tienen la función de promover y gestionar tipos de asesoría académica, se destacan dentro del campo de la información, los indicadores siguientes: asesoría tradicional, forma sistemática, dinámica, constructivista y sub-categoría, con el fin de llegar a una programación de las temáticas con el propósito

de garantizar de la asesoría académica una representación social, que simbolice la función del supervisor social como agente de cambio; generalmente se le asocia con un administrador que sólo se encarga de cuestiones de carácter burocrático para que la escuela cumpla sus compromisos en tiempo y forma; no obstante, el trabajo sustantivo del supervisor escolar se concreta en resolver problemas de todo orden, relegando en segundo plano a la asesoría académica.

La asesoría académica como representación social, centra los rasgos como una: creencia, certeza, conocimiento aproximado, significados, actualización, desarrollo profesional y aplicabilidad del conocimiento, estos indicadores demuestran que la asesoría académica es una especie de fortalecimiento docente y que supervisor escolar tiene la responsabilidad de garantizar que las políticas educativas, los planes y los programas de estudio se apliquen y adecúen al contexto y particularidades de la escuela.

La asesoría académica como aspecto importante para la mejora de los aprendizajes, dentro del campo de representación, sobresale en las comunidades de aprendizaje donde se ubica al Supervisor encargado de la red de conocimientos; su papel va más allá de un simple instrumentador de políticas y administrador de recursos: al ser la escuela un espacio en el que confluyen diversos actores educativos con una cultura escolar determinada, el supervisor escolar despliega estrategias pedagógicas particulares y congruentes con el contexto social y escolar para que dicha institución pueda cumplir sus funciones. En consecuencia, su trabajo se vuelve complejo.

En lo que concierne a la asesoría académica como representación social, dentro del campo de las representaciones, se representa con una planeación estratégica de las políticas educativas, aquí el supervisor escolar se encuentra condicionado por cuestiones sociales, culturales, pedagógicas, formativas y administrativas, las cuales inciden en su concepción de la educación y del sistema educativo. En relación con estos aspectos el supervisor valora las interacciones,

políticas o reformas que le dictan sus superiores y establece dispositivos de acción en la escuela que son coherentes con sus representaciones, creencias e ideas. En suma, el supervisor escolar no aplica las políticas y reformas educativas de manera lineal; por el contrario, su práctica educativa está condicionada por su contexto social, su formación y experiencia.

Dentro de la dimensión de actitud, en que concierne a la asesoría académica como aspecto importante para la mejora de los aprendizajes, gira en torno a los indicadores ubicados dentro la socialización e interacción social, considerándose como un mecanismo que permite consolidar redes de conocimiento, un actor, en este caso el supervisor escolar, tiene formas de pensar y sentir que marcan e influyen sus prácticas cotidianas. El actor asigna un significado a sus acciones, las cuales son sociales en la medida en que toman en consideración a los otros. El actor efectúa prácticas en relación con su rol, contexto y cultura. Las acciones sociales están concatenadas al pensamiento y parecer de los otros, de la sociedad. Es fundamental analizar los procedimientos que generan los supervisores escolares ante un hecho o situación determinada en su vida cotidiana para otorgarles significados. Las instituciones educativas son espacios donde confluyen los supervisores escolares cuyos significados han sido elaborados y compartidos socialmente; no obstante, el supervisor escolar en todo momento se enfrenta a situaciones que cuestionan sus esquemas de pensamiento en torno a la asesoría académica, de tal suerte que interpreta y comprende estas nuevas situaciones y establece pautas en consecuencia.

La asesoría académica como representación social, dentro de la dimensión de la actitud, centra las acciones por parte del supervisor escolar y se observa una relación profunda con la elaboración y asignación de los significados que va más allá de la figura de autoridad hasta llegar a una incursión en docencia por motivos circunstanciales, esta acción de la representación social de la figura del supervisor escolar, depende del sentido que tiene para él determinada situación académica. De ahí la necesidad de conocer los significados o visiones que tiene el

supervisor escolar con respecto a una situación, objeto o persona para comprender sus acciones.

CONCLUSIONES

. Las representaciones sociales son un concepto híbrido de naturaleza multidisciplinar y se recurre para su estudio principalmente a la psicología, sociología y a la antropología. Esta investigación constituye una de varias vías para identificar en alguna medida, el sentido que tiene la asesoría académica como representaciones sociales mismas que son significados aparentemente triviales de las acciones, intenciones y valores en la vida cotidiana

La manera como se desarrolló la presente investigación a diferencia de una perspectiva que pretende una comprensión racional y generalizable, enfatizó un tipo de comprensión que posee una amplitud y flexibilidad que permitió penetrar en la intimidad de las experiencias cotidianas de los supervisores, cuya función es comunicar las metas del programa escolar tanto como sea viable para que los directores, docentes y educandos, para que puedan interactuar en las asesorías académicas, y es a través de descripciones creativas y empáticas, recurriendo necesariamente a la investigación cualitativa como un medio para hacerlas inteligibles y lograr generar conocimiento sobre las representaciones sociales de supervisor escolar.

El desarrollo teórico de la investigación, integró por un lado la construcción del conocimiento y de la realidad social, la realidad escolar; así como el estudio de las representaciones sociales, que resultó un fundamento teórico suficiente y oportuno, cuyos elementos más relevantes aportaron los procesos académicos, las funciones directivas y las dimensiones jerárquicas del universo de opinión para la realización de este trabajo, las representaciones se conforman por tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

Con respecto a la información, se establece que se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social, en este caso el supervisor escolar y su función en torno a la asesoría académica.

En la población de estudio circulan numerosas informaciones sobre diferentes asuntos por diversos medios en relación con la función de la asesoría académica. Esta dimensión comprende la selección que hace el supervisor escolar de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación social que es la asesoría académica. Al respecto, es importante manifestar que cada supervisor escolar accedió a la información de diferentes maneras y sólo recupera lo que considera relevante.

El campo de representación comprende los significados que se le asignan al objeto de representación de la asesoría académica y que pueden ser diversos, como juicios, aserciones, tipologías, creencias y elementos culturales; tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación, siendo el elemento identificado con mayor frecuencia el de acompañar-asesorar y el de menor frecuencia, relaciones interpersonales.

Dentro la dimensión de la actitud, es una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación social entre asesoría académica y el rol del supervisor escolar lo que provoca un conjunto de reacciones emocionales. Es decir, a partir de la información que tiene el grupo de supervisores abordados, y de los significados que le son atribuidos al objeto de representación social de la asesoría académica, se adoptan posturas y se ejercen acciones.

A partir de la obra de Moscovici (1979) *“El psicoanálisis, su imagen y su público”*, se especifica un campo de investigación referente a un modelo de cognición social, que son las representaciones sociales. Con base en la aproximación al estado del conocimiento elaborado y tomando en cuenta que en las dos últimas décadas ha habido un gran incremento en la producción de estudios sobre las representaciones, en esta investigación se proyectan las siguientes perspectivas de reflexión:

Respecto de los aportes epistemológicos y metodológicos de estos estudios, en los desarrollos son primordialmente de corte fenomenológico e interpretativo, aunque también en un mismo trabajo es frecuente que se recurra a estrategias de investigación más ortodoxas y tradicionales.

Las perspectivas de análisis se han inclinado hacia estrategias cualitativas, llevándose a cabo principalmente las entrevistas en profundidad, aunque sin dejar de lado la investigación empírica y la intervención, porque se siguen conservando como ideales el cambio y la transformación social.

Han sido desarrolladas ampliamente las perspectivas conceptual y experimental, en la conceptual se llevan a cabo investigaciones interpretativas que indagan de manera profunda los significados de objetos sociales en la vida cotidiana, mientras que en la experimental se han efectuado trabajos de verificación de la teoría y constatación de hipótesis. En el contexto mexicano se recurre a metodologías esencialmente de corte interpretativo más que a trabajos experimentales o de constatación de hipótesis. En los trabajos se encontró que se utiliza la entrevista a veces profunda, en otras semi-estructurada, no dirigida y abierta, también se realizaron historias de vida y no se dejó de recurrir al cuestionario para complementar la información.

En las temáticas exclusivamente educativas en el contexto mexicano, se utilizan metodologías preponderantemente cualitativas con un tratamiento procesual más que cognitivo, en menores medios enfoques pluri-metodológicos sin dejar de ser interpretativos y en pocos casos se aplican instrumentos de las estrategias tanto cualitativas como cuantitativas.

Los propósitos en el ámbito educativo en nuestro país, presentan un marcado acercamiento a la comprensión de la dinámica de las instituciones, los procesos de las mismas y la compleja subjetividad de los actores. Subyace generalmente el cambio social a través de la intervención, con todos los conflictos que dicho cambio conlleva cuando se finca en estudios poco atinados o cuando se toman como base

evidencias superficiales que lleven a conclusiones riesgosas, en esto consiste una situación problemática de este tipo de estudios, en la rigurosidad de la elaboración de los trabajos. En este estudio la representación social de estos supervisores escolares acerca de la asesoría académica, se articula en torno a un contenido central: cambio favorable.

Con respecto al campo de representación para este grupo de estudio, la asesoría académica tiene un significado de renovación escolar con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Sobre todo, estos supervisores escolares consideran que la asesoría académica atiende el papel protagónico que tiene el alumno en la escuela y en el proceso educativo. Los testimonios permiten identificar los contenidos del campo de representación, no de los resultados más importante del presente trabajo, siendo estos, el reflejo solo de puntos esenciales de la representación social, resultado del análisis de clasificación, desde el punto de vista jerárquico, el campo más representativo es el Acompañamiento y Asesoría, aquí se presenta una dicotomía entre el posible núcleo y menos representativo son las relaciones interpersonales.

El desarrollo de la temática de la presente investigación se efectúa en un contexto social, cultural y escolar, así como en el conocimiento de la gran variedad de desarrollos metodológicos aquí expuestos, lo cual ha proporcionado un amplio panorama que permitió, con base en el propio objeto de investigación, operar el enfoque metodológico pertinente para llegar a conocer la relación que tienen las representaciones sociales de los supervisores escolares y sus asesorías académicas.

El núcleo central de la asesoría académica, en estos testimonios se observa la tensión entre las funciones administrativa y pedagógica de los cargos de supervisor escolar, pues el trabajo administrativo de la zona escolar consume mucho de su tiempo y por consiguiente relegan la dimensión pedagógica, que para ellos es trascendental. La representación social de los supervisores escolares de la asesoría académica, se cristaliza en un aspecto esencial de la función directiva:

brindar apoyo pedagógico-curricular, el cual, al parecer, tenían olvidado. Los supervisores escolares entrevistados consideran que la asesoría académica demanda de ellos una mayor atención al trabajo con los maestros, con los planes y programas de estudio, con el desarrollo de proyectos, tiene una particularidad, deja fuera el concepto de autoridad, a pesar de que es una categoría de la cual el supervisor escolar se refiere en las entrevistas.

Desde este trabajo se interpreta que, en ese esquema de representación idealizado de la asesoría académica, no tienen presencia los conceptos ambiguos y hasta inoportunos. En si el abordaje de este estudio radicó en examinar y determinar las representaciones sociales que los supervisores escolares, presentan sobre la asesoría académica. El enfoque de las representaciones sociales, se toma como parte estratégica en la esfera teórica y metodológica de este trabajo de investigación. El instrumento de acción fue entrevista a profundidad aplicada a los supervisores escolares, fundamentando que es una técnica cualitativa afín a las representaciones sociales como prototipo teórico, distinto de los paradigmas preponderantes del enfoque cuantitativo.

Las representaciones sociales de los supervisores escolares, en cuanto a la asesoría académica, están fundamentadas desde cualidades que dan más calidad a los compendios de tipo jerárquico, una especie de estatus quo en el sistema escolar. De esta manera, los supervisores entrevistados orientan sus acciones hacia el involucramiento con los maestros para trabajar la asesoría académica de manera conjunta, y es en esta relación donde se centra el cambio del papel directivo. Como se desprende de las entrevistas, los supervisores escolares han establecido una serie de actividades para apoyar a los maestros que tienen a su cargo, lo que ha implicado un acercamiento con ellos y su presencia en los salones de clase

REFERENCIAS

Barrazas Macias, A. (2010). *Elaboracion de Propuestas de Intervencion Pedagogica*. México: UPN,Durango.

Bolívar, A. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México, D.F.

Casassus, Juan (1997). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos en la gestión en busca del sujeto*. Santiago de Chile.

Cervantes, G. E. (1998) *Prácticas de calidad en la escuela*. México. Ed: Castillo.

Chiavenato, Idalberto, *Introducción a la teoría general de la administración*, México, McGraw-Hill, tercera edición, 1989.

De Grauwe, A, y G Carrón (2001), *Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad*. Madrid. La Muralla

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Octaedro.

Namo de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP

Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente*. México: SEP.

Sacristán G. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

SEP, (2010) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo I*. México: SEP.

____ (2010) *Un modelo de Gestión para la supervisión escolar. Módulo V*. México

____ (2009) DGDC. Documento Base. Educación Primaria. Ciclo Escolar 2010-2011. México. D.F.

____ (2008). *En Prioridades y Retos de la Educación Básica*. México.

____ (2011). *Fundamentos para la Articulación de la Educación Básica. Módulo I*. México.

____ (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica, Módulo I*. México: CONALITEG.

____ (2006). *Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela, (SAAE)*. México.

____ (2011). *Plan de Estudios*. México: CONALITEG.

____ (2011) *Plan de Estudios 2011*. México: CONALITEG.

____ (2009) *Supervisión y Asesoría para la Mejora Educativa*. México: IEPSA.

____ (2009) *El Asesor Técnico Pedagógico como promotor de la mejora continua con Estándares de Desempeño Docente*. México. D.F. SEP.

____ (2011). *Difusión, seguimiento y asesoría al currículo de educación primaria*.

SEP-SEBN, (2006). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México, D.F.

Schmelkes S. (1995) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. Ed: Serie Educativa. Documento rector. México. D.F.

Referencias Electrónicas

ANUIES. (2012) *Asesoría académica*. Recuperado de: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/47.htm

Arango Forero, Germán. (2003). *Reforma curricular: el nuevo reto del asesor académico*. Revista Mexicana de Investigación Educativa (en línea). Recuperado de: <http://www.unisabana.edu.co/>

Cinco tendencias de la gestión educativa Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653 nº 49/2 – 10 de abril de 2009 EDITA: Organización de Estados
Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).CARLOS
ALBERTO BOTERO CHICA.

Cuadra - Peralta, Alejandro Adrián Y Veloso-Besio, Constanza Beatriz. (2012)
*Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción,
motivación y clima organizacional*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77218811003>

Domingo S., Jesús (2003). *El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de
saber, poder e identidad, en Profesorado*. Recuperado de:

www.ugr.es/local/recfpro/rev71col1.pdf

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires: UNESCO
(2001) *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en
América Latina*. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>

Ezpeleta, Justa (2003). *Reseña de la supervisión escolar en México, prácticas,
desafíos y reformas: de Beatriz Calvo Pontón*. Revista Mexicana de Investigación
Educativa. Mayo – Agosto, año/Vol. 8, Núm. 018. Consejo Mexicano de
Investigación Educativa. México, D.F., México. Recuperado de:
redalyc.uaemex/pdf/140/14001812.pdf

González Urdaneta, Eudy. *Un Modelo De Supervisión Educativa*. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111479002>

Lobato Fraile, Clemente. *La Supervisión De La Práctica Profesional Socioeducativa*.
Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512103>

López, Contreras, Yolanda. *La asesoría técnico pedagógica en la Educación
Básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativa*. Recuperado de:
www.upnslp.edu.mx/index.php/informa/publicaciones/105

Lucía Rivera Ferreiro/Marcelino Guerra Mendoza. *Retos De La Educación Preescolar Obligatoria En México: La Transformación Del Modelo De Supervisión Escolar*. Recuperado de:

http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Rivera/Guerra.pdf

Martínez López, Silvia Eugenia y Rochera Villach, María José. (2012) *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado*. Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14015564003>

Nicastro, Sandra, (2008). *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención, Buenos Aires, Argentina*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/>

Pozner de Weimberg, P. (2007). *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>

PRELAC, (2002). *Modelo de acompañamiento, apoyo monitoreo y evaluación del proyecto regional para América Latina y el Caribe, PRELAC*. Recuperado de: www.prelac.com

Ramírez Reyes, A. (2008). *La SEP vista por sus titulares*. Recuperado de: http://psicoeducativa.iztacala.unam.mx_q=system_files_CapítuloI/AlfonsoRamírez.pdf

SEP. (2012) Programa Nacional de Educación 2001 -2006. México, 2001, Recuperado de: [www.sep.gob](http://www.sep.gob.mx).

Zorrilla Fierro, M. (2005). *A diez años de distancia, una mirada crítica a la reforma de la supervisión escolar en Aguascalientes, México. REICE*, Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Zorrilla.pdf

Zorrilla, Margarita. "La educación secundaria en México: al filo de su reforma". En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Waite, D. (2006). Whither supervision? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Retrieved month day, year, from: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contents-waite.html>

ANEXO 1

GUIÓN DE ENTREVISTA

I. INFORMACIÓN.

- 1.1 Su concepción de asesoría académica.
- 1.2 Cuáles serían los propósitos de la asesoría académica que considera más importantes abordar con los directivos, docentes y colectivos escolares
- 1.3 ¿Cómo debe llevarse a cabo una asesoría académica? (Procesos de desarrollo y herramientas, recursos)
- 1.4 ¿Cómo vincula la planeación, desarrollo y evaluación de la ruta de mejora para generar cambios pedagógicos desde la escuela y en el aula?
- 1.5 Qué características debe reunir una asesoría académica

II. CAMPO DE REPRESENTACIONES

- 2.1 Desde su experiencia sobre qué hay que asesorar
- 2.2 ¿Considera a la Asesoría académica clave para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y de la mejora de la calidad educativa?
- 2.3 ¿Cuáles son las razones por las que considera que hay que asesorar para el desarrollo de competencias directivas, competencias docentes, apoyo a los padres de familia y vinculación con la comunidad? (si se da el caso de las competencias, en caso contrario ajustar la cuestión)
- 2.4 ¿De qué manera determina las necesidades de asesoría que requieren las escuelas de su zona?
 - 2.4.1 ¿Ha considera la posibilidad de generar trabajo en redes para conformar comunidades de aprendizaje? (para avanzar en los cambios, cuáles serían)
 - 2.4.2 ¿Cómo debería ubicarse un supervisor (a) en una red pedagógica?

III. ACTITUDES

- 3.1 Desde su juicio personal ¿qué tipo de asesoría académica se requiere actualmente?
- 3.2 ¿Encuentra alguna diferencia en contraste con las asesorías que realizaba anteriormente?
- 3.3 ¿Qué retos le ha implicado desempeñarse como asesor académico desde su función como supervisor escolar?
- 3.4 ¿Qué es lo que no debe dejar de hacer un supervisor escolar?
- 3.5 ¿Qué debe saber un supervisor escolar que brinda asesoría académica?
 - 3.5.1 ¿Cómo se visualiza como asesor académico a futuro?

ANEXO 2

ASOCIACIÓN LIBRE

Primera parte

El presente instrumento forma parte del trabajo de investigación de tesis del programa doctoral de pedagogía de la UPAEP. Su participación es muy importante para generar conocimiento en el ámbito educativo desde las voces de los actores que viven la realidad cotidiana y que desean generar transformaciones a partir de sus propias prácticas.

Específicamente esta primera parte tiene el propósito de conocer las representaciones sociales que sobre los procesos de asesoría académica tienen los supervisores escolares de educación básica, (en sus diferentes modalidades), que llevan a cabo en su zonas escolares con directivos, docentes o colectivos. Por lo que se le solicita contestar a las siguientes cuestiones, asegurando que la información que comparta será estrictamente confidencial y será empleada sólo con fines académicos (No hay respuestas correctas o incorrectas).

Datos generales.

Supervisor (a)_____

Mujer _____

Hombre _____

Edad_____

Nivel Máximo de estudios (con grado)_____

Nivel de carrera
Magisterial. _____

Antigüedad en la
docencia_____

Antigüedad como
supervisor_____

Cursos de actualización para la función supervisora como asistente o coordinador
(De la SEP,
otros) _____

II. ASOCIACIÓN LIBRE

Mencione diez términos que definan lo qué es para usted asesoría académica.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

A continuación, escriba otra vez los diez términos, pero ahora en orden de importancia. Poniendo en primer lugar al término que **relaciona más** con lo que considera es asesoría académica, así sucesivamente hasta llegar al término que **relacione menos**

- 1- _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

ANEXO 3

JERARQUIZACIÓN

Instrucciones: Realice el siguiente ejercicio de jerarquización de términos relacionados con la asesoría académica (a directivos, docentes, colectivos escolares) que ofrece desde su función como supervisor.

1. De los 32 términos que abajo se presentan, separa en un paquete de **16**, los términos que considera **más característicos** con la asesoría académica y en otro paquete los **16** términos **menos característicos** (Anotar los 32 Términos):

Relaciones interpersonales	Docentes	Actualización	Asesorar	Empatía	Sugerencias pedagógicas	Evaluación
Seguimiento	Planeación	Visita técnica	Aprendizaje entre pares	Trabajo colaborativo	Observación	Mejora
Autoevaluación	Diagnóstico	Intercambio de experiencias	Formación	Motivación	Redes de aprendizaje	Innovar
Trabajo colegiado	Alumnos	Retroalimentación	Padres de familia	Evidencias	Conocimiento	Orientación fundamentada
Acompañamiento	Organización	Instrumentos	Gestión			

16 términos más característicos de la asesoría académica. (los números sólo son para que le sirvan de guía, no indican el orden de importancia).

16 términos más característicos	16 términos menos característicos

2. A partir del paquete de **16 términos más característicos** de la asesoría académica, **seleccione los 8 términos más representativos** y así sucesivamente hasta llegar al término más característico.

1.	_____	1	_____	1	_____	1	_____
2.	_____	2	_____	2	_____		
3.	_____	3	_____				
4.	_____	4	_____				
5.	_____						
6.	_____						
7.	_____						
8.	_____						

3. A partir del paquete de **16 términos menos característicos** que se relaciona menos con la asesoría académica, **seleccione los 8 términos menos representativos** y así sucesivamente hasta llegar al término menos característico.

1.	_____	1	_____	1	_____	1	_____
2.	_____	2	_____	2	_____		
3.	_____	3	_____				
4.	_____	4	_____				
5.	_____						
6.	_____						
7.	_____						
8.	_____						