

**El monitoreo áulico de las intervenciones docentes en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos: una propuesta para acompañar la mejora continua del profesorado**

*The classroom monitoring of teaching interventions in the Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos: a proposal to accompany the continuous improvement of teachers*

Recibido: 16-02-2024

Aprobado: 21-06-2024

Omar Mejía Pérez  
Universidad Autónoma del Estado  
de Morelos  
Morelos, México  
klvita@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-7065-4443



## Resumen

En la gran mayoría de los subsistemas de Educación Media Superior en México no se cuenta con ninguna figura que realice el proceso de *acompañamiento* docente deseable; este en el que a partir de la observación áulica ofrezca conocer las realidades escolares para ir diseñando mejor las actividades institucionales y optimizar el trabajo de intervención en el aula. El presente estudio buscó evaluar el proyecto de monitoreo de la intervención docente áulica para conocer si efectivamente era un proceso de acompañamiento del profesor que mejorara su desempeño en el aula; se realizó mediante el método de la investigación-acción desde una perspectiva pedagógica humanista en 2019 con una población de 24 docentes. En general, se apoya de las nuevas tendencias teóricas sobre la función de supervisión y evaluación en el aula. Al final, se reconoció la valía del programa de monitoreo como una herramienta de acompañamiento deseable para los directivos escolares.

**Palabras clave:** evaluación; observación; calidad de la educación; monitor; supervisión de los docentes

## Abstract

In the majority of Higher Secondary Education subsystems in Mexico, there is no figure to carry out the desirable teaching support process. Based on classroom observation, this process offers an understanding of school realities to better design institutional activities and optimize intervention work in the classroom. The present study sought to evaluate the classroom teaching intervention monitoring project to find out if it was indeed a teacher support process that improved their performance, or not. The study was carried out and supported by applying the action research method with a sample of 24 teachers from a humanistic pedagogical perspective in 2019 and by using new theoretical trends on the function of supervision and evaluation in the classroom. In the end, the value of the monitoring program was acknowledged as a desirable support tool for school managers.

**Keywords:** assessment; observation; quality of education; monitor; teacher supervision

## Introducción

Sería prácticamente indiscutible afirmar que los grandes cambios educativos deben venir desde las más altas esferas de autoridad, tanto del área política educativa como del área social y económica. Ello no significa que estos cambios, que resultan en muchas ocasiones apremiantes, deban ser menester exclusivo de autoridades que son ajenas, o al menos distantes, a los procesos íntimos y específicos de la propia vida de la educación, que se dan por supuesto al interior de las escuelas y en el seno mismo de las aulas.

El grueso del gremio de docentes del sector educativo público, a lo largo de la historia educativa de México, ha presentado características muy bien definidas en su quehacer cotidiano. Podemos hablar de salarios y prestaciones, de seguridad laboral o de funciones arquetípicas que han definido la personalidad y papel del y la docente de la educación pública en sus distintos niveles o por algunas de sus tareas; lo cierto es que el profesorado de educación pública en general ha luchado a lo largo de la trayectoria escolar en México contra el Sistema Educativo de muchos modos. Por un lado, para conseguir mejores sueldos y prestaciones; por otro, por sentir que su labor es excesiva cuando se ha enfrentado a múltiples condiciones socioculturales adversas que le han superado; o bien, porque la organización educativa se ha ido instaurando en modalidades jerárquicas un tanto inciertas, disfuncionales y autoritarias, en muchos casos, como el de las autoridades escolares encargadas de evaluar los procesos áulicos de los docentes. Este aspecto de la lucha ha cobrado mucho sentido en el ámbito académico porque ha sido objeto de discusión en innumerables debates, dado que quienes se han encargado de ello han sido actores con una visión un tanto oblicua y/o tendenciosa del proceso didáctico, aun cuando ellos mismos han provenido en la mayoría de las ocasiones de la misma incubadora y cuna pedagógica.

En su conjunto, esto permite observar un escenario claro, pero no tan esperanzador como deseásemos. Por una parte, existen estos hábitos muy marcados en la docencia pública que indican una intervención didáctica por debajo de lo socialmente esperado, y por otra, un sistema educativo que no ha logrado apoyar al docente como probablemente lo requiera. Podrá apreciarse, entonces, que el problema se ciñe a un quehacer didáctico deficiente aunado a un proceso de apoyo áulico, por parte de las autoridades respectivas, muy ineficiente, por lo que se ahondará en este fenómeno.

En Educación Básica (EB) y en algunos subsistemas de Educación Media Superior (EMS) existen figuras perfectamente delineadas que tienen la encomienda de *supervisar* la función docente en distintos aspectos. Estos actores y actoras han tenido diversas funciones a lo largo de su propia historia, sin embargo, como su nombramiento lo expone, su propósito principal es *supervisar*. García y Zendejas (2008) plantean:

Los procesos de inspección, supervisión escolar y gestión educativa que se han realizado en el ámbito de la educación básica mexicana, a lo largo de la historia, se encuentran íntimamente relacionados y se han transformado en los escenarios escolares, tanto en sus propósitos, su conceptualización, y sus modalidades, como en su puesta en práctica. (p.17)

Algo que resultaría difícilmente cuestionable, es que supervisar no es de ningún modo sinónimo de apoyar la intervención docente, y como las autoras comentan, se ha mantenido su esencia, “(...) que es la del ejercicio de la autoridad sobre el quehacer educativo” (García y Zendejas, 2008. p. 17), además de que en realidad “(...) poco se ha hecho en el mundo para fortalecer su participación” (Rivera, 2017, p. 167).

García y Zendejas, en su investigación *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* (2008) para el Desarrrollar siglas (INEE), establecen con suficiencia la necesidad gubernamental de rediseñar las figuras de vigilancia y control educativo, propiamente escolar, que han perdurado durante muchas décadas. Aun cuando ellas mismas señalan funciones recientes más apegadas a la orientación técnico-pedagógica, el actual papel *in situ* de la y el supervisor sigue siendo bastante coercitivo y proporciona un muy limitado apoyo pedagógico legítimo. Incluso desde la visión del Modelo Educativo para la educación Obligatoria, con el replanteamiento del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y ambas figuras reconceptualizadas (el Supervisor/a y el Apoyo Técnico Pedagógico), ya normadas por la anterior Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)<sup>1</sup>, se siguen

---

<sup>1</sup> El Moldeo Educativo para la Educación Obligatoria fue la propuesta educativa diseñada por la administración pública federal del período 2012-2018. Este se consolidó en 2016, año en que entró en vigor el modelo al interior de las instituciones y se publicó el documento oficial, mismo que contiene estas distinciones de las figuras de observación áulica (SEP, 2016, p. 110). De igual manera, la LGSPD promulgada el 11 de Septiembre de 2013, ya había considerado a ambas figuras como encargadas de “(...) facilitar y promover la calidad de la educación” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013, Art. 4, XXIV), para el caso de la supervisión, y con

presentando en las escuelas procesos de observación y evaluación áulica muy poco objetivos, tendenciosos y autoritarios, que a la cuenta poco ayudan y mucho estresan al personal académico. Con grandes anhelos se podría pensar que, en algún tiempo, con una auténtica promoción y selección de personal con funciones de dirección, supervisión y demás figuras que participasen en la evaluación áulica y asistencia pedagógica docente, sería posible un proceso pertinente y útil para la evolución real del y la docente con miras a la mejora didáctica permanente.

Dentro de la EMS, la realidad es quizá un tanto distinta pero no menos alentadora. Tal vez poco se habla del papel del supervisor y supervisora –o equivalente, pues la mayoría de los subsistemas no tienen la figura operando– en la EMS, al menos en comparación con la EB. No obstante, lo observable en el tema apunta a que la evaluación que realizan es igual o menos satisfactoria en el aula; lo hacen en menos ocasiones y de formas menos propositivas. Al menos en el Estado de Morelos las experiencias que hemos recaudado sugieren esto.

Para el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM), el asunto es un tanto simple: no existe tal figura, por lo tanto, la observación y evaluación áulica tampoco. Esto nos deja en un escenario quizá con mayores oportunidades de estudio, porque en realidad no habrá que desechar y construir, sino en cierta medida proponer y edificar.

Finalmente, todo esto nos hace reflexionar y recapitular lo siguiente: el maestro y maestra promedio, culturalmente, presenta en las aulas algunas limitantes y áreas de oportunidad que deben atenderse si aspiramos a un nivel aceptable de calidad educativa, y las autoridades en la escuela, así como autoridades fuera de ella, solo podrán hacer algo serio y útil si son capaces de evaluar el logro educativo (Sandoval, Maldonado y Tapia, 2022), pero así también como de recabar información fiel y pertinente de cada docente inmerso en el proceso didáctico. Una manera de hacerlo sería configurando un sistema de acompañamiento pedagógico en el aula a partir de una visión distinta del proceso de observación y evaluación de las autoridades, y la dinámica dialógica que emerja de él: un proceso de *monitoreo*. De

---

“(…) la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado le asigna” (Art. 4, XXVI) para el Asesor Técnico Pedagógico. Asimismo, el SATE, definido como el “(…) conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al Personal Docente y Personal con Funciones de Dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la Escuela” (Art. 4, XXI).

este modo, se tendría que pensar el *monitoreo de la intervención docente áulica* como el proceso mediante el cual, el monitor –para este caso, el director o directora del plantel y el subdirector o subdirectora académico– observa la realidad del aula prestando su atención a eventos de naturaleza pedagógica relevantes, que permitan identificar y valorar aquellos aspectos de una intervención docente de calidad educativa en la EMS, y ello sea objeto para la profundización dialógica entre la o el monitor y la profesora o profesor observado, con miras de apoyar su labor de forma continua y dialéctica hacia la mejora.

Justo a partir de esto se logró establecer un objeto de estudio claro: el monitoreo áulico como proceso de acompañamiento docente. Y entonces, se vuelve necesaria la pregunta: ¿realmente el monitoreo de la intervención áulica mejorará el desempeño docente? Y de ser así, ¿cómo diseñarlo? ¿Cómo implementarlo? ¿Cómo evaluarlo?

En este sentido, la intención investigativa generó un objetivo general: evaluar el proyecto de monitoreo de la intervención docente áulica para conocer si efectivamente es un proceso de acompañamiento del profesor que mejora su desempeño en el aula.

El estudio estuvo soportado por las nuevas tendencias pedagógicas de supervisión y observación áulica en donde se busca que las figuras encargadas de esa encomienda deben transformarse para constituir el eje del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, brindando apoyo, asesoría y acompañamiento a la escuela y al docente (SEP, 2016). Además, motivadas también por la inherente necesidad de que la figura directiva debía ejercer una función evaluativa de su personal docente toda vez que el ejercicio valorativo establecido por el Servicio Profesional docente determinaba que deberían ser las autoridades educativas locales las que tendrían la responsabilidad de evaluar a su personal en funciones (SEP, 2017). De este modo, la observación en el aula se convertía en una necesidad insoslayable.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, atendiendo las características metodológicas de la investigación-acción, en la que los procesos que ocurrían en el escenario observable habrían de reconfigurar aquello susceptible de mejora, buscando que la intervención del monitoreo se desarrollara en condiciones favorables.

.

## El programa de monitoreo y acompañamiento de la intervención docente áulica

Los procesos de mejora continua hablan de imponer una disciplina y una dirección de cambio empresarial aplicada a cada proceso de la organización, con el fin de fomentar ventajas competitivas basadas en la perfección de la calidad o la calidad total (Zayas, 2022), y también de la necesidad imperante del análisis mediante la evaluación para que esta mejora sea permanente (Robles, 2016). Pero hablar de evaluación, recurrentemente significa hablar de calificación. La mejora continua, explícitamente, trata de valorar de manera permanente las actividades, procesos, servicios y productos que se realizan con el afán de encontrar áreas de oportunidad legítimas. Uno de los más productivos esfuerzos dentro de las instituciones escolares es el de buscar los elementos necesarios para solventar las necesidades didácticas que se presentan en las aulas, a partir de las propias necesidades de las y los estudiantes y de las mismas posibilidades de las y los docentes.

En la anterior administración gubernamental, la coordinación del Servicio Profesional Docente diseñó una serie de implementos para *garantizar alta calidad* en el ingreso y permanencia del profesorado, no obstante esto, dentro de los planteles de EMS sigue existiendo una importante cantidad de sucesos áulicos que deben ser analizados para conseguir mejoras significativas en los procesos de intervención pedagógica, principalmente aunados a las áreas de oportunidad que las y los docentes presentan, y que se han venido discutiendo. La actual administración de Andrés Manuel López Obrador, como bien sabemos, reformó estos planteamientos en la nueva Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, abocándose en exclusiva para este tema, en el ingreso y la promoción, sin mayor cambio en el tema del acompañamiento docente a partir de la observación áulica.

La EB nos ha dejado ver que las figuras encargadas de actividades relacionadas con la observación áulica –principalmente supervisores, supervisoras, y apoyos técnico pedagógicos, pero también directores, directoras y subdirectores y subdirectoras– han legado bastos dispositivos de apoyo útiles en materia de desarrollo competencial didáctico y atención pedagógica; pero también ha evidenciado algunos vicios que se han arraigado a

estos actores y, fundamentalmente, a los procesos de observación y evaluación, que los han hecho muy criticables y de muy poca ayuda pedagógica. En la EMS como ya hemos expuesto, podemos decir que dichos procesos de observación, evaluación, y/o supervisión, no son tampoco nuevos, pero sí menos recurrentes, e incluso poco atendidos. Este antecedente nos ha permitido pensar que el proceso de observación, que no sea producto de un genuino esfuerzo planeado, pormenorizado, y fundamentalmente asentido y consciente, puede generar diversos problemas, como el caso de muchos docentes observados que se sienten incómodos, intimidados, fiscalizados, acosados e incluso inconformes con las valoraciones, comentarios y calificaciones de sus observadores, lo cual obstaculiza un proceso de recopilación fiel y de acompañamiento pertinente.

Emanado de esto, se propuso el *Programa de monitoreo y acompañamiento de la intervención docente áulica* (ProMAIDA), que opera a través de un sistema estructurado de observación de clase presencial, un diálogo consentido posterior con la y el docente observado y el análisis de todo ello para el acompañamiento y mejora continua del profesorado, en aras, por supuesto, de lograr un impacto en el desempeño y formación de las y los estudiantes, y definido de acuerdo a las necesidades específicas de cada centro escolar (Calvo, 2018).

*Grosso modo* el programa busca que la o el director del plantel y la o el subdirector académico funjan como monitores de todo el profesorado del plantel; observen su intervención, inviten a la y el docente al diálogo, les escuchen, les motiven, les reconozcan sus virtudes y aciertos, y busquen las vías sensibles para que ella o él mismo vaya reconociendo sus áreas de oportunidad, sus limitantes y desaciertos, y juntos puedan proponer formas líquidas para su propia intervención, intentando en todo momento “(...) la mejora de la práctica docente, y el posterior impacto en los resultados académicos de los estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2016)” (Peralta, 2021, p. 1). Este proceso, muy lejos de una supervisión, es en efecto una evaluación totalmente cualitativa, que en su más íntima entraña busca acompañar al gremio docente en su quehacer en el aula, haciéndole sentir que las autoridades del plantel están ahí para apoyarle, para escucharle y atenderle a partir de lo que su quehacer deje a la luz. Por otro lado, también es una oportunidad para que las autoridades escolares tengan elementos de valoración y análisis para la planeación de la mejora continua del plantel en el ámbito



académico y pedagógico, y por supuesto, para que esos mismos elementos permitan la objetividad en las actividades encomendadas por las autoridades educativas en materia de evaluación y seguimiento docente.

Propiamente, el proceso de observación está basado en un instrumento de guía de observación que se emplea para la orientación metodológica de la y el observador. Esta o este debe identificar los elementos didácticos indispensables para el ejercicio docente y establecer puntos de referencia. Luego de haber conocido los fenómenos que suceden en cada proceso de intervención dentro del aula, es su tarea subsecuente ofrecer al profesorado un espacio de diálogo para que ella y él pueda exponer su sentir en torno a su propio desempeño áulico, siendo posible que sea él y ella quien esté en condiciones de generar las premisas necesarias para entablar algunas sugerencias que ambas partes convengan. Sin embargo, la y el docente no estará obligado de ningún modo a participar en su propia retroalimentación. Si bien es cierto es lo deseable, no se piensa como una imposición, sino más bien como una oportunidad auténtica para que los docentes puedan analizar desde la perspectiva propia y de otros involucrados, sus acciones con respecto a su intervención, y sea este espacio un verdadero seno de crecimiento personal y colectivo en el ámbito pedagógico.

El rol de la y el monitor no es sencillo. Este y esta debe poseer los elementos necesarios para guiar un proceso dialógico respetuoso, sensible y propositivo; nunca será su función elaborar juicios que comprometan la integridad del quehacer pedagógico de la y el docente en el aula, ni tampoco calificar o mucho menos descalificar acciones que por complejas e improductivas que parezcan sean susceptibles de evaluar y desacreditar. Debe tener claro que su función es de apoyo y orientación académico/pedagógica, ofreciendo climas cálidos y provechosos de intercambio de ideas, sin el ánimo de establecer áreas de mejora, salvo que sean el producto de un sano y consentido diálogo. Como lo concibe la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] una y un gestor de información sobre el desempeño que apoye a nutrir la toma de decisiones y generar mejoras en las intervenciones (CEPAL, 2021).

En general, el ProMAIDA establece los siguientes objetivos específicos:

1. Acercar a la Dirección y a la Coordinación académica a los procesos de intervención didáctica y extradidáctica que suceden en el aula, y con ello involucrarse con las y los docentes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en cada caso.
2. Lograr una mejor comunicación y aproximación con el alumnado en su contexto diario, a partir de la participación activa de su proceso de formación educativa áulica.
3. Compilar evidencia observable de las y los docentes en su proceso de intervención áulica para poder analizar, discutir y planear vías de mejora en el plantel.
4. Tener elementos suficientes y pertinentes sobre la actuación de cada docente en su espacio cotidiano de trabajo para estar en condiciones de dialogar, sugerir y aconsejar, en caso de ser necesario, estrategias para la mejora continua de su práctica docente áulica.
5. Valorar los distintos tiempos de intervención durante el período para hacer evolucionar el propio Programa de monitoreo de la intervención didáctica y con ello lograr consolidar un programa viable y proactivo de acompañamiento docente que garantice la mejora educativa permanente.

Resulta entonces de suma importancia enfatizar que estas figuras observadoras no fungen estrictamente como observadores/as y/o evaluadores/as, sino específicamente como *monitores/as*; personal capacitado para observar, analizar, comunicar y sensibilizar la realidad observada para atender necesidades docentes y entablar diálogos prudentes de mejora y fortaleza.

Para el caso nuestro, en la *nueva EMS*, de ningún modo son necesarias las figuras de *supervisión*, que como su denominación lo indica, su principal tarea encomendada no es la de *acompañar*, sino *ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros*, como lo establece la Real Academia Española (2022). No al menos desde una óptica enteramente académica y con preocupaciones legítimamente pedagógicas. Lo que sí es urgente, es la implementación de figuras que logren brindar un fehaciente proceso cercano de *acompañamiento*, mediante el cual los actores didácticos puedan ir fortaleciendo sus áreas

de oportunidad, así como optimizando todos los recursos que poseen para desempeñar mejor su actividad áulica día a día. Aunque los nuevos órganos normativos y autoridades educativas insisten en conservar las figuras de supervisión, la idea es que poco a poco se vaya haciendo consciencia de que estas figuras deben replantear su quehacer desde su más profunda concepción –incluso su denominación–, y así ir logrando un personal de acompañamiento auténtico para la mejora permanente.

En razón de las nuevas posturas pedagógicas que perfilan de forma más académica la función directiva en la EMS, es que se determinó que uno de los principales monitores para observar es la y el director. Sin duda una de sus funciones elementales tendría que ser la de “monitorear las intervenciones docentes en el aula para acompañar a su profesorado en su quehacer didáctico, promoviendo su desarrollo y mejora permanente” (Mejía, 2019, p. 13), con el único fin integral de desarrollar el potencial de todos los integrantes de la comunidad escolar para dirigirlos a conseguir su plenitud (Mejía, 2019).

## Metodología

Evaluar procesos de seguimiento a la mejora permanente no es un asunto sencillo. Aunque es posible cuantificar elementalmente algunos procedimientos y resultados, existen demasiadas cuestiones intangibles que no permiten valorar escalarmente o en términos de cumplimiento su operatividad, sus resultados y sus logros. Este afán por conocer un punto de referencia valorativo del proceso de acompañamiento de las y los docentes a partir de su quehacer áulico, y de dimensionar sus resultados en función de optimizar los propios resultados educativos, es un reto que se vislumbra desde un análisis amplio, profundo, humanista e integral. El ejercicio que permitió este acercamiento fue de corte cualitativo, puesto que nuestra intención es precisamente poner más atención al comportamiento complejo de los fenómenos, a su reflexión y su descripción (Mejía, 2011).

De este modo, el método que se empleó para su estudio fue el de *investigación-acción*, en donde el sujeto es y se manifiesta a través de sus acciones que cobran sentido para quien las realiza (Álvarez & Álvarez, 2014).

Así, la acción solo puede ser interpretada por referencia a sus finalidades, pues las acciones, ‘...siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese

motivo solo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna'. (Carr y Kemmis, 1988, como se citó en Álvarez & Álvarez, 2014, p. 20)

En sentido estricto, lo que se desea hacer a través de la investigación-acción es “(...) comprender e interpretar las prácticas sociales (*indagación*) para cambiarlas (*acción*) y para mejorarlas (*propósito*)” (Latorre, 2005, p. 28).

Para nuestro caso, Latorre (2005) nos ubica como un tipo de investigación-acción crítica emancipatoria, que se esfuerza por cambiar las formas de trabajar; está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y la práctica educativa, pues “(...) se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión” (Latorre, 2005, p. 31).

Su desarrollo consiste en desarrollar un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual; actuar para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado; observar la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla, y reflexionar la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. Todo esto forma parte de un ciclo. (Latorre, 2005).

El estudio del ProMAIDA, aunado a lo anterior, requirió de la participación testimonial de sus actores (las y los docentes), narrando su experiencia y opiniones con respecto del proceso de monitoreo desde su propia perspectiva como sujetos observados, retroalimentados y acompañados, así como de los monitores quienes valoraron su utilidad.

Las fases propias del proyecto de investigación fueron:

1. Desarrollar el programa de Monitoreo de la Intervención docente áulica, someterlo a trabajo colegiado con las y los docentes y valorarlo para visualizar áreas de oportunidad.
2. Confeccionar el instrumento de rúbrica de observación<sup>2</sup> a partir de las necesidades institucionales, las demandas del subsistema y los pedimentos del modelo educativo vigente.

---

<sup>2</sup> Anexo 1 (A1)

3. Capacitar al personal directivo y de la coordinación académica<sup>3</sup> para comprender la observación y la retroalimentación como procesos inherentes a la evaluación docente en el aula, pero asimismo como mecanismos para obtener información fiel, relevante y pertinente de los eventos ordinarios de una sesión de clases como insumos para el análisis de la mejora didáctica y educativa en general.
4. Observar a todo el profesorado del plantel 08, Tehuixtla de COBAEM durante dos semestres. Registrar los datos en la rúbrica e invitar a las y los docentes a la participación dialógica y la retroalimentación.
5. Entrevistar a 10 docentes y 2 monitores/as para recoger sus opiniones, su reflexión y sus recomendaciones a fin de recolectar datos para evaluar el programa.
6. Revisar los índices académicos y valorar el posible impacto en ellos a partir del programa.
7. Replantear todo el proceso de monitoreo al finalizar el primer y segundo semestre de observación; encontrar fortalezas y debilidades para repensarse, así como reevaluar el instrumento de recogida de datos para su depuración.

## Resultados y discusión

En concordancia con lo planeado metodológicamente, primero se atendieron los pedimentos de diseño y aprobación del ProMAIDA, el instrumento de observación y el curso de capacitación para monitores/as. Todo se efectuó sin complicaciones en los primeros 5 meses. Esto permitió planear con anticipación el calendario de observación para el semestre subsiguiente, también sin grandes complicaciones. De aquí que podamos establecer dos etapas de interés para el análisis de los datos y los resultados.

### *Semestre A*

Durante los primeros tres meses, hubo un gran interés por ir recabando información con respecto al instrumento –rúbrica– de observación. Se logró depurar significativamente el instrumento rescatando principalmente lo siguiente:

---

<sup>3</sup> Programa del curso en Anexo 2 (A2)

- Fue necesario integrar un apartado de registro de información libre para anotar aquello poco convencional, no programado o que simplemente no estaba considerado dentro de los criterios (rubros) del instrumento.
- Se tuvieron que revisar y replantear la mayoría de los niveles de dominio de cada rubro específico en función del número (de niveles) y redacción de cada elemento, para hacer coincidir las posibilidades en cada aspecto a observar y las diferentes formas de valorarlo.
- Se revisaron las categorías de observación y se agregaron dos rubros específicos (*el respeto a las normas institucionales y ética profesional* y *el empleo de la tecnología para su asistencia didáctica*). No solo había que empatar lo que el Modelo educativo para la educación obligatoria (MEPEO) y la LGSPD (en vigor en ese momento) establecían para la idoneidad y el perfil docente esperado, también había que considerar las tendencias pedagógicas actuales que definen en teoría la deseabilidad didáctica.
- Se diseñó e integró un apartado de observación de estudiantes, con la finalidad de acopiar datos sobre sus relaciones, su disposición y su desempeño, pero se determinó que era viable enfocar la atención en ellos de manera específica.

El instrumento de asistencia para el registro de la observación: la rúbrica, fue diseñado a partir del reconocimiento de los pedimentos pedagógicos actuales desde distintas perspectivas que se hicieron coincidir, como ya comentamos, pero era sumamente necesario valorar el instrumento en sus primeros intentos de acopio, pues es un proceso inherente a la investigación y a la depuración de los ítems y criterios a observar. Debemos enfatizar con justicia, que todo instrumento de observación, fundamentalmente de evaluación, debe atravesar por un proceso meticuloso de propuesta, diseño, confección, depuración, valoración, ajuste, reencuadre, refinamiento, y replanteamiento continuo hasta llegar a ser el recurso adecuado, pertinente y fiel. Este instrumento experimentó ese proceso en tres largos meses de pilotaje semanal. Esto resulta valioso porque es importante destacar que el producto final fue el que se implementó en la mayor parte del proceso de estudio y a partir de él se recogieron los datos. A este primer período se le denominó *fase de depuración instrumental*, y posterior a ella se denominó a la segunda *fase de observación formal-A*.

En esta segunda fase, se observaron a 13 docentes de los que se entrevistaron a 5 –que se eligieron de manera aleatoria simple– para conocer su opinión con respecto a:

- el proyecto de manera general
- el proceso de acompañamiento en sí
- los posibles ajustes para mejorar el funcionamiento operativo del proceso.

Los resultados principales fueron:

- La opinión de los entrevistados refiere que el proyecto es muy ambicioso y que es muy necesario y relevante para la mejora continua. En general sugieren que se implemente en todo el COBAEM pues es la mejor forma de hacer evolucionar los principios didácticos y de aprendizaje del estudiantado, y es una forma de implicar mejor a las autoridades escolares en la vida áulica cotidiana.
- En su mayoría, las y los docentes opinaron que el proceso de acompañamiento fue una experiencia distinta, de la que valoran la cercanía de las autoridades escolares, la empatía para la mejora de su intervención y la disposición de estos para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje efectivo en las aulas. También se destacó –en dos ocasiones– que, en efecto, el proceso de acompañamiento fue interesante y productivo, pero debería hacerse de modos más discrecionales pues se sintieron un tanto incómodos por “la intrusión”, dijo uno de los docentes.
- Lo que en general se sugirió fue que se les anticipara la fecha en la que serían observados para tener “un mejor desempeño en la observación”, dijo uno de ellos. También que se les retroalimentara *sin pedir su consentimiento*, dado que es un proceso inherente a la evaluación y muy necesario “para la mejora continua”, aseguró otro de ellos. Finalmente, también se recomendó brindarles el instrumento de registro para la observación, para que ellos supieran anticipadamente qué es lo que deben considerar para su intervención deseable.

En esta segunda fase logramos distinguir no solamente lo anterior, que fue bastante evidente en las opiniones, también pudimos identificar que las y los docentes presentaron con mucha discreción un poco de renuencia que no manifestaban de manera libre. Asumimos que es

producto de la evitación de evidenciar resistencia y generar expectativas a su superior no deseables –nosotros fuimos los entrevistadores/as y fungimos como directivos/as en turno, es decir, investigamos desde la función directiva. La sugerencia de anticiparles las fechas de observación tiene que ver con una preocupación muy natural de los procesos evaluativos, y que se enfatiza con la observación áulica, algo que sabíamos de antemano que podría suceder. La cuestión de sentirse incómodos con una figura directiva dentro del aula tampoco es algo inesperado, pues se relaciona desde luego con lo anterior, pero se integra el elemento de superioridad jerárquica que rompe el esquema convencional de su intervención cotidiana para volverlo un *campo de batalla*, como finalmente convenimos que asumen.

Algo que resultó muy interesante es que no hubo ninguna queja hacia figuras jerárquicas superiores al respecto, o hacia el gremio sindical, lo que esperábamos que pudiera suceder por la dinámica precisamente sindicalista de muchos de las y los docentes del plantel.

En general, el resultado de la primera etapa metodológica semestral fue que el instrumento se replanteó en diversos sentidos, logrando un producto final bastante satisfactorio desde nuestra perspectiva porque logró ser capaz de ofrecer un campo de registro suficiente y pertinente con el modelo educativo y los pedimentos sociopedagógicos actuales, con opciones diversificadas que se lograban amoldar a las situaciones observadas, y ágil para el acopio y su manejo posterior. Se anexó a la retroalimentación el criterio a consideración voluntaria de revisar su instrumento con la información recabada, para transparentar mejor el proceso dialógico posterior a la observación, y se consideró hablar con las y los jefes de grupo para brindarles toda la información con respecto del ProMAIDA y así integrar al estudiantado en el proyecto y pedirles su cooperación con sus respectivos compañeros y compañeras de grupo para la *normalidad* de su comportamiento y la discreción de nuestra participación como monitores/as. Decidimos también sentarnos hasta atrás en el aula para distraer lo menos posible a la y el docente.

Lo que consideramos que no era viable bajo la gran mayoría de circunstancias analizadas, era avisar a los docentes con anticipación que los observaríamos pues podría promover entornos ficticios de intervención que no serían fructíferos para el recaudo de datos. Lógicamente eso reduciría la confiabilidad del proceso. Tampoco consideramos que el proceso dialógico post-observación debiera ser impositivo porque confiamos en que la gran



mayoría accedería a conversar al finalizar la observación, y el espíritu de este proyecto es justamente que las reflexiones vengan de la voluntad de las y los observados como un reconocimiento legítimo de lo sucedido en el aula y una posibilidad real para analizar áreas de mejora y logros. Finalmente, todos los observados/as estuvieron de acuerdo en el diálogo.

### ***Semestre B***

El segundo semestre en que se implementó el proyecto para su estudio lo hicimos ya partiendo de las consideraciones anteriores que arrojó la opinión de los entrevistados/as y la última versión del instrumento de registro de observación. En esta ocasión se observaron un total de 15 docentes, 9 que ya se habían observado el semestre anterior, 4 de recién ingreso o cambio de adscripción y 2 que solo laboran ese semestre (B) en el plantel. De esta población se entrevistó a 5 docentes, 3 de los cuales ya se habían observado antes, 1 de los nuevos docentes y 1 de los docentes que solo están el semestre B en el plantel; todos fueron elegidos de manera aleatoria simple.

Para esta fase, se indagó con respecto a:

- la pertinencia de los criterios de observación del nuevo instrumento;
- la valía del proceso de observación, retroalimentación conjunta y acopio de información directiva como mecanismo de acompañamiento al docente;
- las formas en que podría ser viable mejorar el proceso de acompañamiento; y
- la posibilidad de la incursión de las y los docentes en el proceso de observación como acompañantes pares –basándonos en la idea de educación básica de observación entre pares.

Al finalizar el ciclo escolar, logramos capturar la opinión de las y los asesorados en los ejes respectivos, solo que en esta ocasión las entrevistas a las y los docentes aleatorios se hicieron al terminar el diálogo post-observación. Los resultados generales fueron los siguientes:

- Todos estuvieron de acuerdo en los criterios que al final se ajustaron. Solo un docente opinó que “por qué no se quita lo de las actividades ConstruyeT<sup>4</sup>, porque no siempre las desarrollamos”.
- La percepción general del proceso de acompañamiento basándonos en la herramienta de observación, el post-diálogo y el análisis directivo del proceso resultante, fue muy positiva. En realidad, no hubo ningún comentario negativo al respecto o en el que se sintiera un dejo de inconformidad. Algo que sí es destacable, es que hubo semblantes que comunicaban descontento de lo que asumían que habían logrado en su intervención, apenados quizá, pues pareciera que sentían que podían dar más, pero algo se los impidió. Esto lo corroboró un comentario de una docente de los que presentaron este semblante (el de nuevo ingreso): “La verdad, todo bien, no me esperaba esto de ser observado en mi primer mes de clases, y me parece que es super bueno que tengas todo el apoyo ahí en tu salón en donde las cosas pasan. Normalmente el grupo trabaja mejor, no hacen tanto escándalo como hoy, pero bueno, así pasa a veces. Ojalá vuelvan a entrar a observar mi clase más adelante”. Y podemos asegurar que el proceso sí fue bien acogido por comentarios que se percibieron muy honestos como: “Yo que trabajo en básica también, sí puedo decir que hay de todo, desde el supervisor que te evalúa y te califica creyendo que él lo sabe todo y todo se debe hacer como él dice, hasta el compañero que te reconoce tu esfuerzo y tus méritos y te alienta a seguir; incluso que te dice que le pases algunos tips. Pero esto sí fue diferente, porque no me sentí *supervisada* [comentó haciendo comillas con los dedos], me sentí como...que me estaban tomando en cuenta para escucharme y apoyar mi trabajo” (Docente observado en el semestre A); “Sí creo que esto ayuda mucho porque realmente te involucra con las autoridades, y ustedes observan lo que pasa en las aulas. Ya no solo les tenemos que platicar, por ejemplo, de ‘X’ [nombre camuflado por respeto al anonimato], que no pone atención, que se distrae con cualquier cosa, que rápido te arma un borlote [sic:alboroto]; ya ustedes lo pudieron ver. Eso me gustó, que ahora ya también observan a los alumnos. Así sí podemos avanzar como un equipo” (Docente observado en el semestre A); o “No, bien todo; bien,

---

<sup>4</sup> ConstruyeT es un programa que opera desde 2009 y se enfoca a que todos los docentes implementen actividades para el desarrollo de habilidades socioemocionales en EMS.

bien. En serio. Sí de repente verlos ahí como que te distrae, pero no, bien. A veces se me olvidaba que estaban ahí (...) Al final yo sí reconozco que me falta dominar más varias cosas como los estilos de aprendizaje de los chicos o mis estrategias, variarlas más, hacerlas más dinámicas, pero bueno, poco a poco, ¿no?” Ya con las sugerencias que me dan puedo por ahí comenzar por algo. Si vuelven a pasar ya verán como ya, algo, ya mejoré” (Docente solamente del semestre B). También, en general, reconocieron que la información recabada sí podría ser importante para que como autoridades directivas la empleáramos para la mejora de la escuela. Por ejemplo: “Lo que sí, es que todo lo que observen y platiquemos, sí lo consideren para ir mejorando poco a poco. Como lo del cañón del salón 501, que ya vi que ya lo arreglaron ¿ven que les dije la vez pasada que no servía bien? Así”. O: “Sí, todo lo que ustedes recaben de información lo pueden, o deben, usar en el plan que elaboran al inicio del año escolar para que al analizarlo partamos de realidades, no de suposiciones”.

- Lo que los docentes sugirieron para mejorar el proceso de acompañamiento, fue en primera instancia, que pasáramos a ver a todos los docentes, porque había habido docentes el semestre pasado que no habían sido observados/as –estos docentes que en efecto no fueron observados, fue porque el día que les tocó conforme al calendario aleatorio que se programó desde un inicio, no estuvieron en el plantel por alguna circunstancia ajena a lo planeado, y dado que el calendario estaba muy apretado y las actividades directivas no son nada holgadas, ya no se pudieron reprogramar—. También sugirieron nuevamente que les avisáramos al menos con un día de anticipación que serían observados. Un docente comentó: “O siquiera en la mañanita que nos avisen, para estar preparados”. Otra sugerencia fue que pasáramos a observar en módulos de más de una hora de clases, porque en módulos de una sola hora, siempre se veían apresurados. Finalmente recomendaron que todo lo abordado en las observaciones se pudiera socializar en los trabajos colegiados para darle seguimiento.
- En el tema de la incursión de docentes en el proceso de observación entre pares hubo opiniones encontradas. A favor, 2, en contra, 3. Comentaron que no lo creían viable porque hay compañeros muy “feos”, que solo andan buscando cómo hacerte quedar mal; o que observar a un compañero no es sencillo si se quiere hacer un buen trabajo de

apoyo; o también que sentirse observados por un compañero o compañera sí sería incómodo y distraería a las y los estudiantes. Por otro lado, también comentaron que sí sería una buena opción, siempre y cuando se les capacitara para observar porque podrían aprender mucho de ello, o que sería una buena manera de relacionarse más con otros – eso lo comentó el docente de nuevo ingreso.

El producto final, luego de la segunda vuelta de la investigación-acción, fue la determinación de que el instrumento de registro de la observación no se modificara. Esto sucederá en un futuro cercano, cuando haya que compaginarlo a los nuevos planteamientos pedagógicos de la nueva escuela mexicana –una vez que exista mayor claridad en ello. También se decidió que hay que poner mucha más atención en la calendarización de las observaciones, pues en general tienen razón las y los docentes al solicitar que todos sean observados, quizá no tanto por el sentir del favoritismo o la discriminación, sino porque en efecto, es necesario tener información de la totalidad del personal docente, incluso, como lo señalaron, consideraremos observar a las y los docentes en más de una ocasión de manera semestral si las condiciones y actividades lo permiten. Lo más importante es garantizar un plan de contingencia que asegure la observación del 100% de la planta. Se determinó, de igual modo, observar siempre módulos de 2 horas en su primera observación, para tener la oportunidad de valorar una intervención más completa. En lo subsecuente, podrían ya ser observaciones de una hora, conforme a las condiciones contextuales. Se acordó que solo aquello de carácter general se traería como insumo de análisis a los trabajos colegiados, como, por ejemplo, el caso de estudiantes conflictivos o con problemas de progreso académico, problemas de infraestructura o material áulico, o situaciones genéricas de naturaleza académica. Finalmente se determinó descartar la idea de la incursión de la observación entre pares –por el momento–, pero seguirá como un objeto de análisis para futuras posibilidades de mejora del proyecto.

Algo que definitivamente se omitió, como en la fase anterior, fue la de avisar a los docentes con antelación sobre su observación. Aun cuando fue nuevamente una sugerencia en esta fase, volvimos a considerar más oportuno seguir con la misma dinámica de llegar de forma imprevista. No obstante, esta vez sí consideramos que este tema volverá a ser un objeto de

análisis en un futuro, pues podría resultar interesante experimentar con ello para valorar los resultados.

### **Algunas conclusiones y consideraciones relevantes**

Podremos notar, sin demasiado esfuerzo, que el ProMAIDA resultó ser una propuesta interesante de la que podrían emanar cosas importantes, como sentar un antecedente para futuros procesos evaluativos, de mejora continua o de acompañamiento sistemático. También fue evidente que la resistencia que encontramos –poca quizá, pero sí notoria–, tuvo que ver principalmente con el estrés que se genera al sentirse observado/a, y más aún, *evaluado/a*, como varios identifican al proceso, aunque se insistía mucho en que la intención era más acercarse a conocer el fenómeno de intervención áulica que el de valorar un desempeño.

Como directivos, la información resultó ser muy valiosa también al momento de evaluar a los docentes, como se nos indicaba en la anterior ley. Aunque con este nuevo paradigma ya no es necesario hacerlo, algo que no puede pasar desapercibido es que el director debe poseer este tipo de información para tener un retrato mucho más fiel de lo que es la escuela en las aulas, de lo que sucede en los procesos didácticos, de las características del personal docente que labora y de cuáles son las relaciones que se entablan entre alumnos y alumnas y docentes. Todo esto en verdad ayuda mucho para tomar decisiones más apegadas a procesos académicos que administrativos, y es un insumo muy valioso para el análisis del Plan de Mejora Continua (PMC) en el trabajo colegiado.

Pudimos notar que un año en el campo apenas fue suficiente para encontrar elementos de partida para ir mejorando un proceso de esta naturaleza, y creemos fehacientemente que esto no puede quedarse estancado ahí, sino pareciera que la observación áulica, con estos fines, tendría que ser un proceso recurrente de análisis, auto observación y mejora, pues la realidad social y educativa es sumamente dinámica.

Entendemos perfectamente la complejidad de este proyecto como una propuesta general para el COBAEM, porque sabemos que no todos los planteles tienen las mismas condiciones de aplicación: existen relaciones directivo/a-docentes que no son del todo armónicas, las actividades directivas son muy demandantes en algunos planteles de doble turno y de poblaciones estudiantiles masivas, o los directores/as y subdirectores/as académicos no están

preparados para ello –y no nos referimos a que el curso de capacitación solventaría esta necesidad, sino a que algunos de ellos no estarían dispuestos a asumir este compromiso por diferentes razones–. Sin embargo, este mismo ejercicio de estudio, nos permitió conocer la valía del proceso legítimo de acompañamiento docente como directores/as, del que podemos decir, es sumamente laborioso, demandante y comprometedor, pero también es un excelente recurso de involucramiento escolar, de apropiación de realidades docentes y estudiantiles, de mejora continua académica, de evolución gestora y pedagógica, y de estrechamiento de relaciones directivo/a-docentes que pueden ayudar a sensibilizar conciencias y conductas. Como expuso una jefe de grupo en la reunión que sostuvimos: “Si esto va a ayudar a que aprendamos mejor, pues adelante. Yo digo que sí.”

## Referencias

- Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa. Horizontes Educativos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo, G. S. (2018). *Diferentes niveles del acompañamiento pedagógico para transformar la escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura (OEI). República Dominicana. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/diferentes-niveles-del-acompanamiento-pedagogico-para-transformar-la-escuela>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente” en *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Introducción a los sistemas de monitoreo y evaluación* [Documento de trabajo de curso]. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). [https://www.cepal.org/sites/default/files/courses/files/introduccion\\_sistemas\\_monitoreo\\_y\\_evaluacion.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/courses/files/introduccion_sistemas_monitoreo_y_evaluacion.pdf)
- García, B. y Zendejas, L. (coord.) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Mejía, O. (2011). La investigación científico social: un debate epistemológico desde la educación. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 23-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194121566003.pdf>
- Mejía, O. (julio, 2019). La función directiva en la EMS: retos y necesidades. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/funcion-directiva-escuela.html#:~:text=La%20funci%C3%B3n%20directiva%20es%20fundamental,para%20que%20tenga%20lugar%20la>

- Peralta, A. E. (2021). *Observación en aula: lo que observan e interpretan los líderes instruccionales en el acompañamiento docente* [Tesis de Maestría en Educación]. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/63080>
- Real Academia Española (2022). *Supervisar*. Diccionario de la Real Academia Española. <https://dle.rae.es/supervisar?m=form>
- Rivera, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación educativa*, 17(74), 165-179. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00165.pdf>
- Robles, H.G. (2016). La evaluación, un proceso para la mejora continua de nuestra práctica docente. En Trujillo, J.A y García, J.L. (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 139-146). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Sandoval, P., Maldonado, A. C. y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-49.pdf>
- Zayas, I. (2022). La mejora continua: Elemento de competitividad empresarial. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 9(17), 1-19. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/download/253/488/1179>