

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

**LOS APOYOS TECNICOS PEDAGOGICOS COMO AGENTES
DE INNOVACION DE LA GESTION
ESCOLAR EN EL NIVEL
PREESCOLAR**

SUSTENTANTES:

**GONZÁLEZ AVILA I. FERNANDA
MARTÍNEZ MENDOZA ALICIA J.
PÉREZ MELÉNDEZ MAYRA G.**

ASESORA: MTRA. LUCIA RIVERA FERREIRO

OCTUBRE DE 2003

LOS APOYOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS COMO AGENTES DE INNOVACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL NIVEL PRE- ESCOLAR

Durante el desarrollo de nuestra carrera, aprendimos a identificar algunas de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo nacional, y nuestra principal preocupación se centro en los cimientos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El nivel preescolar es una de las etapas más importantes en el desarrollo de los individuos, futuros estudiantes y profesionistas que necesita el país; y si no se mejoran las condiciones actuales en que se incorpora a los infantes a la educación primaria, tendremos estudiantes con grandes carencias, que impidan su máximo desarrollo intelectual.

Dentro de la gestión escolar, en donde todos los actores del quehacer educativo, (Directores, profesores, alumnos, padres de familia, etc.) forman un gran conjunto, los Apoyos Técnicos Pedagógicos, representan una herramienta vital para el cumplimiento de los objetivos que se plantea el plan nacional educativo: mejorar la educación del país, en todos los niveles.

Este trabajo pretende identificar los ámbitos, los tipos de asesorías, funciones, y acciones que desempeñan los Apoyos Técnicos Pedagógicos, así como analizar sus conocimientos, habilidades y actitudes con los que se desarrollan, al tiempo que fungen como asesores externos para docentes y directivos en el nivel preescolar. Para lograr nuestro objetivo, se realizó una investigación empírica de corte cualitativo, con estudio de caso.

Por los resultados de esta investigación, podemos decir que el desempeño de los ATP, necesita ser reconocido por las autoridades competentes ya que sus esquemas de trabajo no están regulados por planes establecidos, sino que se cumplen de manera más bien intuitiva y apegados a las necesidades que surgen con el trabajo cotidiano. Hay informes que dejan constancia de sus logros, pero carecen de una metodología acorde a los problemas que enfrentan. Por lo que al final de este trabajo se propone una caracterización de sus funciones como agentes de innovación en el nivel preescolar.

INDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i>	1
CAPITULO I. Gestión, Cultura y Modelos de Organización Escolar	6
Modelos de Organización Escolar	11
La organización escolar desde un enfoque Psicosocial	25
La escuela como organización	29
La escuela como un diseño dirigido a la práctica	35
Modelo de la Comunidad de Práctica aplicado a la educación	37
CAPITULO II. Concepciones, Modelos y Funciones del Asesoramiento	39
Concepciones de asesoramiento	40
Agentes Asesores	41
Funciones de los Agentes Asesores	43
Conocimientos, actitudes y habilidades de los Agentes Asesores	50
Asesoramiento Psicopedagógico	55
Modelos de asesoramiento psicopedagógico.....	57
CAPITULO III Innovación y El Cambio Educativo	61
Perspectivas sobre la innovación	62
Modelos de innovación.....	65
Fases del proceso de cambio.....	67
CAPITULO IV. Los Apoyos Técnico Pedagógicos como Agentes de Innovación en la Gestión Escolar	69
Metodología.....	69
Marco de referencia	74

CAPITULO V. Caracterización de los Apoyos Técnicos Pedagógicos.

Funciones: qué hacen y cómo lo hacen	78
Conocimientos, habilidades y actitudes	96
CONCLUSIONES.....	102
PROPUESTA.....	107
REFLEXION PERSONAL.....	113
ANEXOS	116
BIBLIOGRAFÍA	120

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surgió a través de la experiencia que tuvimos al conocer al equipo de Apoyo Técnico Pedagógico, durante un seminario taller que se impartió en la Universidad Pedagógica Nacional. En la primera reunión del taller, nos llamó mucho la atención escuchar a los Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP) exponer su problemática actual en su quehacer cotidiano, y expresar una serie de inquietudes al tratar de identificar sus funciones reales. Tenían grandes dudas sobre temas como: la organización escolar, la gestión y la innovación educativa, entre otras. Todo esto nos llevo a reflexionar sobre una serie de interrogantes acerca de estos actores educativos, de los cuales desconocíamos su existencia y colaboración dentro del sistema de educación preescolar.

Es importante plantear que en el nivel preescolar es donde se fincan los principios para que los alumnos logren asimilar, de manera adecuada, su trayectoria a través de todo el plan de estudios de nuestro sistema educativo. Para ello, el Plan Nacional Educativo (PNE) 2001- 2006, está intentando mejorar la educación en México a todos los niveles del sistema educativo nacional.

Para lograr una educación de calidad en nuestro país, es necesaria una transformación profunda de los esquemas tradicionales de gestión en el que deben estar involucrados todos los actores educativos. El PNE pretende aglutinar y coordinar estos esfuerzos a través de una acción llamada “Política de transformación escolar”, en la que un objetivo particular es: “Promover la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas básicas, para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela, asuman colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezcan relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela y se comprometan con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación”. (PNE, 2001)

En este objetivo particular se plantea la siguiente línea de acción, “Fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas, con el fin de que se establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas a sus condiciones para alcanzar los propósitos educativos nacionales, y tengan la capacidad para decidir sobre su participación en programas o acciones extracurriculares, convocados por agentes internos o externos al sistema educativo” (PNE, 2001), y uno de esos actores son los Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP).

Estos son apoyos externos del nivel preescolar, que están fuera del ámbito educativo, sin embargo, su participación es fundamental pues se constituyen como observadores que identifican problemáticas específicas y, al mismo tiempo, sugieren soluciones a las mismas. Sin embargo, la función que desempeñan no está reconocida ni organizada como debiera, ya que la Gestión Escolar implica una serie de demandas y requerimientos específicos, pero los procesos administrativos obstaculizan esta función.

En el cambio educativo tienen que estar involucrados todos los agentes que forman parte del contexto escolar como son: alumnos, maestros, directivos, supervisores y los Apoyos Técnico Pedagógicos, en una acción colegiada e incluyente, donde se den los procesos de gestión que implican un trabajo colectivo de acciones articuladas, encaminadas al logro de los fines formativos de la educación básica y de los aprendizajes escolares, sociales y culturales, tendientes a dinamizar las estructuras e individuos que en ellas intervienen, durante la práctica educativa.

En el programa de Desarrollo Educativo del Distrito Federal 2001- 2006, se menciona que los retos de la educación son: mejorar la efectividad del sistema de educación básica, reasignar los recursos humanos, materiales y financieros y aumentar la equidad del sistema educativo.

Para enfrentarlos se proponen cuatro ejes de acción: escuelas de calidad, cobertura con equidad, participación social y vinculación institucional y administración al servicio

de la escuela. En lo que respecta al primer eje, uno de sus objetivos es “proporcionar los elementos necesarios para que cada centro escolar construya, impulse y mejore su proyecto escolar considerando que los maestros deben convertirse en facilitadores del aprendizaje, para lo cual se requiere fortalecer la formación y actualización de los docentes y directivos, así como reorientar las tareas de los equipos técnico pedagógicos”. (SSE DF, 2001 pp.11- 13)

En todos los niveles de educación básica existen equipos Técnico Pedagógicos que fungen como agentes externos para apoyar a docentes y directivos en la solución de problemas y el logro de los propósitos educativos, sin embargo, las transformaciones educativas demandan una reorientación de sus tareas para que se conviertan en promotores del cambio educativo. En el nivel preescolar nos interesa indagar en qué dirección se tienen que reorientar estas tareas, de ahí que nos planteamos una serie de interrogantes.

¿Qué actividades de apoyo realizan? ¿Qué tipo de asesoría brindan y a quién? ¿Sobre qué asesoran? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Qué conocimientos habilidades, y actitudes poseen los Apoyos Técnico Pedagógicos? ¿Cómo conciben los Apoyos Técnico Pedagógicos su actuar? ¿Tienen tareas claras sobre el trabajo técnico-pedagógico? ¿Qué importancia le dan a las necesidades educativas del nivel preescolar? ¿Se preguntan en qué sentido será la innovación educativa? ¿Qué significa para los Apoyos Técnico Pedagógicos asesorar?

De acuerdo a dichas interrogantes nos interesa conocer cuáles son las funciones, acciones, ámbitos de actuación, población con la que trabajan y tipo de asesoría que brindan los Apoyos Técnico Pedagógicos en el nivel preescolar del D.F., así como los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para fungir como agentes externos de innovación de la gestión escolar

Para despejar estas interrogantes, nos proponemos realizar una caracterización de las funciones, conocimientos, habilidades y actividades necesarias de los Apoyos Técnico Pedagógicos, como agentes de innovación de la gestión escolar del nivel preescolar.

Al mismo tiempo, pretendemos identificar cuáles son los ámbitos y tipos de asesoría, las funciones y acciones que actualmente desempeñan y analizar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes con que cuentan, para el desarrollo de su labor como asesores externos de docentes y directivos en el nivel preescolar.

Para lograr dichos objetivos hemos dividido dicha investigación en seis capítulos, tres de teóricos y tres de derivación práctica.

El capítulo uno, dos y tres contienen una exposición de los conceptos básicos para fundamentar el análisis y categorización de la investigación realizada. En el capítulo primero se hace un recorrido histórico del surgimiento de la organización, así como los modelos más representativos de la organización y como se ha vinculado con la escuela. También se plantean una serie de planteamientos teóricos sobre la escuela como organización, lo que no se ve de ella, es decir el lado oscuro de la escuela. Además de una revisión sobre la propuesta de Wenger en la que destaca la importancia de las comunidades de práctica como medio para darle un significado al aprendizaje y darle un sentido, un para que del aprendizaje.

El capítulo segundo se enfoca a una revisión de las diferentes concepciones que se tienen sobre el asesoramiento, sus funciones, así como sus habilidades, conocimientos y actitudes.

El capítulo tercero hace un acercamiento hacia la innovación educativa, mostrando cuales son las perspectivas que rigen sus diferentes modelos, los cuales llevan un proceso específico para su implementación, así que también se describen las fases que debe seguir todo proceso de cambio.

En el cuarto capítulo se detalla el procedimiento metodológico para la realización de dicho trabajo, las categorías de análisis, acopio de información, y documentos oficiales que fueron revisados.

En el quinto capítulo se hace una caracterización sobre los ATP, sus funciones más relevantes, así como la exposición de una serie de problemáticas existentes en su labor como asesores externos.

En el sexto capítulo se lleva a cabo una revisión sobre las actitudes, conocimientos y habilidades de estos equipos técnicos Pedagógicos.

En las conclusiones se establecen las situaciones más relevantes, además de una propuesta hacia los ATP con el fin de que logren clarificar sus funciones, acciones y habilidades para que puedan convertirse en agentes de innovación de la gestión escolar.

CAPITULO I. Gestión, cultura y modelos de organización escolar

Gestión y Organización Escolar

En épocas pasadas el docente no se preocupaba por desarrollar en los jóvenes habilidades que los ayudaran a enfrentarse a la sociedad. Tampoco se le daba importancia al currículo ni a su planificación, además el docente tenía un estilo tradicional y poco abierto al cambio.

Con el paso del tiempo, la llegada de la modernidad y con ella una serie de exigencias sociales y políticas, la educación es empujada a realizar una serie de reformas, y con ello la necesidad de darle importancia a las habilidades de los alumnos para enfrentarse a una sociedad en constante cambio social y rápidos avances tecnológicos, así como darle peso al currículo, la planificación de éste y la formación del docente.

A través de todos estos cambios se empieza a hablar en educación del término calidad, dicho concepto no tiene una definición única. Diferentes autores coinciden en explicar que para definir este término se deben considerar factores como a quienes esta dirigida y a los intereses que responde.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (O. C. D. E.) el término calidad tiene varias concepciones que a menudo dependen del modo de pensar o de sentir de quienes la definen.

De este modo, la calidad se puede definir en términos descriptivos o normativos; hablar del primero se refiere simplemente a un rasgo o atributo, con el segundo, se hace referencia al grado de excelencia que puede ser un juicio de valor o una posición en una escala implícita de bueno o malo.

De la escuela se espera que sea de calidad considerando su magnitud y los supuestos que la definen. Esto es, de acuerdo con su estímulo de indagación y nivel de escolarización, sus propósitos y objetivos, ¿calidad de qué? y ¿calidad para quién?.

En lo que concierne a ¿calidad de qué?, de acuerdo con la O. C. D. E. se entremezclan dos líneas de pensamiento que se encuentran en polos contrarios. De un lado tenemos que el énfasis ha de desplazarse de las inversiones a las producciones y, en el otro, tenemos que la inversión / producción constituye una distorsión que pasa por alto los procesos implicados en determinados resultados.

Aquí se presenta un problema de prioridades y énfasis diferentes en el grado en que son tratados los niveles de logro cognitivo entre alumnos como indicadores fundamentales de calidad.

En lo que respecta ¿calidad para quién?, los servicios de educación tienen la responsabilidad de asegurar la mejor escolarización a todos sus alumnos, se espera que se atienda a los grupos de logros bajos, así como, los académicamente dotados. Calidad es otorgar el respeto debido a su grado sobresaliente.

Al hablar de calidad es indispensable analizar la relación que existe entre la calidad de la educación y la gestión escolar, ya que estas se vinculan cuando se empiezan a cuestionar las condiciones socio – económicas y culturales externas al proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

La gestión escolar debe ser entendida “como el conjunto de acciones articuladas de diseño, planeación, organización, desarrollo y evaluación encaminadas al logro de los fines formativos de la educación básica y de los aprendizajes sociales y culturales, por lo que tiende a dinamizar las estructuras e individuos que en ellas intervienen durante la práctica educativa”. (Guerra y Rivera, p 104)

De acuerdo a esta definición, podemos ver con mayor claridad que la gestión escolar abarca todas las acciones educativas incluyendo la cultura escolar, la organización

escolar, el directivo responsable del quehacer central de la escuela y su función con el trabajo colegiado, así como, las relaciones que se dan entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Es indispensable analizar el conjunto de acciones que tiene como fin común el logro de una educación de calidad, que de acuerdo con Schmelkes (1996) debe reunir cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia.

- Una educación de calidad, debe ser relevante en la etapa actual de desarrollo, ha de corresponder a las necesidades del niño y a partir de una educación relevante el niño debe entender el entorno y afrontar la vida.
- Eficacia.- se define como la capacidad de un sistema educativo básico para lograr los objetivos con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, en el tiempo previsto. Este concepto incluye cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real.
- Equidad.- implica dar más y apoyar más a los que más lo necesitan. Es necesario que existan los mecanismos que garanticen la equidad para que el sistema de enseñanza sea eficaz.
- Eficiencia.- se refiere al óptimo empleo de los recursos para obtener los mejores resultados. En la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de deserción y de reprobación, esta documentando su eficiencia, pues evita el desperdicio de recursos y libera los espacios en el nivel educativo.

Reconocer la estrecha relación que existe entre la gestión escolar y la calidad de la educación, obliga a destacar la importancia y responsabilidad que tienen los integrantes del sistema educativo. Su trabajo es indispensable para elevar la calidad educativa, por lo que han de tener la capacidad para atender las necesidades de cada escuela. De ahí la necesidad de analizar sus acciones en cada escuela, tanto de los Directivos, los Docentes y los no Docentes, los Agentes de Supervisión y las Asesoras Técnico Pedagógicas.

Todos estos actores coinciden en un espacio y tiempo determinado, en una estructura que es necesario comprender, por lo que se requiere conocer las diferentes corrientes que tratan de explicar a la organización.

La organización escolar se sostiene del pensamiento elaborado sobre la teoría general de las organizaciones, procedentes del campo industrial, comercial y de la administración pública. Cabe decir que esta semejanza ha sido en ocasiones inconsciente y, a veces, intencionada ya que se ha pretendido gobernar la escuela como si de una empresa o de una industria se tratara, por lo que, se cree que este hecho supone una distorsión en el estudio y en la comprensión de las organizaciones escolares, porque estas tienen rasgos específicos que no son similares a las organizaciones de otros campos. Existe, una parte de la teoría general de las organizaciones que es aplicable a la escuela como organización, sin embargo, hay que recordar que dicha teoría no se debe de aplicar a la escuela como si se tratara de una organización sin características peculiares, también es importante enfatizar, que no se deben de omitir las aportaciones de la teoría como si la escuela no tuviera naturaleza pensativa, es decir, que en muchas ocasiones las escuelas han sido estudiadas como organizaciones en general, sin que se haya tomado en cuenta su propia identidad ya que en esta existen algunas particularidades que la convierten en una organización propia e irreplicable. Por eso las teorías generales en la medida que sirven para todas las escuelas, no pueden explicar lo que pasa en ninguna (Santos Guerra, 1994).

La organización escolar ha ido avanzando en el contexto de las ciencias sociales con una clara vinculación a las teorías organizativas y planteamientos de organización de empresas. La historia de la organización escolar suele considerar tres etapas:

Etapa precientífica.- La escuela se organiza con base a criterios de sentido común y de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada época, se divide en dos vertientes: La teórica prioriza los aspectos sociales y la practica prioriza el sentido artístico de la educación.

Periodo de Transición.- Se denomina periodo de transición porque los supuestos de que parte, en cierta manera son precientíficos o al menos la consideración que poseen es diferente de la actual o científica. Así la Organización Escolar trata de someter la actividad multiforme de la escuela a normas para lograr que todos los elementos que intervienen en ella contribuyan al cumplimiento de su función educativa y social. La Organización Escolar, como disciplina, se ocupa de la disposición de los diferentes elementos que concurren en la vida y actividad escolar. En esta época comienzan a aparecer las primeras influencias de la organización de empresas aplicadas a la educación.

Periodo científico.- Se caracteriza por la aplicación de las diversas teorías organizacionales. La escuela como organización, recoge los diversos vaivenes teóricos de la administración u organización. Sigue desarrollándose el modelo Taylorista, pero sobre todo surgen los modelos de relaciones humanas, estructuralistas, burocráticos.

La organización escolar es una ciencia humana con un campo de investigación determinado y con un contenido claramente especificado en dos ámbitos. Por una parte, el ámbito Psicosocial. Desde este punto de vista, la organización escolar es una ciencia claramente humana. Y por otra técnico-administrativo, que la enmarca como una ciencia técnica. A su vez tiene una característica y es que su desarrollo se da en una entidad educativa, por lo tanto esta ligada a otros aspectos de la ciencia que son vitales. Para tener una mejor perspectiva de la organización escolar, cabe mencionar las diferentes definiciones y clasificaciones de Bris (1991):

Hay una disposición de sus distintos elementos.

- La organización escolar es el estudio analítico de la escuela y sus relaciones y ordenación de los distintos elementos a fin de que concurren a la educación de los escolares.
- La organización escolar tiene por objeto ordenar los elementos que inciden en la función educadora con el objetivo de estimular y facilitar el desarrollo de la personalidad de toda la comunidad que esta localizada.

- Disciplina pedagógica que tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la escuela para establecer un orden en dicha realidad
- La organización a nivel de centro esta considerada como un conjunto de elementos en interacción constante, organizar el trabajo escolar consiste en investigar metodológicamente la coherencia del funcionamiento de sus diversos elementos para lograr los objetivos fijados de la institución.

Modelos de Organización Escolar

Antes de explicar los modelos de organización escolar es importante definir que es un modelo con el fin de tener un marco de referencia más amplio para entender el porqué la aplicación de modelos de organización a la escuela.

Un modelo es un mediador entre la teoría y la practica y un recurso para el desarrollo tecnológico de la enseñanza y su fundamentación científica.

Sus principales funciones son:

- Teorética que supone una representación conceptual y esquemática de la enseñanza empírica sugiere procedimientos concretos de actuación en el aula o en el centro.
- Heurística permite plantear líneas de investigación básica cuyas verificaciones se logran por medio de investigaciones experimentales.
- De orientación, intenta recoger una visión general de la realidad, al analizarla en su totalidad y aplicarla posteriormente a una realidad concreta.

Según Gimeno Sacristán (1981), un modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual, simbólica, y, por lo tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspecto de esa

realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no es y que no se aprecia como pertinente a la realidad que considera.

Para Pérez y Gómez (1983), un modelo conceptual es una representación mental de un sistema real de su estructura y su funcionamiento.

Una vez esbozado brevemente el concepto de modelo, analizaremos los primeros modelos y las aportaciones actuales que nos ayuden a comprender de una forma mas completa y global la realidad de nuestros centros educativos.

Modelos Racionales

Dentro de la organización escolar encontramos características que tienen influencia de los modelos racionales de Taylor y el movimiento de la organización científica; de Fayol y los principios de la administración, y de Weber y la teoría de la burocracia. Estos autores fueron los pioneros en el campo de la teoría organizativa y su trabajo ha servido de fundamento a teorías posteriores.

El movimiento de la organización científica, representado por Taylor, se preocupa de aplicar principios científicos a los métodos de trabajo, con los que consigue aumentar la capacidad productiva de los hombres y de las máquinas. Se basa en el principio de la división del trabajo y la especialización descomponiendo el trabajo de cada obrero en una serie de operaciones distintas, científicamente determinadas y medidas, y asignando a cada hombre una sola de ellas. Separa totalmente la ejecución del trabajo de su programación, excluyendo del taller las funciones de tipo intelectual y concentrándolas en la dirección. En ella concluye que la racionalización del trabajo debe ser lógicamente acompañada de una estructuración general de la empresa que la haga coherente con la aplicación de sus principios.

La escuela de la división en departamentos es iniciada por Fayol, él desea identificar las claves de una administración efectiva en la organización total. La administración comprende las funciones de planificación, organización, coordinación, dirección y

control. Su teoría se basaba en una concepción formalista de la empresa y de la autoridad, el derecho a mandar y el poder de hacerse obedecer (Borrell 1989).

Esta escuela plantea la existencia de elementos organizativos comunes y polivalentes en su aplicación los cuales van a posibilitar una mejor racionalización de cualquier trabajo en el que estén implicados.

El movimiento de la organización científica se extendió al sistema escolar donde la eficaz explotación de las escuelas se convirtió en una de las principales metas. Se pensaba que la eficacia dependía de la centralización de la autoridad y de una dirección definida por los supervisores de todos los procesos realizados. Los supervisores debían descubrir los mejores métodos de proceder en la realización de cualquier misión docente y luego transmitir a los maestros dichos métodos mejores. Fayol tuvo mayor influencia en el sistema escolar en los principios de dirección y el proceso administrativo.

La teoría de la burocracia data de Weber considera la organización y la dirección como factores de unos sistemas sociales más amplio y, por lo tanto, con influencia de los aspectos personales y relacionales. El trabajo pasa de ser un factor básicamente económico productivo, a ser un producto social, teniendo entonces como indicador cualitativo fundamental la eficacia social del sistema organizativo, centrándose en: 1) identificar las características de una entidad que él designa como burocracia; 2) describir su crecimiento y las razones del mismo; 3) aislar los cambios concurrentes; 4) descubrir las consecuencias de la organización burocrática para alcanzar los objetivos burocráticos. Weber vio en la burocracia un modelo mejor por ser racional, imparcial y evitar el uso de las emociones humanas como medio de favoritismo para la toma de decisiones administrativas.

Con base en las características del modelo weberiano, se construye un inventario, el cual mide seis características claves de la estructura burocrática:

Jerarquía de autoridad

Especialización

Reglas propias
Especificación de procedimientos
Impersonalidad
Competencia técnica.

Después de múltiples aplicaciones, los estudios empíricos muestran que, en las escuelas, las seis características no forman un bloque, sino que aparecen dos modelos distintos de racionalidad organizativa. La jerarquía de autoridad, las reglas, los procedimientos y la impersonalidad tienden a variar juntos, e igualmente lo hacen la competencia técnica y la especialización. Por lo tanto existen dos clases de racionalidad organizativa. Esta distinción pone de manifiesto la posibilidad del conflicto entre la autoridad basada en la competencia técnica y la experiencia, y la autoridad jerárquica; es decir, entre profesionalización y burocracia. Al combinar estos grupos surgen cuatro tipos de estructuras organizacionales de las escuelas.

Las organizaciones del tipo I son aquellas en que la profesionalización y la burocratización son complementarias y ambas elevadas, se les llama weberianas.

El tipo II, tiene alta la burocratización y bajos los factores profesionales. La autoridad esta centrada en la posición y hay una fuerte jerarquización. El poder esta concentrado en el vértice y fluye de arriba abajo. Para la promoción se tiene en cuenta la lealtad a los superiores y a la organización, se le denomina tipo autoritario.

El tipo III, de alta profesionalización y baja burocracia, da mayor relieve a la toma de decisiones compartidas entre directivos y profesores. Los miembros de la plantilla son vistos como profesionales que tienen experiencia y competencia y poder para tomar también importantes decisiones organizativas. Las reglas y los procedimientos sirven mas de orientación y guía que de directrices obligatorias, y siempre que sea necesario se hace una excepción. Las decisiones son realizadas por los mas expertos en el tema. Esta estructura se le llama profesional.

El tipo IV tiene bajos niveles de profesionalización y burocratización. La confusión y el conflicto son típicos del trabajo diario. La inconsistencia contradicción e ineficacia son propias de este modelo, llamado caótico.

Modelos Naturales

Las escuelas que integran en su organización los modelos naturales se definirían como una colectividad en la cual los participantes están afectados por la estructura formal y los objetivos oficiales, pero comparten un interés común por la supervivencia del sistema y se comprometen en actividades colectivas, estructurados informalmente, para asegurar los fines. (Borrell 1989) Los modelos naturales reconocen que la existencia humana, como individuos o en grupos, no puede ser perfectamente programada por lo cual se muestran importantes fuentes de incertidumbre organizativa. Impulsada por la teoría de la organización surge una corriente de pensamiento que coloca en primer lugar al factor humano dentro de la organización siendo representantes del primer periodo Follet y Barnard y del segundo periodo Mayo, Roethlisberg.

Parker Follet citado por Borrell (1989) trata los aspectos de la coordinación, que debe iniciarse desde la puesta en práctica de cualquier proyecto, ser continua, permanente, por contacto directo y teniendo en cuenta todos los factores de la situación. Para Follet la adaptación de las estructuras a los hombres y a las situaciones no debe ser considerada como un fenómeno parasitario, causado por errores de funcionamiento, sino como algo natural ligado a la evolución de los espíritus y las técnicas.

Las principales aportaciones de Chester Barnard citado por Borrell (1989) se refieren a conceptos estructurales y dinámicos. Los conceptos estructurales que consideró importantes fueron los de individuo, el sistema cooperativo, la organización formal, la organización compleja y la organización informal. Sus importantes conceptos dinámicos fueron libertad, cooperación, comunicación, autoridad, proceso de decisión y equilibrio dinámico.

La influencia de los modelos naturales especialmente la corriente de las relaciones humanas al campo educativo es de gran importancia ya que da mayor énfasis a un buen liderazgo escolar que posibilite la toma de decisiones, la motivación y coordinación en el trabajo desarrollando la destreza comunicativa y la participación.

Modelos Estructurales

Este modelo analiza las interrelaciones entre los elementos de la estructura y los elementos de la moral, la productividad y la eficiencia. El sistema se considera abierto y permeable al ambiente. Las estructuras organizativas se consideran como realidades objetivas. En ellas las personas ocupan posiciones definidas y las relaciones de trabajo están influidas por los roles oficiales. Son modelos jerárquicos en que las decisiones y la información fluyen de arriba- abajo.

Se considera que la dirección actúa en condiciones de racionalidad. Esta creencia hace que la rigidez estructural sea considerada un modo de solucionar los problemas y que la configuración de roles y de relaciones entre las personas se acomoda a los objetivos y necesidades de la organización.

Los directores y los jefes oficiales ocupan los puestos superiores en la jerarquía y son reconocidos como líderes dentro y fuera de la institución. Bris (1986) considera aspectos importantes de las instituciones educativas analizadas desde este modelo:

Las organizaciones se definen como sistemas y se pone de relieve la interdependencia de las subunidades tales como departamentos, equipos de profesores etc.

- Se reconoce una preeminencia a la estructura formal de la organización
- Dicha estructura tiende a ser jerárquica
- Se tipifica a las escuelas y centro educativos como instituciones orientadas a objetivos
- La toma de decisiones se realiza a través de un proceso racional

- Se presenta la autoridad como esencialmente dependiente de su posición oficial dentro de la organización
- Se recalca el cumplimiento de las metas de la institución ante los cuerpos externos o autoridades responsables.

Modelos de Recursos Humanos

Los modelos de recursos humanos dan prioridad a los enfoques que hacen énfasis en las personas tanto en lo individual como en lo grupal. Desde esta perspectiva se revisarán dos de los enfoques de dirección escolar propuestos por Bush: el subjetivo y el democrático.

“Los modelos subjetivos asumen que las organizaciones son creación de las personas que están en ellas. Los participantes interpretan la situación de distintas maneras y estas percepciones individuales derivan de su marco de referencia y valores. Las organizaciones tienen diferentes significados para cada uno de sus miembros y existen solamente en la experiencia de estos miembros”. (Borrell, 1987, p.72). Dentro de los modelos subjetivos se pueden considerar varios aspectos:

- Tienen a centrarse en las creencias y percepciones de los miembros individuales de la organización más que en el nivel institucional o de intereses de grupo.
- El centro está en la interpretación individual de la conducta más que en las situaciones y acciones por ellas mismas.
- Los diferentes significados dados a una situación por los distintos participantes son producidos por su marco de referencias, experiencias y valores.
- Consideran las estructuras esencialmente como producto de la integración humana más que algo fijo y predeterminado.
- Este acercamiento destaca la significación de los propósitos individuales y niega la existencia de objetivos organizacionales.

Modelos Subjetivos

Dan mas importancia a los fines del individuo que a los de la institución. Se consideran las escuelas como una creación subjetiva de las personas que las forman y lo más importante es la opinión de estas sobre la forma de organizarse. Los objetivos que se atribuyen a la organización son los propósitos de los individuos más poderosos o influyentes dentro de ella, ya que es muy problemático el proceso de su determinación. El proceso de decisión es fundamentalmente personal y basado en sus propios objetivos.

Dentro de este modelo subjetivo no se concede importancia a las relaciones entre ambiente y organización, se destacan los lazos entre las personas y las influencias externas. Conceden poca importancia al concepto de liderazgo y prefieren mas incidir en los atributos personales de los individuos que en las posiciones oficiales que ocupan en la organización.

Modelos Democráticos

Asumen que las organizaciones determinan la política y toma de decisiones a través de un proceso de discusión que conduce al consenso. El poder es compartido por algunos, o bien por todos los miembros de la organización, que se asume, y tienen un mutuo entendimiento de los objetivos de la organización. (Borrell, 1989)

Sus principales características son:

- Una fuerte normativa en la orientación basada en un acuerdo
- Posiblemente sea un sistema particularmente apropiado para organizaciones con un amplio numero de miembros profesionales en la plantilla.
- Los miembros de la organización comparten un conjunto común de valores.
- Las teorías democráticas consideran que la plantilla de profesores debe tener una representación formal dentro de los órganos que toman decisiones.

- Se asume que las decisiones se alcanzan por un proceso de consenso o compromiso mas que por división o conflicto.

Los modelos democráticos creen que es posible llegar a acuerdos basándose en valores comunes, los objetivos no se imponen desde arriba, sino que surgen como resultado de un proceso participativo y una toma de decisión colegial, lo cual concede a la institución una dimensión de libertad responsable.

Este conjunto de teorías considera al hombre como la variable más compleja e importante de todo el proceso organizativo y productivo. Consideran que tanto la eficiencia como la eficacia están ligadas a la dinámica social y psicológica de las personas.

Modelos de Enfoques de Sistemas

El modelo de enfoque de sistemas concede importancia al aspecto racional estructural o humano poniendo de relieve la necesidad de analizar las interrelaciones e influencias mutuas. El sistema social está basado en la idea de que un conjunto de individuos son más que un simple agregado de personas. La interacción entre las personas y la red de relaciones tienen importantes efectos en los participantes. Hoy y Miskel citado por Borrell (1989) definen un sistema social como un modelo de organización que posee una total unidad distintiva mas allá de las partes que lo componen; se distingue del ambiente por una clara definición de los límites; se compone de subunidades, elementos y subsistemas que son al menos interrelacionados dentro de una configuración relativamente estable del orden social.

Existen varias teorías sobre la administración como proceso social dentro de las que destaca la de Getzels y Guba, La teoría de Kats y Kahn y los subsistemas de Rosenzweig.

Getzel y Guba citado por Borrell (1989) consideran la administración estructuralmente como una jerarquía de las relaciones subordinadas- superordinadas dentro de un

sistema social. Esta jerarquía de las relaciones es el lugar idóneo para asignar e integrar funciones y medios con el fin de conseguir las metas del sistema social. El comportamiento social es una función de dos elementos principales: intuición, función y expectativa, que constituye la dimensión nomotética u organizativa y la ideográfica o personal de actividad del sistema social formada por el individuo, personalidad y necesidad/ disposición.

Dentro del enfoque de sistemas los trabajos de Katz y Kahn citado por Borrell (1989) consideran la organización como un sistema abierto. La teoría de los sistemas generales proporciona un modo de considerar la organización en conjunto. De forma totalmente inclusiva, muestra las relaciones entre varios elementos y el total de ellos de modo parecido a como lo hace la psicología de la estructura.

Katz y Kahn y ofrece seis puntos para el mejor conocimiento de la organización:

- La organización debe concebirse como un sistema abierto es decir que está en constante interacción con su medio ambiente, tomando de él materias primas, recursos humanos energía e información que transforma y devuelve luego de forma de productos o servicios.
- La organización debe concebirse como un sistema de múltiples finalidades o funciones, que implica múltiples interacciones con su medio ambiente.
- La organización consta de muchos subsistemas que están en una relación dinámica entre sí.
- Como los subsistemas tienen una mutua dependencia, los cambios experimentados en un subsistema es probable que afecten al comportamiento de los demás subsistemas
- La organización existe en un ambiente dinámico que consta de otros sistemas, algunos mayores y otros menores que la propia organización.
- Los múltiples eslabones que unen la organización con su entorno hacen difícil delimitar con nitidez los límites de ninguna organización.

Kats y Rosenzweig citado por Borrell (1989) consideran que una organización está compuesta por cinco subsistemas interrelacionados entre sí y con el suprasistema ambiental.

- Las metas y valores organizacionales son los más importantes pues provienen del medio sociocultural
- El subsistema técnico que son los conocimientos necesarios para el desarrollo de las tareas, incluyendo la transformación de insumos en productos.
- El subsistema psicosocial esta compuesto por los individuos y los grupos en interacción
- El subsistema estructural se refiere a la manera en que están divididas y coordinadas las tareas de organización. La estructura organizacional facilita las bases para la relación entre los subsistemas técnico y psicosocial.
- El subsistema administrativo involucra a toda la organización, establece objetivos y desarrolla planes de integración estrategia y operación mediante el diseño de la estructura.

Modelos Políticos

Los teóricos del modelo político conciben la vida social basada en intereses conflictivos, los cuales solo pueden ser resueltos por la coerción de los que detentan el poder o por medio de un sistema de persuasión con una duración temporal. Las organizaciones, instituciones y escuelas son como coaliciones de individuos e intereses de grupos. Los diferentes individuos y grupos tienen distintos intereses y recursos, y cada uno negocia con otros miembros y coaliciones para influir en los objetivos y los temas de decisión en el sistema. Existe una contraposición a esta teoría. Es Ball (1989) quien expresa que la micro política consiste en las estrategias por las cuales los individuos y los grupos en los contextos organizacionales intentan utilizar sus recursos de autoridad e influencia mas allá de sus intereses.

Asimismo, Bolman y Deal citado por Borrell (1989) señalan como puntos básicos cuando se aborda lo organizativo como un proceso político, las siguientes características:

Las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por una diversidad de individuos y grupos de interés. Dichos individuos y grupos difieren en sus valores, preferencias, creencias, información y percepción de la realidad.

Las metas y decisiones organizativas surgen de un proceso continuo de negociaciones y pactos entre los distintos implicados y reflejan el poder relativo de cada uno.

Puesto que los recursos son escasos y sufren diferencias, el poder y el conflicto son hechos centrales de la vida organizacional.

Modelos Simbólicos

Este modelo considera las estructuras como patrones relativamente estáticos de interacción que están basados en un proceso de interpretación por los miembros de la organización. La organización a pesar de tener estructuras formales ostensiblemente reales, es el resultado de la negociación entre sus miembros.

El modelo simbólico imagina que el mundo es completamente distinto de los cánones tradicionales. Sus perspectivas están basadas en una serie de principios básicos, sobre la naturaleza de las organizaciones y la conducta humana muy diferentes. El significado de un acontecimiento está determinado no solo por lo que ocurre, sino por las interpretaciones que las personas hacen de lo que ocurre. La mayoría de los acontecimientos y procesos más significativos en las organizaciones son ambiguos o inciertos: a menudo es difícil saber que ocurre, porque ocurre, o que ocurrirá después.

La ambigüedad es una realidad presente en las organizaciones complejas como las escuelas y esta acentuada en tiempos de cambio rápido. No existe claridad acerca de los objetivos de la institución y sus procesos no son conocidos con exactitud. Estos

modelos surgieren que los objetivos de la organización son problemáticos y las instituciones experimentan dificultades para ordenar sus prioridades.

Las personas, cuando se enfrentan con la incertidumbre y la ambigüedad, crean símbolos para reducir la ambigüedad, resolver la confusión, aumentar la predictibilidad y proveer una direccionalidad.

Los símbolos sirven a tres funciones en la organización:

- Economía.- los símbolos responden a la necesidad humana en el procesamiento de la información.
- Elaboración.- Los símbolos resuelven la ambigüedad y dan significado a los eventos.
- Evaluación y profecía.- Los símbolos resuelven la ambigüedad y dan significado a los eventos.

Modelos Culturales de Organización.

Es importante mencionar que la escuela está inmersa en la cultura. Las corrientes pedagógicas que tratan de explicar la interdependencia entre cultura y escuela podemos concretarlas en tres:

La primera corriente es la que define a la escuela como transmisora de la cultura. Esta perspectiva es prioritaria en las obras de Durkheim, Spranger, Kneller, Azevedo y otros. Cabe indicar que, la sociedad para asegurar su propia estabilidad y supervivencia, crea mecanismos de adaptación, que reciben el nombre genérico de control social. Las formas de control son numerosas, una de las modalidades más efectivas es el sistema escolar.

La segunda corriente es la que acusa a la escuela de ser reproductora de la clase dominante. La teoría de la reproducción es elaborada por Bordieu y Passeron (1970), Baudelot y Establet (1971) y Althusser (1970) (citados por Muñoz 1992). La base inicial de esta teoría se halla en la concepción marxista de la educación.

La tercera corriente busca realizar en la escuela *liberación* mediante cultura. Paulo Freire une teoría y práctica. Se busca que el educando sea un sujeto activo de su educación. Además se afirma que el proceso pedagógico de liberación del oprimido se llama concientización o conciencia crítica de la realidad que vive el sujeto. La educación liberadora considera el diálogo como fundamental, desmitifica la realidad, critica, despierta la creatividad, anima la reflexión y la acción, apuesta por el cambio, es revolucionaria, humaniza a los hombres en comunión y solidaridad, lucha por la emancipación.

La Organización Escolar desde un Enfoque Psicosocial.

Otra forma de acercarse a lo que sucede en nuestras escuelas es desde la perspectiva de la Psicología social por las siguientes razones.

- Para obtener un conocimiento coherente sobre las organizaciones.
- Porque un psicólogo social requiere estudiar las organizaciones, para ahondar en la riqueza de lo psicosocial, es decir, profundizar en la interacción social y la compleja articulación entre lo individual y lo colectivo (Peiró, 1993)

De acuerdo con Peiró (1993), las organizaciones están compuestas de individuos o grupos, en vistas a conseguir ciertos objetivos por medio de funciones diferenciadas que se procura estén racionalmente coordinadas y dirigidas con una cierta continuidad a través del tiempo.

En la nueva era de las organizaciones, éstas se enfrentará con: una flexibilidad elevada, niveles altos de competencia y conciencia, una visión global de los procesos sociales, un fuerte énfasis en el desarrollo y gestión de nuevas ideas y formas de pensamiento.

Es importante considerar el estudio de la conducta organizacional, la que consiste en el estudio sistemático de la naturaleza de las organizaciones, cómo surgen, crecen y

se desarrollan y sus efectos sobre los miembros individuales, grupos constituyentes y otras organizaciones e instituciones más amplias. En el estudio de la conducta organizacional las líneas a desarrollar son: las conductas laborales complejas, el desarrollo de modelos psicológicos, prestar mayor consideración a la interacción entre el comportamiento de las personas y el complejo entorno material y psicosocial que representa la organización y finalmente el comportamiento organizacional como comportamiento de la propia organización.

Otras características a considerar en la conducta organizacional son las dimensiones sociales que centran el análisis en la interacción entre lo individual y lo colectivo, la contextualización cultural, la multiplicidad de niveles y la conducta individual y colectiva.

Esta perspectiva considera a los roles dentro de la organización, como un conjunto de expectativas de la persona que ocupa una posición en la organización. La función principal del rol es prever, coordinar y facilitar la interacción social, reduciendo la incertidumbre que hay en la conducta de la organización. Dicho rol puede considerarse como la unidad básica de una organización y su estudio es relevante para la comprensión de la conducta organizacional en diversos sentidos, permitiendo un análisis de las relaciones y de las interacciones que se dan en la estructura de la organización.

Asimismo para integrar a los individuos a los sistemas colectivos, se cuenta con el proceso de socialización laboral, en el que se trata de llegar al equilibrio entre socialización e individualización.

Un elemento más a considerar es la cultura, entendida como un sistema de creencias y costumbres de una organización que son compartidas por sus miembros, las interpretaciones de lo que en ellas ocurre y otros fenómenos relevantes. Puede considerarse también a la cultura como un fenómeno socio cognitivo y socio afectivo.

Es importante considerar a los componentes de la organización ya que determinan los rasgos comunes de ésta, dándole sentido y permitiendo configurarla como un sistema integral. Dichos componentes son: el ambiente, la estrategia, la estructura, la tecnología, el sistema de trabajo, las funciones directivas, políticas y prácticas de dirección de personal, capital humano y recursos humanos.

Estos rasgos comunes pueden ser observados por el psicólogo organizacional, este profesional requiere de cierta competencia técnica, su desempeño profesional está basado y centrado en el servicio y se relaciona con los recursos humanos, el desarrollo organizacional, el diagnóstico y la evaluación organizacional.

La competencia interpersonal hace referencia a lo asertivo, la capacidad de apoyo, la capacidad de escuchar, el estilo de gestión y el proceso de grupo. Finalmente en la competencia de consultoría tenemos el contrato, el diagnóstico, el feedback, la implementación y la toma de decisiones.

En cuanto a la educación, se han realizado avances en los enfoques dedicados a su estudio. Una nueva perspectiva la proporciona la Psicología social de la educación. Esta surge de la unión de dos disciplinas a saber, la Psicología social y la Psicología educativa. Cada una de ellas se desarrolló en forma separada, sin embargo, tienen algo en común, a ambas les interesa estudiar el fenómeno educativo, como un proceso psicosocial, en donde son importantes las relaciones de sus integrantes y la formación de grupos.

En lo que respecta a las etapas evolutivas de la educación como objeto de conocimiento, podemos decir que en el discurso filosófico, hay una vinculación entre la filosofía y la pedagogía; en el discurso científico, el único conocimiento que se acepta como válido es el científico y por último en la ciencia de la educación nace un enfoque multidisciplinario. Es a partir del enfoque multidisciplinario que se vinculan los siguientes hechos: el interés creciente de los psicólogos sociales por los problemas educativos, el debilitamiento de las tesis positivistas, la explosión del campo de la

educación y la perspectiva de la Psicología social, esta conexión le permite a la Psicología educativa tener una relación más estrecha con la Psicología social.

Otra característica que permite la unión de la Psicología social y la Psicología educativa es su interés por las variables psicosociales del proceso de enseñanza y de aprendizaje tales como: liderazgo, interacción, comunicación verbal y no verbal, clima grupal y normas.

La Escuela como Organización

Para los fines de este trabajo, una aproximación conceptual a la escuela, es la propuesta por Santos Guerra (1997), quien afirma que como organización, puede ser analizada desde diferentes acepciones.

- Como organización: es una institución que congrega.
- Como disciplina: es un conjunto de conocimientos.
- Como acción que ordena a todos los elementos: se califica de buena o mala.
- Como acción de organizar: se consideran los elementos combinados y articulados de forma conveniente.

Este autor afirma también que, se tienen elementos constantes tales como ser ordenancista, finalista, normativa y subsidiaria. Ordenancista hace referencia al orden e interrelación de los elementos que la constituyen; finalista al depender su término del éxito académico, o la obtención de conocimientos; normativo porque el orden de sus elementos supone o exige el cumplimiento de reglas; y subsidiario por su responsabilidad al facilitar o posibilitar la acción educativa.

Estima que en la organización escolar, tenemos factores en los que no se pone énfasis: lo ético, la cultura, lo dinámico, la contextualización, lo holístico, la ideología y la parte no propedéutica.

Como bien afirma, al tratar de conceptualizar a la escuela como organización se deben considerar algunas variables, tales como: las psicodidácticas, las de orden estructural, los servicios y las actividades para – curriculares, y las actividades con el medio exterior y el ámbito institucional.

Expresa que la organización escolar tiene características específicas que le confieren identidad. Dichas características son:

- Las actividades discontinuas. Descansos por días festivos, solo se asiste a ella por las mañanas y las vacaciones.
- El reclutamiento forzoso. No elegimos la escuela que deseamos, sobre todo en el nivel medio superior se asigna la escuela que le “toque”.
- La intervención problemática. Se está trabajando con seres humanos, con personas, esto no se puede comparar con la producción en una fábrica.
- Las normas heterónomas. Depende de documentos hechos fuera de la organización para su trabajo. Por ejemplo: curriculum, supervisiones y formatos que deben seguir.
- La presión social. Las expectativas, las demandas, las exigencias que se precisan de la escuela, ejercen presión sobre su configuración y funcionamiento.
- Los fines ambiguos y contradictorios. “Desarrollar la libertad, favorecer el espíritu crítico, hacer personas solidarias y justas, inculcar la tolerancia, desarrollar el pacifismo, etc., son tareas que tienen un elevado grado de indefinición” (Santos Guerra, 1997, p 72)
- Los destinatarios que se pueden encontrar en diferentes etapas de desarrollo. Pueden ser niños o jóvenes, lo que hace que la relación de los profesores con ellos sea diferente.

Encuentra también que es una organización paradójica, por tener contradicciones entre lo establecido y lo no establecido, lo que genera una lucha entre dos situaciones extremas, por ejemplo, racionalidad contra ambigüedad, nomotética contra idiosincrásica.

Argumenta que si una escuela desea ser una organización que educa, se debe apoyar en la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad, la colegialidad y la potenciación.

Los centros escolares

Desde una visión pedagógica el centro escolar es integrador y a la vez específico. Integrador porque se necesita la contribución de otros conocimientos para entender el fenómeno, pero específica porque la teoría de la organización es concretamente educativa.

Antunez (1997) expresa una serie de lineamientos para que funcione un centro escolar, tales como, la actividad educativa orientada intencionalmente, la organización sistemática y técnica, y el cumplimiento de las funciones: instructiva, formativa, social e integradora.

Este autor opina que el centro escolar debe estar conformado por ciertos elementos como son: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno, con la finalidad de posibilitar un mejor servicio a los alumnos. La manera como se relacionen estos elementos determinarán el tipo de orientación que rijan el funcionamiento de la escuela.

También plantea que, el centro escolar se divide en diferentes ámbitos, el ámbito curricular, el ámbito de gobierno institucional, el ámbito administrativo, el ámbito de los recursos humanos y el ámbito de los servicios.

Añade que la escuela administra recursos escasos, presenta una débil articulación en su organización y serias limitaciones de autonomía, un poder errático de los directores y, por último, que el centro escolar es un lugar cada vez menos atractivo e interesante para los alumnos. Esto da como resultado, que los centros escolares sean diferentes a otro tipo de organizaciones.

Destaca la importancia de la labor de los profesionales en la enseñanza, ya que abarcan campos de intervención múltiples.

Cabe señalar que Santos Guerra (1994) considera que el centro escolar es una organización que se encuentra sometida a presiones y requerimientos cambiantes del entorno.

Lo intangible de la escuela

Santos Guerra (1994) plantea que, existe una parte de la escuela que no se ve, pero que es necesario considerar si queremos analizar la organización de la escuela.

Puntualiza que el lado oscuro, el lado perverso de la organización, es una zona que no forma parte del discurso oficial, pero que se establece en el funcionamiento cotidiano. Piensa que el manejo del poder se duplica; por un lado, el poder legal y por el otro, el poder educativo. Primero esta el control y después el aprendizaje y el convivir con los demás, esto permite que se ejerza violencia en los alumnos, misma que actúa en el plano psicosocial.

Opina que existen mecanismos que causan daño, los que permanecen por la falta de reflexión sistemática. Las prácticas y las relaciones que causan daño se unen entre sí y se van formando con el tiempo, pero, de un solo lado.

Argumenta que toda esta situación de daño, de perversidad, se explica con argumentos engañosos. Añade que aunado a esto, tenemos la perversidad Institucional, la que es coherente con el modo de funcionamiento de la organización.

Cree que una propiedad de la organización es la hipocresía, y que una buena parte del discurso oficial es teórico. Manifiesta que, la cosa oculta, el interior, lo escondido de la organización no ha sido estudiada y afirma que la teoría ha de manifestarse de forma ascendente desde la comprensión de lo que pasa realmente en las escuelas.

Por otro lado Ball (1989) opina que el estudio de la organización escolar ha tenido poco progreso pues ha tendido a evitar y a ocultar las realidades de la vida organizativa en la escuela.

La Cultura Escolar

Toda organización tiene una cultura en donde se manifiestan mecanismos, estructuras, elementos y dinámicas que no cambian, que están por costumbre y se practican todos los días, por ejemplo los dogmas, los prejuicios y las premisas no fundadas. Opina que, existen interacciones destructivas, entre superior y subordinados, tales como: unión, delegación y expulsión; la escuela no es la excepción.

Cabe mencionar que, en la escuela no se enfatiza la cultura y sin embargo, es necesario comprenderla. Es forzoso comprender la lucha entre lo nomotético y lo idiosincrásico, para entender la cultura.

Puntualiza que, la vertiente nomotética es predecible gobernable y oficial, las instituciones tienen pautas que nos sirven de referencia: las normas para la admisión de los alumnos, el currículo prescrito, el agrupamiento de los alumnos, la asignación de tutores, la organización del espacio, los itinerarios por los lugares. Esta vertiente es formal, sistematizada, relativamente estable, casi siempre explícita, predecible y puede ser conceptualizada independientemente de las personas.

Por otro lado, la dimensión idiosincrásica se refiere a las personas, representa lo impredecible, lo inestable, lo informal. Los individuos dentro de la escuela mantienen sus posiciones, sus actitudes, sus motivaciones, sus formas de ser.

También este autor sostiene que la escuela posee un sistema ritual en el que se realizan procesos de socialización. Este sistema configura la conducta de los

individuos que asimilan los roles de forma consciente o inconsciente y los hacen propios. Estos rituales presentan una doble función, ocultan la ideología que no se manifiesta y los principios en los que se basa la cultura de la escuela, ponen de manifiesto los elementos más significativos del contenido cultural y tienen un poder transmisor de valores y creencias de la cultura dominante.

Por su parte Antunez (1997) encuentra a la cultura como uno de los elementos que conforman el centro escolar, y que este es un elemento manipulable, pues se puede crear, transformar, mantener y reforzar en función de unos intereses. Es por esto, que una alternativa para encontrar un equilibrio entre lo establecido y lo no establecido es la comunidad de práctica.

La Escuela como un Diseño Social Dirigido a la Práctica

Una alternativa para tratar de encontrar un equilibrio entre lo establecido y lo no establecido es la idea de la organización y la educación como diseño orgánico, propuesta por Wenger (2001) en la que destaca la importancia de las comunidades de práctica como medio para darle un significado al aprendizaje y darle un sentido, un para qué del aprendizaje.

Este autor cree que las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares.

Declara que el concepto de practica connota hacer algo en un contexto histórico y social lo que da una estructura y un significado a lo que hacemos. Por lo que la práctica será eminentemente social. Este concepto incluye lo tangible y lo intangible, las relaciones implícitas, las normas escritas, las percepciones, las comunidades. “Las comunidades de práctica lo incluyen todo aunque a veces haya diferencias entre lo que decimos y lo que hacemos, aquello a lo que aspiramos y aquello con lo que nos conformamos, lo que sabemos y lo que podemos manifestar. Todos tenemos nuestras

propias teorías y maneras de comprender el mundo, y nuestras comunidades de práctica son lugares donde las desarrollamos, las negociamos y las compartimos” (Wenger, 2001, p.72)

Modelo de la Comunidad de Práctica

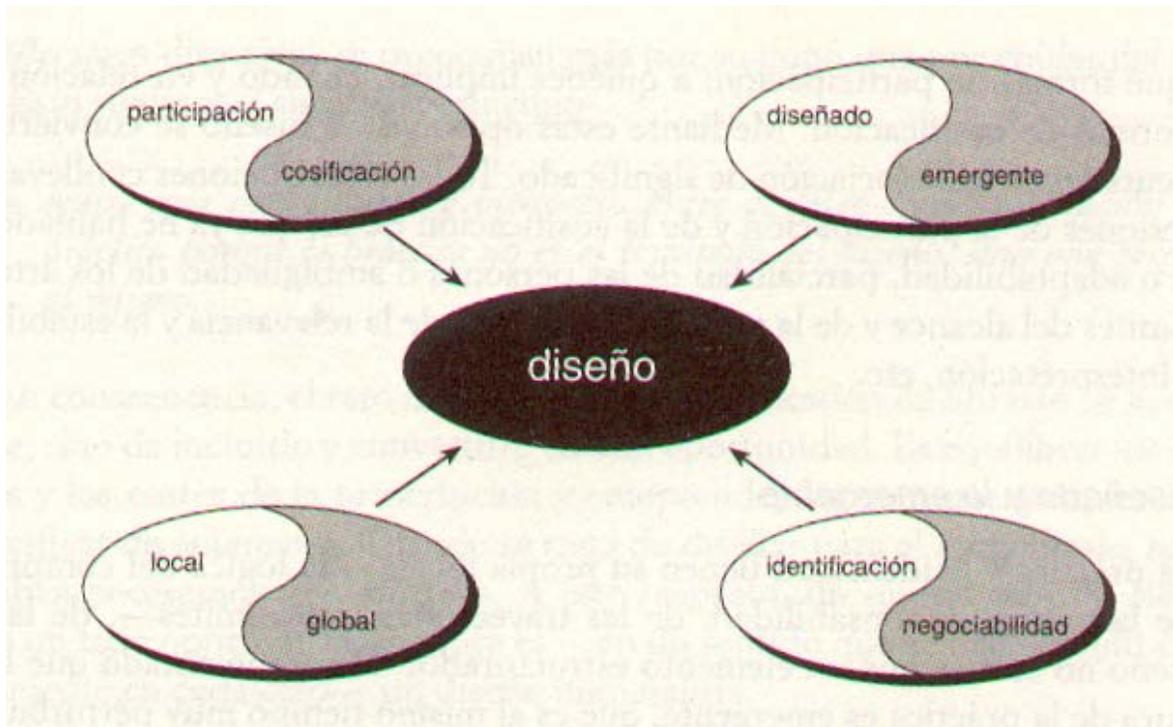


Fig. 1 Cuatro dimensiones para el diseño de aprendizaje.

Wenger (2001) considera que las organizaciones son diseños sociales dirigidos a la práctica y las comunidades de práctica son sumamente importantes para la estabilidad de la organización. Por esto, propone el diseño de aprendizaje considerando cuatro dimensiones, mismas que se muestran en la Fig. 1.

Participación y cosificación.- Son dos aspectos complementarios del diseño que crean dos tipos de momentos para negociar el significado. Es un proceso de decidir sobre qué cosificar, cuándo y en relación con qué; a quiénes implicar, y cuándo.

Lo diseñado y lo emergente.- Lo diseñado es un elemento que estructura, que da la pauta a las formas de cómo se realizará la práctica. Lo emergente, son las adecuaciones necesarias que se hacen a lo establecido en la práctica, en el contexto histórico y social.

Lo local y lo global.- el diseño creará relaciones entre diversas localidades en su constitución de lo global. Se tiene una paradoja: *ninguna comunidad puede diseñar totalmente el aprendizaje de otra*, y al mismo tiempo, *ninguna comunidad puede diseñar totalmente su propio aprendizaje* (Wenger, 2001).

En el diseño para el aprendizaje, se debe intentar combinar diferentes tipos de experiencias para que se alimenten mutuamente. Por lo tanto, un diseño es un objeto que limita y que actúa para permitir la comunicación, alrededor del cual las comunidades de práctica pueden negociar su contribución, su posición y su alineación.

Identificación y negociabilidad.- diseñar para el aprendizaje debe generar energía social al mismo tiempo que intenta dirigir esta energía. Debe establecer un marco de referencia, pero depende de que este marco sea negociable en la práctica. Este dilema nos dice que, “el diseño crea campos de identificación y de negociabilidad que orientan las prácticas y las identidades de los interesados hacia diversas forma de participación y no participación” (Wenger, 2001, p 281).

Modelo de la Comunidad de Práctica aplicado en educación

Wenger (2001) expresa que desde la perspectiva de las comunidades de práctica las organizaciones son diseños sociales dirigidos a la práctica. Las organizaciones pueden hacer lo que hacen, pueden saber lo que saben y aprender lo que aprenden mediante las prácticas que reúnen.

Piensa que las organizaciones deben ser entendidas como interacciones entre el diseño y la práctica, lo que da lugar al diseño orgánico. Este diseño orgánico comprende cuatro dimensiones: participación y cosificación; lo diseñado y lo emergente; lo local y lo global y los campos de identificación y negociabilidad. En la organización se trataría de llegar al equilibrio de dichas dimensiones.

Considera que la educación, se ocupa de la apertura de identidades, explorando nuevas maneras de ser que se encuentran más allá de nuestro estado actual. Debe esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la educación del yo además, esta se considera transformadora.

La educación se convierte en un proceso de desarrollo mutuo entre comunidades e individuos. Opina que en el desarrollo educativo, en la participación y cosificación el aprendizaje es una negociación. Se trata de ponderar cuándo cosificar y cuándo basarse en la participación, el interés se debe centrar en la negociación del significado. En lo que respecta a lo diseñado y lo emergente: la enseñanza no causa el aprendizaje.

Aprender es un proceso emergente y continuo que puede usar la enseñanza como un recurso de estructuración, lo importante es la interacción de lo planificado y lo emergente, es decir, la capacidad de la enseñanza y el aprendizaje de interactuar mutuamente para convertirse en recursos de estructuración mutuos. Lo local y lo global se refiere, al reto de equilibrar el alcance de la experiencia educativa y la localidad de

la participación, la necesidad de desvincularse de la práctica y la necesidad de estar conectada con ella.

En lo que se refiere a la identificación y la negociabilidad esta supone toda una constelación de prácticas, pero puede privilegiar de distintas maneras las diversas perspectivas de unas comunidades concretas. En este sentido el patio de recreo tiende a convertirse en el eje de la vida escolar. Un objetivo del diseño educativo es apoyar la formación de comunidades de aprendizaje.

Finalmente diremos que los recursos educativos deben intentar ofrecer conexiones en comunidades ajenas a su contexto, deben ocupar el mundo que les rodea como un recurso de aprendizaje y ser un recurso de aprendizaje para el mundo, deben maximizar las interacciones entre las generaciones para que entrelacen sus intereses en comunidades históricas de práctica, la mutualidad del compromiso es una mutualidad de aprendizaje y lo que estimula el aprendizaje de los principiantes es el de los miembros adultos y de sus comunidades.

CAPITULO II. Concepciones, modelos y funciones del asesoramiento.

El asesoramiento surgió en el campo del trabajo Social, cuando pensaron que trabajar con los profesionales, en vez de tratar directamente de los problemas con los clientes – ancianos, pacientes, marginados – facilitaría la transferencia del modo de pensar y de las destrezas aprendidas en la discusión de un caso concreto, al resto del personal que estuviera a cargo de un profesional. De este modo el personal especializado comenzó a transformar su tarea y actuar como un consejero que trata de ayudar al profesional, que trabaja directamente con los clientes. (Rodríguez, 1996)

Si rastreamos la aparición del asesoramiento en la enseñanza tenemos sus primeros indicios en la política de reformas que la Administración educativa a puesto en marcha en Europa y Estados Unidos a lo largo del s. XX. Por esa época prospera la doctrina del cambio planificado y con esto aparecen las esperanzas de dirigir y controlar el cambio educativo.

El cambio pasa así a ser una prerrogativa de expertos con competencia técnica para dirigir y controlar la transformación de las instituciones educativas. En esta tendencia hacia la profesionalización del cambio educativo podemos situar el germen del asesoramiento en la enseñanza. Los agentes de cambio poseedores del conocimiento experto, se ocuparan de controlar y de alentar la transformación de los centros educativos y del profesorado.

Como ésta se va a hacer siguiendo la pauta de programas de cambio y agencias de educación externos a los centros, se hace necesario que asuman tareas de enlace, mediación y apoyo. Estas labores pasaran poco a poco a configurar la impronta del asesoramiento y conforme evolucione su concepción, su contribución al control y dirección del cambio será cuestionada. Aparecerá una nueva denominación: agente de apoyo, más acorde con las tareas de ayuda que constituyen el principal motivo del asesoramiento escolar. (Rodríguez 1996)

En México, en abril de 1982, ante la necesidad de consolidar la comunicación con el personal de los jardines de niños, surgió el proyecto para conformar el grupo de consultoras técnico pedagógicas con la finalidad de actualizar en forma permanente y sistemática, la preparación del personal docente del D.F, con el apoyo a los cuerpos de supervisión. El planteamiento fue la existencia de una consultaría en cada sector escolar a fin de atender las particularidades que se presentan en cada uno de ellos.

En 1984-85 se procede a una acción más consistente en relación con la actualización ya contando con la participación directa del grupo de consultores en los contenidos sobre. Administración operativa del programa de educación preescolar, desarrollo del niño y Didáctica.

Concepciones de Asesoramiento

Dentro del campo de la educación podemos distinguir varias concepciones de asesoramiento entre las que destacamos las siguientes:

Según Rodríguez citando a Lippit y Lippit (1986) el asesoramiento es una interacción en dos sentidos. Un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones como problemas y ocuparse de esfuerzos y cambios.

Así mismo Murillo (1998) nos dice que, el asesoramiento es considerado como el proceso interactivo de colaboración con los centros educativos y/o profesorado que los conforman con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa.

Marcelo (1996), plantea que el asesoramiento es un recurso para el cambio y mejora escolar en un sentido amplio mediante el cual se proporciona a los centros el apoyo

que quiere y se oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos.

Así entendemos que el asesoramiento es un trabajo de equipo, un trabajo que se da entre iguales, para mejorar el servicio ofrecido a sus alumnos. Un asesor no se debe ver como alguien que sabe más que los profesores, sino como un profesional que intenta intercambiar información, sugerir cambios y ofrecer un punto de vista diferente o no al de los protagonistas. Un asesor no emite juicios, no califica o descalifica las acciones de los profesores, por el contrario, un asesor acompaña en el proceso de mejora de los centros escolares.

Agentes asesores

El asesoramiento a pasado a plantearse en términos de facilitación del cambio mediante estrategias de cooperación. Así mismo se ha colocado como un servicio unido a una estructura organizativa que busca asegurar la fluidez en la relación de los centros educativos con el programa de mejora. Esta estructura que tiene un papel de enlace, se ha denominado sistema de apoyo externo.

Murillo (1998) indica que, la figura del asesor, se constituye como el agente de apoyo externo que va a intentar ayudar a los profesores y a los centros escolares a poner en marcha los cambios necesarios que demanda la reforma Educativa.

Por otro lado, podemos decir que el agente asesor, es un profesional que intenta cambiar o mejorar una situación pero no tiene control directo sobre su implementación y que además requiere de habilidades técnicas, interpersonales y de consultoría. Las habilidades técnicas están basadas y centradas en el servicio y se refieren a los recursos humanos, el desarrollo organizacional, el diagnóstico y la evaluación organizacional; en cuanto a las habilidades interpersonales se considera la asertividad, la capacidad de apoyo, el escuchar, el estilo de gestión y el proceso de grupo y

finalmente en la consultaría es necesario que pueda realizar diagnóstico, retroalimentación, implementación y toma de decisiones.

Tejada (1998) afirma que de acuerdo con la intervención y la finalidad básica se tienen dos modalidades a saber.

- Como consultor: la finalidad es ayudar a resolver problemas y se da una intervención sobre los centros. Se centra en diagnosticar y definir sus problemas o necesidades. Establece externamente que es lo significativo y relevante para la institución y ofrece metas y criterios de acción sobre la práctica. Aquí la dinámica relacional es directiva y unidireccional.
- Como colaboración: la finalidad es prevenir problemas y mejorar la calidad de la enseñanza y la educación, intervenir con los centros, analizar y comprender sus problemas, la Dinámica es bidireccional, el rol es ser un facilitador de procesos internos lo que origina cambios específicos. El agente asesor es un estratega que sugiere caminos para encontrar la solución más aceptable y también se considera como un asesor técnico, un intérprete, un catalizador, un gestor y mediador.

Para este mismo autor el agente asesor puede ser interno o externo.

- El asesor interno: se origina, articula y desarrolla en el seno de la propia institución, lo realiza el profesor o grupo de profesores líderes y sus tareas son: hacer la vinculación de la enseñanza en el aula, organizar y conducir procesos de revisión conjunta, supervisar y orientar individualmente a sus compañeros, participar en la toma de decisiones sobre la línea a seguir, tomar parte en la formación de profesores, conducir y apoyar el trabajo en equipo, tomar parte en actividades de evaluación y facilitar recursos.
- El asesor externo: es un apoyo o ayuda a la Institución Educativa proveniente de fuera, motivado por demandas internas o prescripciones externas a la propia Institución, como consecuencia de su dependencia de

sistemas mayores o resultante de la conexión entre el centro educativo y otros sistemas independientes.

- De acuerdo con Parrilla (1996), en general, se entiende que el asesoramiento externo es un proceso en el que un experto se implica en la resolución de problemas concretos que existen en un cierto ámbito institucional o personal. Así el asesoramiento, aparece como una estructura organizativa intermedia con funciones de enlace entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción educativa y los procesos / problemas que en el mismo pueden surgir, y los sujetos profesionales prácticos, que trabajan en dicho ámbito y que serían los destinatarios preferentes de tales funciones de apoyo.

Los apoyos externos surgen como una necesidad de dar calidad al sistema educativo y como respuesta a una serie de programas que a nivel institucional se fueron implantando para equilibrar las desigualdades de la sociedad. Es aquella figura que sin estar ligada administrativamente a la estructura interna de un centro educativo, presta algún tipo de asistencia o ayuda a actividades de mejora del mismo.

Los sistemas de apoyo externos están configurados básicamente para asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa, por lo común, asociados a sistemas educativos centralizados. Se configuran para facilitar la diversidad en la respuesta adaptativa de las escuelas a ciertas exigencias externas.

Funciones de los agentes asesores

Las funciones de los profesionales de apoyo externo que se desarrollan durante el proceso educativo, de acuerdo con Parrilla (1996) son:

- a) Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y evaluación Curricular.

- b) Asesorar al profesorado, en el diseño de procedimientos e instrumentos de Evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos / as como de los procesos de enseñanza.
- c) Colaborar con los centros de profesores y las aulas de extensión en la formación, Apoyo y asesoramiento al profesorado en la zona en el ámbito de orientación educativa.
- d) Atender las demandas de Evaluación psicopedagógicas de los alumnos / as que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
- e) Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos / as y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
- f) Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular, de los centros de la zona.
- g) Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y de madres de alumnos.
- h) Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

De acuerdo con Rodríguez (1996) las funciones del agente de apoyo son:

- Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.
- Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.
- Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.
- Demostración y modelamiento de nuevas prácticas y métodos educativos.
- Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.
- Planificación a nivel de centros educativos.

- Establecimiento de relaciones entre centros educativos o grupos implicados en proyectos similares.
- Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas
- Formación del profesorado en nuevas practica educativas
- Apoyo a los centros educativos para desarrollar sus propias dinámicas de innovación
- Creación de capacidades, ayudando a los centros educativos a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

En cuanto al trabajo en aula las funciones del agente de apoyo son:

Apoyo enseñante/ estudiante

- Apoyo a la clase: Enseñanza en equipo en la que idealmente no se distinguen los roles.
- Apoyo consultivo: Respuesta a problemas inmediatos o anticipación de problemas potenciales.
- Apoyo analítico: Detección de lo que pudiera fallar en la organización, preparación o en el proceso de aprendizaje.
- Apoyo observacional: Observar un momento determinado en la organización de una clase, la preparación de una lección o el desarrollo de una estrategia de aprendizaje.
- Apoyo suplente: El asesor se ocupa de la enseñanza de una lección.
- Apoyo específico en la clase: Seguimiento para el análisis de una dificultad.
- Apoyo de retirada: durante un corto periodo de tiempo el asesor trabaja con el enseñante en el aula, como parte de una estrategia más general de apoyo.

Apoyo en el currículo

- Apoyo en la planificación, para detectar potenciales dificultades para el alumnado.

- Apoyo en la preparación de material, para elaborar materiales o hacer los habituales más accesibles al alumnado.
- Apoyo curricular: para mantener la integridad del currículo para los estudiantes con dificultades.

De acuerdo al *Manual de Organización de la Dirección General de Educación Preescolar elaborado en noviembre de 1989*. Las funciones a realizar de parte de los Apoyos Técnicos son las siguientes.

- Planear, programar, organizar, dirigir, controlar y evaluar el desempeño de las labores encomendadas a la Dirección General.
- Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación preescolar y de los Centros de atención psicopedagógica de educación Preescolar, y difundir los aprobados por el secretario para este nivel.
- Verificar, con la participación de la Dirección general de Evaluación y de Incorporación y Revalidación y los Servicios coordinados de Educación pública, que las normas pedagógicas, los contenidos de planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados, se cumplan en los planteles que impartan esta educación.
- Formular, con la participación de la Coordinación la Descentralización Educativa, disposiciones técnicas y administrativas para que los servicios coordinados de Educación Pública organicen, operen, desarrollen y supervisen dicha enseñanza en los planteles de la secretaria, difundan las disposiciones aprobadas y verifiquen su cumplimiento.
- Desarrollar proyectos de investigación educativa que tiendan a elevar la calidad de la educación preescolar, en coordinación con los que efectúen los sectores público y privado.

- Organizar, operar, desarrollar y supervisar la educación preescolar en los planteles de la secretaria que funcionen en el Distrito federal.
- Diseñar y desarrollar, con la participación de las direcciones Generales de Evaluación de Incorporación y Revalidación, Educación Normal y actualización del magisterio, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal directivo de plantel y docente de la Secretaría que imparta esta educación.
- Coordinar sus actividades con otras instituciones y organismos que imparten la educación preescolar.
- Diseñar e instrumentar, en coordinación con los Servicios Coordinados de Educación Pública y direcciones generales competentes la aplicación de medidas que permitan asegurar la demanda de educación preescolar.
- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar que tienden a la integración de niños con leves limitaciones físicas o mentales en la educación regular, y canalizar, a los servicios especiales, a los que lo requieran.
- Organizar y coordinar la administración de los recursos humanos, materiales y financieros, así como la prestación de servicios generales en la unidad administrativa, conforme a las normas, políticas, lineamientos y procedimientos aplicables.

Según el *Diagnostico Del Equipo Técnico- Pedagógico de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (CSEP) elaborado en Oct. 2001* las funciones de los apoyos técnico- pedagógico son:

Departamento de Proyectos Especiales

- Diseño y seguimiento de la curricula para la atención pedagógica de las niñas y los niños preescolares de la Cd. De México.
- Orientación y Accesoria al personal directivo y docente sobre las Orientaciones Pedagógicas, y sobre el enfoque pedagógico

- Diseño y aplicación de instrumentos para la evaluación de la intervención pedagógica. Orientación y Accesoria al personal directivo y docente sobre la aplicación del instrumento de evaluación de la intervención pedagógica.
- Diseño, elaboración e impartición de cursos de actualización y superación profesional con valor a carrera magisterial y con valor a escalafón.
- Diseño, elaboración e impartición de cursos de inducción a la función docente y directiva.
- Organización e impartición de Talleres Generales de Actualización. Diseño y elaboración de apuntes didácticos.
- Acciones de acompañamiento y seguimiento para la implementación y operación de proyecto escolar.
- Apoyo y seguimiento para la integración de niñas y niños indígenas migrantes y con necesidades educativas especiales.
- Accesoria, seguimiento y evaluación de jardines de niños con servicio mixto.
- Apoyo en la difusión y operación de programas interinstitucionales de alcance nacional y estatal, como "Combate a la corrupción", "Sí para nuestros hijos", "Prevención del maltrato y abuso sexual infantil".
- Organiza y orienta el funcionamiento técnico de los centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.
- Apoyo a otras instituciones en la impartición de cursos de capacitación y actualización del personal docente y/o estudiantes de disciplinas afines a la educación.

Funciones del Departamento De Supervisión:

- ❖ Accesoria y capacitación a supervisoras de zona escolar y jefas de sector.
- ❖ Aplicación y seguimiento de programas obligatorios del catalogo de proyectos y servicios.
- ❖ Diseño e instrumentos de apoyo a la función de la supervisora, así como el seguimiento y evaluación de la misma.

- ❖ Apoyo a supervisoras de zona escolar y jefas de sector para que realicen el seguimiento de las acciones derivadas de los proyectos escolares de jardines de niños.

Departamento de Programas Complementarios y Talleres

- ✓ Difusión de los programas operativos del Catalogo de proyectos y Servicios de Apoyo a las actividades de los Planteles.
- ✓ Programación para distribuir la oferta de los proyectos y Servicios entre la demanda enviada por los jardines de niños.
- ✓ Diseñar prototipos y elaborar materiales didácticos innovadores que respondan a las necesidades de los jardines de niños.
- ✓ Elaboración del material solicitado.
- ✓ Lectura en atril, estrategias de animación a la lectura, al personal docente sobre formación de lectores.

Coordinaciones Regionales

Dentro de las funciones de las Coordinaciones Regionales se encuentran las que se refieren a la operación de aspectos técnico pedagógicos. Algunas de estas funciones que son responsabilidad de los Apoyos Técnico Pedagógicos son;

- ✓ Orientar y asesorar a personal directivo y docente sobre Orientaciones Pedagógicas y planeación docente.
- ✓ Impartir cursos de carrera magisterial.
- ✓ Dar seguimiento a los programas Obligatorios - "Seguridad y emergencia escolar", "Salud escolar", Asociaciones de padres de familia", "Cruzada escolar", "Educación vial.

Conocimientos, Actitudes y Habilidades del Agente Asesor.

Es importante resaltar cuales serían los conocimientos, habilidades y actitudes de todo asesor de proceso de cambio que se manifiestan como necesarios e imprescindibles. Con relación a los conocimientos es necesario que el asesor disponga de la suficiente información en torno a formación, currículo, enseñanza, recursos e innovación.

Desde el punto de vista de las habilidades son múltiples las catalogaciones que se han realizado, nosotros retomaremos las mencionadas por (Nieto y Portela 1991). Dichos autores las dividen en generales y específicas:

Habilidades Generales:

- Facilidad y naturalidad interpersonal (relación simple y directa con otros)
- Funcionamiento del grupo (dinámicas de grupo, trabajo en equipo etc.)
- Formación/ acción en contextos de trabajo (instrucción directa)
- Docencia en general
- Contenidos educativos (conocimiento de los contenidos que se imparten.)
- Gestión/ organización.

Habilidades específicas:

- Toma de iniciativa. Moverse directamente a la acción
- Construcción de relación/ confianza/ conformidad. Relaciones bien construidas
- Apoyo moral. Fomentar relaciones enriquecedoras, positivas de aceptación.
- Confrontación. Dar información negativa, sin generar reacciones de rechazo.
- Mediación de conflictos. Resolución o mejora de situaciones en las que entran en juego diversos intereses.
- Colaboración. Creación de relaciones donde la influencia y la responsabilidad están mutuamente compartidas.
- Construcción de auto confianza. Confianza en sí mismos y fortalecimiento del sentimiento de eficacia en otros.

Por otra parte sobre el perfil del asesor desde la óptica del desarrollo de la escuela Area y Yanes 1990, citados por Tejada (1998), diferencian entre habilidades curriculares y habilidades interpersonales.

Habilidades Curriculares

- Poseer e ir adquiriendo una sólida formación teórica sobre la problemática de la educación institucional.
- Estar al tanto de los conocimientos de las materias o poder recurrir a otros expertos.
- Reconocer, priorizar, definir necesidades y conocer las técnicas apropiadas.
- Revisar las practicas existentes en la escuela
- Diagnosticar problemas
- Elaborar planes de acción y proponer objetivos
- Adquirir recursos pedagógicos relevantes
- Seleccionar y crear soluciones
- Adaptar e instalar en la practica esas soluciones
- Saber comprender significativamente el contexto
- Saber aconsejar a los profesores para que puedan decidir entre los recursos disponibles.
- Saber aconsejar sobre métodos
- Identificar nexos de unión entre materias
- Relacionar con lo que hacen otras escuelas.

Habilidades interpersonales:

- Formar a los profesores en técnicas de revisión y auto evaluación de reuniones de tal forma que se optimicen.
- Promover entre los profesores la realización de talleres de discusión
- Traducir materiales a formas comprensivas
- Servir de unión entre los profesores y el director y el equipo directivo.
- Apoyar, asesorar a los profesores de manera informal
- Ser uno mas entre los profesores

- Establecer una relación que permita visitar las aulas para ver como progresa el trabajo
- Saber manejar los desacuerdos y conflictos
- Poder evolucionar con el grupo de enseñantes
- Hacer de animador de grupos
- Ser la memoria del grupo
- Saber implicar a los participantes
- Establecer una relación voluntaria
- La relación se establece sobre la base de la colaboración
- Ayudar a los profesores a tomar sus propias decisiones ofreciendo conocimientos y medios.
- Tratar los sentimientos como hechos
- Ayudar a los profesores a que formulen una agenda para abordar necesidades y problemas
- Estimular los procesos que ya están en marcha
- Contribuir a que el grupo tenga una visión alternativa de sus propias actividades que están siendo escrutadas en el proceso
- Dar validez a esa visión interna propiciada por la escuela.

Según Tejada (1998), Desde la óptica de las actitudes relacionadas con el saber estar y saber ser, el agente asesor debe disponer de las siguientes actitudes generales:

- Receptividad: asumir nuevos puntos de vista diferentes a los propios y compartir el protagonismo.
- Observación: no precipitarse en la toma de decisiones, sino indagar y contrastar diferentes puntos de vista, observar directamente la realidad.
- Sensibilidad al cambio: está obligado a asumir nuevas direcciones en el proceso de cambio, siempre justificado y legitimado en función de las necesidades contextuales.
- Flexibilidad: aportando una solución más a los problemas y no una visión única y rígida, que ha de defenderse e imponerse sin más.

- Reflexibilidad: como estrategia en el sentido de no tomar decisiones a la ligera, sin la suficiente consideración de los pormenores que están detrás, ventajas y desventajas.

Para Bonals y Diego (1996) es imprescindible dentro de las actitudes tomar en cuenta la estética del asesoramiento:

- El cliente del asesor es la institución en su conjunto.
- Tener claro que la mejora se conseguirá atendiendo a las necesidades y preocupaciones expresadas en la demanda.
- Tener una gran capacidad de escucha para comprender las demandas.
- Exponer con claridad sus opiniones.
- Preocuparse de que la forma en que se produzca el asesoramiento produzca la autonomía de los asesorados.
- La relación asesor/ profesores debe definirse en términos de complementariedad.
- Los compromisos deben quedar clarificados al inicio a través de la negociación.
- Debe conocer sus limitaciones y comunicarlas.
- Debe existir coordinación entre los distintos asesores.
- Disponer de elementos para el auto análisis y la reflexión de la práctica.

Tejada citando a (Nieto y Portela 1991) hace una síntesis de las tareas que los asesores externos realizan en diversos países.

- Planificación: Diseñar currículo, programas métodos de enseñanza, materiales etc.
- Implementación: ayudar a los centros a implementar las directrices materiales etc. , seleccionar, adaptar e implementar programas y materiales como respuesta específica a sus necesidades.

- Demostración: de programas, proyectos, técnicas con la finalidad que los centros vean como funcionan en la práctica.
- Diseminación: recopilar, sintetizar información entre centros educativos y profesores.
- Establecimiento de redes: ayudar a los profesores y centros a diseminar sus propias realizaciones o experiencias, a relacionarse con otros colegas o instituciones etc.
- Valoración de necesidades: ayudar a los profesores o centros a valorar sus necesidades como paso previo a la solución de problemas.
- Investigación y análisis: conducir y dar soporte a actividades de investigación y al análisis de la información disponibles.
- Evaluación: conducir o tomar parte en evaluaciones relacionadas con los proyectos de cambio.
- Formación: Promover, planificar, desarrollar y supervisar actividades de formación en el centro educativo orientada a la mejora de la practica y de la institución.
- Prescripción: En determinadas situaciones, actuar como reguladores, controladores o supervisores de la institución educativa.

Durante el proceso de asesoramiento se le asignan al asesor una serie de tareas que no se deben de tomar como receta sino que van a depender del contexto de aplicación, las demandas derivadas de la estrategia o estrategias con la que se este desarrollando el proceso de innovación.

- Proporcionar información sobre las experiencias propias, antecedentes, expectativas.
- Proporcionar detalles sobre educación, optimas condiciones de trabajo, valores imperantes.
- Especificar la ayuda a prestar, tiempo disponible, actuales condiciones de trabajo.

- Recoger datos en torno a los problemas y procesos organizativos y proporcionar retroalimentación.
- Acordar con los profesores metas a conseguir y estrategias a utilizar.
- Trabajar intensa y profundamente sobre algún aspecto concreto.
- Obtener datos sobre aspectos específicos y comunicar los resultados a los profesores.
- Realizar alteraciones oportunas para retomar las metas iniciales o desarrollar nuevos objetivos y estrategias de común acuerdo con los profesores.
- Especificar los parámetros sobre la base de los cuales se van a construir y mantener las relaciones de trabajo.
- Cumplir con el papel acordado en las diferentes etapas y evaluar en conjunto la efectividad desde el sistema de retroalimentación del profesor.

Asesoramiento Psicopedagógico

A lo largo de la Historia el asesoramiento psicopedagógico que hasta ahora se ha creado permite poner de relieve algunas dimensiones o tendencias que han caracterizado a este tipo de servicio. Se ha considerado como un medio para ofrecer respuestas educativas, susceptibles de adecuarse a las condiciones y características de los destinatarios. Por otro lado, también se ha considerado o encasillado a que debe realizarse en un contexto concreto, la Institución educativa. De este hecho, se desprenden algunas implicaciones.

En primer lugar, que asesorar psicopedagógicamente no consiste en extrapolar conocimientos y técnicas propias de la psicología o de la educación para aplicarlos a los fenómenos educativos. En segundo lugar se considera que el centro educativo trasciende su carácter de lugar físico para convertirse en objeto de intervención y finalmente el asesoramiento constituye un recurso de que dispone el centro para satisfacer sus necesidades.

El asesoramiento psicopedagógico constituye una realidad compleja y multiforme que se traduce en diversas formas de entender las finalidades de la Educación y en una variedad de prácticas asesoras para lograrlos.

En los que respecta a los modelos que se explican en el asesoramiento psicopedagógico tenemos lo siguiente.

Modelos de Asesoramiento Psicopedagógico

Son dos los enfoques más tradicionales dentro de la Psicología escolar:

La Tradición Psicométrica ha buscado conocer las capacidades y actitudes de los escolares para orientarles académica y profesionalmente. El objetivo principal de su actividad es conocer las diferencias individuales entre los estudiantes y realizar las predicciones sobre su futuro rendimiento escolar. Los instrumentos básicos que utiliza son pruebas estandarizadas.

El Clínico o Asistencial, por otro lado, se orienta también a conocer los aspectos psicológicos de las personas. En este caso, de los alumnos que presentan alteraciones del desarrollo, trastornos emocionales y problemas de aprendizaje. Las tareas principales son el diagnóstico de los alumnos que tienen algún tipo de disfunción, la adopción de decisiones sobre el tratamiento y la elaboración de programas individuales.

En ambos modelos es en las personas donde está la causa de los problemas y no el contenido de la enseñanza, ni en los métodos pedagógicos. Según Parrilla Latas (1996), el modelo clínico, no genera cambio alguno en el contexto educativo ni cuestiona las prácticas escolares de los docentes solo atiende a resultados y nunca al proceso educativo.

Modelo de Procesos o Sistémico, este modelo entiende la intervención educativa con una serie de procesos que suceden en un sistema más amplio sobre el que hay que actuar de forma global, teniendo en cuenta las posibles interacciones entre las distintas partes del sistema para procurar que los resultados no se pierdan o tengan salidas no deseadas.

Su propósito es el trabajo conjunto y colaborativo. Su estructura de relación con los sujetos destinatarios en una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria y opera sobre la idea de “trabajar con” los profesores de las escuelas que sobre la idea de trabajar con el alumno.

Modelo de Desarrollo Organizativo y cultural. De acuerdo con Marchesi (1999), los conceptos elaborados desde la Psicología de la organización se han trasladado al campo educativo adaptándose a las características propias de la institución escolar. A partir de estas formulaciones se han desarrollado determinadas funciones de los asesores o consultores externos.

El desarrollo organizativo se refiere al cambio planificado de las instituciones. La planificación supone que el cambio se ha originado por una decisión del propio sistema con el objetivo de mejorar su funcionamiento. Lo que se plantea en las teorías de las organizaciones, es conocer como se producen los cambios, es decir, que tipo de variables influyen en estos cambios y como se llevan a la practica.

En este último caso son más bien modelos orientadores de las acciones que se consideran necesarias para una intervención efectiva. Pueden abordar tres tipos diferentes de acciones en función de su mayor o menor generalidad: estrategias, procedimientos y técnicas.

Desde este modelo, se ha tratado de fundamentar la labor del asesor externo de los centros. Su función principal debe ser de animación y colaboración en el desarrollo organizativo de las escuelas y en el cambio cultural. Su mayor dominio del

conocimiento posible sobre la innovación educativa, sobre los procesos de cambio y sobre los factores que influyen en él, deben permitirle valorar la situación en la que se encuentra la institución. El análisis de las condiciones necesarias para el cambio y el fortalecimiento para la organización del centro, para enfrentarse a los cambios necesarios. La actitud del asesor debe ser la de asesorar, animar y fortalecer el trabajo de los participantes en el proyecto institucional, y dentro de ellos, de forma especial a los que ejercen la función de liderazgo.

Modelo Constructivista, la concepción constructivista concibe a la enseñanza como una ayuda a la actividad mental constructiva del alumno imprescindible para su desarrollo individual y su socialización. La institución escolar, a diferencia de otros contextos educativos, se caracteriza por tener unas intenciones claramente definidas que guían una intervención planificada y sistémica. El currículo escolar, como plasmación de estas intenciones educativas, se convierte en referente de todos aquellos que intervienen en la enseñanza. La escolarización es, desde este punto de vista, el mecanismo fundamental que le permite al individuo pasar a formar parte como miembro activo del grupo social al que el individuo pertenece. Es pues un proceso que posibilita al alumno apropiarse de los conocimientos específicos básicos en una comunidad cultural determinada. Un proceso que supone la reconstrucción activa y personal por parte del alumno de esos conocimientos gracias a la ayuda que el profesor ofrece a través de determinados contenidos escolares.

Enseñar consiste en ajustarse a las características diversas de los alumnos para ayudarles a reconstruir los conocimientos que necesita para incorporarlos a su grupo social de una manera activa y responsable y para poder seguir generando nuevos conocimientos. Esta manera de entender los procesos de aprendizaje y de desarrollo puede servir de guía para la actuación docente, pero constituye asimismo un poderoso referente para la intervención psicopedagógica.

De hecho, el enfoque constructivista está teniendo una enorme incidencia en el campo del asesoramiento psicopedagógico. Las aportaciones más significativas del constructivismo al asesoramiento a los centros docentes podrían resumirse en tres:

1. El apoyo a los profesores en la toma de decisiones curriculares aparece como el campo de intervención más adecuado desde el punto de vista de prevenir las dificultades de aprendizaje, ayudando a crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje. Por lo tanto, si bien esto no significa que haya que olvidar la intervención en los casos de los alumnos con problemas de aprendizaje, el asesoramiento debe situar estas intervenciones en un marco más amplio que permita reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto y no sólo sobre el alumno.
2. El concepto de evaluación psicopedagógica se concibe desde una perspectiva muy distinta a la psicométrica. La valoración debe abarcar tanto al alumno como al profesor desde un punto de vista interactivo, parte del contexto específico en el que se está produciendo el proceso de enseñanza aprendizaje y tiene en cuenta los contextos restantes en los que se desenvuelve el alumno. El objetivo de la evaluación no es principalmente detectar las carencias del alumno, sino comprender lo que puede hacer, en términos de competencia curricular, y valorar sus posibilidades de aprendizaje.
3. Un enfoque de este tipo supone asimismo, orientar la intervención no sólo ni principalmente al alumno o al profesor aislado, sino hacia las estructuras del centro donde se planifica la práctica docente. La intervención del asesor en los procesos de decisión generales de centro y en los de cada ciclo o departamento se configura desde este punto de vista como un ámbito de trabajo privilegiado.

La función del asesor psicopedagógico se concibe entonces, desde esta perspectiva, como el apoyo a la institución escolar en su conjunto y a cada profesor en particular para que pueda identificar las condiciones necesarias para favorecer en la mayor medida posible el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Aceptar que el objetivo principal del asesoramiento es: conseguir la autonomía progresiva del centro, transferir responsabilidades y control, el no tener miedo a perder determinados espacios de intervención y concebir al asesoramiento como una tarea compartida, como un proceso de construcción que han de realizar de forma conjunta docente y psicopedagogo.

CAPITULO III. Innovación y el Cambio Educativo.

El sistema educativo esta inmerso en constante transformación, por lo que no puede mantenerse alejada de las modificaciones que se van sucediendo. La innovación se produce en diferentes ámbitos, tales como el económico, social, cultural, científico, que presionan a la Institución educativa a que se adapte a estas nuevas realidades. El sistema educativo trata de reaccionar a estos cambios que considera un obstáculo para alcanzar los fines que se propone. Las transformaciones en la educación se producen a lo largo del tiempo y son tan importantes los objetivos del cambio, como el proceso mismo de cambio.

De acuerdo con Carbonel (2001), la innovación se entiende como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que trata de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir una línea renovadora, programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y además de otras formas de organizar el currículo, el centro y la dinámica del aula. Sancho (1998) describe a la innovación como cualquier aspecto nuevo para un individuo dentro de un sistema.

De acuerdo a lo anterior podemos decir que la innovación se identifica con una acción donde la clave está en la práctica más que en el producto; más en el camino que en el punto de llegada. La innovación ha de ser abordada de modo sistémico, integrando diversas acciones coordinadas y complementarias que afectan a toda la institución escolar y no solo a alguna parte o ámbito aislados de esta. Para lo cual se requiere de enfoque multidimensionales que eviten los diagnósticos fragmentarios y las actuaciones aisladas.

Al identificar la innovación como un fenómeno multidimensional es importante destacar dos aspectos de la misma, por una parte, todo proceso de cambio esta destinado a alterar diversos aspectos de la practica educativa y por otra, que los procesos

innovadores están configurados por dimensiones globales de orden tecnológico, político, personal e institucional. Dichas dimensiones afectan a cualquier dinámica de cambio y cuyo desconocimiento arrastra a la comprensión parcial y simple de lo que se está innovando y su funcionamiento en la práctica.

Perspectivas sobre la Innovación

Perspectiva Tecnológica.

La perspectiva tecnológica surge en los años 60's con un enfoque sistémico y racional. La idea central es que la tecnología era sinónimo de progreso. El fundamento principal de dicha perspectiva está en el diseño y elaboración de procedimientos, materiales eficaces que aplicados rigurosamente llevan al cambio. Se inspira básicamente en los modelos de innovación vigentes en el mundo industrial y agrícola con métodos cuantitativos. Al igual que estos ámbitos se plantea el cambio educativo como una cuestión sometida a soluciones tecnológicas.

A la luz de esta perspectiva la innovación se concibe como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica, caracterizado por su secuencia lineal, como una realidad dada y definida a nivel de diseño (Tejada 1998). Dentro de esta orientación la función del experto es identificar problemas, métodos y procedimientos, diseñar la programación, recoger y analizar la información, prescribir y evaluar. Las fases del proceso de innovación siguen una secuencia lineal, fija y bien delimitada. La fase de planificación es prioritaria donde predomina el diseño de programas. La actividad de planificar desde el punto de vista tecnológico es más susceptible de control y aplicación. La fase de adopción es de primordial atención ya que el maestro puede aceptar o rechazar el proyecto innovador, considerándolo el punto final del proceso de cambio, ya que a partir de dicha adopción se considera que el cambio se producirá. La fase de implementación se considera como la consecuencia lógica de una decisión previa de las etapas anteriores. Por último la fase de evaluación constituye la comprobación del logro de los objetivos propuestos y la respectiva toma de decisiones racionales. Dicha evaluación está centrada en el producto y se caracteriza por su carácter cuantitativo.

Perspectiva Cultural.

Se sitúa en los años 70's coincidiendo con una etapa de reconceptualización de toda la problemática educativa. Dicha perspectiva pretende estudiar los efectos de la innovación intangibles y difusos. Considera a los diferentes sectores implicados, como partes integrantes de diferentes culturas que representan conflictos y valores, que adoptan significados diferentes sobre la realidad.

Esta perspectiva parte de que el cambio educativo no es un proceso tecnológicamente comprobable, sino un proceso en lo que lo esencial es la puesta en práctica del mismo. Por lo cual la innovación no se considera como algo lineal ni se desarrolla lógicamente, sino como un proceso complejo en el que intervienen muchos factores que no siempre son susceptibles de ser controlados y previstos con anterioridad.

“ La innovación es entendida como un fenómeno de relación cultural entre mundos distintos, el de los diseñadores y el de los profesores, entre los que no existe un consenso de valores, donde los significados, relaciones, intercambios, cobran importancia en el proceso de innovación” (Tejada, 1998, p.48)

En la perspectiva cultural las fases de innovación son las siguientes: La fase de implementación es la principal de este proceso ya que se considera que esta sujeta a la inestabilidad, variabilidad e imprevistos. El éxito de la innovación depende de cómo se realicen en su contexto de desarrollo. En esta fase se distinguen tres procesos:

- a) Movilización. Conjunto de acontecimientos que se suceden desde que se genera la idea innovadora hasta que se adopta e inicia.
- b) Puesta en práctica. Significa el momento en el que el proyecto innovador comienza a ser desarrollado en las aulas.
- c) Institucionalización. Se refiere a la estabilización del proyecto innovador que se incorpora a las prácticas cotidianas de la escuela.

En la fase de adopción/ adaptación es importante por lo que implica la adopción del proyecto innovador a la propia realidad contextual. La evaluación en esta perspectiva se va a caracterizar por ser formativa y cualitativa.

Perspectiva Sociopolítica.

Al igual que la anterior se sitúa a principios de los años 70's. Es importante tener en cuenta que en esta época la insatisfacción social generada por la existencia de conflictos sociales, de intereses, etc. Se predispone a concebir el cambio como algo envolvente y problematizador. En dicha perspectiva no interesa tanto el cómo se realizan las innovaciones, quienes toman las decisiones, donde se realiza, sino el porqué y el para qué de la innovación, ya que se considera que la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre distintos grupos, los cuales tienen sus propias metas e intereses y se asume que la cooperación es más problemática que automática.

El fenómeno del cambio educativo se puede analizar desde dos dimensiones: La innovación desde un paradigma de conflicto y la innovación como práctica social interrelacionada.

La innovación desde un paradigma de conflicto se divide en:

Paradigma de equilibrio. Donde el eje básico es el consenso, el individualismo y los valores arbitrarios. El cambio se concibe como una serie de pasos para llegar a una mayor eficiencia de los sistemas existentes.

Paradigma crítico de conflicto. El cambio va más allá de los procesos procurando problematizar el qué y el para qué del cambio.

En lo que se refiere a la innovación como práctica social. Se toman en cuenta tres contextos para comprender el cambio. Contexto pedagógico que representa el marco concreto donde ocurren las innovaciones y adquieren sentido; El contexto de ideologías profesionales, produce propuestas no acordes con la perspectiva de otros grupos por lo que la innovación se debe interpretar en términos de negociación, no solo cultural sino político. El contexto relativo a los intereses culturales y sociopolíticos

en donde la innovación se produce al amparo de contextos sociales, económicos y políticos que la definen, posibilitan y generan.

Modelos de Innovación

Una vez analizada las perspectivas de innovación es importante comentar que los modelos de innovación carecen de un modelo integral, capaz de explicar la multiplicidad de variables que entran en juego.

Modelo de Investigación y desarrollo (Perspectiva tecnológica)

Considera al proceso de Innovación como una secuencia racional que va desde la investigación teórica, descubrimiento científico, hasta la practica docente, pasando por el desarrollo tecnológico a través de experimentaciones encaminados al mejoramiento del grupo.

Modelo Organizativo. (Perspectiva cultural)

Presta atención al contexto de la dinámica organizativa en la que funciona la innovación. Es esencial en dicho modelo la toma de conciencia de la necesidad, para posteriormente elaborar las estrategias que se adopten y desarrollen, evaluando los efectos y pueda, en un momento dado, reconducir el proceso a partir de los parámetros establecidos.

Modelo de Solución de problemas (perspectiva cultural)

Dicho modelo pone vital importancia en el usuario de la innovación ya que este es el punto de partida y el buscador de soluciones para introducir la innovación educativa. Es un modelo clínico centrado en el usuario y en su necesidad de concienciación de cara a la necesidad de innovar.

Modelos Cooperativos de toma de decisiones (perspectiva cultural sociopolítica)

Se caracteriza por tener dos etapas: Concienciación y actuación. La concienciación esta caracterizada por las siguientes fases:

- Alerta. El componente del sistema social toma conciencia de la necesidad de cambio.
- Diseminación de la toma de conciencia: Las necesidades de cambio son objeto de atención por parte del grupo.
- Legitimación: Asume la necesidad de cambio por el aparato que ejerce el poder social.
- Decisión: Consenso para la adopción de la innovación.
- La actuación es la realización de la puesta en práctica de la innovación

Modelo de Interacción social (perspectiva cultural sociopolítica)

Se fundamenta en la estructura social existente y en las interacciones personales que se desarrollan en el ámbito de un grupo u organización. La clave más eficaz es el contacto interpersonal, en el proceso de incorporación de la innovación. La comunicación, interacción, los contactos directos, la toma de decisiones, la implicación de redes, constituyen los pilares básicos en el éxito de la futura innovación.

Modelos Sistémico ambientalista. (perspectiva tecnológica sociopolítica)

En dicho modelo la dinámica social genera una serie de necesidades surgidas del propio proceso de desarrollo y a la institución escolar se le dará el papel de generadora de ese cambio.

Las necesidades, las normas y las expectativas sociales son las que generan la innovación y le dan sentido y funcionalidad.

Los cuatro ejes que sustentan estos modelos son:

- Análisis de necesidades
- Identificación de estrategias de solución
- Desarrollo de estrategias
- Evaluación con posibles efectos retroactivos sobre el cambio

Fases del proceso de cambio

Los cambios planificados se producen a lo largo del tiempo y no en un momento determinado, por lo cual es importante que sean diseñados y aplicados cuidadosamente con el fin de incorporarlos de forma estable al funcionamiento de la institución escolar. Por lo tanto es imprescindible conocer las principales fases del cambio educativo.

a) Fase de Innovación.

Abarca el tiempo dedicado al diseño de la innovación. Comienza a partir de la identificación de un problema y también de la voluntad de conseguir una mejor enseñanza. El impulso inicial hacia la innovación exige la presencia de una persona que asuma la función de liderazgo en la propuesta y que trate de incorporar a otros colectivos para llevar la innovación a la práctica. Es importante en esta fase establecer los objetivos del cambio, su alcance, las estrategias a seguir, el tiempo y los recursos disponibles.

b) Fase de aplicación.

Esta fase es la etapa central del proceso de cambio, en donde las dificultades se manifiestan y es preciso saber enfrentarse con los conflictos habituales de toda innovación.

Los factores básicos que afectan la fase de aplicación son:

- Claridad en los objetivos
- Liderazgo eficiente
- Gestión del cambio
- Desarrollo organizativo
- Implicación de los profesores
- Apoyo y asesoramiento
- Trabajo en equipo e interacción informal

c) *Institucionalización.*

El proceso de cambio culmina cuando las innovaciones dejan de ser algo especial en el centro educativo y se incorporan al funcionamiento normal de la organización escolar. Se considera que el cambio sea institucionalizado cuando:

- Se ha legitimado y valorado por las personas implicadas, aunque haya supuesto esfuerzo controversia o negociación.
- Funciona de manera estable
- Forma parte de la vida normal y se afirma su continuidad.

La comprensión de afuera y adentro de la escuela de que el cambio propuesto es necesario es la condición para que se impulse la Institucionalización.

Una vez revisadas las perspectivas, los modelos de innovación y las fases del proceso de cambio es importante reflexionar acerca de que el cambio en educación va a seguir produciéndose ya que las transformaciones sociales, culturales, científicas y tecnológicas se van a introducir siempre en la institución escolar por lo cual el cambio educativo es inevitable, es preciso conocerlo, controlarlo y dirigirlo para mejorar la educación. (Marchesi, 2000)

CAPITULO IV. Los Apoyos Técnico Pedagógicos como Agentes de Innovación en la Gestión Escolar.

METODOLOGÍA

Debido a que los objetivos que nos propinamos lograr eran identificar cuales son los ámbitos y tipos de asesoría, las funciones y acciones que actualmente desempeñan los Apoyos Técnico Pedagógicos en el nivel preescolar, así como analizar cuales son los conocimientos, habilidades y actitudes con que cuentan los Apoyos Técnico Pedagógicos para el desarrollo de su labor como asesores externos de docentes y directivos, elegimos realizar una investigación empírica de corte cualitativo con estudio de casos. La investigación cualitativa se caracteriza por producir datos descriptivos, están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos contextos naturales, tal y como se encuentran en ese momento. Implica la utilización de una variedad de instrumentos que describan las situaciones y significados de las personas implicadas (Rodríguez, Gómez,1996).

Por la elección de los sujetos a ser estudiados se trata de un estudio de casos ya que se caracteriza por abarcar la complejidad de un caso particular, es un examen completo o intenso de una faceta, circunstancia o quizás un acontecimiento. Le permiten al investigador recopilar el estado actual de los sujetos como sus experiencias y la manera en como le afectan y le da la oportunidad de descubrir relaciones que no se sospechaban. (Stake,1998).

Decidimos emplear este tipo de metodología porque nos inquieto saber sobre las experiencias reales de los Apoyos Técnicos pedagógicos, la problemática a la que se enfrentaban, los retos y conflictos al realizar sus tareas y consideramos importante indagar, si existía alguna diferencia entre lo que realmente se hace y lo que se reporta “que hacen” en los documentos oficiales. Mientras se desarrollaba la investigación fuimos adecuando la metodología no perdiendo de vista que el estudio de casos nos apoyaba para la obtener la información pues se trataba de un grupo en condiciones naturales de interacción.

Escenario

El espacio en que se reunió el grupo de Apoyos técnico pedagógicos fue el seminario taller “Competencias para la Gestión Educativa y el Liderazgo Académico en el nivel Preescolar”, realizado en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ubicada en el Km. 24 de la carretera al Ajusco, colonia Héroes de Padierna, delegación Tlalpan, D. F. Fue impartido por un grupo de profesores investigadores de la Universidad. Se dispuso de una aula con bancas individuales, proyector de acetatos y pantalla de proyección. Las bancas se colocaban en semicírculo alrededor del salón y en medio estaba el proyector y la pantalla desde donde el expositor daba su ponencia. En ocasiones se utilizó la sala audiovisual, ubicada en la biblioteca de la Universidad ya que ésta cuenta con el equipo necesario para presentaciones de trabajo en power – point o de acuerdo a los materiales utilizados para cada una de las sesiones. Las reuniones comenzaron aproximadamente a las 9:30 a.m. y finalizaron a las 2:00 p. m con pequeños recesos. Los temas que se abordaron durante el curso fueron: Gestión educativa estratégica; Liderazgo académico y Culturas de colaboración y trabajo en equipo. El curso tuvo una duración de cuatro meses y las sesiones se llevaban a cado cada dos semanas en viernes.

Población

La población total de Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) es de 109 integrantes que pertenecen a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (CSEP), y laboran en la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario (SATC), así como en cada una de las cinco coordinaciones regionales en que está organizada la educación preescolar del Distrito Federal.

El caso objeto de este estudio fue un grupo de 27 Apoyos Técnico Pedagógicos, en su mayoría mujeres, que asistieron al seminario taller “Competencias para la Gestión Educativa y el Liderazgo Académico en el nivel Preescolar”.

Características de los ATP que participaron en el estudio

La formación profesional de los ATP es variable, en su mayoría son normalistas y a su vez tienen estudios de licenciatura, diplomados, especialidad y/o maestría. De esta población: 2 son normalistas; 4 cuentan con estudios de normal y licenciatura; 2 con estudios de normal y dos licenciaturas; 2 con normal, licenciatura y maestría; 2 con normal, licenciatura y una especialidad; 1 con normal, especialidad y dos diplomados y 2 con normal y maestría. En lo que respecta a estudios de licenciatura tenemos lo siguiente: 5 ATP tienen formación en la licenciatura en Educación; 1 licenciatura en Pedagogía; 1 Lic. en Psicología Educativa; 3 ATP cuentan con Lic. y especialidad; 1 con lic., especialidad y maestría y 1 con dos licenciaturas y un diplomado.

Su experiencia como ATP varía ya que va desde 6 meses hasta 18 años. Su experiencia docente frente a grupo en nivel preescolar es desde 6 meses hasta 27 años. Algunos de ellos tienen experiencia en secundaria, nivel medio, superior, y educación especial.

En lo que se refiere a su experiencia como director en jardín de niños, 25 de ellos han desempeñado dicho cargo y 2 se han desempeñado como supervisoras, ninguna de ellas como jefe de sector.

Los temas de los cursos de actualización a los que asistieron en el último año abarcan temas desde sexualidad infantil, salud y recreación en el JN, fomento a la lectura, hasta aquellos como son gestión escolar, intervención educativa y proyecto escolar.

Procedimiento para la obtención de la información

Para obtener la información de nuestra investigación, se elaboraron 2 cuestionarios. En el primero se les preguntó sobre que hacen, como y con quien con relación a su trabajo como ATP. En el segundo, se les preguntó sobre su formación profesional y sus acciones específicas, con la finalidad de tener un primer acercamiento de las funciones que realizan en su quehacer cotidiano como Apoyos Técnico Pedagógicos.

Además de indagar sobre sus ámbitos de trabajo, su experiencia profesional, actividades, conocimientos para su desempeño laboral, así como, la problemática a la que se enfrentan y sus necesidades para resolver dichas problemáticas. Es así que los cuestionarios se elaboraron con preguntas abiertas con la finalidad de analizar las diferentes categorías planteadas en los objetivos, tales como: Qué asesoran, qué diagnostican, qué planean, qué evalúan.

Es importante hacer la aclaración que para fines de nuestra investigación los cuestionarios una vez respondidos, se contabilizaron por categorías, con el fin de obtener datos cuantitativos importantes, y a partir de este momento los llamaremos cuestionario 1 y cuestionario 2. Las categorías de análisis fueron: (, planeación, diagnóstico, sistematización, actualización, evaluación y administración).

Se asistió a siete sesiones del seminario – taller “Competencias para la gestión educativa en el nivel Preescolar”, sobre Asesoría Técnico Pedagógica. En cada una de las sesiones se realizaron las siguientes actividades: Observaciones descriptivas (dos a tres por sesión), registro de audio (uno por sesión), minutas de registro (tres por sesión). Se crearon equipos de trabajo de acuerdo a cada coordinación para realizar diferentes actividades.

Se realizó revisión y análisis de los siguientes documentos:

- “Diagnóstico del equipo Técnico Pedagógico de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (C. S. E. P.)” Editado por la Secretaría de Educación Pública en 2001. En este documento se indica la misión de los planteles Preescolares en el D. F., la organización de la C. S. E. P. se describen cada una de las coordinaciones y las estrategias de acción del C. S. E. P.
- “Manual de Organización de la Dirección General de Educación Preescolar”. Editado por la Secretaría de Educación Pública en 1989. Es

un trabajo coordinado de la Dirección General de Educación Preescolar y la Pro secretaria Técnica de la Comisión Interna de Administración y Programación cuya finalidad es mantener actualizado el marco descriptivo del esquema orgánico – funcional de la Dirección General de educación Preescolar. Incluye la estructura orgánica que identifica las relaciones de autoridad y subordinación de los órganos que conforman esta unidad administrativa, así como, las funciones de cada uno sus órganos a fin de delimitar las responsabilidades y ámbitos de operación de estos para que, a través de su conocimiento, se facilite la toma de decisiones.

- Resultados de la Evaluación Individual de los Apoyos Técnicos Ciclo Escolar 1994 – 1995. Editado por la Subsecretaria de Servicios Educativos para el D. F. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F. Dirección de Educación Preescolar. En este, se presentan los resultados de la evaluación individual de apoyos técnicos de todos los sectores del D. F. se presenta la problemática detectada, la programación anual, los resultados de informes mensuales de acciones realizadas, resultados obtenidos y propuestas de acción para el siguiente ciclo escolar. Para fines de nuestro trabajo se utilizaron los comentarios hechos por el grupo que realizo dicha evaluación para hacer contrastar los documentos legales con los cuestionarios y las observaciones hechas en cada sesión.

Una vez que se recabó la información para su análisis, realizamos una selección y clasificación de la misma de acuerdo a la categoría que se estuviera analizando. En cada uno de los escritos marcamos con colores diferentes los párrafos que arrojaban la información requerida en cada una. Esto permitió que pudiéramos comparar, complementar y localizar situaciones contradictorias y afines.

Marco de Referencia

Para la Educación Básica del D. F., específicamente preescolar, se cuenta con un equipo de trabajo estructurado, de acuerdo con el Manual de Organización de la Dirección General de Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 1989) en:

La Coordinación Sectorial de Educación Preescolar que tiene como misión el fortalecimiento de los planteles preescolares en el distrito Federal a fin de garantizar resultados de calidad y equidad en la formación y el aprendizaje de la población infantil que atienden. Para el cumplimiento de ésta, cuenta con tres subdirecciones:

- Subdirección de apoyo técnico complementario
- Subdirección de integración programática
- Subdirección de administración y personal

Así mismo cuenta con cinco coordinaciones regionales que atienden la operación de los jardines de niños federales y particulares incorporados del D. F.. el equipo de Apoyo Técnico Pedagógico se encuentra ubicado tanto en la subdirección de apoyo técnico complementario como en cada una de las coordinaciones regionales

Subdirección de Apoyo Técnico Complementario

La subdirección de apoyo técnico complementario (SAT) cuenta con tres departamentos, a través de los cuales regula la normatividad técnico pedagógica en los jardines de niños del DF y sus acciones están orientadas a:

- Apoyar al personal directivo y docente en el diseño y operación de estrategias didácticas que les permitan impactar la intervención pedagógica y elevar la calidad en los resultados de formación y aprendizaje del alumnado, asimismo en

la aplicación de instrumentos de evaluación y el óptimo aprovechamiento de los medios educativos disponibles.

- Apoyo a las escuelas para que, a través de la gestión escolar participativa y la participación social, cumplan con su misión.

Como apoyo directo a esta subdirección están asignados dos apoyos técnico-pedagógicos. Los tres departamentos son:

A) Departamento de proyectos especiales. Cuenta con una jefe de departamento y 17 docentes. Las acciones que competen a este departamento son:

- Diseño y seguimiento de la aplicación de la currícula para la atención pedagógica de los niños preescolares de la ciudad de México.
- Orientación y al personal directivo y docente sobre las orientaciones pedagógicas, y sobre el enfoque pedagógico, así como sobre la aplicación del instrumento de evaluación de la intervención pedagógica.
- Diseño, elaboración e impartición de cursos de actualización profesional con valor a carrera magisterial y a escalafón.
- Acciones de acompañamiento y seguimiento para la implementación y la operación del proyecto escolar.
- Organiza y orienta el funcionamiento técnico de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. (CAPEP)

B) Departamento de supervisión. Cuenta con un jefe de departamento y 8 docentes. Las acciones que se realizan en este departamento son:

- Asesoría y capacitación a supervisoras de zona escolar y jefas de sector
- Diseño de instrumentos de apoyo a la función de la supervisora, así como el seguimiento y evaluación de la misma.
- Apoyo a supervisoras de zona escolar y jefas de sector para que realicen el seguimiento de las acciones derivadas de los proyectos escolares de jardines de niños.

C) Departamento de programas complementarios y talleres. Está integrado por un jefe de departamento y 37 docentes. El personal está distribuido en:

- Área Central
- Taller de material didáctico
- Centro de investigación y difusión de educación preescolar (CIDEP)
- Ludotecas: Canica y TETLI

Las acciones que se realizan en este departamento son:

Área central:

- Difusión de los programas optativos del catalogo de proyectos y servicios de apoyo a las actividades de los planteles de educación básica en el D.F.
- Elaboración del periódico mural para la (CSEP)
- Elaboración de material didáctico.

Taller de material didáctico

- Diseñar prototipos y elaborar material didáctico innovador que responda a las necesidades de los jardines de niños.
- Los recursos con que trabajan son aquellos que los propios planteles envían para la elaboración del material didáctico.

Ludotecas “la canica y el TETLI”

- Visitas guiadas, orientación y uso de las áreas de juego
- En este servicio se atiende a niños de jardines de niños oficiales y particulares incorporados y población de la comunidad del turno vespertino.

CIDEP

- Se responsabiliza de rescatar y dar a conocer los documentos, fotografías, material didáctico y mobiliario que dan muestra de la educación preescolar en México.
- Atención en biblioteca, servicio de consulta a docentes de educación preescolar, estudiantes de escuelas normales y público en general.
- Visitas guiadas a los niños preescolares, educadoras y público en general en la exposición permanente “Los Materiales Didácticos En La Historia De La Educación Preescolar En México”

Coordinaciones Regionales

Dentro de las funciones de las coordinaciones regionales se encuentran las que se refieren a la operación de los aspectos técnicos administrativos y técnico pedagógicos.

Algunas de estas funciones son:

- Orientar y asesorar a personal directivo y docente sobre Orientaciones Pedagógicas y planeación docente
- Impartir cursos de Carrera Magisterial
- Dar seguimiento a los programas Obligatorios “seguridad y emergencia Escolar”, “Salud escolar”, “Asociaciones de padres de familia”, “Cruzada escolar”, “educación vial”.

CAPITULO V. Caracterización de los Apoyos Técnicos Pedagógicos. Funciones: qué hacen y cómo lo hacen

La información obtenida a través de los documentos oficiales, cuestionarios y observaciones fue analizada a la luz de las tareas y /o actividades profesionales que desempeñan los ATP.

De acuerdo con el objetivo general se identificaron dos grandes categorías: funciones y ámbito. Dentro de las funciones que realizan los ATP, destacan la asesoría, el diagnóstico la planeación, la sistematización, la evaluación y la actualización. En lo que se refiere al ámbito se divide en ámbito pedagógico y ámbito técnico y administrativo. En el ámbito pedagógico destacan los aspectos de planeación y didáctica y aspectos para la práctica docente; el ámbito técnico y administrativo se refiere a la elaboración y entrega de los documentos técnico- pedagógicos, informes de trabajo, resultados de visitas a planteles y consejos técnicos, los resultados de las reuniones de asesoría, la elaboración de los paquetes didácticos para cursos estatales y de inducción.

Asesoría

Tabla no. 1 Categoría Asesoría Cuestionario 1

Asesoría	Asesoría no específica	Asesoría a personal docente, directivo, supervisión.	Asesoría y seguimiento en CTC	Asesoría (respuestas confusas)
18.5%	18.5%	40.7%	15%	7.4%

En la tabla 1 encontramos que el 18.5% de la población indica que asesoran sin especificar que o a quien asesoran; el 18.5% no especifican si realizan una actividad de asesoría; El 40.7% dan asesoría a personal docente, directivo y de supervisión; El 15% realizan asesoría y seguimiento en Consejos Técnico Consultivo (CTC). Y finalmente el 7.4% encontramos que sus respuestas son confusas en lo que se refiere

a la asesoría porque enlista una serie de acciones, pero no definen su función de asesoría, lo cual se confirma en las siguientes intervenciones que se hicieron durante el curso:

“Hacíamos diagnóstico, delimitábamos objetivos, metas se estructuraba la estrategia de asesoría, orientación, diseño e Impartición de cursos a educadoras y directoras con el uso de diversos instrumentos, guías, observación, visitas a planteles”

En la siguiente intervención del curso, aunque indica su función, no la separa de las otras actividades incluso manifiesta tareas de tipo administrativo como responder correspondencia que llega al área.

“Responsable del área, asesorar y orientar al personal directivo; participo en CTC de jefes de sector y en las escuelas ; organizo el trabajo en el área; tengo a mi cargo los programas de salud, de actividades cívicas, cruz roja mexicana, buzón escolar; atender y responder correspondencia que llega al área; llevo el seguimiento del sector Álvaro Obregón 2; realizo análisis de supervisión del sector.”

En el seminario- taller se organizo a la población en grupos de acuerdo a sus coordinaciones con el objetivo de que cada equipo(4) comentara acerca de su función de asesoría, especificando que hacen, como y con quien lo hacen:

Equipo1.- “asesoramos sobre una planeación, operación y evaluación como parte fundamental para llevar el seguimiento de los resultados a lo

largo del año escolar; orientar, acompañar y descubrir las necesidades de los colegiados”.

Equipo2.-“ Partimos de la problemática y a partir del diagnóstico inicial, se visitan todos los Jardines de Niños (JN) para dar a conocer cual era la intervención educativa que llevaban y el tipo de supervisión que recibían y a partir de esto, confrontar con los reportes de las visitas que las supervisoras nos envía o se obtiene una observación general de la operación delimitando a la vez cuales serian prioritarios para poder acompañar las necesidades específicas de cada un de los JN” .

En lo que se refiere a las respuestas 1 y 2 pudimos observar que coinciden en la parte de la planeación y en que realizan visitas a los planteles. Realizan asesoría directa a las docentes, acompañadas de la directora, esta asesoría se hace sobre las orientaciones pedagógicas.

Equipo4.-“ Asesoramos a partir de supuestos, no se tienen evaluaciones, es necesario impulsarla. Existe una demanda de las educadoras de cómo hacerlas, existe falta de seguimiento del trabajo de la educadora”.

En este cuarto equipo encontramos contradicción con los anteriores ya que dicen asesoran con base en supuestos, no se tienen evaluaciones y existe falta de seguimiento de la educadora, no se menciona a la directora, supervisora o jefas de sector.

Equipo1.- En lo que se refiere a cómo se observa. Se observa en los diferentes planteles, nos integramos a las actividades que realizan las educadoras, con el fin específico de saber cómo se está dando la orientación pedagógica, observamos a los niños, la participación en el trabajo colegiado y la participación nuestra se hace cuando la escuela lo requiere y cuando el colegiado lo pide.”

Equipo2.- El seguimiento que se les da a los planteles y personal docente es preguntándoles que es lo que quieren enseñar y estableciendo cómo quieren que lo aprendan los niños a su cargo, ofreciendo alternativas que al operar permitan evaluar si son o no pertinentes. Con respecto a la observación del trabajo, desde el ciclo escolar pasado, la coordinación 3 adopto la estrategia de irse presentando en los planteles con otra actitud, es decir, mediante la observación de la intervención docente y a partir de ahí, ofrecer alternativas que mejoren además de compartir experiencias que han mejorado en otros planteles para que estas sean adecuadas a las características y necesidades propias.

Para el equipo de la respuesta 1, la asesoría es hacer observaciones de la práctica docente concretándola a través de integrarse a las actividades, mientras el equipo dos se pregunta que quieren enseñar, y visitan todos los JN confrontando los reportes para obtener una observación general y a partir de ahí priorizar los problemas, siendo atendidos los más difíciles. En el equipo 1 también podemos destacar que se hace el

trabajo de forma individual donde se analiza lo que realiza el docente pero solo, aislado, en cambio en el equipo dos ya no se ve al docente por si solo, sino como equipo de trabajo, acompañándolo en su labor educativa, lo que suponemos que ya la educación se esta empezando a ver como proceso.

Equipo3.- Lo que actualmente hacemos como AT, apoyamos diversas acciones que aspiran a operar la propuesta vigente en el D. F . Las estrategias que hemos realizado al asesorar al personal docente y directivo es a través de los Consejo Técnico (CT). También hemos apoyado a la operación de los programas de cuestión educativa, aquí le llaman obligatorios de salubridad y emergencia. Dentro de salud y emergencia esta considerado todo lo que es salud, también tenemos la Impartición de cursos con valor de carrera magisterial que es lo que ahorita empezamos. Visitas a planteles, si solicita el apoyo

En la respuesta tres indican que asesoran al personal docente y directivo. Lo concretan a través del apoyo a diversas acciones en los Consejos Técnicos Consultivos (CTC). Coinciden con las dos anteriores acerca de las visitas a planteles pero solo si se solicita el apoyo.

Lo que encontramos en estos cuatro equipos además de lo anterior comentado, es que aunque se denominan ATP en esencia, no se define con claridad sus funciones como apoyos técnicos ya que tienen diversas tareas inclusive realizando actividades que no les corresponden.

Con relación a la categoría de asesoría encontramos en los registros de audio que manifiestan lo siguiente:

“En lo que se refiere a la asesoría hay una falta de sistematización y continuidad. Se verifican las acciones (notas informativas). Falta de una actitud para la comunicación y la asesoría”.

“ Falta conocer el impacto de la asesoría y hay compañeros que trabajan directamente la asesoría y no están asistiendo”.

“En cuanto a la asesoría el trabajo en equipo se realiza tipo consulta, otras veces se realiza por colaboración y existe dificultad para planear hacia donde se dirigen”.

De acuerdo a lo expresado anteriormente encontramos que existen diferencias entre lo que se dice que se hace y las acciones que se realizan ya que en la primera parte de la investigación nos dicen que asesoran sobre una planeación, operación, evaluación, diagnóstico inicial. Sin embargo, se expresa una falta de sistematización y continuidad; falta de actitud para la comunicación y la asesoría, el trabajo se realiza tipo consulta en donde el que asesora es un agente de contenido que ofrece o sugiere cuestiones concretas y la dinámica es especialmente directiva. Existe dificultad para planear hacia donde se dirigen.

Lo que se detecto es que por un lado se ve la parte nomotética, predecible, formal y sistematizada y la otra es la ideográfica en donde los individuos mantienen sus posiciones, sus motivaciones y sus formas de ser. Es decir una cosa es la parte oficial escrita en documentos que indica que hacer y como hacer y otra es la realidad a la que se enfrentan en su quehacer cotidiano en donde ambos discursos están separados, lo que forma una brecha que no permite que los ATP tengan clara cual es su función de asesoría.

Con respecto al modelo organizativo que se da en la practica es el modelo burocrático que se basa en la jerarquía de autoridades, rutinas y procedimientos estandarizados (Santos Guerra,1998). Por lo que se puede destacar que hay prioridad en lo asignado jerárquicamente por programación (cuando esta se realiza) y no en las necesidades reales de los JN por eso se evidencia el nulo o escaso seguimiento y evaluación de los trabajos técnico pedagógicos. Se establecen reglas y ordenes escritas lo que representa la extensión de la autoridad.

Al tener un modelo burocrático consideramos que su comunicación es de tipo descendente, esto es tiene una dimensión jerárquica porque se origina en el nivel mas alto de la jerarquía y es transmitido hacia abajo, aquí la motivación es guiar y dirigir la conducta, lo podemos observar en las instrucciones para el trabajo, la realización del trabajo, procedimientos, practicas y retroalimentación de la actuación, aunque uno de los equipos manifestó que les preguntan a los docentes que, y como enseñar, tratando de cambiar la dirección de la comunicación. Podemos observar que también hay una jerarquía legal ya que manifiestan que “se verifican las acciones” lo que seria vigilancia del cumplimiento de los marcos normativos.

Diagnóstico

Tabla No. 2 Categoría Diagnóstico Cuestionario 1

Realizan Diagnóstico	No realizan diagnóstico
17.7%	82.3%

En la Tabla 2 se muestra que el 82.3 % de los ATP no realizan diagnóstico en lo que son sus actividades como asesores, mientras que el 17.7 % si realizan diagnóstico y manifiestan lo siguiente:

- Diagnóstico de las necesidades especificas o por petición de docentes, directores o supervisores.
- Rescatar y analizar las necesidades de los JN.

- Análisis de propuestas y de su discusión para preparar acciones de apoyo al personal directivo y docente.

Tabla No. 3 Categoría Diagnóstico Cuestionario 2

Realizan diagnóstico	No realizan Diagnóstico
3.7%	96.3%

En la tabla 3 se observa que el 96.3% no realizan diagnóstico y el 3.7% si lo realiza. Al contrastar las dos tablas (6y7) observamos que más del 50% de la población no hacen diagnóstico. Lo que realizan en cuanto al diagnóstico es lo siguiente:

- Diagnóstico, delimitación de objetivos y metas para estructurar la asesoría en el sector.
- Elaboración de propuestas pedagógicas.

El diagnóstico, dentro del proceso de asesoramiento, es parte fundamental ya que el análisis de las necesidades es como la herramienta de la que se debe partir para delimitar objetivos a seguir para poder llevar un proceso de acompañamiento ya sea a nivel docentes o directivos. Cuando este diagnóstico no se lleva a cabo todos los demás pasos a seguir (planeación, sistematización y evaluación) se quedan en el aire y es cuando se tiene la sensación de no tener claridad en las ideas ni en el proceso a seguir, entonces sino se realiza diagnóstico, que problemáticas se piensan resolver, solo lo que sale en el momento, o como expresan los ATP “a través de supuestos”.

El diagnóstico implica el estudio de necesidades y análisis de los problemas institucionales. Su finalidad es la concreción de los mismos en clave de objetivos a alcanzar. (Tejada, 1998)

En los resultados de la Evaluación Individual de Apoyos Técnicos Ciclo Escolar 1994 – 1995. Editado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F. Dirección de Educación

Preescolar se reporta que el 89% de la población realiza un diagnóstico de necesidades congruente con los problemas detectados. Mientras el 11% restante no realiza diagnóstico o es incongruente lo diagnosticado con las problemáticas detectadas o en ocasiones lo diagnosticado no tiene nada que ver con la planeación y los contenidos.

Planeación

Tabla. No 4 Categoría Planeación Cuestionario 1

Realizaron planeación	No realizaron planeación
36%	64%

En lo que respecta a la categoría de planeación el 64% de la población no especifica que realice algún tipo de planeación, mientras que el 36% restante realiza planeación en lo siguiente:

- Programar de acuerdo a las solicitudes la atención a los JN.
- Organización de acciones juntas para establecer acuerdos, diseño de estrategias, actividades de logística.
- Preparar acciones de apoyo al personal directivo y docente.
- Elaborar el plan anual de trabajo de la supervisora de zona
- Elaborar el plan de trabajo de jefe de sector
- Visitar planteles calendarizando según las necesidades del servicio.

Tabla No 5 Categoría de Planeación Cuestionario 2

Realizaron planeación	No realizaron planeación
19%	81%

En la tabla 5 podemos observar que el 81% de la población no especifica que realice ningún tipo de planeación, mientras que el 19% restante realiza algún tipo de planeación manifestando lo siguiente:

- Responsable del área de planeación de la coordinación regional
- Elaboración de la campaña de comunicación social
- Opera los programas que llevan los planteles como: desayunos escolares, padres de familia, CAPEP, seguridad y emergencia escolar.
- Acciones en aspecto técnico operativos.
- Planear y realizar las acciones referidas a las intenciones pedagógicas.
- Gestionar los tramites en términos de Logística para foros y encuentros.
- Operación de estrategias de asesoría.

En las observaciones que se realizaron no se encuentra información que nos indicara que realizan planeación, sin embargo manifiestan una serie de aspectos respecto a la planeación donde expresan lo siguiente:

“Falta de sistematización lo que diluye los objetivos, un diagnóstico que no se basa en las necesidades educativas y finalmente la planeación no es congruente”.

“Falta de claridad en sus acciones a seguir ya que muchas veces lo que se les exige no concuerda con lo que se les demanda en su quehacer cotidiano. Por la falta de un manual que especifique sus funciones y porque interviene en la elaboración de programas por calificaciones o por participación”.

“Falta de tareas designadas, ya que en muchas ocasiones no se sabe a donde van”.

Las tres primeras citas textuales de los ATP sobre planeación coinciden en manifestar falta de claridad de metas, propósitos y acciones a seguir “ya que lo que se les exige

no concuerda con lo que se les demanda”. Lo expuesto anteriormente nos hace reflexionar en la importancia de la planeación dentro del quehacer de asesoramiento, ya que planificar es diseñar estrategias, metas específicas y todo esto a partir de ciertos objetivos y para alcanzar dichos objetivos es primordial realizar un diagnóstico que implica el estudio de necesidades, así como la problemática institucional por lo que es importante destacar que no se puede dar una planeación congruente sin tener un diagnóstico y objetivos a seguir y al no seguir esos dos procesos diagnóstico y delimitación de objetivos se puede caer en una nula o escasa claridad de las acciones de los ATP.

El Documento Oficial de la Dirección de Educación Preescolar, Área de Capacitación y Superación Profesional. Resultados de la Evaluación Individual a los ATP 1994-1995. En el 60% de la población se detecta congruencia entre la problemática detectada, lo programado y lo realizado. Por otro lado en el 40% de la población se observa falta de precisión en los planteamientos, ya que se detecta una problemática muy clara y en la planeación no se define contenidos para el trabajo sistemático.

En ocasiones se detectan acciones que no están consideradas en la planeación o demasiados contenidos a abordar sin fundamento en el diagnóstico. Existe falta de precisión en los planteamientos, ya que aunque se detecta una problemática muy clara, no se definen contenidos para el trabajo sistemático y únicamente se hace referencia a las acciones que se van a realizar. Esta manera de programar ocasiona que se diluyan los contenidos y que no se pueda realizar ni seguimiento, ni evaluación de los avances e impacto del apoyo dentro del sector.

Sistematización

Tabla No. 6 Categoría Sistematización Cuestionario 1

Realizan sistematización	No realizan sistematización
6.3%	94.7%

En la tabla 6 observamos que el 94.7% no realizan actividades de sistematización en su labor de asesoría, mientras que el 6.3% realizan actividades de sistematización. Aparte en el cuestionario dos el 100% de la población no especifica que lleva sistematización dentro de sus funciones como ATP.

En las observaciones realizadas durante las sesiones se manifestó lo siguiente acerca de la sistematización:

“En todas las reuniones se ha hablado de falta de claridad, nos sabe que se espera de nosotras, se trabaja por costumbre”.

Se vuelve a ser manifiesta la falta de claridad tanto en las acciones a seguir como en el trabajo realizado ya que manifiestan que no sabe que se espera de ellos como ATP. Esto podemos suponer que sucede por una falta de organización en la estructura organizacional de la cual ya se ha hablado anteriormente y no parece manifestarse una actitud para el cambio o la innovación.

“En cuanto al seguimiento, se encuentran con problemas y se informa qué se quiere hacer, se detienen si la coordinación regional no quiere”.

Esta respuesta nos vuelve a hablar del sistema rígido y jerárquico establecido dentro de la coordinación sectorial de educación preescolar. En un sistema tan rígido parece no incluir una sistematización ni para el interior de la dependencia ni mucho menos para lo relacionado con los planteles educativos.

En el Documento Oficial de la Dirección de Educación Preescolar, Área de Capacitación y Superación Profesional Resultados de la Evaluación Individual a los ATP 1994-1995. Indica que el 49% llevan seguimiento de las acciones consideradas dentro de la planeación. Mientras que el 51% no llevan una sistematización ya que se

detecto que se implementaron acciones que no estaban consideradas en la planeación por lo falta de sistematización en el trabajo.

La sistematización es parte fundamental del asesoramiento ya que es la puesta en práctica del plan establecido y la revisión sobre lo que esta funcionando o no de dicho proceso. Al no haber sistematización se pierde parte del trabajo realizado en las fases anteriores máxime sino existe un seguimiento en las acciones realizadas por los ATP ya que ellos manifiestan que no se da un seguimiento a los planteles que se visitan pues los cambian constantemente de jardín de niños por asesorar, entonces cómo verificar que las acciones que se llevan a cabo resuelven los problemas y necesidades planteados en el diagnóstico y vuelve a resultar en una falta de claridad en las acciones, ya que podemos suponer que están realizando mucho trabajo que queda inconcluso y no se ve reflejado en la finalidad última que es el proceso educativo de los alumnos.

Evaluación

Tabla No. 7 Categoría Evaluación Cuestionario 1

Realizan evaluación	No realizan evaluación
29.5%	70.5%

En esta categoría encontramos que en la tabla 7, el 70.5% no especifica que realicen evaluación los ATP y el 29.5% restante realizan evaluación de la siguiente manera:

- Evaluación de eventos.
- Evaluación de las acciones de apoyo
- Participar en evaluación de acciones realizadas por el departamento de proyectos especiales.
- Revisión de las recomendaciones para elaborar el plan anual de trabajo de las supervisoras y jefes de sector.
- Participar en la orientación del personal docente, directivo y de supervisión con respecto a la evaluación intermedia de los niños y las niñas preescolares.

Tabla No. 8 Categoría Evaluación Cuestionario 2

Realizan evaluación	No realizan evaluación
15%	85%

La tabla 8 nos indica que el 85% de la población no manifiesta que realice algún tipo de evaluación, mientras que el 15% restante realizan las siguientes acciones de evaluación:

- Evaluar las acciones referidas a las intenciones pedagógicas
- Evaluar los distintos eventos para el desarrollo profesional del personal de nivel preescolar
- Evaluación de estrategias de asesoría
- Instrumentos para evaluar el impacto de la intervención pedagógica
- Evaluación de proyectos.

Como podemos observar en las acciones realizadas por los ATP, manifiestan que hacen una serie de evaluaciones pero no centradas en lo que se refiere al proceso de asesoría, sino que evalúan por separado ciertas situaciones como los proyectos, los eventos, las acciones de apoyo etc. El propósito de la evaluación es determinar la efectividad de las estrategias de intervención, así como verificar los logros tanto previstos como no previstos ya que en función de estos se articularan nuevas decisiones sobre el mantenimiento del asesoramiento (Tejada, 1998).

De acuerdo a lo anterior, se puede observar la falta de evaluación que se ha hecho para saber si sería o no oportuno continuar con la asesoría de esa manera. Es notorio que la evaluación está centrada más en la actuación de las docentes o las directoras que en lo que se refiere a la asesoría misma.

En las observaciones los ATP manifestaron una serie de aspectos respecto a la evaluación:

“Los ATP hacíamos informes de las evaluaciones sobre las visitas a los JN. De las visitas que se

realizaban se entregaban a la coordinación del área, y ella le da el registro al personal de supervisión, dirección y docentes”.

“Es importante hacer una evaluación acerca de la vanguardia de las nuevas teorías porque hay un desfase entre la practica y la teoría”.

Se puede observar en estos comentarios la necesidad de que la evaluación se enfoque en dos sentidos: Una evaluación encaminada a las visitas a los JN donde solo se evalúa la actuación docente y se le entrega a la directora y realizar también la evaluación pero en el aspecto interno de los agentes asesores para evaluar su proceso de asesoramiento.

Es importante destacar que en el Documento Oficial de la Dirección de Educación Preescolar, Área de Capacitación y Superación Profesional. Resultados de la Evaluación Individual a los ATP 1994-1995. EL 48% de la población realizan evaluación, reportando avances en sus actividades planteadas y dando a conocer los logros cualitativos alcanzados en el ciclo escolar. Mientras que el 52% expresan que no se lleva a cabo evaluación.

Actualización

Tabla No.9 Categoría Actualización Cuestionario 1

Reciben o imparten Actualización	No reciben, ni imparten Actualización
58.8%	41.2%

La tabla 9 en lo que respecta a la actualización encontramos que no están disparados los resultados y que se tiene como actividad primordial la capacitación y la actualización en su quehacer como ATP.

Tabla No. 10 Categoría Actualización Cuestionario 2

Reciben o imparten actualización	No reciben o imparten actualización
66.6%	33.4%

En la Tabla 10 se manifiesta la importancia que se da a la actualización en las actividades de los ATP, ya que el 66% imparten cursos de capacitación y reciben cursos de actualización, mientras que el 33.4% no indica que realicen actividades de actualización. En ambos cuestionarios se manifiestan las siguientes acciones en su actividad de actualización:

- Participación en coordinación de cursos
- Impartición de cursos
- Impartición de cursos de carrera magisterial
- Coordinación de talleres
- Estudio de documentos técnico- pedagógicos
- Diseño de cursos de actualización
- Diseño de materiales de apoyo
- Asistencia a conferencias
- Cursos que se solicitan en otras dependencias

En el Diagnóstico de la Superación Profesional de las Direcciones Generales Preescolar, Primaria, Indígena y Especial (1987), queda establecida la necesidad de unificar los criterios que orientan la practica docente, congruentes con los planes y programas vigentes en cada nivel de la educación elemental. Debido a esto la dirección de educación preescolar inicia sus acciones de actualización sobre la aplicación del programa de educación preescolar 1981, donde surge el proyecto para conformar el grupo de consultoras técnico- pedagógicas con la finalidad de actualizar en forma permanente y sistemática, la preparación del personal docente en el D. F. El grupo de consultoras se preparan permanentemente en el manejo de contenidos técnicos, así como en el manejo de grupos y otros aspectos que permiten garantizar la calidad de las acciones de la superación profesional.

Como podemos observar la función principal de los ATP es la de actualización al personal docente y directivo, y esto es congruente con sus respuestas ya que tienen una carga fuerte en lo que se refiere a la actualización, y en las minutas de las sesiones, ofrecen una serie de opiniones importantes:

“Me parece que uno de los rasgos que comparto es la necesidad de auto-formación para ejercer la función de asesoría o de apoyo”.

“Falta de continuidad en la capacitación para la aplicación y conocimiento del programa”.

“La necesidad de tiempo y espacios fuera de sus áreas de trabajo, en donde pudieran compartir y reflexionar sobre sus dudas, inquietudes, necesidades de capacitación, errores, soluciones y trabajo en equipo, con compañeras de las distintas coordinaciones”.

En el Documento Oficial de la Dirección de Educación Preescolar, Área de Capacitación y Superación Profesional. Resultados de la Evaluación Individual a los ATP 1994-1995 el 100% de la población actualiza al personal docente y directivo pero no se menciona a jefes de sector o supervisores lo que nos indica que la actualización es importante para los ATP. Sin embargo requieren de espacios fuera de sus áreas de trabajo para su retroalimentación profesional.

Es importante destacar también que en los documentos se especifica que los ATP reciben constantemente capacitación sobre lo que ellos tienen que transmitir y sin embargo en lo que se refiere a la Orientaciones Pedagógicas ellos manifestaron lo contrario:

“Faltan muchos elementos para poder comprender las Orientaciones Pedagógicas, porque yo no he visto en ninguna currícula que plantee los contenidos a lograr o los contenidos mínimos. Yo lo estoy reconociendo como una carencia por eso es que yo tengo esta propuesta de que veamos cómo se elaboran los currículos por que no creo que podamos dar ese salto de los enfoques a las orientaciones pedagógicas, o por lo menos ir resolviendo las dudas que estén surgiendo para ir comprendiendo las propuestas curriculares”.

“En lo que se refiere a las orientaciones pedagógicas no es claro el marco conceptual, no hay una apropiación de las orientaciones pedagógicas (OP) pues no asumimos lo que no entendemos y somos más críticos que propositivos”.

La necesidad de formación responde, en tiempos de cambio, a las nuevas exigencias profesionales que se generan en el contexto donde la profesión se ejerce, pero estas se concretan diferenciadamente en cada equipo y en cada asesor en particular. La formación profesionalizadora demanda de aquellos a los que se dirige un proceso de aprendizaje activo y constructivo individual y de equipo y un compromiso ético con determinados fines y con las necesidades de aquellos a los que su tarea asesora se dirige. (Mauri, T, 1999)

Administrativa

Tabla No. 11 Categoría Administrativa Cuestionario 1

Funciones administrativas	No funciones administrativas
64.7%	35.3%

Podemos observar una carga importante en lo administrativo ya que el 64.7 % realiza funciones administrativas, mientras que el 35.3% no realizan funciones administrativas.

En los cuestionarios se destacan las siguientes actividades administrativas que realizan:

- Elaboración de dictámenes técnicos
- Notas informativas de las visitas
- Atender a necesidades administrativas
- Gestionar con otras dependencias e instituciones la realización de eventos, foros, encuentros.
- Elaborar informes y notas informativas
- Recibir y entregar material, oficios y memorandos
- Elaboración de notas técnicas
- Asistir a las diferentes actividades que se generan en las subdirecciones de la coordinación sectorial.

En lo que se refiere al documento oficial de la Dirección de Educación Preescolar, Área de Capacitación y Superación Profesional Resultados de ATP 1994-1995 no realizaron funciones administrativas en su reporte sino en la elaboración de dicho documento.

Las observaciones marcan indicios de lo administrativo de la siguiente manera:

“Líneas y metas poco definidas”, una delimitación escasa de las tareas. Esto se refiere a que se prioriza lo administrativo y/o lo urgente y se relega lo importante y/o lo técnico pedagógico.

Conocimientos, Habilidades y Actitudes

Una vez analizada la función de los ATP dentro del proceso de asesoría, nos parece de vital importancia destacar que además de las destrezas técnico- pedagógicas, los ATP deben contar con un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan desarrollar su práctica profesional de manera integral.

En lo que se refiere a las actitudes podemos mencionar lo que Bonals (1999) llama “La estética del asesoramiento”, es decir un conjunto de formas de comportarse del asesor que facilitan su relación con los asesorados y en los estilos de actuación que puedan hacer agradable su relación. Esas actitudes deberían complementar las habilidades técnicas del asesor, permitiéndole desarrollar una práctica que satisfaga las necesidades y aumente las competencias de todos los que participan en ella y sobre todo que sea respetuosa con todos los agentes implicados.

Lo anterior nos llevo a reflexionar acerca de la estética del asesoramiento que los ATP realizan en su quehacer cotidiano, por lo cual rescatamos los registros de audio, destacando lo siguiente:

“Lo que sucede en algunos ATP, no en todos, es que al estar frente a las directoras no van con esa visión de vamos a cambiar, vanos a apoyarte, sino que llegan criticando al Jardín y es aquí donde se ha perdido el impacto del trabajo que estamos haciendo”.

“Desde entonces hasta la actualidad, por diversas situaciones, este equipo ha sufrido modificaciones al interior tanto en su dinámica, como en sus acciones y nosotros permitimos que creciera como una función de status”.

“No se ha asumido una actitud pro-positiva esto se ha observado al trabajar el proyecto escolar y siempre siguen estancando en las mismas dudas”.

“El trabajo asignado a equipos se comparte poco y finalmente resulta en un trabajo individual”.

Según Tejada (1998). Desde la óptica de las actitudes relacionadas con el saber estar y saber ser, el agente asesor debe disponer de las siguientes actitudes generales:

- Receptividad: asumir nuevos puntos de vista diferentes a los propios y compartir el protagonismo.
- Observación: no precipitarse en la toma de decisiones, sino indagar y contrastar diferentes puntos de vista, observar directamente la realidad.
- Sensibilidad al cambio: está obligado a asumir nuevas direcciones en el proceso de cambio, siempre justificado y legitimado en función de las necesidades contextuales.
- Flexibilidad: aportando una solución más a los problemas y no una visión única y rígida, que ha de defenderse e imponerse sin más.
- Reflexibilidad: como estrategia en el sentido de no tomar decisiones a la ligera, sin la suficiente consideración de los pormenores que están detrás, ventajas y desventajas.

Con todo esto pensamos que se trata de emitir comportamientos eficaces en situaciones de intercambio personal entre asesor y asesorados.

El ejercicio de una actividad como es la de asesorar, al igual que todas aquellas que tengan que trabajar con personas, se trata de situar y reservar lo más íntimo de nuestra vida privada donde no puedan llegar las agresiones al exterior y trabajar y actuar en el mundo público sólo con otra parte de nuestra persona, la profesional.

Podemos concluir con lo que menciona Rodríguez (1996) cuando dice que parece claro que el proceso de fusión del rol de asesor va a estar condicionado por lo internalizado que estén los roles previamente desarrollados.

Con relación a los conocimientos Tejada (1998) menciona que es necesario un corpus amplio, no necesariamente específico o de un área en particular, sino relativo a la formación, currículo, enseñanza, organización, procesos educativos y habilidades interpersonales.

En el caso de nuestra investigación los Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) en el ejercicio de su profesión, en palabras de ellos, se enfrentan a cuestiones como las siguientes:

“No contar con espacios para compartir experiencias con compañeros, jefes de sector, supervisores y directores, lo que impide el trabajo colegiado que pueda verse reflejado en beneficios para el alumno”.

“No existen líneas de acción e interacción ya que no se cuentan con los espacios para compartir experiencias con otros compañeros ATP”.

“El personal de ATP no cuenta con los elementos conceptuales y habilidades necesarias para ejercer su función y finalmente una falta de definición de funciones que impide darle prioridad a lo fundamental”.

“La necesidad de tener un espacio de reflexión e identificar como concibo mi práctica para saber como actuar”.

“La necesidad de formación en intervención de grupos, comunicación y escucha”.

Desde el punto de vista de las habilidades, se hace referencia a la posesión o carencia de ciertas capacidades o aptitudes necesarias para un tipo concreto de actividades (Loscertales,1997). En el caso de las habilidades sociales, el individuo posee la capacidad de percibir, entender y responder de forma adecuada a los estímulos sociales y en especial de aquellos que provienen del comportamiento de los demás.

Una habilidad imprescindible en el quehacer de la asesoría es la comunicativa. La comunicación es el proceso por el cual intercambiamos ideas o afectos y todos somos conscientes de la importancia que tiene tanto para nuestra propia vida a nivel privado como en las relaciones que establecemos con el exterior durante actividades públicas y profesionales. La red de comunicaciones que establecen los implicados en el proceso de asesoría, en tanto que proceso social, genera roles complementarios. Los asesorados, desde su necesidad de mejora e información, y el asesor que pone a su disposición los apoyos y capacidades que tiene. El asesor por lo tanto debe asumir por un lado su preparación y por otra su disposición personal que serán como el color que dibuje su comunicación interpersonal.

Para los ATP la comunicación es importante. Expresan pros y contras en los siguientes registros de audio:

“En un principio es importante proponer alternativas de canales de comunicación y crear marcos de referencia comunes. Tener disposición y capacidad para reestructurar nuestras concepciones”.

“Hay una falta de claridad en las metas y propósitos en las acciones de los ATP, además de una falta de comunicación”.

“La necesidad de formación en intervención de grupos, comunicación y escucha”.

“La falta de comunicación entre los mismo ATP y la falta de tareas designadas, ya que en muchas ocasiones no se sabe a donde van”.

Analizado lo anterior es importante para nosotros comentar la necesidad de que los asesores externos vayan construyendo una serie de criterios de actuación como los siguientes:

- Claridad en las relaciones de asesoramiento
- No aceptar demandas para las que no se esta suficientemente preparados
- Actitud de escucha
- Prudencia profesional a la hora de obtener, usar y guardar información
- Necesidad de relaciones de colaboración no jerárquicas.

CONCLUSIONES

En el sistema educativo nacional se vio en la necesidad de unificar los criterios que orientan la práctica docente en cada nivel de la educación elemental. Debido a esto la Dirección de Educación Preescolar inicia sus acciones de actualización sobre la aplicación del programa de educación preescolar 1981, donde surge el equipo de apoyos técnico pedagógicos, con la finalidad de actualizar en forma permanente y sistemática la preparación docente en el D.F. Mas adelante, se plantea la existencia del ATP en cada sector escolar a fin de atender las particularidades que se presentan en cada uno de ellos.

Desde entonces por diversas situaciones este equipo ha sufrido diversas modificaciones, tanto en su dinámica como en sus acciones ya que, según los datos recabados, los ATP comentan que frecuentemente destinan parte de su tiempo a atender asuntos administrativos, además de realizar algunas otras funciones de menor importancia que los ha llevado a no tener una definición clara de sus funciones, olvidando lo verdaderamente importante que es acompañar tanto a docentes, directivos y supervisores en el establecimiento de medidas pedagógicas con el fin de alcanzar los propósitos educativos en donde se vean beneficiados especialmente los alumnos, motor primordial del proceso educativo. En la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar la estructura organizacional sigue un modelo burocrático, donde se manifiesta la jerarquía de autoridad, especificación de procedimientos, impersonalidad, competencia técnica, superposición de tareas, lentitud de procesos y pérdidas irracionales de tiempo.

Las organizaciones están compuestas por individuos en vistas a conseguir objetivos por medio de funciones diferenciadas que estén dirigidas y coordinadas con cierta continuidad a través del tiempo. La cultura burocrática ha hecho de las escuelas los lugares donde menos se discute la educación, la falta de especificidad de las instituciones educativas, la estandarización reglamentaria, un control externo, desacoplo estructural, la visión trivial sobre el funcionamiento real del sistema

educativo pueden resumirse en la disociación entre lo pedagógico y lo administrativo, al punto de relegar y ocultar las decisiones educativas.

De acuerdo a lo anterior, es necesaria una transformación profunda de los esquemas tradicionales de gestión en los que deben estar involucrados todos los actores educativos, coordinando esfuerzos para promover la transformación de la organización escolar con el fin de establecer las relaciones de colaboración con el entorno social de la escuela y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación.

Es importante considerar que el ATP como asesor debe comprender los procesos sociales y educativos realizando un análisis del proceso cognitivo, de la construcción del conocimiento que provoca y exige la interacción entre la teoría y la práctica y poder así acceder a la realidad del ámbito educativo.

Dentro de la investigación realizada es importante destacar que dentro de sus funciones como ATP la asesoría tiene una carga importante, específicamente la realizada al personal docente, directivo y de supervisión. Dicha asesoría es de tipo externo realizando sus funciones centradas en la aportación de soluciones concretas a problemas específicos. De acuerdo a sus intervenciones en el curso pudimos observar que pocos ATP asumen funciones centradas en ofrecer asistencia para que los centros construyan sus propios procesos de mejora, enfatizando que estos analicen sus necesidades, encuentren soluciones significativas y desarrollen capacidades para llevarlas a la práctica.

Además de la importancia que tiene el seguir un proceso de asesoría que tenga una congruencia entre la problemática detectada, lo programado, lo realizado y lo evaluado con el fin que el asesoramiento no sea un proceso meramente técnico, sino tratar de entenderlo como un proceso social y de comunicación. El asesor tiene condicionantes que limitan su capacidad para responder a las demandas que se le formulan, algunas

tienen que ver con sus capacidades, habilidades y formación específica; otros con las condiciones del trabajo efectuado.

A partir de la revisión de las características del equipo técnico pedagógico pudimos observar que existen carencias, problemas y dificultades; pero también se cuenta con oportunidades, fortalezas y retos para propiciar el fortalecimiento y la conformación de asesores capaces de alcanzar la misión y las metas del nivel de educación preescolar. A continuación se presentan las fortalezas y debilidades del equipo de Apoyo técnico pedagógico.

Fortalezas

Formación profesional. Los ATP en su mayoría son normalistas, además de tener licenciatura y algunos de ellos maestría y diversos diplomados. Le dan importancia especial a los cursos de actualización que reciben y manifiestan una necesidad de tener un lugar donde puedan compartir con sus compañeros, conocimientos, dudas y experiencias.

Disposición para la actualización, no se limita a los espacios que les brinda la Institución, ya que en ocasiones toman cursos o diplomados fuera de los asignados por la coordinación sectorial.

De acuerdo a la investigación realizada una parte de la población de estudio es comprometida, dispuesta a realizar cambios que le permitan mejorar el cumplimiento de su función. Además cuentan con una actitud positiva para ofrecer alternativas y compartir experiencias.

Por su labor inicial de capacitación, demuestran facilidad para la impartición de cursos, así como gran capacidad analítica ante las problemáticas existentes y capacidad de crítica hacia el sistema, y a las autoridades con las que colaboran.

Debilidades

Vaguedad en lo que se refiere a sus acciones como ATP. Tal vez se sepan como realizar ciertas funciones pero no lo expresan abiertamente.

Se manifiesta una confusión sobre su desempeño laboral por la falta de delimitación de acciones en lo que se refiere al proceso de asesoramiento.

Existe poco personal para dentro de la coordinación sectorial para realizar su función de acuerdo a los sectores y al numero de jardines de niños por asesorar. Además de una falta de continuidad en las visitas a los jardines de niños.

Falta de disposición para trabajar en equipo con las demás coordinaciones o con personal externo a su coordinación.

Falta de comunicación entre las distintas áreas y departamentos. Alta carga administrativa y pocos recursos para el desempeño de su trabajo.

Escaso seguimiento y evaluación de los trabajos técnico- pedagógicos por falta de tiempo y por cambios constantes en la asignación de jardines de niños.

Diversidad de actividades que van desde lo administrativo hasta lo técnico- pedagógico lo que resulta que se vuelva ambiguo su desempeño y se olvide su tarea principal.

De acuerdo a lo anterior suponemos que la reorientación de su actividad como ATP puede ir encaminada a un sistema de apoyo en el que la reflexión sea una practica cotidiana, lo que proporciona una comprensión más profunda de su practica pedagógica. La reflexión activa la memoria y ayuda a comparar la experiencia presente con la pasada y así cambiar nuestras practicas. La reflexión sobre las acciones que realizan se retroalimentaran si comparten sus experiencias con otros compañeros ATP, ya que de acuerdo con Aguerro (1990) “una de las actividades que sirven para los efectos de cerrar la brecha entre la decisión política y la implementación de medidas,

es la de crear la necesidad social de que algo cambie a través de la difusión de la conciencia de que una situación dada constituye un problema que requiere solución”.

Los ATP podrían considerar la investigación educativa, en la medida que ésta permita mejorar la práctica en lugar de generar conocimientos. De esta forma la innovación tendrá una entrada en los apoyos técnicos y ayude a que su rol se establezca y aclare y de esta forma sus funciones se definan, se limiten y permitan que el cambio educativo cuente con bases reales.

La investigación acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y del juicio profesional en situaciones complejas y humanas. Siendo éste el reto de los ATP donde perfeccionen sus capacidades constituyéndose en verdaderos agentes del cambio en los actuales modelos educativos. Tomando en cuenta que aunque este es un importante reto, habrá situaciones que, por la misma dinámica del sistema educativo, no sean susceptibles de cambio para lo que es importante recordar que, la sabiduría práctica no se almacena en la mente como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesados de forma reflexiva.

En lo que respecta al trabajo de grupo, sugerimos se considere a la comunidad de práctica, ya que la arquitectura de aprendizaje convierte las cuestiones de aprendizaje en cuestiones de diseño orgánico. En esta arquitectura se consideran cuatro dimensiones para el diseño de aprendizaje.

La participación y cosificación: ésta última debe ser realizada por los Apoyos Técnico Pedagógicos, pues consideramos, son quienes conocen las necesidades, problemáticas y mejoras en su quehacer cotidiano. Así los documentos se generarían en la base de la pirámide por lo que se facilitaría el acortamiento o desaparición de las diferencias entre la práctica y lo cosificado. Esto a su vez conllevaría a generar un significado común, todas las flechas apuntarían hacia un mismo sitio, todas unidas en un esfuerzo conjunto.

En lo que se refiere al aspecto de la identificación y negociabilidad, el campo de la negociación, en lo que respecta al trabajo conjunto de los ATP, influirá en lo que intenten comprender, en los problemas que traten de abordar y en cómo dirijan su inventiva (Wenger, 2001). Hacer negociables las cosas que no lo eran o no se habían percibido como tales y establecer acuerdos que permitan que los ATP realizar su labor cotidiana y tener mas efecto en el aprendizaje que la mayoría de los otros tipos e cambio

PROPUESTA

El análisis realizado sobre los ATP, nos sirvió de base para realizar la siguiente propuesta de acción:

Proponemos un modelo de acción enfocado a ver al asesor desde una modalidad colaborativa, teniendo como finalidad prevenir problemas y mejorar la calidad de la enseñanza y la educación. El agente asesor es un agente de procesos que interviene en los centros, analiza y adquiere comprensión de la problemática existente, su dinámica es bidireccional, y asume que la continuidad de su acción debe ser constante, induce, promueve y facilita que los directamente involucrados discutan, reflexionen y arriben a las soluciones. En el modelo colaborativo propuesto es importante tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Que los ATP no se vean como una autoridad sino como un actor que va a descubrir y entender, no a juzgar ni a medir.
- Que los ATP sea una agente asesor, multidisciplinario con capacidad de escucha así mismo y a los demás para formar un grupo colegiado que sepa para que se dará el cambio y cual es el sentido de su función.
- Dentro del trabajo colegiado se contemple el compartir experiencias entre los diferentes ATP y propiciando la retroalimentación para lograr un cambio en la practica educativa.

- Mayor oportunidad para compartir experiencias y conocimientos con otras instituciones educativas.
- La creación de un CTC para ATP, con el fin de que sea un espacio de apertura, de discusión y reflexión.
- No centrarse en lo negativo sino a partir de lo bueno construir una solución.
- Considerar el conflicto como parte del mismo proceso y a partir de esta consideración se tenga la capacidad de construir soluciones positivas.
- Incluir procesos de autorreflexión.
- El establecimiento de redes de trabajo aprovechando el potencial de los colectivos, ayudando a los profesores y al colegio a diseminar sus propias realizaciones y experiencias, a relacionarse con otros colegas o instituciones.

El asesor como agente de innovación debe tomar en cuenta además de las habilidades técnicas, las formas de comportamiento que faciliten su relación con los asesorados haciéndola agradable y provechosa para todos los implicados. Estas actitudes deben permitir desarrollar una práctica que satisfaga las necesidades y aumente las competencias de todos los que participan en ella. Por lo cual es importante reflexionar sobre las actitudes, conocimientos y habilidades que los ATP pueden desarrollar para lograr que el desempeño de su trabajo sea un éxito. Para lo cual proponemos lo siguiente:

Es importante que el asesor cuente con la información necesaria en torno a currículo, enseñanza, recursos, innovación, organización, evaluación, comunicación, gestión educativa, Psicología del desarrollo, metodología de investigación entre otras.

En lo que se refiere a las habilidades que el asesor desarrolle en su practica cotidiana proponemos las siguientes:

Facilidad para relacionarse con los demás, fomentando relaciones positivas entre todos los implicados en el acto educativo.

Manejo para la resolución de conflictos, tratando de mejorar las situaciones en las que están en juego diversos intereses.

Establecer una relación voluntaria, creando un ambiente de colaboración mutua entre asesores y asesorados.

Ser objetivo en la realización del diagnóstico de las necesidades tanto individuales como de las organizaciones escolares. Descubrir diferentes niveles de análisis, saber desenvolverse en un clima político, saber resistir las urgencias para completar los datos, ver las entrevistas como una intervención.

Ayudar a profesores, directivos y supervisores a tomar sus propias decisiones ofreciendo conocimientos y medios, saber dirigir reuniones, centrarse en las decisiones de aquí y ahora, no tomar los problemas de retroalimentación como cuestiones personales.

Por último proponemos las actitudes generales que el agente asesor puede desarrollar para crear una atmósfera positiva durante el proceso de acompañamiento a todos los agentes implicados:

Sensibilidad para aceptar diferentes puntos de vista acerca de la realidad o las problemáticas existentes, así mismo es importante compartir con todos los actores educativos el protagonismo, convirtiéndose en uno más de los afectados, propiciando seguridad a los demás implicados.

La capacidad de observación de la realidad del entorno para no provocar decisiones precipitadas o en ocasiones equivocadas y contrastar diferentes puntos de vista.

Ser flexibles en relación con los asesorados, aportando más de una solución a los problemas sin restringirlo a una visión única y rígida.

Ser reflexivos y no tomar decisiones a la ligera, tomando en cuenta ventajas y desventajas de una situación en particular. Haciendo una valoración de lo que se cuestiona.

Tener capacidad de escucha para la comprensión de las demandas, y saber guiar el asesoramiento para que el asesorado descubra alternativas de solución y se logre la autonomía del asesorado. En un proceso de retroalimentación canalizar los datos para encontrar los temas principales, saber identificar y trabajar con diferentes formas de resistencia, saber presentar a los clientes datos personales y organizacionales.

Es importante que el asesor conozca sus limitaciones, exponga con claridad sus opiniones y tenga capacidad de negociación entre los sujetos que intervengan en el proceso de asesoramiento.

Como consultor podría desarrollar habilidades técnicas para la gestión de recursos humanos, desarrollo organizacional, diagnóstico y evaluación organizacional.

Tener habilidades interpersonales como la asertividad, la capacidad de dar apoyo, escucha, estilos de gestión y procesos grupales.

Los asesores externos tengan la capacidad de planificar, implementar, demostrar, diseminar, establecer redes, valorar necesidades, investigar y analizar, evaluar, formar y, en determinadas situaciones, actuar como reguladores de la institución educativa.

En lo que respecta al trabajo en grupo, sugerimos que el equipo de Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP), considere a las comunidades de práctica propuestas por Wenger (2001), atendiendo a sus cuatro dimensiones: participación y cosificación, identificación y negociabilidad, lo diseñado y lo emergente y lo local y lo global.

En lo que concierne a la *participación y cosificación*, consideramos que son los equipos de ATP quienes conocen las necesidades, problemáticas y posibles mejoras de su

quehacer cotidiano. El trabajo conjunto permitirá que los documentos, oficios, dictámenes, etc, se generen en la base de la pirámide organizacional, lo que facilitaría el acortamiento o desaparición de las diferencias entre la práctica y lo cosificado, o sea, que independientemente de cual pueda ser la descripción oficial, su trabajo pueda crear una práctica que conllevaría a generar significados comunes de su quehacer y todas las flechas apuntarían a un mismo sitio, un esfuerzo conjunto.

En lo que se refiere a la dimensión *identificación y negociabilidad*, en el campo de la negociación, el trabajo conjunto influirá en los ATP para comprender los problemas que enfrentan y en como dirijan su inventiva para resolverlos. Hacer negociables las cosas que no lo eran o que no se habían percibido como tales y establecer acuerdos que permitan a los ATP realizar su labor y tener efecto en su aprendizaje y en el cambio.

En cuanto a la dimensión *lo diseñado y lo emergente*, en un mundo que no es predecible, la improvisación y la innovación son esenciales. La práctica constituiría una respuesta a lo diseñado. El reto es incluir las emergencias para convertirlas en oportunidades. Los ATP que dejen de lado las actividades programadas para responder a las emergencias tendrían un trabajo activo y no reactivo.

En lo que se refiere a *lo local y lo global*, consideramos que los ATP de las diferentes coordinaciones podrían trabajar en grupos de prácticas para que lo local se conecte con otros grupos de trabajo y se forme una red que confluya hacia el fin educativo y puedan llegar a ser un conjunto para que generen puntos de apoyo y encuentro y lograr acuerdos, con un significado común de hacia donde se dirigen. Esto es ver que los procesos de negociación de significados, aprendizaje, desarrollo de prácticas y formación de identidades, supone una interacción entre lo local y lo global, esto es, compartir sus experiencias con sus demás compañeras, sus formas de trabajo con supervisoras y/o Jefas de Sector, con límites claros, pero no rígidos que establezcan puentes de comunicación con otras localidades.

Finalmente consideramos importante conocer también, el trabajo cotidiano de los ATP antes de enmarcar su trabajo en un proyecto elaborado sin su participación directa en el mismo.

REFLEXIÓN PERSONAL

Hemos llegado al final de este trabajo de investigación con una experiencia nueva, diferente y que nos permite realizar la siguiente reflexión.

Hablar del proceso educativo implica tomar un punto de vista, objetivo y claro. Una referencia que nos guíe y permita realizar un análisis de lo que en otros países ha permitido mejorar este proceso.

Autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, apoyos técnico pedagógicos, maestros, alumnos, personal no administrativo y padres de familia, requieren conocer hacia donde se dirige la educación.

Cada uno de ellos forma parte de un equipo de trabajo y en particular el apoyo técnico pedagógico tendría que ser un guía, un acompañante, que no resolverá los problemas, sino que propondrá soluciones y sugerirá alternativas.

Este agente como asesor externo es importante para que el cambio en la educación pueda darse, consideramos necesario formar espacios de reflexión que faciliten su quehacer cotidiano.

Es así que en esta investigación sólo se trato de mostrar una pequeña parte de la realidad educativa, esto es como cuando se toma una fotografía y se captura un trozo de tiempo; fotografía que después procedimos a analizar a la luz de lo que consideramos el quehacer cotidiano de los ATP y nuestras observaciones. Así como los documentos oficiales establecidos por el sector preescolar.

Esperamos que este trabajo permita abrir otras líneas de investigación para que se encuentre respuesta a otras interrogantes.

Por otro lado sugerimos que el trabajo realizado en el seminario taller con los ATP guiado por profesores e investigadores de la UPN continué, porque fue muy enriquecedor observar como en la ultima sesión la reflexión permitió que los ATP pudieran percibir como realizaban su trabajo, que errores estaban cometiendo y como podrían mejorar su labor.

Como integrantes de un equipo de trabajo al desarrollar la investigación, aprendimos a apoyarnos mutuamente, a resolver conflictos, a compartir el protagonismo y respetar el liderazgo que cada una de nosotras desarrollo.

Finalmente, como psicólogas educativas, consideramos que es necesario tener un conocimiento del sistema educativo mexicano, al que esperamos incorporarnos próximamente, para poner en práctica nuestros conocimientos y aptitudes para, llegado el momento, proponer una solución a las problemáticas que pudiéramos encontrar.

Es muy gratificante llegar a este punto de nuestras trayectorias profesionales y estamos seguras que, con la ayuda de lo que hemos aprendido en nuestro paso por la universidad, aunada a nuestro entusiasmo y ética personal, estamos mejor preparadas para enfrentar el futuro con una visión más crítica y con una conciencia más objetiva de la realidad educativa de nuestro país.

Esta es una preocupación constante en el presente trabajo: de la calidad de la formación que reciban los alumnos de preescolar, dependerá el éxito de los futuros estudiantes, y académicos universitarios.

Crear hombre y mujeres, cada vez mejor preparados, engrandecerá a México y lo preparará para entrar en una fase de desarrollo global que demanda ciudadanos honorables, responsables, con herramientas y conocimientos bien cimentados, para los nuevos tiempos de competencia universal y de desarrollo colectivo que tanto

demanda nuestra sociedad. Y con esta investigación pretendemos aportar nuestro grano de arena para lograr este propósito.

anexos

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
CURSO TALLER

**COMPETENCIAS PARA LA GESTION EDUCATIVA EN EL NIVEL
PREESCOLAR**

4, 5 Y 6 DE MARZO DE 2002

Nombre _____

Dependencia en la que trabaja actualmente _____

Formación profesional (normal, licenciatura, maestría, doctorado o especializaciones) -

Años de experiencia como ATP en el puesto y nivel actual _____

Experiencia en otras áreas, niveles educativos y entidades como apoyo técnico pedagógico
(especifique lugar y tiempo)-

Experiencia docente frente a grupo:

Experiencia como directora, supervisora o jefe de sector (especifique tiempo y lugar)

Fecha y nombre de los cursos de actualización a los que ha asistido en el último año y medio (ciclo escolar 2000-2001 y 2001-2002)

Cursos impartidos en el último año y medio (fecha y nombre)

Funciones como ATP

LRF/MGM

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I. **“El planeamiento educativo como instrumento de cambio”**. Ed. Troquel. Argentina. 1990

ALVARADO, J. **“Psicología Social Aplicada”**. Ed. Mc Graw Hill. México 1997

ÁLVAREZ, M. **“La evaluación institucional del profesorado”** en: La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Editorial Síntesis. España. 2000

ANTUNEZ, S. **“Claves para la organización de Centros Escolares”**. Ed. ICE/HORSORI. España, 1997

BALL, S. **“La micro política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”**. Ed. Paidós, Barcelona, 1989

BONALS, J y DE DIEGO, J. **“Ética y estética de una profesión en desarrollo”**, en: MONEREO, C y SOLE, I. El asesoramiento psicopedagógico, una perspectiva profesional constructivista. Ed. Alianza. Madrid España. 1999

BONILLA, CORRAL y ROCA **“Apoyo Externo: panorama general”**, en: PARRILLA, L. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Ed. Mensajero. Bilbao España 1996

BORRELL, F. **“Organización Escolar. Teoría sobre la corriente científicas”**. Ed. Humanitas. España 1989

BORRELL, F. **“Reflexiones sobre la gestión escolar”**, en: Revista Educación No. 256 1985

BRIS, M. **“Organización y Planificación Integral de Centros”**. Ed. Escuela Española. España. 1992

BUENDÍA L, COLAS P, FUENSANTA P. **“Métodos de investigación en Psicopedagogía”**. Ed Mc Graw Hill, España, 1998

CAMACHO, V. **“Preescolar: desaciertos del Congreso”**, en: Revista Educación 2001. Año VII, número 81, Febrero 2002.

CARBONELL, J. **“La aventura de innovar: el cambio en la escuela”** Ediciones Morata, España, 2001

COORDINACION SECTORIAL DE EDUCACION PREESCOLAR. **“Diagnóstico del Equipo Técnico Pedagógico de la C. S. E. P.”** SEP, México. 2001

DELORS, J. **“La educación encierra un tesoro”**. Ediciones UNESCO, México, 1996

DIRECCION DE EDUCACION PREESCOLAR. Área de capacitación y superación personal. **“Resultados de la evaluación individual de Apoyos Técnicos Ciclo Escolar 1994 - 1995”**. SEP, México 1995

DIRECCION DE EDUCACION PREESCOLAR. Área de capacitación y superación personal. **“Diagnóstico del estado actual de la dirección preescolar”**. SEP, México 1995

ELLIOT. J. **“El cambio educativo desde la investigación – acción”**. Ed. Morata. España, 2000

FERNÁNDEZ, L. **“Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos”** en: GARCÍA, M. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Editorial Ariel. España 1997

FULLAN M. **“El cambio Educativo”** Trillas. México 2000

GUERRA, M, y RIVERA, L. **“La gestión escolar: un proceso de construcción, concreción e innovación”** en: PEREZ, G. RIVREA, M. ARAMBURU, C. ORTEGA S. (comp.) Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1998

GUEVARA, G. **“Plan de Desarrollo 2001-2006”**. Dossier Educativo , en: Revista Educación 2001. número 77, Octubre 2001.

GUEVARA, G. **“Programa de desarrollo educativo del Distrito Federal 2001 – 2006”**, Secretaria De Servicios Educativos Para El D. F. Dossier Educativo N0. 6 , Revista Educación 2001 Num 82, Marzo 2002

GUEVARA, G. **“Los Desafíos del preescolar obligatorio”**. Revista Educación 2001 número 92, Enero 2003

HARGREAVES, A. **“Profesorado, cultura y postmodernidad”** Ed. Morata. Madrid 1998.

HARGREAVES, A. **“Aprender a cambiar”** Ed. Octaedro. España 2001

HARGREAVES, EARL y RYAN. **“Una educación para el cambio”** Ed. Octaedro. España 1998

HARGREAVES, A, y FULLAN, M. **“La escuela que queremos”** Ed. Amorroutu. Argentina 1996.

JIMÉNEZ, B. **“Evaluación de Instituciones de educación formal: administración, organización y relaciones”** en: Evaluación de programas, centros y profesores. Editorial Síntesis. España. 2000

LOPEZ, J. "El asesor como analista institucional", en: : MARCELO, C y LOPEZ, J.. Asesoramiento curricular y organizativo en educación Ed Ariel educación. Barcelona 1997

LOSCERTEDES, F. "**El asesoramiento como proceso de interacción comunicativa**", en: : MARCELO, C y LOPEZ, J.. Asesoramiento curricular y organizativo en educación Ed Ariel educación. Barcelona 1997

MARCHESI, A. "**Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**". Ed. Alianza Madrid, España. 2000

MARRODAN, C y OLIVAN, M. "**Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento**", en: MONEREO, C y SOLE, I. El asesoramiento psicopedagógico, una perspectiva profesional constructivista. Ed. Alianza. Madrid España. 1999

MAURI, T. "**La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación**", en: MONEREO, C. y SOLE, I El asesoramiento psicopedagógico, una perspectiva profesional constructivista. Ed. Alianza. Madrid España. 1999

MUÑOZ, S. "**Modelos de Organización Escolar**". Ed. CINCEL. España. 1992

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONOMICO (O. C. D. E.) "**Escuelas y Calidad de la Enseñanza**". *Informe Internacional*. Ed. Piados. España. 1991

PARRILLA, L. "**Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración**". Ed. Mensajero. Bilbao España 1996

PASCUAL. R. "**La gestión educativa ante la innovación y el cambio**". Ed. NENarcea. España. 1988

PEIRÓ, P. "**Las reformas Educativas. Una perspectiva Política comparada**". Ed. Piados. España 1998

PEREZ, F. "**Conocer el currículo para asesorar en centros**" Ed. Aljibe. España. 2000

POZNER, P. "**El directivo como gestor de aprendizajes escolares**". Ed. AIQUE. Santiago de Chile. 1995

POZNER, P.; RAVELA, P; FERNÁNDEZ, T. "**Competencias para la profesionalización de la Gestión Educativa**", editorial IPE-UNESCO, Argentina, 2000.

RODRIGUEZ, R. "**El asesoramiento en Educación**". Ed. ALJIBE. España 1996

RODRÍGUEZ, GOMEZ, GILL y GARCIA. **“Metodología de investigación cualitativa”**. Ed. Aljibe, España, 1996

SANCHO, M.. **“Aprendiendo de las innovaciones en los centros”**. Ed. Octaedro. Barcelona, España. 1998

SANTOS, G; **“Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar”**. Ed. ALJIBE. España. 1994 .

SANTOS, G; **“La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas”**. Ed. ALJIBE. España. 1997 .

SCHMELKES, S. **“Calidad de la Educación y gestión escolar”**, ponencia presentada en el primer seminario México – España sobre los procesos de Reforma en Educación Básica, Organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y científica México – España, San Juan del río Querétaro. 1996

SENGE. M. **“La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje”**. Ed. Granica. México. 1998

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. **“Manual de Organización de la Dirección General de Educación Preescolar”**. México 1989

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. **“Programa Nacional de Educación 2001 - 2006”**. México 2002

SEP. **“Manual de la Directora del Plantel de Educación Preescolar”**. Subsecretaria de Planeación Educativa. Subsecretaria de Educación elemental. Proyecto estratégico No. 5. México. 1987

SCHÖN, D **“La formación de profesionales reflexivos”**. Paidós, España, 1992

STAKE, R. **“Investigación con estudios de caso”**. Ed. Morata, España, 1998

STUFFLEBEAM, D. **“Introducción a la evaluación”** en Evaluación Sistemática. Editorial Paidós. España. 1987

TEDESCO, J. **“El nuevo pacto educativo”**. Ed. Alauda Anaya. España 4ª Edición 2000

TEJADA, J. **“Los agentes de la innovación en los centros educativos”** Ed. Aljibe. España 1998.

TORRES, T. **“Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones”**, Editorial IIPE-UNESCO, Argentina, 1999.

VALLES, S. **“Técnicas cualitativas de investigación social”** Ed. Síntesis, España. 2000

WENGER E, **“Comunidades de práctica”**. Aprendizaje, significado e identidad. Editorial Paidós. España.

WILSON, D. **Cómo valorar la calidad de la enseñanza**. Temas de educación. Ed. Paidós. España. 1992