



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD U. P. N. 098 D. F. ORIENTE

**EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA SUPERVISIÓN EN LOS
PROCESOS EDUCATIVOS DE UN CENDI**

TESINA

PARA OBTENER
EL DIPLOMA DE LA ESPECIALIZACIÓN
DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A:

MARÍA ELENA PINEDA CARRILLO

ASESOR: ROBERTO SUÁREZ GÓMEZ

MÉXICO, D. F.

AGOSTO 2004

NDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN -----	4
CAPITULO 1 EL PEQUEÑO MUNDO DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y SU GRANDEZA. -----	8
1.1 El contexto de la Educación Inicial en el mundo -----	9
1.2 Debilidades y fortalezas de la Educación Inicial en México -----	13
1.3 La Dirección de Educación Inicial: Organización y Funcionamiento -----	20
CAPITULO 2 ALGUNOS CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL TEMA --	26
2.1 Asesoría -----	27
2.2 Acompañamiento -----	31
2.3 Práctica docente -----	33
2.4 Trabajo colaborativo -----	34
2.5 Formación docente -----	35
2.6 Competencias -----	36
CAPITULO 3 ¿Y CÚAL ES EL PROBLEMA? -----	38
3.1 La Educación Inicial en la Delegación Política Magdalena Contreras del Distrito Federal. Planteamiento de un problema en la gestión escolar de la supervisión_ -----	39
3.2 Función de la supervisión escolar en Educación Inicial -----	51

CAPITULO 4 ¿EN QUÉ SE FUNDAMENTA LA PROPUESTA?	56
4.1 Reflexiones filosóficas para la educadora y el educador reflexivos	57
4.2 Aspectos psicopedagógicos de la propuesta	62
4.3 ¿Cómo aprende el adulto? El punto de vista de la Andragogía.	68
CAPITULO 5 TE PROPONGO ACOMPAÑARTE	71
5.1 El “Acompañamiento”. Una propuesta para el trabajo en la gestión escolar de la supervisión en Educación Inicial.	72
5.2 Ahora nos evaluamos	82
COMENTARIOS FINALES	87
BIBLIOGRAFÍA	90

INTRODUCCIÓN

Con las aportaciones de la reunión de Jomtien en 1990 se han venido discutiendo aspectos sobre la educación infantil y las necesidades básicas de aprendizaje, situación que favorece en el mundo y en nuestro país el interés creciente por la educación inicial. Pero esto no ha sido gratuito, la atención educativa en edad temprana ha demostrado que su impacto es importante en el desarrollo del ser humano, ya que los estudios recientes que dan cuenta de ello muestran que cuando existe una educación intencionada entre los cero y tres años de edad se favorece el desarrollo de competencias conceptuales (referidas al saber), procedimentales ((saber hacer) y actitudinales (ser) básicas para darle al individuo la posibilidad de tener mayores elementos en su vida escolar y en la vida adulta, de esta forma, la permanencia en niveles educativos posteriores se favorece y disminuyen los problemas de rezago educativo.

En este contexto, el presente trabajo tiene como propósito plantear una propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje como parte de la gestión escolar de la supervisión, donde al vincular la teoría con la práctica se presentan acciones para favorecer el desarrollo de competencias docentes que conlleven a mejorar la intervención pedagógica para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y las niñas menores de 4 seis años, todo esto a partir del análisis y reflexión de la práctica educativa.

Esta propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje está orientada a dar respuesta a una problemática detectada en la gestión de la supervisión la cual en este caso se refiere a que en el nivel de Educación Inicial la supervisora interviene en los procesos educativos de los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de diversos Organismos Públicos y Privados donde los actores educativos responsables de los grupos no tienen el perfil académico (docente) para el trabajo con niños pequeños por lo tanto, la asesoría que proporciona la supervisora enfrenta la

situación de que las competencias docentes del personal asesorado son limitadas ante las exigencias del Programa Educativo Institucional que debe operarse en vías de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños (as) que se atienden en estos centros escolares.

Es así como el primer capítulo de este trabajo hace referencia de forma breve a los fundamentos legales que orientan el Sistema Educativo Mexicano en la actualidad para la satisfacción de las necesidades educativas en los planos internacional y nacional. Primeramente se abordan las premisas de política educativa internacional acerca de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en cumplimiento a los derechos humanos y de acceso a la igualdad de oportunidades; posteriormente se presentan los avances que en materia legislativa ha logrado nuestro país donde se plantean los ejes de política educativa para reorganizar el sistema escolar, por último, se abordan Algunos antecedentes históricos de la Dirección de Educación Inicial así como los objetivos institucionales que se plantea.

En el capítulo dos se desarrollan los conceptos básicos que permiten aclarar los términos utilizados en el desarrollo de la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje, los cuales le dan sentido y coherencia.

En el capítulo tres se delimita una problemática a partir de la cual se propone una estrategia de enseñanza-aprendizaje desde la función de la supervisora contextualizando y delimitando el espacio educativo donde se trabajará la misma también se define cuál es la intervención directa de la supervisora en el centro escolar.

El capítulo cuatro plantea los fundamentos teóricos que dan sustento a la propuesta desde lo filosófico y lo psicopedagógico, así como el punto de vistas de la andragogía.

Finalmente, en el capítulo cinco se expone el diseño de la estrategia que se pretende aplicar como parte de la gestión escolar de la supervisión; se marcan los propósitos, metodología y estructura general de la misma. Por último, se trabaja el apartado de seguimiento y evaluación, la recolección y análisis de los datos.

Los alcances de esta propuesta resultan interesantes a partir de que los actores educativos a cargo de los grupos de niños y niñas podrán experimentar un proceso de formación docente ---con el enfoque que este trabajo propone--- donde a través de la investigación, análisis y reflexión desarrollen competencias docentes que les permitan transformar la intervención pedagógica; dichas competencias están referidas a **conocimientos** sobre el desarrollo del niño, contenidos del programa, aspectos pedagógicos y docentes, lo cual influye en el desarrollo de **habilidades** de socialización, didácticas e intelectuales y mejorar **actitudes** ante el trabajo docente, el entorno institucional y social.

Todo lo anterior permitirá modificar las formas de enseñanza siendo la finalidad satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje los niños (as) menores de seis años que atienden. Así mismo a partir de concebir de manera diferente la gestión de la supervisora, se implementará una estrategia de enseñanza-aprendizaje con el concepto de asesoría como acompañamiento en el abordaje de una problemática detectada en mi función como supervisora para dar respuesta a las necesidades de asesoría de los actores educativos de los CENDI que superviso.

Cabe mencionar que existen también algunas limitaciones que deben considerarse para la puesta en marcha de esta propuesta, por ejemplo, el temor al cambio que en los actores educativos de los CENDI se manifiesta como resistencia, al sentir que se evidencian los saberes o conocimiento previos arraigados, los cuales forman parte de su historia personal.

En este pensar, sentir y actuar, esperan de la supervisora que presente modelos que puedan ser reproducidos en la práctica docente, (situación que en esta propuesta se pretende modificar) por lo tanto, los cambios de mejora en la intervención pedagógica de las docentes estarán determinados por su propio ritmo de aprendizaje metacognitivo.

Por otra parte, el hecho de que el CENDI donde se pondrá en marcha esta propuesta depende de un organismo público diferente a la Secretaría de Educación Pública y que en ese organismo las autoridades desconocen, los Programas, la operación de los mismos y toda la organización escolar, limita aún más los tiempos de operación de este trabajo puesto que los criterios para valorar el trabajo docente dependen de la sensibilidad y conocimiento para poner en práctica innovaciones educativas. Considerando que la gestión del supervisor se concibe como acompañamiento en los procesos educativos, se trabaja la formación docente como proceso continuo a partir de la reflexión y análisis y no deben esperarse cambios inmediatos, más bien, los resultados se observarán en la medida en que los actores educativos superen la resistencia al cambio, identifiquen su propio proceso de aprender a aprender y se trabaje sobre la sensibilización

CAPITULO 1

EL PEQUEÑO MUNDO DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y SU GRANDEZA

1.1 EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL MUNDO

En el tránsito del siglo XX al XXI a nivel mundial se ha venido cuestionando los resultados que ha tenido la Educación que ofrece la escuela, de ahí que las premisas de política educativa internacional influenciadas por movimientos mundiales han construido una nueva manera de pensar acerca de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así como el cumplimiento de los derechos humanos y de acceso a la igualdad de oportunidades.

En este contexto, se observa un interés por brindar una Educación que permita al ser humano el desarrollo de capacidades y habilidades para adquirir conocimientos que conlleven al desarrollo integral y que este incida en la transformación de la sociedad, es precisamente con este fin que, se realizó del 5 al 9 de marzo de 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia convocada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial¹. De esta reunión surgió el documento “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje”.

En estos documentos se hacen planteamientos tan importantes como el expuesto en el artículo 1ro el cual refiere que “Cada persona-niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”.² No se debe perder de vista que esto representa un consenso mundial sobre una visión ampliada de la Educación básica y

¹ Antología Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 098 D.F. Oriente. Especialización Desarrollo de Estrategias de Enseñanza aprendizaje en Educación Básica. Módulo 1 2003. p. 34

² op cit p, 34

el compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje se satisfagan.

Lo anterior nos lleva a reflexionar respecto a los retos y compromisos que cada país adquiere para dar cumplimiento a estas premisas, lo cual nos conduce a voltear la mirada hacia el nivel de Educación Inicial, puesto que es en esta etapa de la vida donde se sientan las bases para el desarrollo integral del ser humano y en este sentido la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en su artículo 5to. Enfatiza que es necesario ampliar y redefinir el alcance de la Educación básica por lo tanto refiere que “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la Educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas a la familia, la comunidad o las instituciones según convenga”³

Este reconocimiento mundial de que debe darse atención a las niñas y los niños desde edad temprana conduce a poner énfasis en acciones donde se revalore este nivel educativo como prioritario para sentar las bases de la Educación básica, en el sentido de que, a partir de favorecer el desarrollo de las niñas y los niños se disminuyan los problemas de aprendizaje y deserción escolar en los niveles subsecuentes; en este sentido, el papel que juega el personal docente y todos los actores educativos⁴ es relevante ya que su intervención pedagógica debe corresponder a las necesidades educativas de las alumnas y los alumnos.

Al respecto, en el documento antes citado, en el artículo 7mo referente a fortalecer la concertación de acciones se menciona que “Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos,... será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial

³ op cit p, 38

⁴ El término Actores Educativos será aplicado en este documento a todas aquellas personas que en un contexto institucional interactúen con las niñas y los niños, considerando que en esa interacción todos los actos del adulto

papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación”, aquí se hace especial énfasis en el papel vital de los educadores y las familias considerando la situación social de los docentes orientando acciones hacia el mejoramiento de sus condiciones en todos los países.

Considero que en el ámbito institucional, la Educación Inicial aún requiere de dar mayor atención al aspecto de formación docente en vías de mejorar la educación a partir de ofrecer un mejor servicio utilizando más eficazmente todos los recursos (humanos, materiales, financieros); esta cuestión también es considerada en la Declaración Mundial sobre Educación para todos en donde enuncia la concepción de políticas para mejorar la Educación Básica “... una educación básica eficaz no significa ofrecer educación al costo más bajo, sino más bien utilizar más eficazmente todos los recursos ...”

Dentro de estas políticas para rescatar la educación básica, quiero recuperar el punto que habla sobre “Las condiciones previas de calidad, equidad y eficacia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, prestando atención al cuidado y desarrollo de la niñez, esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica”. Esto ratifica que la educación inicial tiene detrás un cúmulo de experiencias y antecedentes que permiten entender el interés creciente por atender e incidir en el mejoramiento de las generaciones, de aquí parte la **grandeza de la Educación Inicial**, pero que aún se encuentra en vías de desarrollo institucional ya que cada país de acuerdo a su grado de desarrollo económico, político y social brinda diferentes alternativas y aún son pocos los que la consideran como parte de su sistema público oficial.

implican una acción educativa, Llamaré entonces, actores educativos a Directivos, docentes, personal administrativo, de intendencia, cocineras equipo técnico especializado y padres de familia.

Para apoyar la idea anterior haré referencia a algunos ejemplos con información tomada del Programa de Educación Inicial editado por la Secretaría de Educación Pública, México 1992.

En Panamá y la Costa pacífica de Colombia se cuenta con un Programa Comunitario de Educación Inicial que considera la atención integral de los niños menores de 7 años, sin embargo, en su carácter de “comunitario” dicho programa puede ser llevado a cabo por cualquier padre de familia o persona con alguna capacitación previa que no requiere necesariamente tener formación docente⁵

En este documento se refiere también que en Chile se operan también varios programas comunitarios para niños entre 4 y 6 años, aquí participan las madres de familia y personal técnico especializado como ejecutores de los programas. En Ecuador se realizan actividades sin un programa pedagógico en guarderías infantiles.

La República Federal Alemana no incluye en su sistema escolar público a la educación preescolar, sin embargo, cuenta con un servicio voluntario para niños de 3 a 6 años y aplica métodos pedagógicos y material didáctico novedoso.

Otros países con mejores condiciones como Perú ofrece servicios en Centros de Educación Inicial a niños menores de 6 años mediante un sistema educativo escolarizado que incluye estimulación técnico-pedagógica, servicios complementarios y compensatorios de salud y alimentación.

En Suecia desde 1982 se considera oficial la educación preparatoria (básica) donde se proporciona atención a niños de 2 a 3 años y esta dirigida a apoyar a los padres de escasos recursos. Estos son solo algunos ejemplos de la preocupación que se

⁵ SEP. “Programa de Educación Inicial. México 1992 p. 32, 33

observa a nivel mundial por la Educación Inicial y como de una u otra manera se retoman las recomendaciones de la Declaración Mundial sobre Educación para todos considerando que la atención educativa desde edad temprana previene problemas educativos de alto costo social.

A partir de estas consideraciones, en México se ha venido replanteando como lograr el desarrollo de capacidades de aprendizaje, salud, alimentación y de higiene a través de la educación lo cual abordaré en el siguiente apartado de este trabajo.

1.2 DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LA EDUCACION INICIAL EN MEXICO

En nuestro país las condiciones para aprovechar las oportunidades escolares se ven afectadas por diversos factores, por ejemplo, la calidad de vida de la población esta llena de contrastes, desigualdades en la distribución del ingreso, notables diferencias en el modus vivendi de los estratos que la integran y la pobreza en que vive la mayor parte de los habitantes y sus efectos en el desarrollo de quienes la padecen, es así como podemos observar niñas y niños que:

- A) Se ven obligados a trabajar en lugar de asistir a la escuela
- B) Viven en las calles o viven demasiado lejos de una escuela.
- C) Viven en condiciones de pobreza extrema con desnutrición.
- D) Son sometidos a malos tratos físicos o emocionales o a abusos sexuales.

Todas estas niñas y niños se ven privados de acceder a la oferta educativa para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En el ámbito de la educación inicial por ejemplo, existe gran desconocimiento por parte de la sociedad respecto a las necesidades de aprendizaje que deben cubrirse en la primera infancia, así

mismo no es considerada como una prioridad educativa, cabe mencionar que a nivel institucional diversos organismos públicos y privados ofrecen servicio educativo en este nivel, sin embargo, las desigualdades en el acceso se manifiestan claramente ya que las familias que deciden inscribir a sus hijos e hijas en estas instituciones lo hacen únicamente en el caso de que la madre de familia tenga la necesidad de salir a trabajar y dentro de esta categoría existen las madres cuya ocupación corresponde a ser trabajadoras domésticas, obreras, vendedoras ambulantes, etc., por lo que se tienen que conformar con el ingreso de sus hijas e hijos a lugares con infraestructura inadecuada, escasos recursos, que no cuentan con un programa educativo y menos aún con personal que cubra el perfil académico que requiere este nivel educativo.

Todo esto nos lleva a pensar que la realización de los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se tropieza con importantes obstáculos económicos sociales y culturales, sin embargo, considerando las problemáticas de los diversos países comprometidos con la calidad y equidad de la educación se hace manifiesta la necesidad de realizar reformas económicas y políticas en el contexto de estos países. Es así como las recomendaciones planteadas en la Conferencia de Jomtien orientan a cada país entre ellos a México a realizar modificaciones a sus leyes y crea compromisos para la calidad y equidad de la educación.

Nuestro país ha logrado avances significativos en materia legislativa que orientan el quehacer educativo y en este sentido, el artículo 3ro. Constitucional y la Ley General de Educación constituyen el marco legal que regula el Sistema Educativo Nacional.

En 1993 se realizaron reformas al artículo 3ro. y 31 Constitucionales donde la educación primaria y secundaria se consideran ya dentro de la obligatoriedad y el Poder Ejecutivo Federal tiene la facultad de determinar los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República.

Es importante mencionar el impulso que significó la incorporación en el texto constitucional de la obligación del Estado de impartir educación preescolar, lo cual responde a la preocupación de las luchas sociales para lograr el aumento paulatino de la escolaridad considerada necesaria y obligatoria, lo cual conlleva a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano desde edades mas tempranas..

Me parece importante también, hacer referencia al segundo párrafo del artículo 3ro. Constitucional que dice “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”⁶ considero fundamental este aspecto para Educación Inicial ya que es en este nivel educativo donde se sientan las bases de los aprendizajes del ser humano.

El artículo 3ro representa el marco legal que regula y establece los fundamentos de la educación en México, por tanto, es importante que todos los agentes educativos conozcan estos preceptos que les permita entender el sentido de su quehacer educativo.

De nuestra Carta Magna emanan otros documentos que permiten hacer especificidades tal es el caso de la Ley General de Educación, la cual amplía y refuerza algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional, hace precisiones sobre las atribuciones del Ejecutivo Federal por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁷. Así la SEP se compromete a garantizar el carácter nacional de la educación básica, mejorar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios.

⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3ro. Promulgada el 4 de marzo de 1993. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993 y entró en vigor el día siguiente de su publicación.

⁷ A partir de este momento se utilizarán las siglas SEP para hacer referencia a la Secretaría de Educación Pública.

La ley General de Educación apoya la labor de los organismos públicos y privados que ofrecen servicio educativo de Educación Inicial orientando las acciones técnico-pedagógicas con el apoyo de la supervisión, asesoría y capacitación que ofrece la Dirección de Educación Inicial, lo cual se rescata del artículo 18 de esta Ley que dice “ El establecimiento de instituciones educativas que realice el Poder Ejecutivo Federal por conducto de otras dependencias de la Administración Pública, así como la formulación de planes y programas de estudio para dichas instituciones se harán en coordinación con la Secretaría. Dichas dependencias expedirán constancias, certificados, diplomas y títulos que tendrán la validez correspondiente a los estudios realizados”.

Este apartado tiene relación directa con las funciones de la Dirección de Educación Inicial ya que a partir de esto se establecen acuerdos con otras dependencias gubernamentales para apoyar la labor educativa a través de la supervisión escolar en aspectos técnico-pedagógicos guiados por los preceptos establecidos en Jomtien y los fundamentos del artículo tercero constitucional.

Así mismo el artículo 21 de esta Ley implica el compromiso de la gestión escolar de la supervisora de SEP de trabajar directamente con directivos y personal en aspectos de asesoría que favorezcan la actualización y formación permanente que conduzca al desarrollo de competencias para que su intervención pedagógica corresponda a las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas.

De esta forma se revaloriza el papel de las educadoras y educadores a los cuales se hace referencia de la siguiente manera: “El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento...”⁸

⁸ SEP. Ley General de Educación. México 1993 artículo 21, p. 61

De esta forma nos vamos ubicando en el por qué la Dirección de Educación Inicial tiene el compromiso y la responsabilidad de brindar apoyo técnico–pedagógico a los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de otros organismos e instituciones públicas y privadas.

Los logros que en materia legislativa se han alcanzado en nuestro país para la atención de la educación inicial demuestran la preocupación social y el valor que se le ha dado como base para el desarrollo integral del ser humano, sin embargo, aún falta mucho por hacer ya que en estos momentos en que el Sistema Educativo Nacional sufre un radical proceso de transformación en muchos sentidos⁹ (legal, administrativo, curricular, laboral, etc.) debe destacarse la prioridad que se ha otorgado a ciertos niveles que conforman dicho sistema, especialmente a aquellos que se consideran como :mayoría” en este universo educativo --educación básica, media y superior-- : es decir, la Ley General de Educación no considera como obligatoria a la educación inicial en el contexto de la educación básica de tal forma que el servicio no alcanza una cobertura que permita brindar a los infantes igualdad de oportunidades para sentar bases sólidas en su desarrollo integral.

Este comentario no pretende poner en el plano de la fatalidad a la educación inicial, es mas bien hacer una reflexión haciendo un alto para ubicarnos en donde va el proceso para la atención de las necesidades básicas de aprendizaje en este nivel educativo, por lo tanto, ahora me referiré a otro avance importante, esto es, El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica suscrito en 1992 por autoridades educativas federales, gobiernos de todos los Estados de la Republica y el Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación donde se plantean

⁹ “México suscribió la Convención sobre Derechos de la Infancia proclamada en 1989 , se elevó a rango constitucional el derecho de los niños y las niñas a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud , educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral y se promulgó la Ley de Protección de los Derechos de niños , niñas y adolescentes “.Fuente: SEP. “La renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Puntos de partida, estrategia y organización. Documento de trabajo, septiembre 2002 p.5

los ejes de política educativa para reorganizar el sistema escolar replanteando el federalismo educativo. Los compromisos asumidos son:

- 1.- Reorganización del Sistema Educativo Nacional
- 2.- Reformulación de contenidos y materiales educativos
- 3.- Revaloración social de la función magisterial

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se realizaron varias acciones en pro de la educación inicial una de ellas es precisamente el Programa de Educación Inicial 1992, que en este año inicia su operación y del cual hablaré de manera más específica posteriormente.

“Modernizar la Educación Inicial significo vincular el enorme potencial formativo de los primeros años del niño con el aprovechamiento de sus capacidades en el Sistema Educativo.”¹⁰

El Programa de Educación Inicial (PEI) ¹¹ hace referencia también a que las implicaciones para modernizar este nivel educativo son:

- A) Formulación de un nuevo enfoque
- B) Programa educativo con estructura, secuencia y organización que incida en la manera como se interactúa con los niños.

Actualmente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 plantea la necesidad de emprender cambios importantes en las practicas de enseñanza de los profesores y en la interacción que se establece en las escuelas y en los salones de clase, se precisa que el sistema educativo genere condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

¹⁰ SEP.” Programa de Educación Inicial” México 1992, p. 16

En el apartado “Visión y objetivos de la Educación Básica Nacional al 2025” dice: “ Nos hemos propuesto lograr que en los próximos años el ámbito de la educación básica nacional se transforme en un sistema abierto y dinámico, orientado a lograr con el apoyo de los padres de familia y la sociedad los propósitos que animan a la función de educar”.¹²

El Programa Nacional de Educación encamina sus objetivos, metas y líneas de acción hacia el mejoramiento de la calidad de la educación considerando el ***desarrollo de competencias fundamentales de los alumnos.***

Como ya se ha venido mencionando, la educación inicial en México orienta sus acciones a partir de estos preceptos para responder a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de la población infantil que atiende, de ahí la importancia de que los agentes educativos que participan en este nivel educativo conozcan estos antecedentes de su ámbito laboral puesto que las docentes cobran un papel importante en la operación de los programas y estrategias educativa; a través de su intervención pedagógica se concreta la satisfacción de necesidades de aprendizaje del grupo a su cargo.

La interacción que se establece maestro-alumno es muy importante y determina que la acción pedagógica pueda devenir en una ayuda real para la alumna y el alumno en su proceso de construcción de conocimiento, esta interacción debe estar en un marco de aceptación, confianza mutua y respeto.

Me parece importante en este momento referirme específicamente a la Educación Inicial en el ámbito institucional, describir sus objetivos, Programa pedagógico, organización y funcionamiento y a partir de esto enmarcar mi ámbito de supervisión en este nivel educativo.

¹¹ Para referirme al Programa de Educación Inicial a partir de este momento lo haré con las iniciales PEI

1.3 LA DIRECCION DE EDUCACION INICIAL: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Para poder referirme propiamente a la problemática sobre competencias docentes y la intervención pedagógica en el nivel de educación inicial preciso de mencionar algunos antecedentes históricos así como de los objetivos institucionales que plantea este nivel educativo, lo cual permitirá la ubicación de manera más amplia de la problemática a abordar.

La Educación Inicial en México, como parte de una necesidad social ha reclamado en los últimos años cada vez mayor importancia puesto que ha pasado de ser un servicio meramente asistencial a convertirse en una oportunidad verdaderamente educativo-formativa, que además, se hace necesaria para el desarrollo mismo de la sociedad.

Este nivel educativo ha venido replanteando cómo lograr el desarrollo de capacidades de aprendizaje de salud, alimentación y hábitos de higiene de los niños y niñas, al ritmo de la evolución de la sociedad. En la historia de la educación en México se observa el interés especial que las culturas han manifestado por la formación de los infantes; en las culturas prehispánicas la educación se iniciaba desde el nacimiento dentro del seno de la familia y la comunidad inmediata y manifestaban atención especial por los primeros años de vida del hombre.

Para México la conquista española significó una transformación total de su cultura donde los religiosos jugaron un papel de gran importancia dentro de la educación, un ejemplo de esto eran las “Casas de Expósitos” , donde se atendía a los niños

¹² Programa Nacional de Educación 2001-2006

huérfanos menores de seis años, y les proporcionaban especialmente atención y cuidados ¹³

Los primeros antecedentes institucionales que se tienen respecto del cuidado de los hijos de madres trabajadoras se encuentran en 1837 en el mercado del Volador y en 1865 con las “Casas de Asilo de la Infancia” donde se atendía a niños menores de cuatro años. La Secretaría de Salubridad y Asistencia, hoy Secretaría de Salud, en 1937, fundó diversas “Guarderías Infantiles” y a través de su departamento de Asistencia Social Infantil ofreció guarderías para empleados del Hospital General, vendedores ambulantes y comerciantes del Mercado de la Merced. A partir de 1939 con la creación de guarderías para hijos de las obreras de los talleres fabriles de la Nación, se dio gran auge a este tipo de instituciones, que propiciado por la incorporación progresiva de la mujer al trabajo, se hicieron más necesarias para la sociedad. Así por ejemplo el IMSS, PEMEX, el G..D.F. y diversas Secretarías de Estado ofrecen actualmente a sus trabajadores este servicio. En 1959 se promulgó la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) y con ello se crean las Estancias Infantiles que tienen como objetivo fundamental dar asistencia y educación integral durante los primeros años de vida a hijos de madres cuyas relaciones laborales se rijan por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado Reglamentaria del Apartado B del artículo 123 Constitucional.¹⁴

Se observó entonces diversidad de criterios en la atención al menor y falta de control en la prestación del servicio por lo que en 1976, la Secretaría de Educación Pública cambia el nombre de guarderías por el de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia para que a través de ésta se establecieran normas y criterios únicos en la organización y estructura de este tipo de instituciones incluyendo las que dependían de otras

¹³ SEP. “Programa de Educación Inicial”, México 1992 p. 22

instituciones. En 1980 la SEP estableció cambiar la denominación del organismo rector de estas instituciones por la Dirección General de Educación Inicial. (SEP Programa de Educación Inicial, 1992);¹⁵

Actualmente se denomina Dirección de Educación Inicial y depende de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Es importante aclarar que a pesar de que la SEP cuenta con este órgano rector para la unificación de criterios, los organismos públicos y privados (ISSSTE, IMSS, PEMEX, etc.) en algunos casos todavía muestran resistencia en este proceso por lo que no se ha logrado establecer los criterios, normas y programas pedagógicos que marca la SEP, y la diversidad existente aún marca diferencias entre unas y otras.

La Dirección de Educación Inicial cuenta con su propio programa pedagógico (Programa de Educación Inicial. PEI), normas, criterios y organización para favorecer el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas cuyas edades comprenden entre los 45 días y 5 años 11 meses y sus objetivos generales son:

- Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que les permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla

¹⁴ op. cit. p 22 a la 27

¹⁵ op cit p. 26-27

- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

16

Estos objetivos orientan el servicio educativo que brinda la Dirección de Educación Inicial a través de tres modalidades de atención que se encuentran organizadas de la siguiente manera:

1.- Modalidad Escolarizada. Esta conformada por Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), los cuales son instituciones que ofrecen servicio educativo a las niñas y los niños desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los 5 años 11 meses de edad y trabajan en todo el país como una prestación laboral a través de organismos públicos y privados.

Están organizados a partir del reconocimiento de los intereses y necesidades de las niñas y los niños, por lo tanto, los grupos se conforman en:

- Lactantes: Cuyas edades son entre 45 días de nacidos y 1 año seis meses.
- Maternales: Entre el año 7 meses y los 2 años 11 meses.
- Preescolares Cuyas edades oscilan entre los 3 y 5 años 11 meses.

Se ofrece servicio de alimentación (desayuno, comida y merienda), dependiendo del horario del CENDI, también cuenta con un equipo técnico especializado integrado por médico, enfermera, trabajadora social, psicóloga, nutriólogo y jefa del área

¹⁶ op. cit. P. 55

pedagógica, por lo tanto el conjunto de personal que labora ahí tiene preparación profesional distinta y la interacción que establece con los niños y las niñas los convierte en **actores educativos** que influyen intensamente en su formación.

Es importante aclarar que los CENDI tienen características diferentes algunos con plantilla de personal completa y otros incompleta, se encuentran en edificios exprofesos o adaptados, con todos los servicios o de escasos recursos; en el caso de los que dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se realiza una selección de personal de acuerdo al área en la que se van a desempeñar por ejemplo: Lic. en Educación Preescolar, Puericultistas y Asistentes Educativos para la atención directa de los grupo; médico titulado y enfermera para el área médica, etc. Esta situación rigurosa de selección de personal no ocurre en los CENDI que dependen de otros organismos públicos y privados (IMSS, ISSSTE, G.D.F., Delegacionales, PEMEX, UNAM, DIF, S.S., etc), en los que el perfil del personal no es un requerimiento prioritario para el trabajo con niñas y niños pequeños. Esta situación nos va orientando al problema motivo de este documento en el que se plantea una estrategia de enseñanza-aprendizaje para trabajar en los CENDI como se ampliará mas adelante.

Las niñas y niños que asisten a estos planteles son hijos de mujeres trabajadoras en alguna dependencia oficial que cuentan con prestaciones laborales. La Dirección de Educación Inicial (DEI) apoya a los CENDI de organismos públicos y privados ofreciendo asesoría técnico-pedagógica a las Directoras y actores educativos en general.

2.- Modalidad Semiescolarizada. Esta integrada por Centros de Educación Inicial (CEI) ofrecen servicio a los niños y niñas, de 2 a 4 años de edad en el Distrito Federal y responde a necesidades específicas de la población que no tienen acceso a servicio escolarizado generalmente porque las madres y padres de familia carecen

de prestaciones laborales para brindar atención y educación integral a sus hijas e hijos y se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

Se organizan conformando grupos de 15 a 20 niñas y niños dependiendo del espacio físico con el que se cuente, se ubican en lugares cedidos por la comunidad como escuelas, iglesias, casas particulares o áreas prestadas por la Delegación Política y el personal que atiende a esta población infantil es voluntario de la comunidad por lo que no requiere de tener perfil académico para ello.

La instalación y mantenimiento de un CEI es a partir de la organización de las familias y comunidad, por lo que la auto organización solidaridad y cooperación es vital para el desarrollo del centro y la Dirección de Educación Inicial se suma a este esfuerzo comunitario proporcionando asesoría técnico-pedagógica, supervisión y reconocimiento educativo a las niñas y niños que egresan de los CEI a través de la zona de supervisión. El horario de atención es variada dependiendo de las necesidades de la comunidad, oscila entre 3 y 8 horas diarias y no cuentan con un equipo técnico especializado (medico, trabajadora social, psicólogo, etc.) como en el caso de los CENDI.

3.- Modalidad No escolarizada. Este es un esfuerzo de trabajo comunitario donde se dan sesiones de orientación y asesoría a padres y madres de familia para enriquecer las pautas de crianza. Está dirigido a padres y madres de familia que tengan hijos menores de cuatro años de edad y generalmente se organizan en espacios comunitarios como casas particulares, iglesias, centros de salud, edificios públicos, etc.)

Están organizados a partir de módulos de atención con un responsable del mismo apoyado por cuatro educadores comunitarios que son quienes coordinan el trabajo con los grupos de padres.

CAPITULO 2

ALGUNOS CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL TEMA

En el capítulo anterior se rescatan los fundamentos de la política educativa internacional y nacional que orientan el Sistema Educativo Mexicano en la actualidad y quizá podemos preguntarnos ¿Con qué objeto se dedica un capítulo a esto?, resulta importante referir que la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje contenida en este documento se orienta a partir de esos fundamentos que nos permiten no perder de vista que la dimensión social y la institucional de la educación se funden en el espacio áulico, es decir, la gestión escolar de los directivos y de los docentes permite concretar los ideales y propósitos de la educación por tanto, resulta prioritario que todos los involucrados en la labor educativa conozcamos y reconozcamos que nuestro trabajo tiene sentido a partir de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y los niños a los que les ofrecemos nuestro servicio.

La intención en este capítulo es continuar proporcionando elementos conceptuales que serán utilizados en el desarrollo de la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje y que se considera importante trabajar para dar coherencia y sentido a dicha propuesta.

2.1 ASESORÍA

Existen muchos y diferentes modos de describir el asesoramiento y se puede observar que su conceptualización ha evolucionado con el paso del tiempo y varía según se aborde desde la esfera política, académica o práctica, por lo tanto es este espacio se revisarán algunas ideas respecto a la concepción de asesoría para ubicarnos en el enfoque con el cual se concibe para trabajar la propuesta de este documento.

Rodríguez Romero (1996) hace referencia a que el asesoramiento surgió en el campo del trabajo social pensando en trabajar con los profesionales en lugar de trabajar directamente los problemas de los clientes para facilitar la transferencia del modo de pensar y las destrezas aprendidas en la discusión de un caso concreto, al resto de la clientela que estuviera a cargo de un profesional.¹⁷

Se pensó que de esta manera se daría un mejor trato a los clientes por parte de los profesionales que los atendían; es así como en las instituciones sociales el personal especializado que se encargaba de diagnosticar y resolver problemas de las personas empezó a actuar como consejero para tratar de ayudar al profesional que trabajaba directamente con los clientes.

En el ámbito educativo se tiene como antecedente que el asesoramiento en la enseñanza aparece con las políticas de Reforma Educativa que han puesto en marcha Europa y Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XX teniendo como propuesta la doctrina del cambio planificado, así, el asesoramiento tiene el papel de dirigir y controlar ese cambio educativo a partir de ser un enlace que se encargue de socializar las intenciones de mejora.

Con el transcurso del tiempo poco a poco ha evolucionado la concepción de asesoramiento siendo cuestionada su contribución al control y dirección del cambio y es así como se vuelve complejo examinar las implicaciones que en el contexto educativo tienen las características del asesoramiento ya que se tiende a relacionar la asesoría con otras prácticas escolares tales como: inspección, formación permanente de profesores, orientación escolar, entre otras y resulta difícil establecer fronteras claras entre ellas.¹⁸

¹⁷ RODRÍGUEZ, Romero Ma. Mar. “De qué hablamos cuando hablamos de Asesoramiento, en “El asesoramiento en Educación”. Ed. Aljibe, Malaga, España 1996, pág. 14-19

¹⁸ Op. Cit. p.. 15

Por lo anterior, a continuación se plantearán definiciones que permiten delimitar algunos rasgos más sobresalientes de la asesoría para estar en condiciones de rescatar elementos que soporten la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje planteada en este trabajo

“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 con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio” ¹⁹

“El asesoramiento se puede definir como un proceso interactivo de ayuda –una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento de una función específica, el asesor, y el otro generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora. (Kadushin, 1977, p.25) La finalidad de la ayuda, como objetivo inmediato persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción, y la meta intermedia se orienta a hacia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto se espera que el asesorado está más preparado para resolver problemas similares (Kadushin, 1997).²⁰

...el asesoramiento es, por definición un servicio indirecto, es decir, una función educativa cuya relevancia e incidencia en la educación está mediatizada en principio, por la mejora o desarrollo profesional de miembros de la organización y, en último

¹⁹ Lippit & Lippit, 1986, p.1 en “El Proyecto de Trabajo como estrategia para fortalecer la función de los apoyos técnicos pedagógicos en la Educación Básica”, Antología de curso de Carrera Magisterial.

²⁰ Op. Cit. P. 25

término, por la repercusión de éstos como mediadores, tengan en la calidad de la educación y el progreso de los alumnos”(Dustin, 1992; Cohen y Thomas, 1997).²¹

... esta visión estratégica del proceso de asesoramiento colaborativo es una propuesta de trabajo cooperativo que el asesor ofrece al centro como institución para concretar mejor la colaboración entre ambos y cuya finalidad es la generación de una serie de procesos encaminados a la capacitación de la escuela para la investigación y solución de los problemas que surgen desde la práctica educativa con la intención de transformar democrática y progresivamente la cultura de dicho centro.”²²

Schein citado en el documento”Propuestas para el mejoramiento de la Asesoría Educativa”(1988, pág. 4-7) afirma “...que la tarea del asesor debe ser prestar ayuda eficaz a una institución o conjunto de instituciones para orientar conceptual y metodológicamente el fortalecimiento institucional, para ayudarles a adquirir las competencias básicas que les permitan gestionar de forma adecuada la institución”²³

Como se puede observar, existen elementos concordantes en las definiciones anteriores, tales como:

- Es un servicio indirecto que recae sobre un profesional.
- Se da una comunicación e interacción bidireccional dedicada a la ayuda.
- No limita la capacidad de decisión del asesorado.
- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.
- Se tratan asuntos y problemas prácticos.
- Se trabaja sobre la tarea de acuerdos negociados.

²¹ NIETO, Cano José Miguel “Modelo de Asesoramiento a Instituciones Educativas” Universidad de Murcia (2001) Documento tomado de internet

²² GUARRO. Pallás Amador. “Modelo de proceso o La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una revisión desde la práctica”. 2001 Universidad de la Laguna Documento tomado de internet.

²³ SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA DE MEDELLIN. “Propuestas para el mejoramiento de la asesoría educativa”, Medellín, Colombia 2001, p. 4-7

Estos son algunos de los rasgos que se tomarán en cuenta para dar sustento a la propuesta que aquí se trabaja además de rescatar la concepción de asesoría como se plantea en el documento “Propuestas para el mejoramiento de la Asesoría Educativa”, referido anteriormente donde se concibe a la asesoría como la intervención dirigida a la formación de sujetos a través de la reflexión en y sobre la acción favoreciendo la participación de los involucrados y la concertación entre ellos, sobre esta idea se trabajará en el desarrollo de la propuesta que más adelante presentaré como estrategia.

La asesoría será la mediación para la reflexión colectiva sobre la práctica docente en los procesos de cambio propiciando la búsqueda de soluciones para los problemas; por lo que dicha asesoría implica una interacción entre asesor y asesorado donde se generan preguntas, interpretaciones y soluciones, esto es, la participación activa.

2.2 ACOMPAÑAMIENTO

El contexto de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), reviste una diversidad de características distintas a pesar de tener una configuración general y propósitos educativos compatibles, en este sentido los CENDI adquieren ciertas particularidades, es por esto que la intervención pedagógica del supervisor debe ofrecer respuestas adecuadas a las diversas necesidades operativas de estos Centros escolares

Pienso que acompañar al personal de los CENDI en los procesos educativos-formativos permite considerar esas características y necesidades propias de cada plantel dando la oportunidad de lograr una consolidación que lleve a la autonomía para resolver sus problemas con sus propios medios.

Parafraseando el documento “Propuestas para el Mejoramiento de la Asesoría Educativa” debe considerarse que el acompañamiento a la institución se da en términos de una interlocución crítica y un apoyo calificado, es decir, la comunicación es bilateral donde el trabajo de la supervisora consiste en apoyar a los otros en su tarea, analizar con ellos sus problemas y propiciar la reflexión; la orientación a los equipos de trabajo se da en función de una visión integral y global de la acción; supone, escuchar y conocer aspectos motivacionales. Por otra parte, el acompañamiento mejora no sólo los procesos de gestión sino que también fortalece la condición de **sujeto** considerando a este como “Alguien que tiene la capacidad de comprender la realidad en la que se encuentra y de transformarla mediante su acción para lograr su deseo. El actor es un sujeto que cumple un papel determinado en una acción colectiva o en una organización” ²⁴

En este acompañamiento se tiene la intención de comprender el funcionamiento real de los CENDI para descubrir las claves que permitan influir en los cambios propiciando que sean los propios miembros del centro quienes aborden los cambios y las innovaciones en los procesos educativos.

Desde esta visión, el acompañamiento “contempla el conocimiento como algo que se desarrolla como un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ella”²⁵

²⁴ op. cit. p. 10

²⁵ BAZ, Lois Francisco, Bardisa Ruíz Teresa. ”La Dirección de Centros Escolares”, Ed. EDELVIVES, España 1994, pág. 59).

2.3 PRÁCTICA DOCENTE

“Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso ---maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia---, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”.²⁶

Partiendo de este concepto, la práctica docente no sólo es el aplicar técnicas de enseñanza en el aula, sino que el trabajo de las docentes se ubica en la mediación entre la oferta curricular (sistema educativo) y los grupos de alumnos en una labor de interacción personal maestro-alumno.

Esto implica que las docentes viven por un lado las contradicciones propias del sistema educativo y por otra, al interactuar con sus alumnos se enfrentan ante las características específicas culturales, económicas, familiares y sociales del grupo.

En este sentido, el profesor (a) y el alumno(a) participan activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje en el que las y los docentes son responsables de orientar este proceso y además son artífices del mismo (retomando la idea de Cecilia fierro, Fortoul y Rosas), ubicado en esta posición él o ella tiene la posibilidad de recrear el proceso a través de la comunicación directa con los alumnos(as), de dar un nuevo significado a su propio trabajo coadyuvando esto a encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario.

Por otro lado, con la relación con padres y madres de familia, con las autoridades y con sus compañeros y compañeras de trabajo, la y el docente-sujeto puede

²⁶ FIERRO, Cecilia, Fortool y Rosas “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción”. Ed. PAIDÓS, México 1999, pág. 21).

enriquecer su proyecto educativo, esto se logra cuando las y los docentes llevan al nivel objetivo su concepción del mundo produciendo prácticas y saberes que pueden o no reproducir la realidad social, es decir, que al enfrentarse con la propuesta institucional (currículum), espacios definidos y controlados, tiempos establecidos, propuestas pedagógicas y reflexionar sobre ellos pueden romper lo establecido en la vida cotidiana escolar.²⁷

Esta concepción de práctica docente en la estrategia propuesta en mi trabajo permite ubicar el sentido de la misma, esto es, a partir del acompañamiento que propicia la reflexión las docentes no sólo reproducen metodologías y procedimientos, sino que hay espacios para la recreación, donde este acompañamiento de la supervisora servirá como andamiaje de acuerdo a los avances de las docentes para mejorar su práctica cotidiana.

2.4 TRABAJO COLABORATIVO

Los tiempos actuales exigen una escuela que se adapte a la demanda de los alumnos, la cual requiere un esfuerzo por parte de las y los profesores que representan el principal recurso y el elemento clave para alcanzar un cambio en los centros escolares, además es indispensable modificar las ideas tradicionales donde el maestro es el que enseña y el alumno el que aprende y reafirmar valores así como el convencimiento real y absoluto de la necesidad del cambio; por esto considero importante retomar la orientación sobre equidad que se propone en el ámbito educativo donde se considera introducir en la escuela la cultura de la **colaboración** como elemento que promueva la creación de equipos docentes conjuntados en la búsqueda de un objetivo común.

²⁷ vease SALGUEIRO, Ana María. “Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico”, Ed. OCTAEDRO, S.L., Barcelona, España 1999, pág. 35).

Con esto podemos lograr sustituir los esquemas e ideas del trabajo individual y competitivo por estas nuevas ideas y valores que permitan elaborar una respuesta educativa global y conjunta mediante un cambio de actitud, ambiente de cooperación y docentes que reflexionen sobre su práctica y aprendan de su propia experiencia.

Podemos retomar también lo que dice Salgueiro Ana María (1998), sobre trabajo colectivo "... trabajo en el que participan todos y lo tienen siempre presente en su práctica en el aula". Para que todos participen colaborando con sus propios saberes (conocimientos), se precisa de reconocer que el o la docente-sujeto aportará a sus compañeros los elementos con los que cuenta a través de la interacción y que ese sujeto individual al formar parte de un grupo donde aporta y acepta las aportaciones de otros reconstruirá su vida cotidiana buscando sus propias estrategias para aprender.

2.5 FORMACIÓN DOCENTE

Durante mi proceso de problematizar, delimitar y plantear el problema en diversas ocasiones me cuestioné respecto a si mi intervención pedagógica debería abarcar también la formación docente, considerando que el personal de los CENDI que superviso no tiene el perfil académico y en algunos casos ni la vocación para el trabajo con niños.

Esta inquietud me llevó a indagar al respecto, hasta encontrar una concepción de formación docente con la que coincido y me parece pertinente retomar como parte del sustento de la estrategia que propongo en este trabajo.

Para abordar este aspecto es necesario considerar a las docentes protagonistas de sus propios procesos de formación, "...esfuerzo serio de ir más allá de los enfoques educativos centrados en la adquisición de conocimientos y habilidades que abordan

solo exteriormente el proceso educativo sin tener en cuenta los elementos que permiten comprender la lógica que da sentido a las prácticas cotidianas en el aula y la escuela. Trabajar con los maestros-sujetos, considerando sus intereses y preocupaciones es una perspectiva que asegura que estos esfuerzos repercutan de manera significativa en los contenidos que se trabajan, pero, sobre todo en el proceso mismo que constituye la experiencia educativa fundamental, con miras al cambio que de ellos se espera en el aula”.²⁸

Esta formación no ocurre con el profesor aislado, sino en el grupo de docentes a través de la reflexión sobre la acción, en la observación de la práctica de otros compañeros. Se requiere de la discusión y la confrontación así como del estudio.

2.6 COMPETENCIAS

Para referirme a este concepto me apoyo en el documento “Currículum por competencias; desafío educativo”, de PINTO, Cueto Luisa, Revista Tana No, 38, sep. 1996, Colombia. Retomo de este documento el punto de vista pedagógico que relaciona las competencias con la formación o preparación del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Luisa Pinto define las competencias como “La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en relación así mismo y al medio natural y social“(pág. 46), estas competencias se desarrollan a través del ejercicio individual y colectivo y los tipos de saberes o aprendizajes son la base de los perfiles del hombre, de sociedad y de modelo de desarrollo.

Desde este punto de vista el proceso didáctico debe organizarse a partir de experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo de:

²⁸ FIERRO, Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas. “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción”, Ed. PAIDÓS, México 1999, pág. 13

SABERES:

- Conceptuales.- Referidos al Saber
- Procedimentales.- Se refieren al Saber hacer
- Actitudinales.- Referido al Ser

Estos saberes están orientados a desencadenar procesos cognitivos, socioafectivo, valorativos y motores. A partir de esta concepción me permito hacer una propuesta de las competencias que se considerarán para operar la estrategia de enseñanza-aprendizaje estableciendo correlación con los conceptos que trabaja Luisa Pinto.

COMPETENCIA	PROCESO
Conocimientos sobre: Niña (o) Contenidos Pedagógicos Docente	Conceptuales (Saber)
Habilidades: Socialización Didácticas Intelectuales	Procedimentales (Saber hacer)
Actitudes: Trabajo docente Entorno institucional Entorno social	Actitudinales (Ser)

CAPITULO 3

¿Y CUÁL ES EL PROBLEMA?

3.1 LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA DELEGACIÓN POLÍTICA MAGDALENA CONTRERAS DEL DISTRITO FEDERAL. PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA QUE ENFRENTA LA GESTIÓN ESCOLAR DE LA SUPERVISIÓN.

El reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje y la importancia que tiene la Educación Inicial para su satisfacción como proceso fundamental que favorece el desarrollo integral de la niñez y cuyos propósitos se orientan a la formación armónica y equilibrada de la personalidad a través del programa pedagógico establecido por la SEP, pone de manifiesto que la participación de los adultos como agentes educativos es de vital importancia porque son ellos los primeros en relacionarse con las niñas y los niños en diferentes ámbitos familiar, educativo y de la comunidad.

Esta situación exige un profundo compromiso por parte de los agentes educativos en el proceso pedagógico que se vive en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), las distintas personas en la familia o en la institución donde se desarrollan las niñas y los niños son las que constituyen su universo y la sola presencia de esas personas significa estimulación para ellas y ellos, por lo que el CENDI tiene un peso importante ya que se presenta como un lugar de trabajo, de distracción, de aprendizaje y de encuentro con amigos de su misma edad y de otras edades; en la interacción con ellos encontrará elementos de comunicación, de relaciones afectivas y sociales que integran su personalidad.

Esta ideas se han venido trabajando en los capítulos 1 y 2 del presente documento y de manera general, se puede observar que la lucha por conseguir el conocimiento y reconocimiento del significado de la Educación Inicial como nivel educativo no ha sido fácil y aun falta mucho camino por recorrer en el análisis de su situación por ejemplo, que la Ley General de Educación en México no la considera obligatoria y

que la diversidad de instituciones que la ofrece (ISSSTE, IMSS, PEMEX, GOBIERNO DEL D.F., etc.), la consideran en sus leyes y reglamentos como una prestación laboral y no un servicio educativo propiamente por lo que existe diversidad en los programas pedagógicos y en los criterios para la contratación de personal situaciones que obstaculizan de alguna manera los esfuerzos encaminados a conseguir la unificación de criterios en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y los niños de 0 a 4 años de edad. En este contexto nos encontramos que la gestión escolar de la supervisora de Educación Inicial enfrenta retos y compromisos que requieren del conocimiento de las problemáticas específicas de la zona de supervisión (comunidad, CENDI, CEI y Módulos de atención a padres) y de encaminar sus acciones a favorecer que los agentes educativos logren articular los conocimientos teóricos con su intervención pedagógica en el aula, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos.

Es así como en este capítulo se delimita una problemática a partir de la cual se propone una estrategia de enseñanza-aprendizaje desde la función de la supervisora que en este caso se refiere a la zona escolar No. 61 ubicada en la Delegación Política Magdalena Contreras del Distrito Federal y para lo cual se describirá el contexto de dicha zona escolar.

La zona escolar No. 61 de la Dirección de Educación Inicial esta integrada por 3 Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) dependientes de la Delegación Política Magdalena Contreras, por 1 Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) dependiente del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), clasificados como modalidad escolarizada; 4 Centros de Educación Inicial (CEI) de la modalidad semiescolarizada y 2 Módulos de atención a padres y madres de familia de la modalidad No escolarizada.

Para efectos del presente trabajo se tomara como espacio para la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje el CENDI “Casa Popular” dependiente de la Delegación Política Magdalena Contreras, el cual apoya su trabajo pedagógico en el Programa de Educación Inicial (PEI) y establece relación con la Secretaria de Educación Pública basado en el artículo 18 de la Ley General de Educación en los términos que se describieron en el capítulo 1 de este trabajo y en el documento “Normas Generales para la Prestación del Servicio Educativo-Asistencial de los Centros de Desarrollo Infantil Delegacionales del Gobierno del Distrito Federal” el cual en su artículo 43 establece que las funciones generales del personal docente, serán , “Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en los lineamientos establecido por la Secretaria de Educación Pública y la Subdirección de Operación y Control de CENDI del Gobierno del Distrito Federal”.²⁹ Este último documento refiere también que la denominación de Centro de Desarrollo Infantil Delegacional será CENDIDEL³⁰ (ANEXO 1)

La Magdalena Contreras es una de las 16 Delegaciones en que se divide el Distrito Federal. Como órganos de gobierno de la capital de la República, las Delegaciones están desconcentradas del Gobierno del Distrito Federal.

Se localiza al sur poniente del Distrito Federal. Esta Delegación colinda al norte, al oeste y una pequeña franja por el este con la Delegación Álvaro Obregón, al este y al sur con la Delegación Tlalpan y al suroeste con el Estado de México.

El CENDIDEL “Casa Popular” se localiza al sureste de la Delegación antes mencionada en la colonia San Jerónimo Lidice cuyas característica socio-económicas se describen a continuación. Cabe mencionar que esta información se rescató de los estudios socio-económicos que realizó la trabajadora social del

²⁹ Gobierno del Distrito Federal. “Normas Generales para la Prestación del Servicio Educativo-Asistencial de los Centros de Desarrollo Infantil Delegacionales del Gobierno del Distrito Federal, México 2001, p. 21

³⁰ op. cit. p. 4

CENDIDEL de referencia a los padres y madres de familia que asisten a este plantel así como del recorrido físico por la zona que hace la supervisión para la elaboración del diagnóstico de inicio de ciclo escolar y del trabajo realizado en los Módulos de atención a padres y madres de familia de la modalidad No escolarizada de Educación Inicial.

Características socio-económicas de la zona:

- El nivel educativo de la mayoría de la población es la educación secundaria y una minoría de de la población usuaria de los CENDIDEL tiene como nivel máximo de estudios una Licenciatura,
- La cultura se basa en costumbres religiosas y tradiciones mexicanas, sin embargo, se puede apreciar que los jóvenes y niños se ven influenciados por la moda popular en la forma de vestir y los lugares que eligen para diversión.
- El desarrollo económico de la zona esta sustentado en el comercio formal e informal como tiendas de abarrotes, carnicerías, farmacias, mercados, etc.
- Se puede calificar como zona “dormitorio” ya que la mayoría de la población se desplaza fuera de la comunidad para asistir a su trabajo.
- Los espacios recreativos se limitan a campos de fútbol y canchas de básquetbol.
- Cuentan con servicios públicos como luz, agua potable, drenaje, teléfono, pavimentación centros de salud, escuelas (CENDI, Jardines de niños, primarias y secundarias), transporte colectivo (microbús, autobús).
- Los padres y madres de familia manifiestan pautas de crianza tradicionales con controles rígidos de conducta y disciplina a sus hijos que se han transmitido de generación en generación.
- Los CENDIDEL detectan en los estudios socioeconómicos realizados que se requiere brindar información a los padres de familia sobre el desarrollo integral de las niñas y niños para generar cambios de actitud.
- Es importante señalar que las familias con mayores recursos económicos de alguna manera poseen mas información sobre las necesidades de los niños y las

niñas, sin embargo, se percibe que estos conocimientos son poco útiles cuando establecen estrategias educativas y pautas de crianza con sus hijos.

Ahora pasaremos a ubicar dentro de este contexto de la zona las características de organización y funcionamiento del CENDIDEL “Casa Popular” el cual está integrado por una Directora, Equipo técnico especializado (medico, trabajadora social, jefa del área pedagógica), personal administrativo, de intendencia, cocinera y auxiliares de cocina. Atiende a niñas y niños cuyas edades oscilan entre 3 meses y 4 años de edad organizados en dos grupos de lactantes, 1 grupo de maternal y 1 grupo preescolar: el servicio se ofrece a hijos e hijas de madres trabajadoras de la Delegación Política o cualquier otra institución gubernamental así como a trabajadoras con bajos ingresos (trabajadoras domésticas, vendedoras ambulantes, etc.)

Este Centro de Desarrollo Infantil (CENDIDEL) cuenta con personal cuyas relaciones laborales son directamente con la Delegación Política ya mencionada. En su mayoría ha sido contratado con nombramiento de base definitiva y una minoría contratado por periodos temporales que pueden o no ser renovados de acuerdo al presupuesto asignado a los CENDI. El personal que tiene una plaza en propiedad es de edad mayor a los 35 años que ha trabajado como responsable de grupo entre 7 y 10 años.

En general, el personal que tiene a su cargo un grupo de niños y niñas tiene como nivel promedio de estudios la educación primaria o la secundaria la cual concluyeron en su etapa adolescente. (ANEXO 2).

Esta situación me lleva a reflexionar ¿Por qué esta institución gubernamental ha dejado en manos de gente con este nivel académico la formación y educación de niños y niñas en una etapa prioritaria de su vida?

Las respuestas pueden ser muchas, sin embargo, la realidad es que ahí están y han ocupado ese puesto por poco o largo tiempo dependiendo de su situación laboral, además de su situación económica que en muchos de los casos las ha llevado a aceptar el trabajo independientemente de su vocación.

Esta descripción sobre la organización y funcionamiento del CENDIDEL “Casa Popular” es el preámbulo para iniciar la problematización que nos lleva a reflexionar respecto de la dificultad que se presenta en la gestión escolar de la supervisión y que es precisamente a lo que se hará referencia a continuación.

Es importante mencionar que a partir de este momento se describirá el proceso de análisis que se realizó para detectar una situación que dificulta la intervención pedagógica de la supervisora y el cómo se logró delimitar el problema para el cual se propone la estrategia de enseñanza-aprendizaje en este documento.

Dificultad en la intervención pedagógica de la supervisión

Como supervisora del CENDIDEL “Casa Popular” se ha observado en el trabajo que se realiza en el aula diversos problemas algunos de los cuales son:

- a) La intervención pedagógica de las responsables de grupo (llamémoslas docentes) se basa en la transmisión de conocimientos a través de actividades dirigidas sin propiciar la reflexión de los niños y niñas.
- b) La planeación de actividades se realiza sin tomar en cuenta las características de del desarrollo de los niños y las niñas.
- c) La organización y distribución de los espacios dificultan una dinámica de trabajo centrada en la autonomía, iniciativa y atención individual de los niños y niñas.

- d) No existe adecuada coordinación y participación entre las docentes que atienden a un mismo grupo.
- e) Es una intervención pedagógica basada más bien en el sentido común, rutinario, con influencia en gran medida de la experiencia personal y la historia individual de cada docente.

Pero, ¿Por qué se consideran estos como problemas?, ¿A caso no los profesores deben dirigir actividades?, ¿Los docentes deben separar su historia individual y sus experiencias en su quehacer educativo?. Estas reflexiones me llevan a revisar nuevamente los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos del Programa de Educación Inicial (P.E.I.), así como los objetivos que plantea el mismo. El PEI tiene su fundamento teórico en la corriente constructivista del aprendizaje, desde la cual se vislumbra al docente como facilitador en el proceso de construcción del conocimiento del alumno, esta postura lleva implícita una formación del docente específica con el dominio de saberes específicos, una postura determinada ante el proceso enseñanza-aprendizaje y un quehacer educativo definido.

Como se mencionó en párrafos anteriores el nivel de escolaridad de las docentes que trabajan en los CENDI de referencia se ubica en el nivel de secundaria (en la mayoría de los casos), ¿Cómo podemos pedirles a estas docentes que apliquen la metodología propuesta por el PEI? , ¿Debemos a caso hacerlo y a partir de qué?

Las problemáticas antes descritas se convierten en consecuencias a partir de analizar la realidad individual de las docentes, la cual nos lleva a vislumbrar que la problemática real que limita o determina la intervención pedagógica es que **el personal no cuenta con la formación ni el perfil académico para el trabajo con niños**. Esta afirmación se elabora a partir de establecer la relación que

vincula al que ahora determino como problema con lo que se pensó en un primer momento que eran problemas, es decir, lo que ahora se vislumbra como consecuencias.

Este análisis lo realice –ahora me permitiré hablar en primera persona para describir con mayor claridad el proceso por el cual fui construyendo las ideas-- apoyándome en el documento de Sánchez Puentes donde hace referencia a que “La situación problemática se distingue del problema de investigación en el sentido en que aquella es el correlato de éste”³¹ Fue así que elaboré lo siguiente:

Problema

El personal docente que trabaja en los Centros de Desarrollo Infantil de la Delegación Magdalena Contreras no tiene la formación ni el perfil académico para el trabajo con niños.

Causas

Inadecuada contratación de personal.

Falta de vocación.

Falta capacitación.

Historia personal.

Después de hacer el análisis anterior delimité que lo que me preocupa y dificulta mi intervención pedagógica es **¿Cómo facilitar en las docentes el desarrollo de competencias mínimas necesarias para que su intervención pedagógica corresponda a las necesidades de los alumnos?**

Esta situación me preocupa por diversas razones que intentaré explicar a continuación: De acuerdo con el documento “Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Supervisor de la modalidad Escolarizada” (del cual se hablará específicamente mas adelante), mis funciones se basan en verificar el cumplimiento de la normatividad, orientar, asesorar y evaluar al personal de los CENDI y con ello contribuir a replantear las acciones que realiza el personal docente para satisfacer las necesidades formativas de los niños y niñas, así mismo, el trabajo pedagógico que realiza el personal de este CENDIDEL debe estar orientado por el Programa de Educación Inicial (PEI) cuyo soporte es la corriente constructivista del aprendizaje, sin embargo, el personal a cargo de los niños y niñas no tiene la formación docente correspondiente y en muchos casos ni la vocación para el trabajo con niños , lo cual dificulta mi intervención pedagógica como supervisora ya que los conocimientos, habilidades y actitudes es decir, las competencias, que deben poseer no corresponden a lo que en teoría se requiere de su trabajo, por lo que en realidad no se satisfacen las necesidades formativas de los niños y niñas de acuerdo al constructivismo, ni con los objetivos institucionales.

El establecer esta relación entre el “deber ser” y el “ser” real del personal educativo me llevó a replantear mi intervención pedagógica como supervisora a través de cuestionarme y contestarme lo siguiente:

¿Qué quiero?

Favorecer el desarrollo de competencias necesarias en los agentes educativos del CENDIDEL “Casa Popular” de la Delegación Magdalena Contreras, para que su intervención pedagógica corresponda a las necesidades de los alumnos.

³¹ SANCHEZ, Puentes Ricardo, “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”,

¿Como?

A partir de la asesoría y acompañamiento en los procesos educativos y propiciando el trabajo colaborativo como un esfuerzo conjunto en la formación docente.

¿Cuando?

A lo largo de mi gestión educativa como supervisora de zona

¿Con quien?

Con los agentes educativos que atienden a los niños y niñas que asisten al CENDI DEL “Casa Popular” dependiente de la Delegación Política Magdalena Contreras.

¿A partir de quien?

De mi función como supervisora con los elementos con los que cuento como la experiencia, la preparación profesional y los lineamientos de Educación Inicial.

Problematización

En párrafos anteriores donde hago referencia al contexto de mi intervención pedagógica así como a lo que considero mi dificultad me planteo varias preguntas que de alguna manera me permitieron delimitar mi problema; sin embargo, al analizar en el salón de clase la problematización de mis compañeras y la mía propia me llevó a reflexionar respecto a que algunos cuestionamientos que elaboré no me eran útiles para plantear correctamente el problema, por otro lado, la lectura de Shagour me permitió aclarar algunas ideas en lo referente a cómo hallar y formular las preguntas de investigación cuando refiere que “Notará que

se hace de modo tal que solo se responderán con descripciones y observaciones. Las palabras claves más frecuentes son cómo y qué, las cuales le permiten al docente- investigador describir el proceso y los cambios a medida que éstos surgen³² Entendí porque formular de esta manera las preguntas ayuda a que la investigación sea viable, de esta forma, cada que elaboraba una pregunta regresaba mentalmente a mi preocupación para establecer una relación y una posibilidad de dar respuesta.

Así fue que reelaboré las preguntas ubicándolas en dos grupos: unas referidas a mi intervención pedagógica y otras centradas en las competencias de las docentes y su proceso de aprendizaje, como se puede observar a continuación:

¿Cómo se les puede pedir a estas docentes que apliquen la metodología propuesta por el Programa de Educación Inicial?

¿Qué debo hacer para que el personal docente trabaje con los procedimientos que propone el Programa de Educación Inicial?

¿Cómo debo seleccionar o determinar (desde mi función como supervisora) las ayudas pedagógicas que proporciono a las docentes?

¿Debo proporcionar capacitación o formación docente?

¿Cómo puedo sensibilizar a las docentes para que mejoren su interacción afectiva con los niños?

¿Cómo puedo propiciar que las competencias docentes se desarrollen para modificar la intervención pedagógica de las responsables de grupo?

³² SHAGOUR, Hubboid Ruth, Millar Power Brenda , “El arte de la indagación en el aula”, Manual para docentes

- ¿Qué elementos teórico-prácticos debo propiciar que aprendan las docentes?
- ¿Qué tipo de docente debe trabajar en los Centros de Desarrollo Infantil?
- ¿Qué saberes (conocimientos) debe tener la docente de un Centro de Desarrollo Infantil?
- ¿Cuál debe ser el rol de la docente en el proceso enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué debe saber hacer la docente?
- ¿Qué competencias se deben desarrollar en las docentes para mejorar su intervención pedagógica?

Este proceso de problematización me llevó a delimitar mi problema el cual quedó de la siguiente manera:

¿CÓMO FACILITAR QUE LAS DOCENTES QUE ATIENDEN A LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL CENDI “CASA POPULAR” DEPENDIENTE DE LA DELEGACIÓN MAGDALENA CONTRERAS DESARROLLEN LAS COMPETENCIAS PARA QUE SU INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CORRESPONDA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE SUS ALUMNOS?

Este es el problema que se abordará para proponer una estrategia de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los siguientes:

propositos:

- Propiciar la reflexión del personal docente sobre su intervención pedagógica para replantear sus acciones educativas.
- Que la intervención pedagógica de las docentes satisfaga las necesidades educativas de las niñas y los niños que atienden'
- Que las docentes tomen en cuenta en su planeación pedagógica las características de desarrollo de las niñas y los niños.

Se tiene la idea generalizada de que en la función de supervisora de zona en el nivel Educación Inicial se debe trabajar exclusivamente con las Directoras de los Centros Escolares como ocurre en otros niveles educativos.

Esto resulta comprensible si tomamos en cuenta que Educación Inicial es poco conocida en relación a su organización, funcionamiento, propuesta pedagógica, marco curricular etc. en diferentes ámbitos sociales y educativos, por este motivo en el siguiente apartado se plantea la función del supervisor en Educación Inicial tratando de aclarar las ideas para fundamentar el por qué la delimitación del problema y la propuesta de enseñanza aprendizaje están dirigidas al trabajo con personal docente y no exclusivamente con la Directora del plantel.

3.2 FUNCIONES DE LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

A partir de la delimitación del problema y el establecimiento de sus propósitos se precisa definir cuál es la intervención directa de la supervisora de Educación Inicial en los diferentes espacios del plantel educativo.

En el nivel de Educación Inicial la concepción del rol del supervisor ha retomado el enfoque de la planeación estratégica, donde la gestión educativa se orienta a la puesta en marcha de diferentes estrategias que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza.

La gestión escolar de la supervisora parte de una organización cíclica que permite visualizar de manera global el trabajo en torno a las niñas y niños en el CENDI; la comunicación y las acciones no se centralizan.

Esta organización cíclica trabaja a partir de cuatro circuitos operativos los cuales explicaré más adelante, antes me parece importante hacer algunas precisiones

respecto a las características de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), lo que permitirá entender con mayor claridad los circuitos operativos.

La Dirección de Educación Inicial cuenta con 29 Centros de Desarrollo Infantil sujetos a las normas, procedimientos, planes y programas que establece dicha Dirección, pero también ha establecido convenios con organismos públicos y privados que ofrecen servicios de Educación Inicial (CENDI), para las y los hijas (os) de sus trabajadoras y a la comunidad en general, donde la participación de la Dirección de Educación Inicial es apoyar a esos CENDI a través de la supervisión en aspectos técnico-pedagógicos orientando la práctica docente hacia el logro de los objetivos propuestos en el Programa de Educación Inicial (PEI).

Por lo tanto, este contexto reviste una diversidad de características distintas para los CENDI, los cuales a pesar de tener una configuración general y propósitos educativos compatibles adquieren ciertas peculiaridades; es así que, la gestión escolar de la supervisora toma en cuenta las relaciones que establece y los lineamientos normativos contenidos en el Programa Educativo. Esto nos lleva a referirnos de manera específica a los circuitos operativos a los que hice referencia anteriormente.

“Los circuitos operativos son relaciones o vínculos que se establecen entre los agentes operativos para generar posibilidades de acción o intercambio de información. A partir de los circuitos operativos se definen las funciones y responsabilidades que corresponden a cada uno de los agentes operativos dentro del CENDI. Los circuitos se estructuran tomando en cuenta tres elementos:

- A) La relación que guarda el agente educativo con las niñas y los niños. La organización de las acciones operativas de acuerdo al Programa de

Educación Inicial (PEI), (detección, planeación de actividades, seguimiento y evaluación).

- B) Las relaciones que se generan con los agentes educativos para llevar a cabo las actividades³³.

Esta organización cíclica a partir de circuitos operativos orienta el trabajo de la supervisora y describe sus funciones y responsabilidades. En el anexo no. 3 se muestran los esquemas correspondientes.

Como se puede observar en los circuitos, la gestión escolar de la supervisora tiene relación con todo el personal del CENDI y no únicamente con la Directora. Para efectos de fundamentar el por qué de mi propuesta de estrategia dirigida al personal y cómo a partir de la gestión escolar de la supervisora se atienden las problemáticas a continuación describiré de manera más detallada las relaciones que establece el supervisor en el circuito No. 2 de acuerdo con lo establecido en el documento Orientaciones técnico-pedagógicas para el supervisor de la modalidad escolarizada..

Las relaciones en este circuito se encaminan hacia la ejecución del Plan Anual de las docentes y Proyecto escolar del CENDI para cubrir las necesidades detectadas, a través de la planeación y realización de actividades. Esto se lleva a cabo por todo el personal del CENDI.

³³ SEP, "Orientaciones Técnico- Pedagógicas para el Supervisor de la Modalidad Escolarizada,, México 1999, pág.19

FUNCIONES DE LA SUPERVISORA DE ACUERDO A LA RELACIÓN QUE ESTABLECE EN EL CIRCUITO No. 2

1. “Brindar asesoría y apoyo técnico-pedagógico permanente al personal del CENDI.
2. Verificar que el Plan Anual atienda los logros de aprendizaje que se pretenden obtener en el CENDI.
3. Corroborar la pertinencia en la organización de responsabilidades para los grupos técnico, docente y de apoyo así como su participación en la realización de actividades de acuerdo a los lineamientos señalados en el Programa de Educación Inicial.
4. Asesorar al grupo técnico y docente acerca de la planeación de actividades y verificar la distribución de ejes y diseño de actividades educativas (propósitivas e indagatorias) por semana y mes.
5. Orientar al personal del CENDI sobre el uso de metodologías, procedimientos y recursos que mejoren y faciliten el desarrollo de las actividades con los niños.
6. Proporcionar orientación sobre el uso y aprovechamiento de espacios, creación de escenarios y ambientación del CENDI, así como el material y mobiliario adecuado a las necesidades y características de los niños.
7. Conciliar intereses entre el personal del CENDI cuando se presenten problemáticas que impidan el adecuado desarrollo del Programa Educativo y de las actividades en general.”³⁴

En este mismo documento se menciona que las supervisora debe “capacitar en coordinación con la Dirección de Educación Inicial al personal de los CENDI en

³⁴ op. cit. p. 22 y 23

aspectos técnico-pedagógicos de acuerdo a las normas y lineamientos establecidos.”
(pág. 22)

Otro motivo por el cual mi planteamiento del problema y estrategia se orientan al trabajo con las docentes es porque, actualmente me encuentro trabajando estrategias con las Directoras (circuito no. 1), y en este proceso se han detectado mejoras importantes en el seguimiento y evaluación de las mismas, por lo que considero que debo buscar nuevas estrategias en otros campos de acción donde aún se tienen dificultades por su complejidad- en la gestión escolar.

Cabe mencionar que mi intervención pedagógica considera los cuatro circuitos operativos por lo tanto, el hecho de que en este trabajo presente una propuesta de estrategia dirigida al personal docente no implica que se dejen de trabajar las estrategias para los otros circuitos en mi práctica cotidiana.

Por otro lado, la estrategia a trabajar con el personal docente permite involucrarme de manera directa con el problema planteado en el Proyecto Escolar del CENDI, es decir participar en las alternativas de solución al problema y considerarlo en los propósitos, estrategias, actividades y evaluación de mi Plan Anual de trabajo. De esta manera es posible formar parte del equipo colaborativo del Plantel

Pienso que la gestión de la supervisora más que controlar a los sujetos dentro de una organización vertical debe reconocer la necesidad de buscar múltiples espacios de desarrollo de competencias clave para todos los agentes educativos.

CAPITULO 4

¿EN QUÉ SE FUNDAMENTA LA PROPUESTA?

4.1 REFLEXIONES FILOSOFICAS PARA LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR REFLEXIVOS

En el ámbito educativo es reconocido que la aplicación de las diferentes corrientes filosóficas y epistemológicas han permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos, así pues, diferentes ciencias humanas, sociales y educativas han presentado investigaciones y postulados que ubican al hombre, a la sociedad, a la escuela y a la educación desde visiones que han respondido en su momento a un proceso histórico de la educación..

Al respecto se puede citar por ejemplo al momento en que nace y se oficializa la denominada instrucción pública dependiente del Estado en 1833, con el movimiento libertario, a partir del cual se piensa en la masificación de la educación , entendiendo como masificación el hecho de que toda la sociedad en general goce de los mismos derechos y obligaciones; se toma el positivismo como doctrina filosófica, el cual según su creador (Comte) el conocimiento positivo se refiere a lo real, a los hechos, a lo que se constata con la experiencia sensible externa. El positivismo no estudia causas, esta palabra tiene únicamente un valor descriptivo; la precisión y la certeza son metas claras de la mentalidad positivista,, así como su intención prácticas y su nivel relativo ya que rechaza el conocimiento absoluto, se puede concluir diciendo que tiene un triple carácter :realista, práctico y relativista. El positivismo es la postura del siglo XIX que se manifiesta como aliado de las ciencias experimentales y la principal orientación metodológica era la denominada realismo pedagógico o enseñanza objetiva consistente en mostrar las cosas antes que las ideas (Jacobo Cúpich, M.V.V. , 1998. Citado en AGUILAR, P. y Pineda., C. 2002)³⁵

³⁵ AGUILAR. P.B. y Pineda, C.M.E. “La importancia de la Unidad de Servicios Educativos a la Educación Regular en el proceso de integración educativa”. Documento recepcional de la licenciatura en Educación Media. Escuela Normal Superior de México, mayo 2002 p. 18)

Desde esta postura el rol del profesor es de sujeto activo poseedor del conocimiento y el alumno es un ser pasivo que recibe la información la cual se manifiesta en la repetición ritual de lo que el adulto le “da”. ¿Qué tipo de sujeto pretende formar esta postura?, ¿La individualidad del alumno es tomada en cuenta?, ¿Esta filosofía orienta la reproducción sin reflexión para garantizar ciertas condiciones?

No es la intención en este trabajo abordar el positivismo ni las ciencias experimentales como sustento del mismo, sin embargo, esta breve descripción me permite reflexionar respecto a cómo la práctica docente ha enfrentado diversos retos y demandas a lo largo de la historia de la educación, por lo tanto resulta necesario que las y los educadores estemos conscientes de que el trabajo magisterial es un trabajo intelectual y este propone la transformación del mundo; por lo tanto, las corrientes adoptadas en la educación pública han respondido a condiciones económicas, políticas y sociales determinadas en un momento histórico

Actualmente la exigencia social es que la práctica docente no debe restringirse a una mera transmisión de información, por tanto no es suficiente que un profesor domine una materia, entonces me pregunto ¿Qué saberes (conocimientos) debe tener un profesor?, ¿Cuál debe ser su rol en el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Qué debe saber hacer?

Si la o el profesor debe ir más allá de la transmisión simplista de conocimientos, entonces, es importante considerar que el alumno no es un sujeto pasivo dispuesto únicamente a recibir, y que antes de recibir alguna información cuenta con una memoria con conocimiento. ¿Cómo se da entonces este proceso de aprendizaje?

En la reflexión sobre estos aspectos podemos hacer referencia a la Teoría crítica de la sociedad y la educación, Giroux citado en Cisterna, C.F. 1999 refiere que “...la

teoría crítica establece como hecho básico el desvelamiento de la idea de que las funciones primordiales de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo”³⁶

De acuerdo con esta corriente filosófica, en el proceso educativo se observa un currículum oculto enmarcado en un contexto socio-histórico donde el análisis de los fenómenos educativos no debe separarse del contexto histórico en el que ocurren, esto implica que las instituciones y la práctica docente están determinadas por los conflictos y contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales que ocurren en la sociedad en que se encuentran inmersas.

Por otro lado, la ideología juega un papel relevante donde las referencias culturales configuran la vida social estableciendo hábitos, valores, creencias normas y significados, etc. A través de lo cual un colectivo social representa una determinada visión del mundo.

Las docentes y los docentes se encuentran inmersos en estas situaciones del currículum oculto, no manifiesto, que no se declara, pero que existe como un hecho intrínseco a la actividad educativa, y por otro lado, el sistema escolar establece un currículum oficial que expresa las políticas oficiales a través de planes y programas que son de conocimiento público.

El papel de los agentes educativos debe situarse entonces en una posición de análisis y reflexión sobre su intervención pedagógica ya que esta práctica educativa esclarece la realidad del aula y revela el compromiso o la falta del mismo que la o el docente establece con sus alumnas y alumnos y con la educación misma..

³⁶ Documento bajado de Internet. Cisterna, C.F. (1999) “Currículum oculto e ideología de la enseñanza de la historia. La visión de la conquista y la formación nacional en Chile”. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, España.

Con esta postura se pretende trabajar la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje planteada en el capítulo 5 de este documento; en la reflexión a trabajar con los agentes educativos del CENDIDEL “Casa Popular” se observan aspectos socio-culturales que resulta importante mencionar porque involucran el momento histórico en que vivimos, esto es que, el compromiso de las docentes con su trabajo se ve obstaculizado por una “crisis de autoridad” como lo llama Gomes Lima “,,una crisis de autoridad que se manifiesta por una desvalorización del profesor (como persona y como profesional) por una razón ideológica y política que lo arrastra al casuismo...”³⁷. En la vida cotidiana nos podemos percatar de que la sociedad ha cuestionado fuertemente el trabajo docente y los resultados que de él se espera, y el caso de los agentes educativos del CENDIDEL de referencia no es la excepción, mas aun, si recordamos que su formación académica no es la adecuada para este trabajo, situación que ocasiona desanimo en ellos y en consecuencia falta de interés por mejorar su práctica docente.

Sin embargo, la postura de análisis y reflexión con la que se propone trabajar se orienta hacia la búsqueda de un espacio educativo donde los involucrados descubran de manera consciente su realidad, reflexionen sobre ella y sobre el rol del docente como facilitador y agente de cambio en la solución de problemas. Ante esta concepción se considera que la educación es la forma que permitirá una transformación de la sociedad cuando se logre que el ser humano aprenda a conocer, a hacer, a ser, a convivir y a desenvolverse de manera crítica y propositiva

El actuar con esta postura crítica resulta un reto para la formación permanente en la práctica educativo –que vale la pena tomar--; el educador y la educadora reflexivos surgen de su propia necesidad e interés por analizar su práctica pedagógica y en

³⁷ GOMES, L.P. “La formación del educador reflexivo: notas para la reflexión de su practica”. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México vol. XXX num.3 p. 117

este sentido, debe cuestionarse sobre su propio conocimiento y tener disposición para aprender a aprender.

De esta manera, la gestión escolar de la supervisora orientará sus acciones a esa formación reflexiva que tenderá a pasar por un proceso de concientización sobre el rol del docente, rol del alumno, la práctica docente y el reconocimiento sobre la importancia de rescatar los conocimientos previos de los agentes educativos.

La teoría crítica tiene un fundamento constructivista, *ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ella*. Por eso resulta necesario que el investigador participe en la acción social que se está estudiando, o que sean los propios participantes quienes se conviertan en investigadores”³⁸

De esta manera podemos concluir este apartado considerando que se requiere orientar la gestión escolar de la supervisora hacia la formación permanente de la docente “práctica-reflexiva” definiendo esta como: “Propuesta de D,A, Shein en contra de la racionalidad técnica en el currículo y la formación de los profesionales. Se sustenta en una racionalidad práctica, donde la formación del profesional de la docencia enfatiza la acción práctica mediante la reflexión en y sobre su práctica, es decir, en una comprensión plena de la situación donde se desempeña. Dicha comprensión se alcanza mediante procesos de deliberación, debate e interpretación. Se pronuncia a favor de la experiencia del aprender haciendo, la acción tutorial, los talleres de trabajo y las actividades en escenarios naturales.”³⁹

³⁸ CARR, W. y Kemmis, S. Citado en FRANCISCO, B. L., Bardisa R. T., Garcia, A. C. “ La dirección de centros escolares”. Ed. EDELVIVES. ZARAGOZA, España 1994 p.59

³⁹ DIAZ-BARRIGA, A. F., Hernández, R. G. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”. Ed. McGraw Hill. 2da. Ed. México 2002 p. 435.

4,2 ASPECTOS PSICOPEDAGOGICOS DE LA PROPUESTA

El trabajo docente requiere tener conocimientos claros respecto e los referentes teóricos del aprendizaje para poder realizar una intervención pedagógica acorde con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas ya que la falta de claridad y los conocimientos parcializados obstaculizan el diseño y aplicación de estrategias y actividades encaminadas al desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

Ubicando estas ideas en relación con los planteamientos que se realizaron en el apartado anterior respecto a la reflexión de la acción, se considera necesario también establecer la vinculación teórico-práctica docente para que a partir de esto la formación permanente de las docentes se enriquezca con fundamentos psicopedagógicos acordes con las tendencias actuales de la educación.

Lo anterior, nos conduce a la posición constructivista del aprendizaje desde la cual se instrumenta la estrategia de enseñanza–aprendizaje que aquí se propone y de la cual se rescatan elementos importantes que orientarán la intervención pedagógica de la supervisora ya que se considera que esta postura proporciona un fundamento congruente con el propósito de la propuesta en cuestión; a continuación se hace referencia al constructivismo a partir de la conceptualización del mismo y posteriormente se desarrolla ubicando algunos de sus elementos en la estrategia a trabajar.

Constructivismo *“Confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del mundo. Algunos autores constructivistas se centran*

en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos, en los procesos de autoestructuración (por ejemplo, el constructivismo psicogenético de J. Piaget), pero para otros el foco de interés se ubica en la reconstrucción de los saberes culturales y en el desarrollo de dominios de origen social (por ejemplo el constructivismo social de L. Vigotsky y la escuela sociocultural o sociohistórica”⁴⁰

En la reflexión respecto a la asesoría que se ofrece a las docentes y si debe ser con referentes especializados o bien poner énfasis en el aprender a aprender me parece adecuado hacer referencia a la siguiente cita de Rosa María Torres “Los requerimientos del futuro que no reclama especialización, sino versatilidad, armonía entre una formación especializada y un saber general, único capaz de asegurar la asimilación de nuevos conocimientos y la capacidad de autoaprendizaje”⁴¹ esto conduce a la realización de una intervención pedagógica con métodos que permitan el descubrimiento, la selección y utilización de conocimientos nuevos donde las responsables de grupo puedan discriminar y organizar la información y la supervisora logre un manejo de criterios para saber seleccionar lo pertinente y lo prioritario.

Se pretende que la reflexión que las docentes realicen sobre su práctica lleve implícita la búsqueda de estrategias individuales que les permitan aprender a aprender para desarrollar las competencias necesarias que mejoren su práctica docente.

Es necesario garantizar un aprendizaje constructivo y significativo de las docentes para lo cual se requiere que adquieran conciencia de su propio proceso de aprendizaje y aprendan a utilizar diferentes estrategias. El reto para la supervisora es

⁴⁰ DIAZ-BARRIGA, A.F. y Hernández, R.G. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”. Ed. McGraw Hill. 2da. Ed. México 2002 p. 428

⁴¹ TORRES, R.M. “Que y como es necesario aprender”. (1998). P. 32 citada en U.P.N. Unidad 098, Oriente, D.F., Antología Especialización “Desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica”. Ciclo escolar 2002-2003

saber construir situaciones de aprendizaje donde se propicie que las docentes logren esa toma de conciencia de su proceso de aprendizaje y las estimule a manejar diferentes estrategias cognitivas, “Aprender por relaciones, conectar lo que saben con las cosas que van a aprender nuevas, aprender a incorporar, aprender a argumentar, aprender del propio error...”⁴² (Salgueiro, 1999), todas estas son estrategias que las docentes deben saber utilizar para aprender a aprender.

Se requiere rescatar los conocimientos e ideas previas que tiene el grupo con el que se trabaja, propiciando que exprese lo que conoce respecto a los temas y situaciones de su práctica docente y partiendo de esto contrastar su conocimiento previo con la teoría que fundamenta el Programa que deben trabajar con los niños que atienden

Este elemento del constructivismo es importante considerarlo ya que “...el análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son esos esquemas de conocimiento iniciales los que el profesor va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez más verdaderos y potentes...”⁴³

El rescatar las ideas previas del grupo para reflexionar sobre el aspecto teórico del mismo y su práctica docente real permite tener un punto de referencia para contrastar la teoría y la práctica. Aquí parece pertinente mencionar que al referirnos a “conocimientos previos” podría pensarse que el grupo de personas con el que se trabajara la propuesta de estrategia tiene un amplio conocimiento del tema en

⁴² SALGUEIRO, A.M. “Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico”. Ed. OCTAEDRO. Barcelona, España. 1999

⁴³ COLL, C. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”. p. 36 En Antología U.P.N. Unidad 098 Oriente D.F. Especialización en desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica ciclo escolar 2002-2003.

cuestión por tratarse de personal que ha trabajado un largo tiempo con niñas y niños pequeños, sin embargo, se debe recordar que es precisamente la problemática planteada en el capítulo 3 de este trabajo que hace referencia a que estas personas no cuentan con el perfil profesional requerido para el trabajo docente ya que no cursaron la carrera correspondiente; considerando esto retomamos a Coll “El conocimiento previo pertinente parece ser entonces elemento decisivo en la construcción de representaciones de significado o de modelos mentales que es el aprendizaje de un contenido...desde la psicología cognitiva actual”⁴⁴ por lo tanto el conocimiento previo que se rescata es el que el grupo ha adquirido a través de su práctica cotidiana y partiendo de esto se busca proporcionarles ayudas para el cambio conceptual ya que esas ideas previas que manifiestan efectivamente son decisivas para mostrar cierta resistencia o apertura al cambio cognitivo.

Otro elemento que se rescata del constructivismo es la interacción de los participantes, a partir del intercambio de conocimientos para dar una respuesta para adquirir mayores elementos en su proceso de aprendizaje ya que al argumentar y fundamentar sus ideas se reflexiona respecto al nivel de conocimiento que tienen, en este sentido como lo menciona Mario Carretero (1999) “...las posibilidades cognitivas de un individuo no se agotaban en lo que podía hacer por sí mismo, sino también con la ayuda de otro individuo más capaz”⁴⁵, así se propició que el grupo intercambiara opiniones, discutiera y se provocara conflictos cognitivos.

La actividad a partir de la interacción social que se da en un grupo como lo menciona Rosario Cubero “La construcción de nuevos conocimientos se lleva a cabo en el medio eminentemente social caracterizado por la interacción y el intercambio. La discusión entre los compañeros sobre los contenidos escolares, el diálogo y la confrontación de idea, la actividad de autorreflexión necesaria para defender el

⁴⁴ op. cit. p. 33

⁴⁵ CARRETERO, M. “Constructivismo y educación”. Ed. AIQUE. Buenos Aires 1993 p. 60

propio punto de vista y para responder a las preguntas de los compañeros suponen una valiosa experiencia para la construcción de los propios sistemas conceptuales”⁴⁶

El rescatar los conocimientos previos y la interacción del grupo permite que los participantes piensen que su práctica docente es importante y que pueden rescatar elementos valiosos de ella, pero que se requiere de enriquecerla y mejorarla a partir de nuevos conocimientos que les ayuden a reorientar el proceso enseñanza – aprendizaje.

Todo lo anterior nos lleva a reflexionar respecto a la intervención pedagógica como supervisora puesto que implica un gran reto desde la postura constructivista por lo tanto es importante retomar los roles que juegan el alumno, el profesor y los contenidos; el tener presente que “...el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea”.... ”La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno”⁴⁷

El alumno como constructor y reconstructor activo de su propio conocimiento desarrolla sus ideas y las explora por sí mismo por tanto se debe favorecer que los aprendizajes le permitan hacer uso de sus conocimientos en diversas situaciones y tener presente que los alumnos son activos cuando exploran, manipulan e inventan pero también cuando leen o escuchan las explicaciones del profesor.

El profesor por su parte debe orientar y guiar la actividad mental constructiva del alumno con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva

⁴⁶ CUBERO, R. “Como trabajar con las ideas de los alumnos” p. 59-60 en Antología U.P.N. Unidad 098 D.F. Oriente. Especialización en desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica ciclo escolar 2002-2003.

⁴⁷ COLL, C. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”. p. 36 En Antología U.P.N. Unidad 098 Oriente D.F. Especialización en desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica ciclo escolar 2002-2003

a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales .El profesor debe promover el desarrollo y autonomía de los alumnos debe favorecer una atmósfera de reciprocidad , respeto y confianza para el alumno, dar oportunidades para el aprendizaje, promover actividades cooperativas para el intercambio de puntos de vista y conflictos socio-cognitivos.

Por otra parte, un elemento importante que aparece en la relación maestro-alumno es el contenido pero no para juntar lo que aporta cada uno al acto de aprendizaje sino "...la interacción que se establece entre estos tres elementos. Ahí es donde está la clave de la concepción constructivista".⁴⁸

Estos tres elementos el alumno, el profesor y el contenido son clave para que se logre el aprendizaje significativo puesto que para que un aprendizaje sea significativo se requiere de que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico y psicológico y es necesario que haya una actitud favorable a aprender significativamente así la interrelación de estos tres elementos favorecerá el aprendizaje.

Estos elementos del constructivismo son relevantes de considerar en la práctica docente y a partir de ello continuar retomando aspectos tales como: las ayudas pedagógicas jerarquizando que a menor nivel de conocimiento pertinente mayor es la ayuda que necesita el alumno e inversamente y por tanto la intervención pedagógica tendrá que ajustar continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los progresos y dificultades que encuentre en el personal que trabaja en el CENDIDEL donde se aplicará la propuesta de estrategia.

Por otro lado se debe considerar el proceso por el cual se logran aprendizajes significativos y las condiciones para lograr esto: *Disposición favorable del alumno,*

⁴⁸ op. cit. p. 37

contenidos potencialmente significativos desde el punto de vista interno y la posibilidad de asimilarlo.

Todo esto sin perder de vista el contexto y las características del personal con el que se trabaja pero también se debe tomar en cuenta que el proceso de adquisición del conocimiento tiene un ritmo diferente en cada persona y que por lo tanto cada docente requiere de su tiempo y de encontrar sus propias estrategias para aprender.

Este será el sustento teórico en el que se soporta la estrategia propuesta en el siguiente capítulo además de considerar algunos otros elementos sobre como aprenden los adultos desde el punto de vista de la Andragogía que es el tema del siguiente apartado.

4.3 ¿CÓMO APRENDE EL ADULTO? EL PUNTO DE VISTA DE LA ANDRAGOGIA.

En la intervención pedagógica con niños pequeños se precisa de conocer el proceso de aprendizaje de acuerdo a la edad de los alumnos, así como el reconocimiento de sus características y necesidades, lo mismo ocurre cuando trabajamos con adultos y no debe darse por hecho situaciones que pueden confundirnos al hacer un juicio a priori porque el sentido común pudiera darlas por obvias.

Es por esta situación que se considera pertinente integrar este apartado tomando en cuenta que la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje esta orientada al trabajo con adultos, por lo tanto, de manera breve se hablará sobre este aspecto que nos permitirá ampliar el panorama y los elementos que orienten la gestión escolar de la supervisora.

En primer termino es importante preguntarnos ¿que es ser adulto”, en los documentos consultados se observa que en general, el significado de la adultez esta ligado a una concepción social “Se suele adjudicar cualidades que denominamos adultas, a aquellas que están de lado de la cordura, la normalidad y la sabiduría las cuales tienen sus raíces en la religión, la ley, la ética humanística, el arte, la raza o la etnia. Entonces mas personas de las que probablemente quieren admitirlo se encuentran en los andamios que sostienen la vida adulta”⁴⁹ este concepto de adultez probablemente no reúna las exigencias de la evolución misma de la sociedad –como su propia autora lo hace notar--, sin embargo, al reflexionar sobre la visión que de adultez se tiene encontramos que es difícil unificar un criterio al respecto y son tantas y tan variadas las definiciones que resulta difícil adoptar una en particular sin embargo, para efectos de este trabajo se tomará la “teoría de las operaciones dialécticas” donde el pensador Riegel rechaza la idea del “adulto decadente”.

La teoría de Riegel se da a conocer en 1972 “...argumentando que es mas adecuado para entender el tipo de pensamiento del adulto, a aquel que se caracteriza por el descubrimiento de preguntas y problemas importantes mas que la determinación de respuestas, que genera el despliegue de una gran cantidad de razonamientos, que poseen vías de pensamiento cualitativamente mas avanzadas y que sus ideas y conceptos se reúnen con la realidad”⁵⁰. Esto ha dado sustento a la teoría de la Andragogía y plantea dos supuestos:

- El acto de aprender del adulto se produce a través de su intervención personal en los diversos actos sociales.
- Su autoconcepto se desliga de la dependencia, para tornarse en autodirección y trabajo en grupo, la reserva acumulativa de experiencia se constituye en el motor de su actividad.

⁴⁹ Documento obtenido de internet. MONDRAGON, P.G.L. “Algo sobre el adulto” Asesora de la Unidad 094 Centro de la U.P.N.

⁵⁰ op. cit. p. 3

A partir de esto han surgido diferentes conceptos sobre andragogía algunos de los cuales se citarán a continuación para establecer una relación entre ellos. En un documento obtenido de internet de Pablo Cazau se retomó lo siguiente:

- “Se entiende por Andragogía la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto”
- Ortiz Jimenez refiere “El concepto de andragogía es un neologismo propuesto por la UNESCO en sustitución de la palabra pedagogía, para designar la ciencia de la formación de los hombres, de manera que no se haga referencia a la formación del niño, sino a la educación permanente”
- A principios del siglo XX Eugen Rosenback se refiere a andragogía como “...conjunto de elementos curriculares propios de la educación de adultos como son: métodos, profesores y filosofía”

Como se puede observar el común denominador de estas definiciones se refiere a la formación o educación de adultos, que en los últimos años se le ha dado mayor importancia, así mismo se observa que se visualiza al adulto en una situación de aprendizaje como individuo capaz de contribuir a logros y crecimiento personal así como de intervenir en la comunidad y en la sociedad en general a partir de esos aprendizajes.

De esta manera podemos rescatar que la andragogía es una oportunidad para que el adulto que decide aprender participe activamente en su propio aprendizaje en condiciones de igualdad con otros para lo cual, en el marco de la asesoría y acompañamiento se precisa de propiciar un ambiente de participación orientada hacia la apertura de situaciones que propicien que el individuo sea el agente de su propio aprendizaje, tomando como punto de partida su experiencia personal en un ambiente de trabajo colaborativo y reconociendo el papel de gestor de sus propias propuestas.

CAPITULO 5

TE PROPONGO ACOMPAÑARTE

5.1 EL “ACOMPAÑAMIENTO”. UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO EN LA GESTIÓN ESCOLAR DE LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL.

En este capítulo se expondrá el diseño de la estrategia que se pretende aplicar como parte de la gestión escolar en la zona de supervisión correspondiente. Para tal efecto se hará referencia al problema que se delimitó así como a los propósitos correspondientes.

PROBLEMA

¿CÓMO FACILITAR QUE LAS DOCENTES QUE ATIENDEN A LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL CENDI “CASA POPULAR” DEPENDIENTE DE LA DELEGACIÓN MAGDALENA CONTRERAS DESARROLLEN LAS COMPETENCIAS PARA QUE SU INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CORRESPONDA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE SUS ALUMNOS?

PROPÓSITOS

- Propiciar la reflexión del personal docente sobre su intervención pedagógica para replantear sus acciones educativas.
- Que la intervención pedagógica de las docentes satisfaga las necesidades educativas de las niñas y los niños que atienden.
- Que las docentes tomen en cuenta en su planeación pedagógica las características de desarrollo de las niñas y los niños.

Desde este punto de vista, la estrategia está orientada a la formación docente eminentemente reflexiva basada en la práctica cotidiana, donde se analice esa

acción práctica a través del debate e interpretación. Las ideas anteriores nos introducen a la metodología que fundamenta esta propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje, me refiero a la investigación-acción.

METODOLOGÍA

La investigación-acción me proporciona los elementos pertinentes para operar la propuesta ya que permite que las docentes descubran sus propios problemas, propongan alternativas de solución y transformen su práctica aprendiendo de su propia experiencia.

John Elliott (1996), refiere que “Las personas podrían reproducir conscientemente algunas reglas culturales en su comportamiento social, pueden no ser conscientes con conocimiento de sí mismas de lo que están haciendo, o no poder comunicar esto a otros”⁵¹, considerando esto la reflexión de la acción promueve la conciencia discursiva de sí mismo, “Esta transición entre ser consciente de sí mismo y ser consciente con conocimiento de sí mismo o discursivamente permite a las personas alcanzar una cantidad moderada de autonomía sobre su comportamiento social. Les permite renegociar las reglas y las normas con los otros y cambiar reflexivamente por ello su conducta social”⁵²

En este sentido, la investigación-acción favorece el desarrollo profesional de la docente a través de la práctica reflexiva, sobre todo si consideramos que las responsables de grupo con las que se trabajará la estrategia propuesta no tienen el perfil académico para el trabajo con niñas y niños pequeños, por otro lado, el favorecer la reflexión de su acción propiciará el redescubrimiento consciente de su práctica.

⁵¹ Citado en Mckernan, J. “Investigación-acción y currículum”, Madrid 2001 pág.18

⁵² op, cit,

En este contexto resulta importante establecer o definir el concepto de investigación-acción.

- Para Elliott (1981), la investigación-acción se define como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro del aula”
- Rapoport (1970, pág.449), “La investigación-acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable”.
- Hasley (1972), la investigación-acción es una “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real... y el examen minucioso de los efectos de estas intervenciones”.
- Bogdan y Biklen (1982, pág. 215) “La investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir cambio social”.
- Carr y Kemmis (1986, pág. 162) “La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo.”

Se puede observar que en las definiciones anteriores se percibe un tipo de investigación aplicada donde la intervención de los participantes se orienta a mejorar los entornos sociales. Cabe mencionar que “la investigación-acción se origina en los E.E.U.U. y desde los primeros años del siglo XX contó con un gran número de partidarios” (Wallace 1987).⁵³, y no es exclusiva del currículum, también se ha utilizado en contextos industriales, sanitarios, educativos y conductuales

⁵³ citado en Mckernan 2001, pág. 28

comunitarios (Clark 1976 y Cols 1984, Mckernan 1988; Selander 1987; Wallace1987).

Para efectos del presente trabajo se retomara la definición de James Mckernan,(2001), *“La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar para definir con claridad el problema; en segundo lugar para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se pretende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.”*⁵⁴

De esta forma, la estrategia que se propone para la intervención pedagógica rescata el hecho de que las sujetos-docentes lleven a la práctica el currículum, analicen y reflexionen sobre ello, emitan juicios contrastando con elementos teóricos y se propicie un cambio de mejora en su intervención pedagógica; esto nos conduce a ubicar la investigación-acción propiamente en el ámbito educativo como lo refiere John Elliott en su introducción a “Investigación-acción y Currículum”de J. Mckernan, 2001 “Para ser educativa la investigación-acción tiene que dirigirse a las preocupaciones sobre la calidad educativa de las experiencias curriculares de los estudiantes y sobre las condiciones pedagógicas en virtud de las cuales se tiene acceso a ellas....la investigación-acción es investigación del currículum.”.

⁵⁴ Mckernan, J. “Investigación-acción y currículum”, Madrid 2001 pág.25

Después de haber planteado de manera general el fundamento metodológico (investigación-acción), en el que se apoya la estrategia, pasaremos ahora al desarrollo de la misma.

A partir de los fundamentos teóricos abordados en este trabajo es preciso retomar el problema planteado como objeto de estudio para determinar ¿Cómo? es conveniente trabajar desde la función como supervisora para lograr los propósitos propuestos.

Para ello es preciso plantear las estrategias más adecuadas que deben considerar las fortalezas con las que cuentan las docentes y a partir de ello realizar una acción de sensibilización y acompañamiento de los procesos educativos.

Precisamente la *ESTRATEGIA* será el *ACOMPañAMIENTO* y retomando el documento ¿Qué son las Estrategias de Aprendizaje? De Nisbet y Chucksmith, 1987 se determinan las siguientes microestrategias considerándolas como lo refiere el documento citado: "... son más específicas de cada tarea, están más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, más próximas a la ejecución y son más susceptibles de instrucción." ⁵⁵

MICROESTRATEGIAS:

1. Sesión de trabajo reflexivo sobre aspectos de desarrollo de la niña y del niño y planeación educativa.
2. Sensibilización respecto al rol de la alumna y del alumno, de la docente y del proceso enseñanza-aprendizaje.
3. Acompañamiento en los procesos educativos a partir del trabajo colaborativo y corresponsable.

Es importante mencionar que estas estrategias de trabajo llevan implícito que no se trata de "entrenar" a las docentes en determinado método de enseñanza, más

bien están orientadas a partir de la “vida en el aula”, como punto de referencia que nos brinda elementos de análisis para realizar la tarea docente. Tampoco se trata de “dotarlas” de conocimientos teóricos sobre pedagogía o psicología educativa; están orientadas a focalizar un análisis crítico o reflexivo sobre la propia práctica docente planteando situaciones de solución en problemas reales situados en el aula.

Esto no debe confundirse como un esquema de racionalidad técnica que separa el pensar de la puesta en práctica. La capacitación, sensibilización y acompañamiento “... enfatiza la acción práctica mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual sólo puede alcanzarse por la vía de procesos de deliberación, debate e interpretación”. (Díaz Barriga, 2002). El rol del docente se centra en una práctica reflexiva.

Con esta orientación podemos pasar ahora a explicar la estructura general de la propuesta de estrategia, es decir, el como se trabajara desde la supervisión en lo cotidiano, así como el seguimiento y evaluación de la misma.

ESTRATEGIA: ACOMPAÑAMIENTO

PROPÓSITO: Reorientar la intervención pedagógica de los agentes educativos a través del análisis de elementos teórico- prácticos que conlleve a transformar el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión.

⁵⁵ Nisbet y Chucksmith. “¿Qué son las Estrategias de Aprendizaje?” 1987, pág. 51-53. En Antología de la U.PN. Unidad 098 Oriente .D.F. Especialización en Estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica”

ESTRUCTURA GENERAL DE LA ESTRATEGIA

Para la estructuración de esta estrategia se estima conveniente referir algunos aspectos relacionados con la interacción que se establece entre la supervisora y el personal docente del CENDIDEL donde se trabajará, esto es, que en lo cotidiano de las visitas de supervisión se ha favorecido el respeto y la confianza para expresar ideas sobre aspectos educativos. Así mismo en la mayoría de las docentes es observable una actitud de interés en las situaciones donde se evidencian logros de aprendizaje de las niñas y los niños a partir de su intervención pedagógica.

Lo anterior forma parte de las competencias actitudinales {el ser} ante el trabajo docente y el entorno institucional, lo cual se rescata como fortaleza para el desarrollo de otras competencias que se trabajarán dentro de las actividades de la estrategia.

En este contexto el primer paso para la instrumentación de la estrategia es ubicarla como parte del Plan Anual de trabajo de la supervisión de zona; es importante aclarar que en este Plan Anual se abordan tres ámbitos, los cuales son: El trabajo en el aula y las formas de enseñanza, La organización y funcionamiento de la Escuela y La relación de las escuelas con las familias de los niños y las niñas, esto en el marco del proyecto escolar.

La estrategia a trabajar se ubica en el ámbito de El trabajo en el aula y las formas de enseñanza --aunque también impacta en los otros dos ámbitos--.

Posteriormente, en el cronograma mensual de actividades de la supervisora se calendarizarán las actividades que forman parte de la estrategia y que se realizarán dentro de las visitas de supervisión al CENDIDEL, es importante mencionar que dicho cronograma en algunas ocasiones se ve alterado por circunstancias extraordinarias que surgen de la propia gestión escolar, o por actividades imprevistas

del CENDIDEL o por acciones que marca la Dirección De Educación Inicial, por lo cual se debe tomar en cuenta esta situación para ir haciendo ajustes en cuanto a los tiempos programados de tal forma que no se pierda la viabilidad de la estrategia.

A partir de esto, se iniciarán las visitas al plantel diferenciando los propósitos para cada una, por lo tanto, se clasifican en tres tipos de visitas:

- 1. Visitas para video-filmar una actividad.*
- 2. Visitas para sesiones de trabajo colaborativo con las agentes educativas responsables de grupo y análisis y reflexión sobre la práctica docente*
- 3. Visitas de observación directa en las salas como parte del seguimiento y evaluación de la estrategia.*

De acuerdo con los lineamientos de la Dirección de Educación Inicial la supervisora debe realizar dos visitas mensuales {o de acuerdo a las necesidades, el número de visitas que se requiera) a cada plantel de la zona escolar por lo tanto, el tipo de visitas que se realizará al CENDIDEL “Casa Popular” estará sujeta en tiempo y forma a este lineamiento así como a las situaciones extraordinarias antes descritas.

Como parte de la estrategia también se considera realizar una reunión con todos los agentes educativos del CENDIDEL, {puede ser en la junta de Consejo Técnico Escolar o en reunión extraordinaria dependiendo de la organización del plantel} para presentar la propuesta de estrategia estableciendo de manera clara la vinculación de esta con el Proyecto Escolar del CENDIDEL, de tal forma que no se perciba como una acción aislada separada de sus problemáticas educativas.

Este primer acercamiento a la estrategia es determinante para que los agentes educativos se comprometan asumiendo responsabilidades con actitud abierta al mejoramiento de la intervención pedagógica.

Las visitas que se refieren a la videofilmación se realizarán con las docentes que estén dispuestas a ello ,y se filmará una actividad que se realice con los niños de su grupo en aproximadamente 20 minutos.

En las visitas que se refieren a la sesión de trabajo reflexivo donde participarán las docentes responsables de los grupos los temas a trabajar serán “Desarrollo del niño y de la niña” y ‘Planeación educativa” ubicando estos contenidos en el marco curricular del Programa de Educación Inicial {PEI} Ver anexo No. 4 del Marco Curricular del PEI.

Esta sesiones forman parte de las microestrategias citadas en párrafos anteriores, así mismo se insertan las microestrategias de sensibilización y acompañamiento de los procesos educativos ya que al inicio de cada sesión se trabajará una actividad a la que se le llama “Vida cotidiana en el aula”, donde además de rescatar los conocimientos previos se propiciará la reflexión sobre la intervención pedagógica y con apoyo del video se analizarán los roles que juegan el profesor, los alumnos y el contenido contrastando esa ‘vida cotidiana” que se vive en el aula con la teoría y enfoque constructivista que propone el PEI.

A lo largo de las sesiones se propiciará el intercambio de puntos de vista que conlleve al trabajo colaborativo en la solución de problemas que se presentan en la intervención pedagógica de las docentes.

Para el cierre de cada sesión se realizará una autoevaluación en la que los agentes educativos elaborarán un registro en el que pongan en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes; esta autoevaluación en cada sesión implicará un seguimiento sobre las habilidades, destrezas, conductas, conocimientos y actitudes {competencias} aprendidas en situaciones de la vida cotidiana; también se registrarán los acuerdos y compromisos que se adquieren a

partir de la sesión para mejorar su intervención pedagógica, este registro será retomado al inicio de cada sesión subsecuente para darle seguimiento.

En las visitas referidas a la observación directa en el aula, se tomará el papel de observador activo, es decir, de apoyo a las docentes desde su propio proceso de aprendizaje individual, esto es, establecer una comunicación bilateral donde se constate la ejecución de los acuerdos tomados en las sesiones de reflexión y también se escuche a los agentes educativos en las cuestiones que les preocupan en el mejoramiento de su intervención pedagógica.

Durante la visita, la supervisora realizara dos registros de seguimiento: uno donde se anotaran las observaciones referidas a las competencias docentes {conocimientos, habilidades y actitudes}; y el informe de visita de supervisión que marca la normatividad de la DEI en el cual se anotan los avances, lo que se requiere mejorar y los acuerdos y compromisos.

No esta demás reiterar que en la operatividad de las microestrategias y actividades se encuentra el “acompañamiento” de la supervisora en el sentido que se le dio a este termino en el capitulo 2 de este documento, es decir, se dará apoyo constante en la tarea de los agentes educativos, se analizará y reflexionará conjuntamente sobre las problemáticas educativas propiciando la toma de decisiones a partir del trabajo colaborativo y corresponsable donde el aprender a aprender favorezca el desarrollo de competencias de las docentes para mejorar su intervención pedagógica en vías de atender las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y los niños.

Finalmente, se debe aclarar que los registros de seguimiento y evaluación mencionados en párrafos anteriores se describirán con mayor precisión en el siguiente apartado.

En el anexo No. 5 se presenta un ejemplo del cronograma a trabajar para operar la estrategia, en el que se describen contenidos, actividades, tiempos, competencias a favorecer y recursos.

5.2 AHORA NOS EVALUAMOS.

En este apartado se hará referencia al cómo se pretende recopilar la información (seguimiento) y cómo se realizará el análisis de los datos para la toma de decisiones posteriores (evaluación); la recolección y análisis de los datos no es una etapa separada de la operación de la estrategia, es una parte integral del proceso.

“Desde el marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1998). En este caso, las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde dentro del mismo (evaluación para y en el proceso enseñanza-aprendizaje)”.⁵⁶

De acuerdo con la cita anterior se debe considerar que el seguimiento y la evaluación tomarán en cuenta la intervención pedagógica así como el aprendizaje de los alumnos, es decir, la recopilación y análisis de la información permitirá saber qué pasó con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y con todos los elementos que

⁵⁶ Díaz Barriga, Hernández Rojas, “ Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, México 2002, pág.354

intervienen en ella tales como: tiempos, recursos, actividades, contenidos, etc., y cómo están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos para realizar las mejoras pertinentes.

En el caso de la estrategia que aquí se propone, se realizará un intento para abarcar estos aspectos implicando por supuesto, los procesos de aprendizaje de las involucradas. Se pretende lograr un aprendizaje significativo donde las docentes aprendan a aprender aplicando los procesos constructivos del aprendizaje.

El cronograma presentado en este trabajo tiene implícito el acompañamiento de la supervisora en todas las actividades por lo cual el seguimiento y la evaluación se realizará a partir del trabajo colaborativo y corresponsable, es decir, los registros serán realizados por las docentes y por la supervisora los cuales se describen a continuación:

REGISTROS DE LA SUPERVISORA

1. Registro anecdótico: Donde se anotarán aspectos relevantes observados en la sesión de trabajo de análisis y reflexión, en la actividad “análisis de la vida cotidiana”, y en las visitas de supervisión calendarizadas en la planeación de la supervisora.

Los aspectos a observar son: competencias docentes (conceptuales, procedimentales, actitudinales. En este registro se hará uso de la observación y cuestionamientos verbales con propósitos determinados.

Este registro contiene los siguientes datos:

FECHA

NOMBRE DEL DOCENTE

OBSERVADOR

ACTIVIDAD

CONTEXTO

DESCRIPCIÓN DEL ACTO

INTERPRETACIÓN/VALORACIÓN

(Tomado de Bolívar, 1995, pág. 129, citado en Díaz Barriga, 2002. Le realice algunas adaptaciones para trabajar con mi estrategia).

2. Diario de campo: Se anotarán aspectos observados en las visitas cotidianas de supervisión programadas en el plan de trabajo de la supervisora; los aspectos a observar son :

CONTEXTO (dinámica, relaciones sociales y participación)

ACTUACIÓN DEL PROFESOR: (estrategias metodológicas, formas de intervención propósitos).

COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS (implicación en las actividades).

3. Cuestionarios: Se elaborarán cuestionarios para ser aplicados a las docentes, éstos estarán orientados a detectar conocimientos previos en cada sesión de análisis y reflexión.
4. Lista de control: Para registrar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución o práctica docente. Los aspectos a registrar están relacionados con competencias (procedimentales y actitudinales). Por ejemplo:

Interacción adulto-niño
 Interacción adulto-adulto
 Tipo de estrategia seleccionada.
 Diseño de actividades
 Colectivas
 Uso de escenarios
 Diseño de actividades
 En subgrupos.

(Tomado de Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002)

REGISTROS DEL PERSONAL DOCENTE

1. Evaluación del desempeño: Este registro permite que las docentes pongan en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes. Se elaborará durante la actividad “vida cotidiana en el aula” donde se hará un listado con tres apartados, ejemplo:

¿QUÉ HICIERON LAS NIÑAS?	¿QUÉ HIZO LA DOCENTE?	QUE PUEDO MEJORAR
Preguntó Buscó material Manipuló el material	Evadió respuestas Preparó un ambiente agradable	Colocar el material al alcance de los niños

Este registro será llenado de manera individual después de observar el video de la actividad análisis de la “vida cotidiana en el aula, lo cual implica un proceso de metacognición, es decir, la reflexión sobre la acción, el pensar y reflexionar consigo mismo. Una definición de metacognición que tomaremos es: “Conocimiento sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento. Es de naturaleza estable,

constatable, flexible, y de aparición relativamente tardía en el desarrollo. Pueden distinguirse dos aspectos el relativo a las variables personas, tarea y estrategia y el relativo a las experiencias metacognitivas (Díaz Barriga y Hernández Rojas “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, México 2002, pág. 433).

Este seguimiento conducirá a una autoevaluación del desempeño sobre habilidades, destrezas, conductas, conocimientos o actitudes (competencias), aprendidas en situaciones de la vida cotidiana.

2. Dificultad en la práctica docente: Este registro implica un listado de problemas que detecten las docentes en su práctica el cual será comentado en las sesiones para reflexionar y proponer colaborativamente algunas propuestas de solución. Ejemplo::

- 3.

PROBLEMA (S)	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

COMENTARIOS FINALES

- La política educativa internacional orienta una nueva manera acerca de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así como el cumplimiento de los derechos humanos y de acceso a la igualdad de oportunidades y es con este fin que se realizó en 1990 la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” en Jomtien, Tailandia de donde surgió el documento “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”.
- Existe a nivel mundial y en nuestro país un interés creciente por la Educación Inicial puesto que se ha demostrado que la atención educativa en edad temprana tiene un impacto importante en el desarrollo del ser humano; es decir, cuando existe una educación intencionada entre los cero y tres años de edad se favorece el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- En México se han logrado avances significativos en materia legislativa que orientan el quehacer educativo, y en este sentido se realizaron reformas en 1993 al artículo 3ro. y 31 Constitucionales donde la educación primaria y secundaria se consideran ya dentro de la obligatoriedad, así como el impulso que significó la incorporación en el texto Constitucional de la obligación del Estado de impartir educación preescolar.
- De la Constitución emanan otros documentos que permiten hacer especificaciones, tal es el caso de la Ley General de Educación donde se hacen precisiones sobre las atribuciones del Ejecutivo Federal por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así la SEP se compromete a garantizar el carácter nacional de la Educación Básica, mejorar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios.
- En 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica plantea los ejes de política educativa para reorganizar el sistema escolar: --

Reorganización del Sistema Educativo Nacional, reformulación de contenidos y materiales educativos y revaloración social de la función magisterial. De la Modernización Educativa surge el Programa de Educación Inicial.

- Actualmente el Programa Nacional de Educación 2001-2006 encamina sus objetivo, metas y líneas de acción hacia el mejoramiento de la calidad de la educación considerando el desarrollo de competencias fundamentales de los alumnos.
- La Educación Inicial en nuestro país ha replanteado como lograr el desarrollo de competencias de los niños (as) al ritmo de la evolución de la sociedad. En la actualidad se organiza institucionalmente a partir de la Dirección de Educación Inicial dependiente de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- La Dirección de Educación Inicial establece normas y criterios de organización y estructura para el funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) dependientes de la SEP y establece acuerdos con otros organismos públicos y privados (ISSSTE, IMSS, G.D.F., PEMEX, ETC.) para que los CENDI dependientes ellos orienten su labor educativa a partir del programa pedagógico establecido por la SEP.
- La gestión de la supervisión en Educación Inicial tiene como propósito establecer un enlace entre la SEP y diferentes organismos públicos y privados que ofrecen servicio de Educación Inicial a partir del asesoramiento en aspectos técnico-pedagógicos encaminados a fortalecer la práctica docente que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de los (as) niños (as) que se atienden.
- La supervisión en Educación Inicial se ve en la necesidad de replantear su intervención ante la diversidad de CENDI que atiende, para lo cual se orienta con el enfoque de la planeación estratégica donde se considera que la gestión educativa promueva diversas soluciones a los procesos de enseñanza a partir de diferentes estrategias.

- En el presente documento se plantea una estrategia de enseñanza-aprendizaje a partir de la cual se aborda una problemática que se presenta en los CENDI dependientes de la Delegación Política Magdalena Contreras a través de la intervención de la supervisora de Educación Inicial.
- La estrategia de propuesta planteada pretende favorecer el desarrollo de competencias docentes para que la práctica educativa corresponda a las necesidades educativas de los alumnos (as).
- Los fundamentos teóricos que soportan la propuesta de estrategia desde lo filosófico hacen referencia a la teoría crítica de la sociedad y la educación; desde el aspecto psicopedagógico se apoya en la corriente constructivista, así mismo retoma los supuestos teóricos de la Andragogía para considerar los procesos de aprendizaje del adulto.
- La propuesta de estrategia plantea a la supervisión como el **ACOMPAÑAMIENTO** en los procesos educativos del CENDI involucrando a la asesoría, al trabajo colaborativo y a la formación y práctica docentes desde el análisis y la reflexión de la vida cotidiana en el aula en vías de mejorar la intervención pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR. P. B. y Pineda C.M.E. “La importancia de la Unidad de Servicios Educativos a la Educación Regular en el proceso de integración educativa”. Documento recepcional de la licenciatura en Educación Media. Escuela Normal Superior de México, mayo 2002

BAZ, Lois Francisco, Bardisa Ruíz Teresa. “La Dirección de Centros Escolares”, Ed. EDELVIVES, España 1994

CARRETERO, M. “Constructivismo y educación”. Ed. AIQUE. Buenos Aires 1993

COLL, César. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”. en Antología U.P.N. Unidad 098 Oriente D.F. Especialización en desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación básica ciclo escolar 2002-2003.

Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de aprendizaje en Antología Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 098 D.F. Oriente. Especialización en Desarrollo de Estrategias de Enseñanza aprendizaje en Educación Básica. Módulo 1 2003.

DIAZ-BARRIGA, A.F. y Hernández, R.G. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”. Ed. McGraw Hill. 2da. Ed. Mexico 2002

FIERRO, Cecilia, Fortool y Rosas “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción”. Ed. PAIDÓS, México 1999.

Gobierno del Distrito Federal. "Normas Generales para la Prestación del Servicio Educativo-Asistencial de los Centros de Desarrollo Infantil Delegacionales del Gobierno del Distrito Federal". México 2001,

GUARRO, Pallás Amador. "Modelo de proceso o la estrategia de asesoramiento desde la colaboración: una revisión desde la práctica". Universidad de la Laguna 2001, Documento tomado de Internet.

LIPPIT, & Lippit. "El proyecto de trabajo como estrategia para fortalecer la función de los apoyos técnicos pedagógicos en la Educación Básica". En Antología del curso de Carrera magisterial 2003-2004

Mckerman, J. "Investigación-acción y currículum". Ed. Morata, Madrid 2001

NIETO, Cano José Migue . "Modelo de asesoramiento a Instituciones Educativas". Universidad de Murcia 2001, documento tomado de Internet.

NISBET, y Chicksmith. "¿Qué son las estrategias de aprendizaje? en Antología U.P.N. Unidad 098, Oriente D.F., Especialización en Desarrollo de Estrategias de Enseñanza-aprendizaje. ciclo escolar 2002-2003

PINTO, Cueto Luisa. "Currículo por competencias: desafío educativo". Revista Tama No. 38, sept. 1996. Colombia. en Antología U.P.N. Unidad 098 Oriente D.F. Especialización en Desarrollo de Estrategias de Enseñanza-aprendizaje ciclo escolar 2002-2003

Programa Nacional de Educación 2001-2006

SALGUEIRO, Ana María. "Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico", Ed. OCTAEDRO, S.L., Barcelona, España 1999.

SANCHEZ, Puentes Ricardo, “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, Revista Perfiles Educativos CISE-UNAM, julio-septiembre 1993

SHAGOUR, Hubboid Ruth, Millar Power Brenda , “El arte de la indagación en el aula”, Manual para docentes investigadores. Ed. GODISA, Barcelona, España 2000

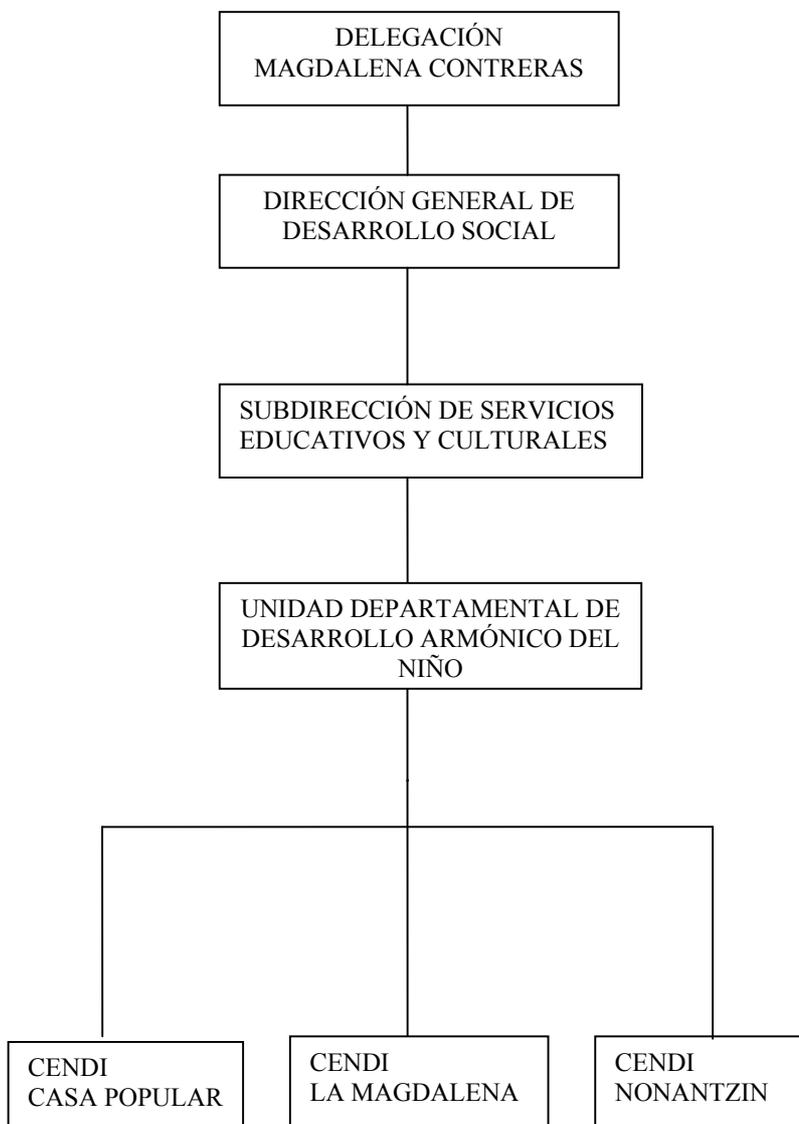
SEP. “La renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Puntos de partida, estrategia y organización”. Documento de trabajo, septiembre 2002

SEP. Ley General de Educación. México 1993 artículo 21, Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993 y entro en vigor el día siguiente de su publicación.

SEP, “Orientaciones Técnico- Pedagógicas para el Supervisor de la Modalidad Escolarizada”, México 1999

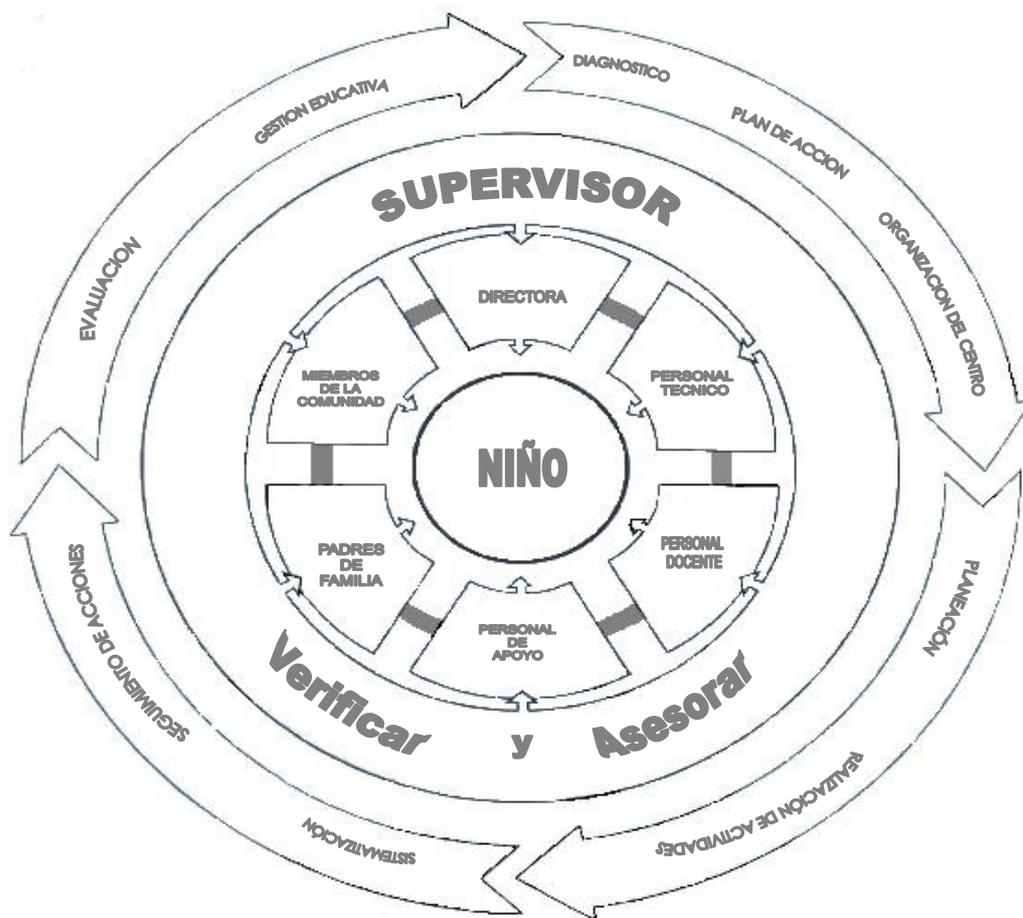
SEP. “Programa de Educación Inicial. México 1992 .

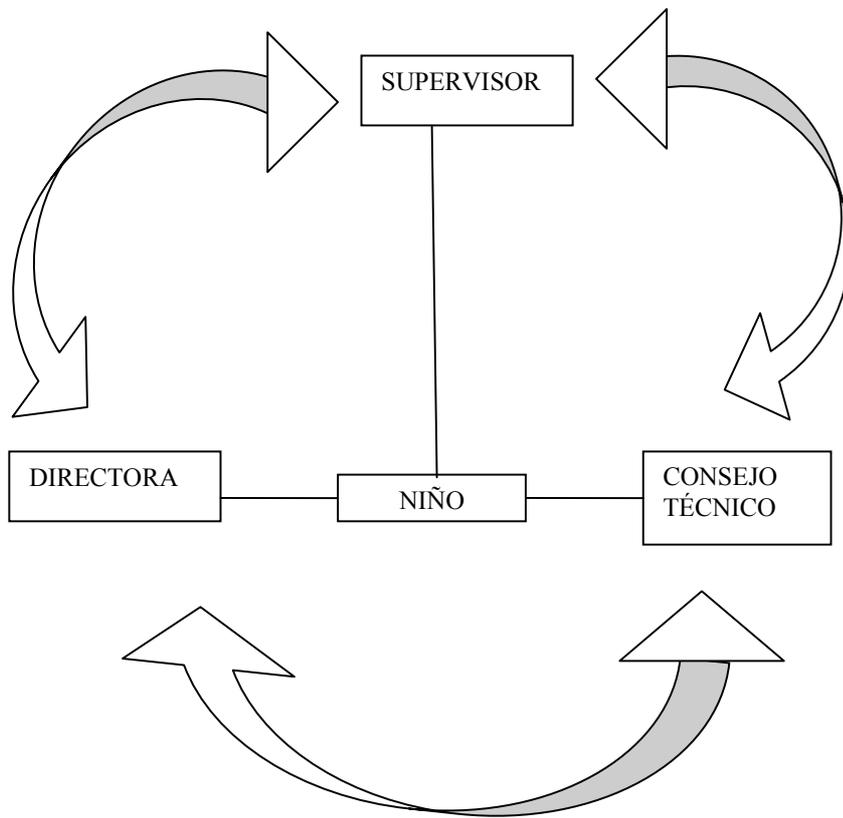
SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA DE MEDELLIN. “Propuestas para el mejoramiento de la asesoría educativa”, Medellín, Colombia 2001, p. 4-7

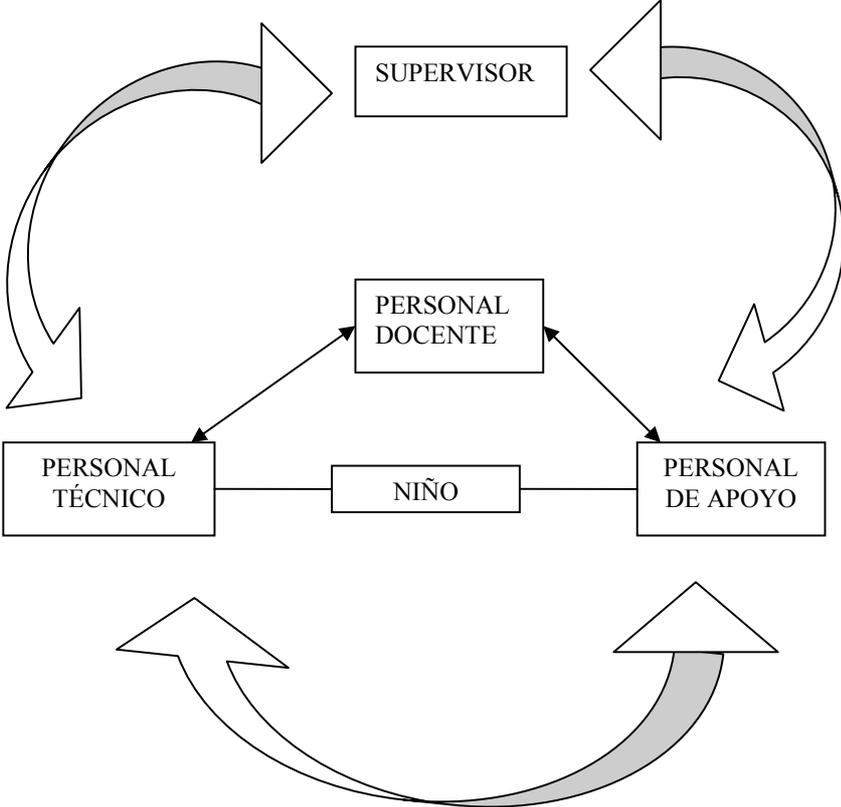


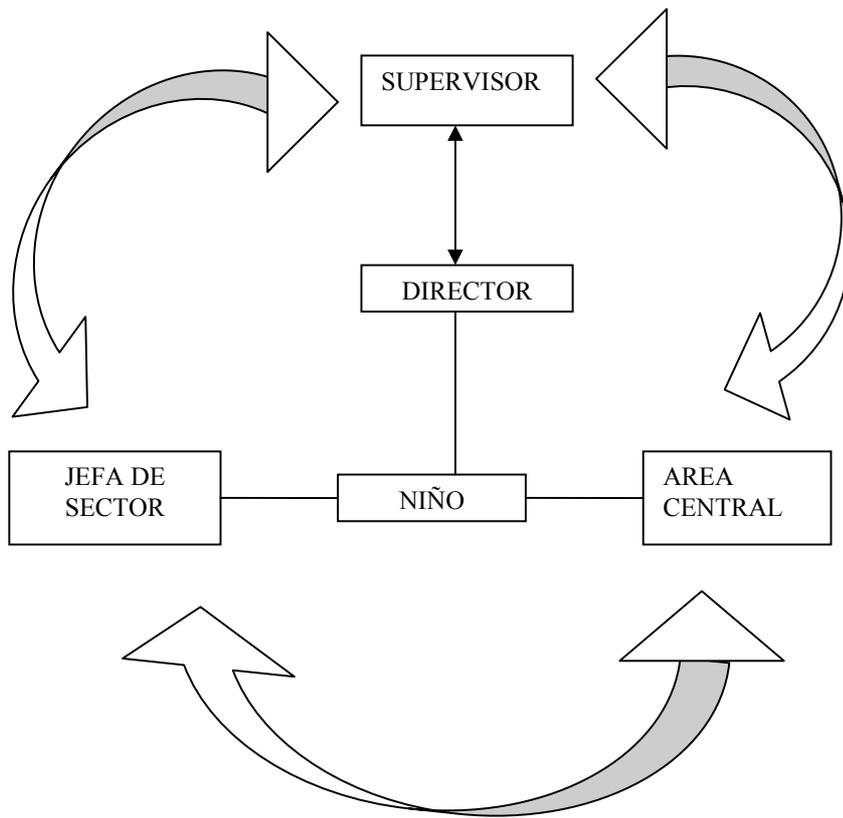
RELACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DEL CENDIDEL "CASA POPULAR"

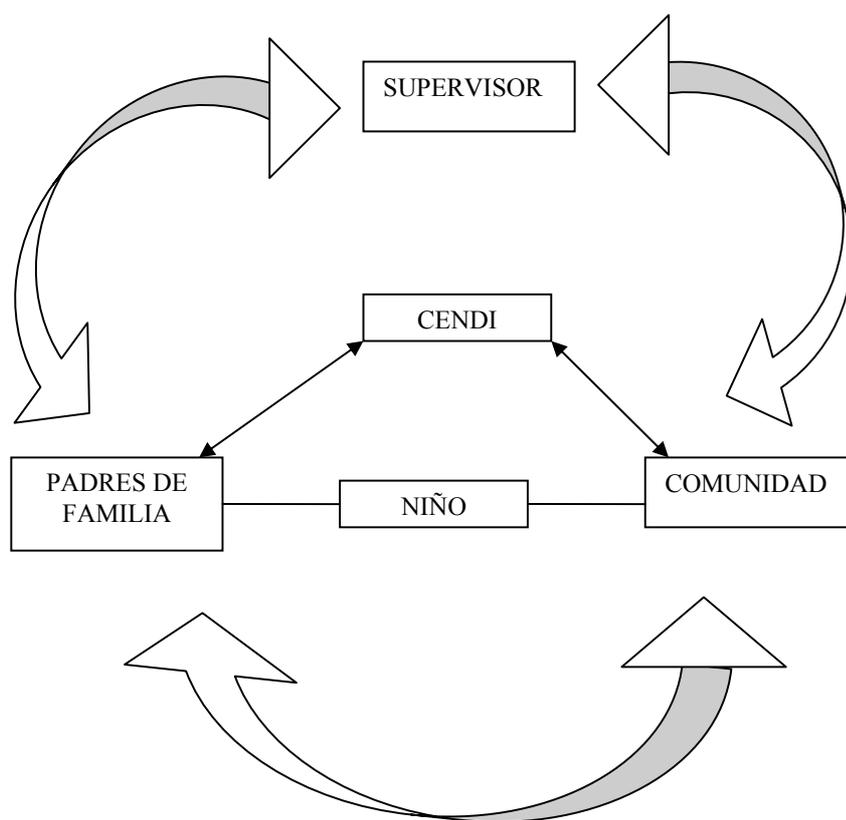
NOMBRE	EDAD	ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS	TIPO DE NOMBRAMIENTO	ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO
Domínguez Aguilar Simeona	36 años	Secundaria	Base	10 años
Pérez Becerra María Teresa	48 años	Primaria	Base	10 años
Salazar Brito Margarita Elodla	42 años	Técnico en computación	Base	10 años
Sánchez Villalba Ma. Trinidad	33 años	Técnico en computación	Base	8 años
Villa Zárate Leticia	41 años	Primaria	Base	7 años
Zetina Portela Fabiola	23 años	Secundaria	Eventual	1 año
Saldivar Pérez Esther	52 años	Secundaria	Base	3 años
Zamora Martínez Verónica	29 años	Asistente Educativa	Base	4 meses
Ruiz Bautista Norma	35 años	Comercio	Base	11 meses
Mendieta Zúñiga Reyna	34 años	Psicóloga	Eventual	3 años











PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL
ESTRUCTURA CURRÍCULAR

ANEXO No. 4

FUNDAMENTOS	TEMAS	CONTENIDOS	EJES
AREA DE DESARROLLO PERSONAL	PSICOMOTRICIDAD	Reflejos	Ejercitar reflejos de succión, prensión audición y visión.
		Control de movimientos	Realizar cambios de posición con su cuerpo Ejercitar actividades motrices de bases Realizar movimientos finos de manos y pies Estimular la coordinación fono-articuladora Estimular la coordinación óculo-motora Ejercitar el equilibrio del cuerpo
		Desarrollo sensorial	Identificar forma, tamaño y textura en diferentes objetos Identificar sonidos diferentes Diferenciar sabores básicos
	RAZONAMIENTO	Esquema corporal	Señalar e identificar las partes de su cuerpo Identificar las partes del cuerpo en relación con otros cuerpos
		Noción de objeto	Identificar objetos a través de la aplicación de los sentidos Manejar la transformación de objetos sin alteración de la sustancia Prever los cambios en diferentes objetos
		Noción de persona	Identificar personas extrañas Reconocer su núcleo familiar y comunitario más cercanos Comprenderse como integrante de un grupo social
		Noción de tiempo	Diferenciar la rutina de las actividades Repetir actividades con ritmos específicos Aplicar las secuencias temporales a diferentes sucesos
		Noción de espacio	Realizar recorridos con distintos grados de dificultad Aplicar criterios de ubicación arriba-abajo, atrás-adelante, derecha, izquierda Anticipar recorridos para alcanzar una meta
		Noción de conservación	Reconocer los objetos, independientemente de los cambios espaciales y temporales Experimentar los cambios de sustancia en diferentes situaciones
		Noción de seriación	Manejar objetos grandes y pequeños en una secuencia creciente Ordenar objetos de forma creciente y decreciente Anticipar el procedimiento de seriación a un grupo de objetos
		Noción de cantidad	Manejar los cuantificadores cualitativos: muchos, pocos, ninguno Aplicar la equivalencia de conjuntos Manejar la cardinalidad y ordinalidad en diferentes conjuntos de objetos
		Noción de clase	Formar grupos de objetos asociándolos por sus características físicas: color, forma, tamaño Aplicar un criterio de formación de conjuntos, a un grupo de objetos
		Relación causa-efecto	Aplicar diversos esquemas para manejar objetos, morder, aventar, sacudir Establecer relación entre dos acciones secuenciadas Probar en distintas circunstancias la relación causa-efecto
		Imitación	Reproducir el modelo presentado Reproducir hechos o acontecimientos cercanos en ausencia de modelos Construir un suceso con una secuencia coherente
		Análisis y síntesis	Descomponer objetos en sus partes Armar y desarmar diferentes objetos Construir un objeto o una narración, a partir de pocos elementos
Analogías	Identificar objetos equivalentes Manejar elementos de relación entre conjuntos de objetos Elaborar analogías para objetos o narraciones		
Simetrías	Establecer relaciones de semejanzas Probar el inverso de cada acción realizada Anticipar y probar las relaciones inversa, directa y recíproca		

FUNDAMENTOS	TEMAS	CONTENIDOS	EJES
AREA DE DESARROLLO PERSONAL	LENGUAJE	Expresión verbal	Ejercitar el balbuceo y la expresión monosilábica Expresar verbalmente los nombres de los objeto, animales o personas Expresar verbalmente sus ideas, opiniones y responder a diversas preguntas Hablar articulada y correctamente Emplear correctamente los pronombres, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.
		Comprensión verbal	Ejecutar órdenes simples y complejas Identificar situaciones y personajes en las narraciones Diferenciar el tono verbal y musical
	SOCIALIZACIÓN	Sexualidad	Expresar la función de la figura femenina y masculina Distinguir las características externas de cada sexo
		Interacción afectiva	Establecer relación interpersonal con adultos y niños Identificar las emociones básicas alegría, tristeza, enojo
		Expresión creadora	Participar en actividades de expresión oral, corporal y manual Participar en actividades de expresión musical Expresar ideas, emociones y sentimientos a través de actividades gráfico-plásticas
	AREA DE DESARROLLO SOCIAL	FAMILIA	Convivencia y participación
Valores			Aprender las normas y reglas que prevalecen en la comunidad Brindar respeto a las personas mayores, los niños y demás miembros de la comunidad Respetar las diversas formas de vida, así como comprender la necesidad de cuidar los objetos Diferenciar lo propio y lo ajeno
COMUNIDAD		Cooperación	Participar en la organización y desarrollo de actividades propias o particulares del grupo Convivir y colaborar con diversos personajes y servidores públicos de la comunidad Identificar algunos problemas que se presentan en la comunidad y la manera en que se puede ayudar para resolverlos Tener conciencia acerca de la ayuda mutua que deben brindarse los miembros de una comunidad en trabajos específicos Interactuar a través del juego con otros niños de la comunidad
		Costumbres y tradiciones	Participar en eventos, fiestas ferias y ceremonias que se realizan en la comunidad Conocer la historia de la comunidad a través de cuentos, leyendas, mitos características de la región Identificar algunos elementos de folklore regional ,comida, música, cantos , bailes, vestido
		Urbanidad	Representar a la comunidad a través de diversos medios o recursos Identificar los tipos de vivienda que existen en su comunidad Reconocer algunos servicios públicos con los que se cuenta en la comunidad Conocer los medios de transporte que se emplean en la comunidad Conocer algunas normas básicas de educación vial Identificar los medios de comunicación social y comprender su importancia Conocer los oficios y profesiones que predominan en la comunidad

FUNDAMENTOS	TEMAS	CONTENIDOS	EJES
AREA DE DESARROLLO SOCIAL	ESCUELA	Formación de hábitos	Identificar las actividades en los tiempos y lugares indicados para hacerlo Lograr el control voluntario de la atención Poseer hábitos de orden
		Destrezas elementales	Distinguir colores primarios y secundarios Establecer la diferencia de objetos por su longitud y altitud Identificar diversos tipos de sonidos fuerte-suave, agudo-grave Ejercitar los conceptos de velocidad rápido-lento Diferenciar consistencias y texturas duro-blando áspero-liso-corrugado Identificar temperaturas frío, caliente, tibio Realizar actividades con objetos de diferentes pesos y volúmenes grueso-delgado ,lleno-vacío, ligero-pesado Ejercitar las nociones de todos, algunos, ningunos Practicar la correspondencia ordinal primero, segundo, tercero Identificar objetos por su forma círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo Trazar líneas curvas, rectas, onduladas, combinadas Distinguir imágenes, símbolos, letras y números Practicar y distinguir nociones temporales hoy-ayer-mañana, día-noche, mañana-mediodía-tarde, antes-ahora-después
AREA DE DESARROLLO AMBIENTAL	CONOCIMIENTO	Seres vivos y elementos de la naturaleza	Distinguir seres vivos y otros elementos de la naturaleza Conocer la importancia que tiene el aire, el agua y la tierra dentro de la naturaleza como elementos necesarios para la vida Establecer semejanzas y diferencias entre los animales de los medios acuáticos, terrestres y aéreos. Distinguir semejanzas y diferencias entre animales y plantas Identificar animales benéficos y dañinos para el hombre Aprender los cuidados que se deben brindar a los animales que habitan en la comunidad Conocer las partes de una planta, su ciclo de vida y los cuidados necesarios para su desarrollo Diferenciar plantas, flores, frutos y verduras así como el uso que el hombre les da Identificar plantas, animales y minerales característicos de la región, así como los productos que proporcionan al hombre.
		Leyes naturales	Distinguir las características del día y la noche Identificar las funciones del sol y la luna como elementos preservadores de la vida Identificar las cuatro estaciones del año Conocer los estados de la materia, sólido, líquido y gaseoso Conocer el ciclo del agua Conocer un ciclo de siembra o cultivo, así como los elementos que intervienen para llevarlos a cabo Realizar sencillos experimentos para conocer fenómenos físicos y químicos

FUNDAMENTOS	TEMAS	CONTENIDOS	EJES
AREA DE DESARROLLO AMBIENTAL	PROBLEMAS ECOLÓGICOS	Contaminación	<p>Conocer los principales contaminantes del aire, el agua y el suelo así como las repercusiones que tiene en los seres vivos</p> <p>Identificar los ruidos que contaminan el ambiente</p> <p>Reconocer los principales problemas de contaminación que enfrenta la comunidad</p> <p>Conocer el fenómeno de la inversión térmica que agudiza el problema de la contaminación en las grandes ciudades</p>
		Agotamiento de recursos naturales	<p>Identificar los recursos renovables y no renovables de la naturaleza</p> <p>Reconocer los recursos renovables y no renovables que existen en su comunidad.</p> <p>Conocer las principales causas y consecuencias del agotamiento de los recursos, así como sus efectos en el mantenimiento del equilibrio ecológico</p>
		Destrucción de especies	<p>Identificar las especies animales y vegetales desaparecidas y las que están en peligro de desaparecer</p> <p>Establecer las causas de extinción de algunas especies vegetales y animales</p> <p>Determinar la forma en que afecta la destrucción de especies a todo género de vida.</p>
		Sobrepoblación	<p>Reconocer las causas y consecuencias de la sobrepoblación en las grandes ciudades</p> <p>Identificar los animales que a causa de su excesiva reproducción son dañinos para el hombre y otras especies</p>
	CONSERVACIÓN Y PRESERVACIÓN	Hábitat	<p>Conservar en buen estado el medio que lo rodea</p> <p>Comprender lo nocivo de la quema de objetos y materiales que contaminan el aire</p> <p>Evitar arrojar objetos y basura que ensucien al agua</p> <p>Preservar las áreas verdes que existen en su comunidad</p> <p>Evitar ruidos desagradables que dañen la salud</p>
		Flora y fauna	<p>Tener conciencia a cerca de la importancia que tienen los animales y las plantas</p> <p>Ayudar al cuidado y preservación de flores, árboles y demás plantas que existen en su casa y comunidad</p> <p>Atender y cuidar a los animales domésticos.</p>
	SALUD COMUNITARIA	Higiene	<p>Conocer hábitos de higiene personal así como la importancia que tienen para el organismo</p> <p>Lograr el autocontrol de las necesidades fisiológicas</p> <p>Usar la bacinica, baño o letrina correctamente al orinar o defecar</p> <p>Realizar prácticas de higiene en su casa y comunidad</p> <p>Conocer los principales problemas de higiene que afectan a la comunidad y su repercusión en la salud</p> <p>Conocer las formas de selección, procesamiento y desecho para la basura (reciclaje de productos orgánicos e inorgánicos)</p> <p>Conocer los principales procedimientos para desinfectar alimentos</p> <p>Practicar hábitos y normas higiénicas en la preparación y consumo de alimentos</p>
		Alimentación	<p>Reconocer algunos alimentos por su sabor y olor</p> <p>Identificar diversas consistencias en los alimentos</p> <p>Saber comer correcta y balanceadamente</p> <p>Conocer los resultados de una mala alimentación (enfermedades/infecciones)</p> <p>Identificar el origen y fuente de los alimentos: animal, vegetal, mineral</p> <p>Identificar los alimentos naturales, enlatados y no nutritivos a fin de conocer su repercusión en el organismo</p> <p>Conocer los beneficios de algunos alimentos de origen animal y vegetal así como las técnicas para su transformación y procesamiento casero e industrial</p> <p>Conocer las principales medidas higiénicas y alimenticias para conservar la salud</p>
		Salud	<p>Identificar los problemas de salud que se presentan en la comunidad así como sus posibles soluciones</p> <p>Participar en las campañas de conservación de salud en el hogar y la comunidad</p> <p>Conocer algunas indicaciones primordiales de primeros auxilios</p> <p>Conocer e implementar medidas de seguridad en casos de desastre, sismo, incendio, inundaciones</p> <p>Aplicar las vacunas básicas en los niños para prevenir enfermedades.</p>

CRONOGRAMA PARA OPERAR LA ESTRATEGÍA “ACOMPAÑAMIENTO”

CONTENIDO. Explorar lo que conocen las docentes sobre los niños maternos que atienden (2 a 3 años). Desarrollo infantil.

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Propiciar en las docentes de los grupos maternos el análisis del desarrollo infantil por áreas a partir de sus conocimientos previos.

ESTRATEGÍA DE APRENDIZAJE: Elaboración de un concepto

ESTRATEGÍA DE ENSEÑANZA: Preconstrucción generadora de información previa.

ACTIVIDAD	HABILIDADES A DESARROLLAR	EVALUACIÓN SEGUIMIENTO	TIEMPO	RECURSOS
<p>“Vida cotidiana en el aula”</p> <p><u>INICIO:</u> Se solicitará al grupo que escriban en una hoja de rotafolio las características de los niños que atienden de acuerdo con lo que conocen y han observado cotidianamente. A partir de lo que escriban elaborarán un concepto de “Desarrollo del niño” tratando de identificar los procesos por los que atravieza</p>	<p>*Activar conocimientos previos.</p> <p>* Elaboración de conceptos</p> <p>*Trabajo colaborativo</p> <p>*Observación</p> <p>*Conceptuales (Contenidos)</p> <p>*Procedimentales (Didácticas)</p> <p>*Actitudinales</p>	<p>Registros del personal:</p> <p>1.- Dificultad en la práctica docente</p> <p>2.-Autoevaluación</p> <p>3.- Acuerdos y compromisos</p> <p>Registros de la supervisora:</p> <p>1.-Diario de campo</p>	<p>Septiembre</p> <p>25 minutos</p>	<p>Hojas de rotafolio</p> <p>Plumones</p> <p>Videofilmación</p> <p>T.V.</p> <p>Cuadernos</p> <p>Marco Curricular del Programa de Educación Inicial.</p>

