

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
UNIDAD 25 A

**ESTRATEGIAS PARA FORTALECER  
LA FUNCIÓN DE ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO  
DEL DIRECTIVO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

***HILDA GABRIELA CARRAZCO GARDUÑA***

CULIACÁN, ROSALES, SINALOA, MARZO DE 2005.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

1.2 Justificación

1.3 Objetivos

1.4 Delimitación del objeto de estudio

1.5 Referencias contextuales

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 El directivo escolar y las formas de organización

2.2 El perfil y las funciones del directivo escolar

2.2.1 El directivo escolar como líder

2.3 ¿Cómo se concibe la asesoría técnico pedagógica?

2.3.1 Características y funciones del asesor técnico pedagógico

2.3.2 El directivo como asesor técnico pedagógico

2.4 La gestión escolar y el proyecto escolar

2.4.1 Orígenes y evolución del proyecto escolar en el nivel de educación preescolar

2.5 El Consejo Técnico Consultivo: organización y funcionamiento

2.6 Los espacios de actualización y capacitación de los directivos escolares

2.7 Proceso seguido en la construcción del proyecto de innovación

## CAPÍTULO III

### ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE

3.1 Consideraciones generales sobre la alternativa pedagógica de acción docente

3.2 Presentación de las estrategias

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

4.1 Descripción de la aplicación de las estrategias

## CAPÍTULO V

### VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

5.1 Cambios específicos que se lograron alcanzar

5.2 Recomendaciones que se hacen para reestructurar la alternativa

5.3 Perspectivas de la propuesta

## CONCLUSIONES

## BIBLIOGRAFÍA

## APÉNDICES

## INTRODUCCIÓN

El directivo de jardín de niños se ubica en un punto estratégico debido a la incidencia que tiene para la concreción de los propósitos fundamentales de la Educación Preescolar, esto se genera, como consecuencia de su accionar en los diferentes ámbitos laborales.

Una de las funciones inherentes al mismo lo constituye la asesoría técnico pedagógica, a pesar de ello, se puede observar que en la práctica es el aspecto que le representa mayores dificultades para desarrollar.

En atención a lo anterior el presente documento retoma para su intervención el fortalecimiento a la función de asesor técnico pedagógico del directivo escolar, cuyos objetivos están encaminados a identificar las necesidades de actualización de los mismos y, con ello, diseñar y aplicar un proyecto de acción docente que permita a los directivos participar en espacios de reflexión y análisis de su práctica educativa con el propósito de que rescaten elementos teórico-prácticos, así como, herramientas que lo apoyen para enriquecer la función de asesor técnico pedagógico; de igual manera, el valorar la funcionalidad de la propuesta en la intervención de los directivos en los jardines de niños.

Para orientar el trabajo de indagación se establecieron algunas interrogantes que hacen alusión a cuál debe ser el proceso a seguir para atender a la educadora desde el apoyo técnico pedagógico sin anular al directivo en su función de asesor. Una segunda incógnita refiere a las dificultades que tiene para desarrollar la función de asesoría y, por último, qué tipo de estrategias es necesario implementar para apoyarlo en el desempeño de la función de asesor técnico pedagógico.

A través del proceso desarrollado se puede apreciar el significado que reviste el hecho de que los involucrados en el proyecto participen activamente desde la definición del diagnóstico y el diseño de las estrategias para la atención de la necesidad, lo anterior propició el poner en juego y reconocer la capacidad para la búsqueda y atención de las necesidades que limitan el desempeño profesional.

De esta forma el trabajo está organizado en cinco capítulos, los cuales se describen de la siguiente manera:

El primero especifica el proceso realizado para la delimitación del objeto de estudio y la justificación que explica el por qué es importante abordarlo, para llegar a establecer los objetivos. Se plantea la delimitación teórica, contextual y temporal, de igual manera, las referencias contextuales que ayudan a enmarcar la presente innovación.

El segundo capítulo expone los elementos teórico-metodológicos que sustentan el trabajo, especificando algunas ideas de Manuel Álvarez Fernández, Paulino Murillo, Sylvia Schmelckes, Cecilia Fierro y Rodríguez Romero. De igual manera, se hace referencia al proceso metodológico realizado así como de los instrumentos y técnicas utilizados apoyándose en las planteamientos de Casanova, Rojas Soriano, Buendía, Colás y Hernández.

El tercer capítulo describe de manera precisa cada una de las estrategias de intervención que conforman la alternativa de acción docente para la atención del objeto de innovación.

El capítulo cuarto explica los resultados obtenidos como parte de la aplicación de las estrategias, considerando para ello una descripción detallada del proceso desarrollado y, posteriormente, en el quinto capítulo se muestra la valoración de la aplicación de la alternativa mencionando las situaciones relevantes que se presentaron como producto de la puesta en marcha de las estrategias.

Cada uno de los elementos abordados en este documento están orientados en la atención de una parte del universo que comprende la función directiva: la asesoría técnico pedagógica, para intervenir en el fortalecimiento de la misma a través de estrategias que involucre en una dinámica de trabajo enriquecedora y brinde seguridad en su actuar a quienes decidan llevarlas a la práctica.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes

Este apartado tiene a bien exponer el proceso seguido para la identificación del problema que nos ocupa en el presente proyecto de innovación en la modalidad de acción docente, que se inicia con la llegada a la zona escolar 007 de educación preescolar para desempeñar la función de apoyo técnico pedagógico, lo cual implicó la manifestación de dudas, inquietudes y cuestionamientos sobre cómo empezar y hacia dónde orientar el trabajo académico.

El apoyo técnico pedagógico es la figura encargada de brindar asesoría al personal docente y directivo de la zona escolar. La asesoría técnico pedagógica puede entenderse como un proceso de acompañamiento que promueve el análisis de información, la reflexión, contrastación, sugerencias, entre otros, para encontrar respuestas a las dudas, inquietudes y/o dificultades sobre la aplicación e interpretación del programa, los apoyos curriculares, las formas de evaluar y, con ello, mejorar el desempeño profesional.

Como parte de las acciones inherentes al apoyo técnico pedagógico se llevó a cabo una serie de visitas a los jardines de niños con el propósito de establecer un diagnóstico zonal, basado en observaciones a la práctica docente de las educadoras así como elementos rescatados en conversaciones con las mismas, los cuales permitieran conocer las necesidades apremiantes a fin de orientar y asesorar con estrategias que apoyaran en la solución de las dificultades técnico pedagógicas presentadas.

Durante el proceso diagnóstico se presentaron algunas limitantes que no permitieron avanzar en el propósito de orientación y asesoría: básicamente el gran número de docentes que conforman la zona escolar así como la organización del tiempo.

Éstos, al conjugarse dieron como resultado que no se lograra atender al total de las compañeras educadoras, sobre todo, el no poder realizar un seguimiento y evaluar los acuerdos y compromisos establecidos durante las visitas, en consecuencia, dichos compromisos quedaron sueltos. Un aspecto importante observado a partir de lo anterior fue que no se generó un cambio en la práctica educativa de las docentes.

Frente a esta realidad comenzó a surgir un primer grupo de interrogantes a saber: ¿Qué sucede con las educadoras que anteriormente se orientó y que en una visita posterior no se observaron cambios en su práctica escolar? ¿A qué se debe esta situación? ¿Qué importancia tiene el seguimiento para garantizar logros o mejoras en el quehacer docente? ¿Qué pasa con la figura del directivo en la función de asesor técnico pedagógico que le corresponde asumir? Nuevas dudas surgen a partir de lo anterior: ¿En qué parte de este universo de acción se encuentra ubicada el apoyo técnico pedagógico? De acuerdo a esa ubicación ¿A quién le corresponde atender en un primer momento? ¿Será a todo el personal de la zona escolar? Si es así ¿Dónde queda el directivo como asesor técnico pedagógico?

Las interrogantes expuestas contribuyen a delimitar el campo de acción inmediato: atender la figura directiva primeramente. Esto generó el establecimiento de un segundo grupo de interrogantes para investigar: ¿Qué dificultades tiene el directivo para desempeñar las funciones propias de asesoría? ¿Cómo debe ser la mecánica para ayudar a las educadoras desde el apoyo técnico pedagógico pero involucrando al directivo en la labor de asesoría? ¿Qué tipo de estrategias es necesario implementar para apoyar en el desempeño de la función de asesor técnico pedagógico?



Estas inquietudes se derivan principalmente de las experiencias vividas como educadora y como apoyo técnico pedagógico. Al respecto se puede decir que el directivo escolar constituye un elemento clave dentro de los planteles que integran la estructura educativa. Sobre él descansa la responsabilidad que tiene el Estado de brindar un servicio educativo de calidad que tienda a propiciar el desarrollo de las capacidades del individuo. Con la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida; como vemos, esta aseveración refleja el impacto que tiene su actuación en el contexto escolar.

A partir de la capacidad que tenga el directivo para administrar los recursos materiales y financieros, de la forma en que intervenga como orientador y asesor de su personal, del ejercicio del liderazgo para motivar la participación conjunta de los involucrados dentro de su comunidad escolar, puede contribuir de manera decisiva en la concreción de los objetivos educativos.

A pesar de la responsabilidad que se le asigna a la figura directiva, ésta no cuenta con una formación orientada a la inducción del puesto, así mismo, no tiene una capacitación permanente y sistemática que contribuya de manera progresiva al fortalecimiento de su función.

Esta situación se ve reflejada en las dificultades que cotidianamente vive el directivo al desempeñar el trabajo técnico pedagógico y técnico administrativo de manera eficaz. Ambas funciones se encuentran normadas en el Manual de la directora del plantel de educación preescolar donde se indica que deberán ser atendidas de forma equilibrada, sin embargo, en la práctica se observa que los directivos dedican mayor tiempo en su horario laboral a los asuntos de carácter administrativo. ¿Qué ocasiona esta situación? Se pudiera pensar que la carga administrativa, o tal vez la falta de elementos teórico-prácticos, lo cual conlleva a presentar complicaciones en la atención de lo técnico-pedagógico.

En conversaciones informales Con las directoras y loS directores de la Zona escolar (en total seis) manifestaron que el aspecto que les resulta difícil de desarrollar es el relacionado ala función técnico pedagógica, específicamente, la asesoría. Así mismo, en evaluaciones aplicadas en las reuniones técnico pedagógicas y de Consejo Técnico Consultivo (CTC), al igual que en al momento de establecer la misión del directivo se evidencian de manera específica lo siguiente:

- “No tengo suficientes elementos para orientar y asesorar a las educadoras”.
- “No realizo visitas de observación a los grupos”.
- “No doy seguimiento”.
- “Necesito conocer más sobre los procesos del desarrollo del niño”, entre otras expresiones comunes que enuncia el personal directivo.

Al respecto, compañeras supervisoras y apoyos técnico pedagógico del sector IV del nivel preescolar expresan que esta situación se manifiesta de manera similar con los directores a su cargo, enfatizando en la importancia que reviste la capacitación permanente de los mismos para fortalecer su desempeño y ello se vea reflejado en el funcionamiento del plantel, así como, en la atención de los alumnos preescolares.

Vale la pena señalar que el sector escolar constituye la instancia que funge como enlace entre el Departamento de Educación Preescolar y las supervisiones de zona, con el fin de coordinar las funciones y las actividades tendientes a propiciar la operación integral del servicio educativo de este nivel.

Una opinión que resulta importante mencionar es lo relacionado a la imagen que las educadoras guardan respecto al profesionalismo de los directores.

Es evidente que los puntos de vista son diversos, sin embargo, los que mayormente llaman la atención son aquellas expresiones en las cuales las educadoras manifiestan no tener confianza en sus directoras o directores en cuanto a sentirse apoyadas u orientadas para la resolución de problemas que tengan que ver con el desarrollo de su práctica docente. Esta información se obtuvo en un sondeo que se realizó durante el mes de noviembre de 2002 a través de un breve cuestionario (ver apéndice no.1) dirigido a 15 educadoras correspondientes tanto al sistema federal como el estatal.

Estos criterios, aunados a los comentarios rescatados en las evaluaciones de las reuniones de trabajo, así como, las entrevistas aplicadas a los directivos de la zona escolar 07, evidencian que tienen dificultad para asesorar y orientar al personal docente a su cargo sobre cómo integrar a su práctica cotidiana los contenidos de los proyectos y programas que operan en el nivel preescolar, los Talleres Generales de Actualización (TGA) y Cursos Estatales de Actualización (CEA) que la Secretaría de Educación Pública (SEP) brinda a los educadores en servicio.

Como vemos, es necesaria la atención del directivo a partir de la creación y aplicación de estrategias de actualización permanente donde tengan la oportunidad de reconceptualizar su práctica para que prosigan con su proceso de formación continúa a fin de fortalecer su intervención cotidiana en las funciones propias de asesoría técnico pedagógica.

Con respecto a las acciones que se han desarrollado para capacitar técnicamente a la figura del directivo de jardín de niños, el sector IV de Educación Preescolar puso en marcha el proyecto de trabajo denominado: Reconceptualización de las funciones del director como administrador escolar, el cual surge a partir de las necesidades manifestadas por los mismos con la intención de involucrar al director de manera sistemática en la revisión, apoyo, motivación permanente y efectiva en el aspecto técnico pedagógico.

El proyecto tuvo como objetivo trabajar con el personal directivo del sector IV el desarrollo de una actitud de liderazgo, compromiso y responsabilidad en las funciones que desempeña en cada uno de los planteles de educación preescolar.

La metodología utilizada fue la de curso-taller, desarrollado en cuatro etapas durante el período de enero a junio de 1996. En la primera etapa se abordaron aspectos relacionados a la sensibilización así como a las relaciones humanas; en la segunda se realizó un análisis de las funciones del director apoyados en el Manual técnico-pedagógico de la directora del plantel de educación preescolar; en la tercera etapa se hizo la presentación de las propuestas de trabajo técnico pedagógico para su análisis; por último, la evaluación general del trabajo desarrollado.

La Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) a través del Departamento de Educación Preescolar tuvo a bien desarrollar en octubre de 1999, el curso-taller titulado: La función directiva hacia un sistema estratégico de calidad, el cual estuvo dirigido a los directores escolares de todo el estado con el propósito de promover la reflexión y el análisis teórico-metodológico acerca de la función de orientador técnico-pedagógico del plantel.

Cabe mencionar que estas dos grandes acciones que se realizaron por parte de la jefatura de sector y el Departamento de Educación Preescolar como apoyo al fortalecimiento de la función directiva no tuvieron un seguimiento que proporcionara información sobre las dificultades presentadas a partir de la implementación de nuevos elementos a su acción docente; de los aciertos obtenidos; de los cambios realizados en su forma de administrar el jardín de niños, en fin, un seguimiento que permitiera por una parte, acompañar al directivo en su crecimiento profesional, por otra, continuar creando las condiciones para que siguiera en la búsqueda, construcción y reorientación de sus propias estrategias de intervención en la resolución de los problemas que cotidianamente enfrenta, ya sean éstos de tipo administrativo o pedagógico.

Resulta importante comentar que, aparte de estas acciones que se han efectuado para apoyar al director, también cuentan con una serie de recursos bibliográficos emitidos por la SEP en los cuales se rescatan elementos teórico-metodológicos relacionadas a la práctica docente y el quehacer del directivo, por citar algunos títulos tales como: *Guía para el director*, *Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños*, *Desarrollo del niño*, *La evaluación en el jardín de niños*, *Antología de apoyo a la práctica docente*, *Lecturas de apoyo*, *Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*, entre otros.

Para finalizar este apartado se considera importante mencionar que los directivos de la zona escolar 007 de educación preescolar manifiestan dificultades en el desempeño de la función técnico pedagógica, específicamente en las formas de realizar el proceso de asesoría con las educadoras sobre la práctica docente, así como, el desarrollo del seguimiento, la evaluación de las acciones que se emprenden y acuerdos que se establece.

Lo anterior trae como consecuencia que en lo cotidiano se observen deficiencias en el ejercicio de la función directiva. Esta situación se constata con los resultados obtenidos de la ficha de autoevaluación (ver apéndice 2, 3), el establecimiento de la misión, el análisis sobre el cumplimiento de la misma (ver apéndice 4), por último, los resultados de las entrevistas realizadas a los directivos con el fin de rescatar problemas y necesidades que permitieran definir temáticas contenidas sobre el fortalecimiento de la función directiva (ver apéndice 5, 6).

De ahí que en la zona escolar a la que pertenecen los sujetos participantes surja la preocupación por atender la figura directiva.

En este sentido, al interior del CTC , el cual se constituye como el órgano de apoyo a la supervisión, se retorna el análisis y aplicación de contenidos relacionados con su hacer a fin de ensayar respuestas a las dificultades que en párrafos anteriores se mencionaron para promover la reconceptualización de la función directiva y continuar con el proceso de formación de manera permanente, apoyándose en la reflexión, la búsqueda de nuevas formas y/o explicaciones de intervención, tanto en el ámbito administrativo, como el técnico pedagógico.

## **1.2 Justificación**

Una de las funciones generales que el apoyo técnico pedagógico tiene es la de detectar las necesidades de asesoría, orientación, actualización y capacitación del personal adscrito a la zona escolar que corresponde.

En consideración a lo anterior surge el compromiso y la necesidad de delimitar primeramente el campo de acción inmediato, posteriormente, orientar la labor asesora hacia la figura del directivo, específicamente al fortalecimiento de la función de asesoría técnico pedagógica del mismo.

Lo anterior se debe a dos motivos, el primero es que el directivo escolar recobra un significado relevante por ser un elemento clave para penetrar y sensibilizar en las educadoras a fin de que éstas trasciendan en el desarrollo de su práctica docente que promueva aprendizajes significativos en los niños y niñas preescolares, garantizando con ello una educación de calidad. ¿Por qué? Porque el director es la persona más cercana al maestro, de tal forma que tiene la posibilidad de observar en lo inmediato qué hace el personal, de qué manera lo está realizando, si lo que realiza corresponde a las necesidades e intereses de sus niños, qué dificultades está manifestando en su práctica diaria, si los acuerdos establecidos (a partir de la asesoría) se están asumiendo. En una palabra, dar seguimiento y control al trabajo, así como a los compromisos acordados.

El segundo motivo a saber, y el más importante, es que una de las problemáticas que enfrenta la educación preescolar en el Estado es la inexistencia de un proceso de inducción y capacitación permanente a la función del directivo escolar (Gobierno del Estado de Sinaloa, 1999; 9) lo cual trae como consecuencia la deficiencia en el desempeño laboral del directivo, específicamente el relacionado al aspecto técnico pedagógico, como es la asesoría, el seguimiento, evaluación de acciones inherentes a los programas y proyectos que operan en el nivel preescolar.

Para que el directivo pueda fungir como asesor técnico pedagógico es importante que posea ciertos conocimientos sobre el enfoque y metodología del programa, el ejercicio del liderazgo, los procesos de evaluación, seguimiento, la asesoría y las formas de llevarla a cabo, por nombrar algunos, que le brinden la posibilidad de atender las necesidades del personal; tener espacios de análisis y reflexión de su quehacer docente; documentarse sobre las temáticas propias de la docencia; buscar respuestas a sus dudas e inquietudes, es decir, involucrarse en una dinámica de actualización permanente que contribuyan al fortalecimiento del desempeño de su función directiva. Estas reflexiones, aunadas a la responsabilidad institucional que tiene el apoyo técnico pedagógico de realizar investigaciones en su campo de acción y la implementación de proyectos de intervención que coadyuven al mejoramiento de la práctica educativa constituyen los motivos principales para desarrollar la presente propuesta de acción docente.

Se considera que los resultados obtenidos del proyecto de innovación beneficiarán al directivo escolar en el sentido de acercarlo a nuevas formas de trabajo, en las cuales, ponga en práctica elementos y conocimientos que tengan que ver con la asesoría técnico pedagógica del personal docente a su cargo, la construcción de instrumentos y estrategias de trabajo que lo apoyen en el rescate de necesidades de asesoría de las educadoras, el diseño o planeación de formas de intervención que contribuyan en el desarrollo de prácticas educativas articuladas e integradoras con respecto a los contenidos y/o elementos teórico-práctico del Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92), así como, el Programa de Educación Preescolar 2004.

De esta forma se estará apoyando para que los educandos reciban en los jardines de niños la atención acorde a sus necesidades e intereses, y con ello, fortalecer las bases de su formación como personas.

Esta dinámica de trabajo, implícitamente repercutirá en la creación de una cultura de trabajo orientada a ensayar respuestas a soluciones para los principales problemas que enfrentan cotidianamente los directivos desde su trinchera laboral. Dichas respuestas conllevan al crecimiento profesional, lo cual, les permitirá estar en posibilidades de brindar lo mejor de sí mismos a las niñas y niños preescolares, madres, padres de familia y educadores.

### **1.3 Objetivos**

#### **Objetivo general:**

- Construir un proyecto de acción docente que promueva en las directoras y directores de la zona escolar 007 de Educación Preescolar la participación en espacios de reflexión y análisis de su quehacer educativo a fin de que rescaten técnicas, herramientas, elementos teórico-prácticos que los apoyen en el fortalecimiento de la función de asesor técnico pedagógico.

#### **Objetivos específicos:**

- Establecer un diagnóstico de necesidades de actualización de los directores de los jardines de niños de la zona escolar 007 del sector IV del nivel preescolar durante el ciclo escolar 2001-2002.



- Aplicar el proyecto de acción docente con el fin de valorar su funcionalidad en la intervención de las directoras y directores en los jardines de niños de la zona escolar 007 del nivel preescolar.

#### **1.4 Delimitación del objeto do estudio**

A continuación se plantearán los principales elementos teóricos que apoyan el presente proyecto de acción docente. Para su desarrollo se retornarán planteamientos de Manuel Álvarez Fernández sobre los modelos de organización, Paulino Murillo Estepa en relación ala función directiva y Ma. Mar Rodríguez Romero en su obra titulada “El asesoramiento en educación”.

De igual manera, se considerarán los documentos normativos emitidos por la SEP “Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños”, “Manual Técnico Pedagógico de la directora de jardín de niños” así como diversas obras editadas por la SEP y C.

Se abordará lo relacionado a la Gestión Escolar (GE), Proyecto Escolar (PE) con las ideas de Sylvia Schmelckes, Neptalí Ortega y Justino Carrillo; los CTC con planteamientos de Cecilia Fierro, Susana Rojo y Juzta Ezpeleta por ser éste el medio utilizado para concretizar las estrategias de trabajo.

Cabe mencionar que la presente propuesta de acción docente se apoyará en la investigación acción debido a que el objeto de estudio surge de una realidad que viven los directivos, la cual, consiste en las dificultades para llevar a cabo las funciones propias de asesoría y, que a través del accionar de la práctica a la teoría y viceversa, se pretende la transformación de la situación problemática a favor de un mejor desempeño profesional de los involucrados.

Otros planteamientos a retomar durante este proceso de investigación son los referidos por María Antonia Casanova, Rojas Soriano, Leonor Buendía, Pilar Colás y Fuensanta Hernández en relación a las técnicas e instrumentos de recopilación de datos utilizados en este proyecto.

Con relación al ámbito geográfico y humano, conviene señalar que la presente innovación se desarrollará en la zona escolar 007 del sector IV del nivel preescolar.

Se considerará una muestra de 6 directores (cuatro mujeres y dos hombres), los cuales son responsables de jardines de niños de organización completa que tienen a su cargo aproximadamente de 13 a 17 integrantes de personal, tanto docente, como administrativo.

El grado académico que ostentan es el siguiente: uno de ellos cursa el 4° semestre de doctorado en psicoterapia con enfoque humanista; tres titulados en licenciatura de educación primaria por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); uno concluyó la licenciatura en educación primaria en la UPN sin titularse, por último, una compañera terminó hasta el 6° semestre de la licenciatura en educación preescolar en la misma institución mencionada. La antigüedad en el servicio oscila entre los 19 y 24 años y el tiempo que tienen desempeñando la función directiva es de 10 a 15 años aproximadamente.

En relación a la duración total del proceso investigativo se estima el tiempo comprendido de octubre de 2000 a diciembre de 2004, y para la aplicación de las estrategias que contempla el proyecto de acción docente se considerará el período de enero de 2002 a mayo de 2003.

## **1.5 Referencias contextuales**

Los directores en estudio desempeñan su función en jardines de niños que se ubican al Sur de la ciudad de Culiacán, comprendiendo las siguientes colonias: Revolución, 21 de Marzo, Sinaloa, Las Huertas, Lázaro Cárdenas y Confederación Nacional de Obras Públicas (CNOP).

Las instituciones a su cargo cuentan con los servicios públicos de agua potable, drenaje, energía eléctrica, teléfono y transporte urbano. Se observa que la pavimentación de las calles solamente existe en las avenidas de acceso principal a las colonias.

El nivel socioeconómico de la población que asiste a los planteles escolares corresponde al medio-bajo; en la preparación académica (información obtenida de los registros de inscripción de los jardines de niños) incide que la gran mayoría de las personas solamente han terminado sus estudios de primaria o secundaria y una minoría cuenta con la conclusión de una carrera profesional.

Las instalaciones físicas de los jardines de niños son favorables, coloridas, ventiladas y aseadas. Tres de ellos tienen aulas refrigeradas, mientras que el resto cuenta con abanicos de techo. Las aulas poseen mobiliario en condiciones óptimas así como material didáctico suficiente, ya sea comercial o reciclable.

En tres de las seis direcciones existe una modesta biblioteca de consulta con enciclopedias infantiles, guías de los TGA, antologías de diversos cursos estatales, documentos de apoyo del PEP 92, tesis de titulación de la Escuela Normal de Sinaloa, entre otras obras de cultura general. La edad de los directivos fluctúa de 39 a 46 años de edad, los cuales se desenvuelven en un nivel socio económico medio.

El tipo de relación que se establece entre los directivos es afectuosa, sin embargo, es observable los subgrupos que se generan al interior del equipo, situación que se deriva por la confianza o la identificación que tienen por alguien en especial.

En cuanto a la comunicación que establecen con la supervisión y entre ellos mismos es directa, además, se constituyen como un equipo que se caracteriza por mantener una actitud de trabajo.

Durante el ciclo escolar el equipo de directivos, convocados por la supervisión, se reúne por diferentes motivos, destacando los siguientes:

- Para desarrollar las reuniones de CTC de zona escolar, en donde se aborda, por lo regular; las acciones del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI). Este documento retorna para su análisis y atención los problemas que limitan el desempeño de la función directiva
- Planear las actividades que se desarrollarán en el transcurso del mes que se cursa.
- Analizar la información de los proyectos y programas que en el nivel preescolar se operan y, si es necesario, realizar ajustes pertinentes para desarrollarlo en los jardines de niños de la zona escolar.
- Desarrollar los TGA o algún taller que se diseñe al interior de la zona escolar.

Regularmente el motivo de reunión de los directivos de la zona escolar 07 se centra más a tratar asuntos de carácter técnico pedagógico más que el relacionado al técnico administrativo. El lapso entre una reunión y otra varía dependiendo del trabajo que se presente.

A su vez los directivos convocan al personal docente y administrativo a reuniones técnicas para brindar alguna información o llenado de algún documento, organizar, evaluar las actividades o festividades tradicionales que se realizan, abordar las situaciones problemáticas en cuanto al funcionamiento del plantel, desarrollar las reuniones de CTC, entre otras.

En cuanto a los jardines de niños que participan (de los cuales son responsables los directivos involucrados) en los programas que la SEPyc promueve, tenemos que el Nicolás Bravo, ubicado en la Colonia CNOP; Niños Héroe de Chapultepec, Colonia Sinaloa y Club Activo 20-30, Colonia Las Huertas están incorporados en el proceso de evaluación interna, en el marco de la Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. El jardín de niños Ángela Peralta, ubicado en la colonia 21 de Marzo se encuentra instalado un Centro de Desarrollo Humano, el cual, se encarga de prestar apoyo y atención médica ala comunidad escolar, especialmente a aquellas personas que tienen bajos recursos económicos.

El tipo de asesoría que se les brinda a los directivos puede ser en dos sentidos: individual cuando solicitan abordar alguna situación particular y, de manera grupal, a través de la cual se retornan problemáticas que aqueja a la generalidad del colectivo y, a partir de ello, se planea para su desarrollo algún taller corto o sesiones de trabajo.

Una de las inquietudes más recurrentes que manifiestan los directivos es la falta de espacios para fortalecer los lazos afectivos, es decir, que el motivo que regularmente los reúne es para tratar asuntos laborales, en este sentido, ha faltado organización por parte de la supervisión para promover los momentos para recrear la parte humana y afectiva del colectivo.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

#### 2.1 El directivo escolar y las formas de organización

Para que una empresa o institución tenga posibilidades de llevar a cabo su trabajo de manera organizada y aceptable es necesario la presencia de una persona que funja como director de la misma. En el caso del sector educativo no es la excepción; tenemos que todos los establecimientos escolares, las supervisiones y jefaturas de sector cuentan con esta figura. Pero ¿A qué nos referimos cuando hablamos del director o la directora? ¿En qué consiste su labor? ¿Qué características debe poseer un director para desempeñar su función?

Tradicionalmente, al director se la ha considerado, como lo define Bolman y Deal citado por Serafín Antúnez, “actores racionales que utilizan la mayor parte de su tiempo planificando, organizando, coordinando, y controlando actividades de sus subordinados” (Antúnez, 2001; 38), es decir, la persona que dispone y/o administra las actividades cotidianas en la escuela.

Si nos remitimos desde el punto de vista del concepto director tenemos que éste se define como la “persona encargada de dirigir” (Seco, 1999; 1624); a partir de lo anterior podemos decir que el director o la directora es el que guía, orienta o lleva hacia algún punto determinado a una empresa, negocio, grupo, servicio, equipo, institución, etcétera. De las acepciones planteadas se puede deducir que ambas denotan a una figura que administra los recursos de manera unidireccional, en ese sentido estaríamos haciendo alusión aun concepto que no corresponde a los momentos de transformación escolar que se viven actualmente, los cuales, demandan una dirección basada en la participación de todos los involucrados para la obtención de mejores resultados.

Para definir al director y su función es necesario remitirnos a los modelos teóricos de organización, debido a que entre ambos existe una estrecha relación, es decir, a partir del tipo de organización que exista se define el estilo de dirigir.

Álvarez Fernández establece cuatro modelos de organización:

- **Modelo sociotécnico:** Denominado también burocrático y centralista el cual se identifica por tener una dependencia del poder central. Funciona a través de organigramas fuertemente jerarquizados, además existe un respeto a la ley ya su correcta interpretación, así como a todo referente administrativo. Este modelo demanda un director burocrático preocupado por cumplir y hacer cumplir la norma establecida.
- **Modelo de anarquía organizada:** Se le reconoce por el poco control institucional que existe, no se observa precisión en los objetivos que orientan el trabajo cotidiano y una resistencia a dar resultados en general; todos tienen la libertad de actuar como decidan. Este modelo exige un director permisivo, respetuoso del hacer de los demás.
- **Modelo sociocomunicacional:** Se caracteriza por la cultura de la relación personal como medio para el aprendizaje y gestión. El poder y la autoridad se distribuyen entre los distintos colectivos, es decir, los interesados por el hecho educativo participan en la toma de decisiones, las cuales, son producto del consenso y la negociación. El presente modelo requiere de un director con gran capacidad negociadora y gestora, que propicie la conciliación de la diversidad de los integrantes.

- Modelo sistémico: Procura la participación de todos, así mismo, la escuela es considerada como un sistema autónomo y descentralizado en la cual la gestión se efectúa a través de proyectos colaborativos que contribuyen a sistematizar la vida escolar. Esta organización precisa un director con capacidad para administrar desde un punto de vista práctico, es decir, a partir de la realidad que tiene, así mismo, requiere de la habilidad para propiciar procesos de aprendizaje, así como, de la gestión de proyectos. (Álvarez, 1992; 51-52).

Dando continuidad a las ideas de Álvarez Fernández, posteriormente se expresará de qué forma o en qué momentos estos estilos de dirigir matizan el trabajo cotidiano que realizan los sujetos en estudio.

Debido a que los directivos escolares son personas a las cuales se les asigna la responsabilidad del funcionamiento de los jardines de niños, por consiguiente, la operación de los diversos programas y proyectos educativos que emanan de la Subdirección de Educación Básica o el Departamento de Educación Preescolar, como es el caso del proyecto Encuentro de niños y niñas sinaloenses, es común escuchar entre las directoras y directores su desacuerdo en realizar las acciones que demandan dicho proyecto. Sin embargo, por ser una disposición de las autoridades lo asumen, más por obligación o por la norma establecida, que por el convencimiento de obtener el beneficio que ofrece.

Lo anterior conlleva a hacer extensiva la participación de los docentes a favor de lo dispuesto y, en esta dirección del personal en atender las indicaciones, se observan formas diferentes de accionar. Por un lado, aquellos directivos que se dirigen a su personal de la siguiente manera: “aunque no estemos de acuerdo compañeras lo vamos a realizar”, “miren muchachas para que se molestan que al fin y al cabo lo tenemos que hacer”. Por otro lado, los directivos que a través del diálogo y el cuestionamiento llevan a su colectivo a encontrar aspectos de fortalecimiento, y con ello, el aceptar la realización de lo indicado. Este pasaje ilustra en cierta forma un estilo de dirigir socio técnico o burocrático.



El estilo anarquía organizada se evidencia en algunas prácticas que con el tiempo se han vuelto “normales” dentro del contexto escolar, tal es el caso, cuando el directivo deja pasar los cinco o diez minutos de la hora indicada para regresar del recreo, o bien, cuando el personal docente no atiende las guardias que le corresponde realizar durante el tiempo que los niños juegan en el patio, de igual manera cuando el director no lleva a cabo la revisión de la planeación y observación de la práctica de su personal argumentando, que “se supone que con 18 años de servicio ya lo deben de saber y dominar”.

En cuanto a los estilos sociocomunicacional y sistémico se perciben en la tendencia educativa actual, la cual está generando una forma de trabajo basada en la gestión escolar que conlleva la toma de decisiones por parte de todo el colectivo de la institución educativa, en favor de “promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa” (SEP, a, 2003; 30).

En la práctica cotidiana, lo anterior se ve reflejado al momento en que directivo y personal docente llevan a cabo la planeación y desarrollo del PE, que es posible definirlo como el instrumento por medio del cual se atienden los problemas de aprendizaje de los alumnos. Este tema se aborda de manera más específica en el apartado 2.4 La gestión escolar y el proyecto escolar.

Para determinar la problemática que se atenderá a través de PE el directivo genera los espacios para que el colectivo del jardín de niños establezca un diagnóstico de necesidades de atención, en cuanto a los problemas de aprendizaje de los niños y, a partir del mismo, plantear las estrategias y actividades a desarrollar durante el ciclo escolar.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que dentro del contexto educativo resulta difícil encontrar en estado puro alguno de los modelos teóricos de organización mencionados, debido a que el funcionamiento de las instituciones educativas están definidos por una serie de factores que inciden dinámicamente como son: la propia historia del colectivo que conforma la escuela, la construcción de la conceptualización, la personalidad del director, la temporalidad de las actividades, los altibajos en la asignación de apoyos, los incentivos y motivaciones que se logren al ejecutar los programas, la cultura escolar, etcétera.

## **2.2 El perfil y las funciones del directivo escolar**

El término perfil se conceptualiza como “el conjunto de rasgos que definen un carácter o la condición de algo o alguien” (Seco, 1999; 3483). Álvarez Fernández, por su parte, manifiesta que el perfil profesional es “el conjunto de «capacidades» definidas, «destrezas, habilidades»de gestión y «recursos»funcionales y técnicos que una persona debe poseer para desempeñar con éxito sus funciones” (Álvarez, 1992; 42). En el caso particular estaríamos hablando de los conocimientos, habilidades y actitudes que el directivo debe tener para llevar a cabo de manera adecuada su función.

Resulta importante analizar lo que normativamente se especifica respecto al perfil establecido para desempeñar un puesto directivo en un jardín de niños, así como las funciones que se le definen y de qué forma estas funciones son desempeñadas en la práctica cotidiana.

El Manual de la directora del plantel de educación preescolar propone el siguiente perfil para desempeñar el puesto:

*Escolaridad: Título de educación preescolar. Experiencia: Haber desempeñado el puesto de profesor de grupo. Criterio: Para tomar decisiones respecto al desarrollo de la educación preescolar, manejar adecuadamente las relaciones humanas y sugerir cambios. Iniciativa: Para crear y proponer opciones de trabajo, plantear soluciones y resolver problemas. Capacidad: Para organizar y dirigir grupos, escuchar, retroalimentar y relacionarse. Actitud: De respeto, compromiso y responsabilidad (SEP, f, 1987; 20).*

Al analizar el perfil citado anteriormente, se puede deducir la presencia del liderazgo y la forma de ejercerlo, este tema se abordará de manera más detallada en el siguiente apartado titulado El directivo escolar como líder.

Así como el Manual de la directora del plantel de educación preescolar especifica un perfil del puesto, de igual manera, establece una serie de funciones que le son asignadas para su atención y desarrollo. Estas funciones se pueden definir de la siguiente forma:

1. Aspecto técnico pedagógico el cual se refiere a la atención del proceso enseñanza y aprendizaje. Comprende también la realización de visitas a los grupos con el fin de detectar las necesidades de asesoría del personal docente sobre la interpretación y aplicación del programa de educación preescolar. Se destaca la importancia de llevar a cabo el seguimiento y evaluar permanentemente las diferentes acciones tendientes a apoyar el proceso didáctico; el planear y realizar reuniones técnicas para orientar al personal docente sobre las dudas y dificultades en el desarrollo de la práctica.

2. Aspecto técnico administrativo que alude al apoyo y control de los recursos materiales, financieros y administrativos del plantel. Incluye el prever las necesidades materiales y humanas de la institución a fin de que sean atendidas, propiciando con ello las posibilidades de brindar un servicio de calidad; coordinar y articular todos los elementos que confluyen en el jardín de niños hacia el buen funcionamiento del mismo.
  
3. Aspecto de extensión a la comunidad, el cual tiene que ver con la proyección del jardín de niños al exterior y las relaciones que se establecen con los padres de familia, las autoridades educativas y agentes externos; abarca la promoción de la participación de la comunidad en actividades educativas y culturales que se realicen en el plantel, así como el fomento y conservación de los valores culturales propios del contexto (SEP, f, 1987; 11-20).

Como se observa, el trabajo del directivo es amplio y delicado, sobre él (ella) recae la responsabilidad de atender de manera equilibrada las tres funciones descritas, por consiguiente, se puede decir que la participación del mismo como coordinador, facilitador y promotor recobra importancia, debido a que repercute en el buen funcionamiento del jardín de niños, así como, la atención de los educandos con un servicio de calidad.

El “deber ser” nos dice que el directivo ha de atender las tres funciones sin menoscabo una de la otra, por el carácter que representan y constituyen para la vida escolar, sin embargo en lo cotidiano no es así, veamos por qué:

En el trabajo diario que realiza el directivo resulta evidente percibir que en su horario laboral dedica más tiempo en atender asuntos de carácter administrativo como son, el llenado de la documentación y la realización de las diversas gestiones.

También es común observar que para que los directivos tengan al día la documentación administrativa es necesario que continúen con el trabajo en sus hogares, es decir, fuera del horario que les corresponde laborar.

Una situación que resulta significativa agregar, son los encuentros constantes que tiene el directivo con padres de familia, alumnos, autoridades o personas que demandan su presencia para plantear diversos asuntos o problemáticas que solicitan ser atendidas. Así lo retrata Blumberg citado por Davis y Thomas “nos encontramos con la figura de unas personas que ocupan los días de forma altamente fragmentada, pasando de una situación problemática a otra, disponiendo de un tiempo para reflexionar sobre ellas” (Davis y Thomas, 1999; 35).

Por consiguiente, el trabajo se traduce en la atención de preguntas, resolución de imprevistos que en la mayoría de los casos nada tiene que ver con el avance del aprendizaje y la enseñanza de los alumnos del jardín de niños. Así tenemos que la función más desprotegida es la relacionada al aspecto técnico pedagógico, específicamente, lo concerniente con la asesoría, orientación de la aplicación e interpretación del PEP 92, Programa de Educación Preescolar 2004, así como el seguimiento y, por consiguiente, la evaluación de acuerdos establecidos y acciones que se realizan.

A partir de lo anterior, se podría “justificar” tal realidad, es decir, debido a la carga administrativa no se atiende la función técnico pedagógico, sin embargo, no se comparte totalmente esa opinión por lo siguiente:

Algunas de las expresiones que ocasionalmente se escucha entre el personal directivo es “nos falta tiempo” o “no tenemos tiempo para...” y más que centrarse en si en ese lapso se logran atender los asuntos que se presentan, resulta relevante analizar primeramente la forma en que los directivos organizan el tiempo que disponen en el horario laboral establecido.

Si se asevera que la falta de organización del tiempo no permite atender las diversas situaciones que se presentan, se puede apreciar que la falta de tiempo en realidad no existe, ya que el hecho de llevar a cabo una organización, en este caso del tiempo, necesariamente nos lleva a la administración del mismo y, con ello, a la planeación de lo que se pretende realizar en un determinado periodo, tal como lo ilustra Rodríguez Mauro “Como el tiempo no existe en sí, la administración del tiempo es la administración de sí mismo; el manejo adecuado de los recursos de todo orden, ya que no hay una sola realidad que se sustraiga al tiempo” (Rodríguez, 2002;13).

Agrega también que existen algunos “ladrones del tiempo” entre los cuales sobresalen dos que se apegan al tema de análisis referido: “La jerarquización insuficiente de prioridades e incapacidad para decir “no”: fuente, a su vez, de múltiples interferencias extrañas” (Rodríguez, 2002; 44). Con lo anterior, no se niega que exista demasiada carga administrativa, sin embargo, ésta no es permanente durante todo el ciclo escolar; se da por momentos o espacios (que saben los directivos con precisión cuando se presentarán) y, en esos momentos, por supuesto que es necesario atenderlos por la urgencia o importancia que revisten para el funcionamiento del jardín de niños y la estructura educativo del nivel preescolar.

Pero, y ¿Qué sucede cuando esas etapas se superan? ¿De qué forma planea el directivo las actividades que realizará?}

En relación a lo anterior, en la práctica se observa que los directivos llevan a cabo una planeación de las acciones en una agenda de trabajo donde plasma, algunas veces, las reuniones técnico pedagógicas y técnico administrativo o visitas de gestión que realizará, es decir, efectúa una planeación a nivel muy general, y si partimos de esta situación vemos que las y los directivos no realizan una planeación sistemática, donde precisen las actividades que realizará durante ese lapso (regularmente se va atendiendo lo que va saliendo) con el fin de optimizar los tiempos de manera más organizada.

Con este planteamiento, el problema no se resuelve totalmente, lo que se piensa al respecto es que, podría apoyar a ubicar los asuntos por atender en su justa dimensión. De ahí la importancia de que todo director realice una planeación periódica y sistemática ya sea de manera bimestral, mensual, quincenal o semanal (de acuerdo a las necesidades de cada quien) con el fin de contar con una organización de los tiempos para optimizarlos y no dejar de lado el cuidado del elemento sustantivo dentro del proceso educativo: el aspecto técnico pedagógico.

En párrafos anteriores se mencionaron la serie de interrupciones que sufre el director durante su horario laboral, lo cual no le permiten avanzar o atender las necesidades técnico pedagógicas y, en este sentido, sería interesante reflexionar sobre lo siguiente ¿Hasta qué punto el directivo permite esta serie de situaciones? ¿Qué importancia tiene que establezca límite en cuanto a la atención de agentes o personas externas dentro del horario de trabajo?

Al respecto es trascendente resaltar la cultura que se va fomentando con el actuar de las personas y con el directivo sucede de alguna manera lo que Erich Fromm señala respecto al hombre moderno: “está enajenado de su trabajo” (Fromm, 1992; 7-17).

Esto es que como empleado de una institución, la SEP, tiene la responsabilidad de planear el proceso de trabajo, vigilar el funcionamiento del plantel, asesorar al personal docente, realizar las gestiones pertinentes, dar seguimiento a los programas y proyectos que se desarrollan, evaluar las acciones que se llevan a cabo, etcétera, todo ello, lo percibe como entidades propias, es decir, independientes de él mismo, y por lo tanto, fuera de su control. Está convencido de que las cosas "le suceden" a él (ella) y no que él (ella) mismo (a) tiene una cuota de responsabilidad en el quehacer de su espacio de trabajo.

La mayoría de los directivos han aprendido a justificar que mucho de lo que sucede en su área de trabajo (sobre todo aquello desagradable y por lo que es criticado) se debe a agentes externos representada por actitudes, costumbres y comportamientos que refuerzan una cultura contra la que “nada” se puede hacer, llegando en algunos casos a sentirse prisioneros de ello. Sucede entonces, como si las y los directores autoenajenados, carentes de recursos personales y en cierto modo, a merced de las circunstancias, comienzan a evitar hacerse responsables de la función que les corresponde desempeñar: la dirección del plantel con todo lo que ello implica.

Resulta interesante plantear que la estrategia de defensa más usada para evadir la responsabilidad es la proyección, esto es, vemos en lo que nos rodea cualidades que negamos en nosotros mismos (Oldam, 1992; 79). En tal sentido, es muy común observar cómo el directivo culpa a los demás (institución, maestros, padres de familia, etcétera.) de las interrupciones, incapacidad para concluir programas y proyectos educativos, presencia de agentes externos en la institución, falta de tiempo, etcétera y en general, de todo lo negativo que sucede con el funcionamiento del espacio escolar, cuando es precisamente él quien lo permite como consecuencia directa de su propio actuar.

Es importante enfatizar en lo siguiente: todos sabemos que la labor cotidiana que realiza cualquier trabajador tiene que sortear una serie de dificultades para poder desempeñar la función que ha decidido tomar. En el caso de los directivos escolares no es la excepción. Lo que interesa poner en relieve es que no se debe permanecer estático esperando que esos problemas sean resueltos por la institución en la cual se labora.

Lo importante y significativo aquí es darse cuenta primeramente de la responsabilidad que se tiene con el actuar para acrecentar o disminuir las situaciones problemáticas. Es decir, asumir la parte que a cada quien le corresponde y, a partir de ello, definir estrategias, tácticas o formas de intervención en lo inmediato, desde mí, para atender esos mínimos que están al alcance de cada quien desde su trinchera laboral.



### 2.2.1 El directivo escolar como líder

El directivo escolar es considerado como un agente de apoyo fundamental al plantel cuya principal función es contribuir en el mejoramiento del mismo y el desarrollo del proceso educativo, en aras de brindar atención y servicio de calidad. Esto genera que sobre él recaiga “la difícil tarea de ser el motor principal de un proceso mediante el cual la escuela logre niveles de resultados cada vez mejores y cada vez más acordes con las necesidades de sus beneficiarios” (Schmelkes, 1995; 66). Para que este proceso se desarrolle es necesario la presencia constante de un elemento esencial: el liderazgo.

El liderazgo se puede entender como *“una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes”* (Bolívar, 1999; 70).

Arribar al ejercicio del liderazgo en el término anteriormente descrito implica que el directivo tiene que poner en práctica en su trabajo cotidiano ciertas capacidades que lo pueden apoyar para incidir en su colectivo docente hacia el logro de los objetivos planteados, por ejemplo: emplear el poder de manera responsable, es decir, ese poder que se le ha conferido por el puesto, utilizarlo como un medio para transitar en la autoridad, la cual demanda el convencimiento para influir en los demás. Otra de las capacidades importantes es la sensibilidad para percibir las diferentes fuentes de motivación de los integrantes del grupo que dirige con el fin de motivarlos de manera permanente hacia el desarrollo de las acciones establecidas.

Cabe agregar también que para que el director funja como líder necesita poner en práctica una serie de habilidades las cuales se pueden ubicar en tres grupos:

1. **Habilidad técnico.** Se refiere al conocimiento y empleo de procedimientos, técnicas, procesos y métodos enfocados hacia la gestión educativa. Dentro de esta habilidad está comprendido el manejo de los manuales de operación, los métodos y técnicas pedagógicas, los enfoques del programa de estudios, la enseñanza, el aprendizaje, así como los procesos de evaluación y seguimiento.
2. **Habilidad conceptual.** Hace alusión a la capacidad del director para percibir el plantel como un sistema que está interrelacionado y que las partes que lo integran se influyen entre si. Lo anterior conlleva a entender y explicar los problemas como producto de la conjugación de diferentes causas, y no como casos aislados.
3. **Habilidad humanística.** Se refiere a la sensibilidad para establecer relaciones con las personas, de tal forma que incida en los otros para su cooperación en los objetivos propuestos. Esta habilidad se puede observar cuando el director genera una buena comunicación y relaciones humanas sanas (Escuelas de Calidad, 2003; 6).

Como se observa, la función del directivo como líder no es tarea sencilla, necesariamente exige de su actitud comprometida que le permita estimular y facilitar el proceso de mejoramiento del plantel escolar. Esto significa que el liderazgo que requiere ejercer no se origina a partir de la escolaridad, el puesto o la edad, sino de la convicción personal de sí mismo sobre la responsabilidad que tiene en sus manos: el servicio de calidad que brinda el jardín de niños.

Existen diferentes estilos de liderazgo que se ejercen en los planteles escolares, para este estudio, retomaremos 2 de ellos: el liderazgo transaccional y el transformacional. Lo anterior por considerar que el primero está presente en lo cotidiano, y el segundo podría retomarse como una alternativa a considerar.

El liderazgo transaccional *“se caracteriza por basar las relaciones entre el líder y los colaboradores en el reconocimiento y la recompensa o sanción, con los que aquél incentiva la conducta de éstos en función del grado en el que han alcanzado los objetivos establecidos”* (Escuelas de Calidad, 2003; 9). Este estilo se puede observar en aquellas situaciones en la cual el directivo ofrece alguna recompensa, llámese de tipo afectivo (regalo, premio, amistad, apoyo) o laboral (nota laudatoria, reconocimiento o felicitación) por haber cumplido de manera satisfactoria los compromisos u objetivos establecidos.

Otra forma en que se percibe el estilo transaccional es cuando se castiga al personal docente cuando no cumple con la tarea acordada. El castigo puede variar: Una simple llamada de atención, retirar al afecto-apoyo al docente y/o someterlo a presión constante por medio de exigencias de carácter administrativas o académicas.

El liderazgo transformacional se le puede definir como aquel que implica la modificación de la organización, debido a que con el ejercicio del mismo se genera la transformación en las formas de operar el funcionamiento del plantel escolar. Este estilo de liderazgo es característico de

*quienes se concentran en objetivos a largo plazo; hacen hincapié en la importancia de determinados valores, que tratan que sus colaboradores acepten; procuran transformar -en lugar de adaptarse a ellas-las estructuras en las que operan, con la finalidad de que éstas se adecuen a los valores que aspiran implantar en el grupo, motivan a las personas a que trabajen con ellos a fin de que se comprometan en su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional (Escuelas de Calidad, 2003; 9).*

A partir de lo anterior, se puede decir que el ejercicio del liderazgo transformacional conduce necesariamente al desarrollo de las capacidades y conocimientos de quienes integran el colectivo, generando con ello la confianza y seguridad de su propia actuación, los niveles de responsabilidad aumentan y la gratificación que existe se deriva de sí mismo. Dado que sobre el directivo recae la responsabilidad de la calidad del servicio que brinda el plantel escolar y, que con su actuar incide en mayor o menor medida en el logro de esa calidad, resulta trascendente que esta figura adopte un liderazgo capaz de impulsar el proceso de mejoramiento. El asumir algunos rasgos del liderazgo transformacional apoyará en gran medida en resultados favorables traducidos en el aprovechamiento de los alumnos.

### **2.3 ¿Cómo se concibe la asesoría técnico pedagógica?**

Una de las acciones inherentes a la función directiva la constituye la asesoría técnico pedagógica al personal docente. Como se analizó en el apartado 2.2 El perfil y las funciones del directivo escolar, del presente documento, en el nivel preescolar esta actividad está normada en el Manual Técnico de la directora del jardín de niños.

Al hacer alusión al término asesoría éste se orienta regularmente a la ayuda que se ofrece a un profesional para la solución de determinado problema o dificultad que se le presenta en el ámbito laboral y, para tener una aproximación al concepto de asesoría, se presentan algunos planteamientos sobre el mismo:

*Lippit y Lippit, citado por Rodríguez Romero lo definen como “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” (Rodríguez, 1996; 16).*

Murillo Estepa lo considera como “los procesos interactivos de colaboración con los centros educativos y/o profesorado que los conforman con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa” ([http://cecap.anep.edu.uy/capacitación/Redes%20de%20aprendizaje/Documentos/estrategias-asesoramiento .pdf](http://cecap.anep.edu.uy/capacitación/Redes%20de%20aprendizaje/Documentos/estrategias-asesoramiento.pdf))

Como puede verse, ambos conceptos denotan un proceso de ayuda o apoyo orientado a la mejora en donde prevalece la comunicación de manera bidireccional entre asesor y asesorado. Esta ayuda es importante no traducirla en diferenciaciones de poder entre ambos, en donde se piense y se actúe como que el asesor es quien sabe más y que posee un status mayor que el asesorado. Las relaciones jerárquicas no deben existir dentro del proceso de asesoría, debido a que se corre el riesgo de que solamente sea válido el punto de vista del asesor, anulando la participación del asesorado en cuanto sus ideas, inquietudes y necesidades.

Para este estudio se considera la asesoría técnico pedagógica como “*un proceso calificado de acompañamiento académico e interlocución que permite al maestro resolver dudas, superar obstáculos, confrontar y socializar sus ideas y experiencias y sobre todo, valorar y modificar positivamente sus estrategias de aprendizaje*” (SEP, h, 1998; 7).

Este proceso implica un ir y venir entre los planteamientos teóricos y el desarrollo de la práctica con el fin de atender las dificultades que se tienen al respecto. Lo anterior no es privativo del asesorado (el docente), sino también del asesor, es decir, el asesor debe conocer cuál es el problema que tiene el o los docentes asesorados, así como también el tratamiento del mismo, en este caso, el trabajo áulico al igual que los contenidos de aprendizaje y los enfoques pedagógicos del programa, esto con el fin, de crear las condiciones para involucrar y orientar a los maestros hacia un proceso de análisis y reflexión de su hacer docente que les permita identificar los principales problemas que afectan su intervención diaria, así como el buscar las soluciones a los mismos.

En este marco se podría entender el sentido del acompañamiento en la asesoría, es decir, el asesor ha de vivir muy de cerca el proceso que desarrolla el docente en la solución de sus conflictos. De ahí que *“la tarea fundamental del asesor como acompañamiento en el quehacer educativo es orientar a los maestros hacia el desarrollo de los programas de estudio, el conocimiento profundo y comprensión de los enfoques pedagógicos y la aplicación de éstos en actividades didácticas que pongan en práctica con los alumnos”* (SEPyC, b, 2001; 19).

Existen algunos términos que tienen una gran relación con la labor asesora y en algunas ocasiones se manejan de manera indistinta, entre los cuales se podrían mencionar los siguientes: orientación, capacitación, apoyo, formación, tutoría, actualización, entre otros, por consiguiente, vale la pena establecer la diferenciación:

Siguiendo a Francisco Ayala, el término orientación se puede aplicar desde un punto de vista existencial el cual se refiere *“a la orientación de seres concretos, suministrándoles una serie de respuestas para problemas esenciales de la vida, que llevan a un modo de concebir el mundo y la existencia”* (Ayala, 1998; 46).

Por otro lado Ma. Mar Rodríguez plantea que desde el punto de vista del ámbito escolar la orientación se retoma como la forma de *“prevenir y tratar situaciones deficitarias de los estudiantes, relacionadas con asuntos académicos y vocacionales”* (Rodríguez, 1996; 30). La diferencia que se puede observar entre orientación y asesoría es que en la primera el problema y la forma de abordarlo lo definen el orientador a partir de un diagnóstico que establece el cual trata directamente con los estudiantes.

La tutoría se entiende como la *“orientación, a lo largo de todo el sistema educativo, para que el alumno se supere en rendimientos académicos, solucione sus dificultades escolares y consiga hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y de convivencia social que garanticen el uso adecuado de la libertad responsable y participada”* (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1997; 1371). Como se aprecia, la tutoría está orientada a la resolución de las dificultades de aprendizaje de los alumnos y, regularmente quienes ejercen esta función, son los mismos docentes de los alumnos a quien la institución les asigna ese rol.

La actualización *“refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación”* (SEPyC, a, 2003; 29). La actualización se puede interpretar como un proceso formativo de los docentes que se produce cuando ellos están en servicio con el fin de buscar alternativas de solución a los problemas o necesidades relacionadas con su práctica docente. La actualización se puede dar de manera autodidacta o por medio de la asistencia a cursos o talleres en donde el docente tiene la oportunidad de analizar, discutir y reflexionar sobre su práctica pedagógica con el fin de incidir en la mejora o adecuación de la misma.

La capacitación se puede entender como la preparación para estar en condiciones de realizar alguna tarea u oficio. En el ámbito educativo *“se refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles”* (SEPyC, a, 2003; 30). Se orienta a la revisión y enriquecimiento del marco conceptual con el fin de mejorar el desempeño académico de los docentes, a la vez de establecer un puente entre la teoría y la práctica por medio de la reflexión con el propósito de impactar al interior del trabajo áulico.

La formación se considera como el conjunto de acciones que emprenden los educadores posterior a su formación inicial “*que tienda a mejorar su conocimiento, destrezas y habilidades profesionales para poder educar a los niños más eficazmente*” (Rodríguez, 1996; 26). La formación continua es una de las estrategias de intervención utilizada por las instancias educativas para incidir en los docentes y con ello en la mejora de su desempeño laboral.

Tanto la formación, la actualización y la capacitación se pueden interpretar como los espacios donde los docentes enriquecen sus saberes y socializan sus experiencias de tal forma que puedan acceder a nuevos aspectos de su práctica para mejorarla. En este sentido, se puede observar una gran relación con la asesoría debido a que estos procesos implican la articulación de la teoría con la práctica, y en lo que difieren es que regularmente los contenidos que se abordan están predeterminados, los cuales, la mayoría de las veces no atienden las necesidades de los docentes; los contenidos están mayormente enfocados a la teoría procurando tener un acercamiento con la práctica, sin embargo, debido al tiempo en que se limita es relativamente corto lo anterior no se concretiza quedando a nivel superficial. De igual manera, estos procesos generalmente se llevan a cabo fuera de los centros de trabajo.

A partir de lo anterior se puede decir que la asesoría técnico pedagógica constituye un espacio donde los docentes encuentran “*opciones de solución a problemas o circunstancias específicas a resolver en el desarrollo de la práctica docente*” (SEP, d, s/a; 6) el cual contribuye a la innovación y modificación de los procesos educativos de los educadores. Este proceso se realiza a través de diversas acciones tales como: reuniones técnicas, cursos, talleres, conferencias, atención individual y grupal, visitas a grupos, entre otros, espacios en los cuales se promueve la reflexión de la práctica docente a la luz de los lineamientos normativos y enfoques pedagógicos de los planes y programas de estudio.

Entre las características que la definen están:



- Orientar y apoyar de manera directa la práctica docente.
- Generar aprendizajes significativos en los asesorados.
- Atiende necesidades reales de los docentes.
- Esta asesoría debe ir encaminada a promover en los asesorados una actitud de aprendizaje activo.
- Debe orientar a los docentes hacia el desarrollo y adquisición de competencias en el dominio de los contenidos y programas de estudio.

(SEP, d, s/a; 6).

Derivado de lo anterior se puede decir que la asesoría técnico pedagógica es un proceso de enseñanza, aprendizaje y de apoyo pedagógico el cual se proyecta hacia el cambio y mejora continua de la educación.

Veamos ahora cuál es el fin que pretende la asesoría técnico pedagógica y, de acuerdo a los lineamientos normativos en la educación preescolar, se establecen los siguientes propósitos:

- Orientar y apoyar de manera directa la experiencia docente, y procurar nuevas experiencias valiosas y útiles de realización personal y profesional.
- Orientar y guiar al personal de los planteles hacia la construcción de aprendizajes significativos que contribuyan a la formación de sujetos comprometidos con su medio y su tiempo.
- Atender a necesidades reales de niños-docentes-sociedad, para resolverlas de mejor manera.
- Construir foros de análisis, expresión y comunicación de impresiones, juicios, inquietudes, propósitos, dudas y cultura, donde el maestro ponga en juego su iniciativa, creatividad, responsabilidad y preparación (SEP, d, s/a; 7).

Para lograr estos propósitos es indispensable que la asesoría que se desarrolla establezca sus bases en las necesidades de los docentes con el fin de impulsar el análisis y la reflexión crítica de la práctica educativa, por consiguiente, la asesoría técnico pedagógica no debe ser improvisada, requiere de todo un proceso, el cual implica que se lleve a cabo la planeación, realización y evaluación y seguimiento de la misma (SEP, e, 1993; 46-48).

La planeación de la asesoría técnico pedagógica se establece a partir de la definición del diagnóstico de necesidades, sea éste a nivel jardín de niños, zona escolar o jefatura de sector. Estas necesidades y/o problemas se jerarquizan de acuerdo a la prioridad de atención. A partir de lo anterior se establecen el objetivo y las acciones a desarrollar, las cuales deben guardar una gran relación con el problema que se pretende atender, es decir, las acciones al igual que el objetivo es necesario que estén orientados a resolver la problemática detectada.

Es pertinente contemplar desde la planeación los momentos y las formas en que se llevará a cabo la evaluación y el seguimiento de la asesoría técnico pedagógica con el fin de realizar los ajustes pertinentes en función, tanto del proceso como de los resultados que se obtienen y para ello se establecen 3 momentos:

1. Inicial. En la cual se detectan las necesidades profesionales relacionadas con la práctica docente.
2. Media o de seguimiento. Definida también como continua o permanente debido a que se lleva a cabo durante todo el proceso de asesoría. La evaluación media permite conocer el avance de desarrollo y aprendizaje de los docentes y valorar hasta qué punto se está acercando en el logro de los propósitos establecidos y, en función de lo anterior, se decide continuar con lo planeado o redefinir acciones.

3. Final. Constituye el espacio para evaluar el proceso y los resultados obtenidos a partir del objetivo establecido. Este momento permite valorar los cambios alcanzados, así como, identificar los avances y las situaciones no resultas de los asesorados. (SEP, e, 1993; 48).

Atender este proceso de trabajo para el desarrollo de la asesoría técnico pedagógica conlleva a un acercamiento al fomento de la autoevaluación por parte de las educadoras y directivos, así como a impulsar la reflexión crítica sobre la práctica cotidiana y el desempeño de la función, por consiguiente, es preciso tener claridad en cuanto a lo que se pretende lograr y las características que debe reunir dicha asesoría la cual *“tendrá que versar en función de promover el desarrollo habilidades y actitudes ante los espacios de actuación de educadoras y directoras, a partir de reuniones colegiadas, donde sean los propios actores los que elaboren sus diagnósticos para que posteriormente se realice un análisis autocrítico de las condiciones en que se realiza el trabajo docente, promoviendo con ello actitudes de aprendizaje activo y consolidando procesos de reflexión en el sentido de modificar la práctica educativa”* (Corral, 2002; 58). A partir de lo anterior, se puede afirmar que la asesoría técnico pedagógico requiere de la participación activa de los involucrados así como de la construcción compartida del proceso a desarrollar.

### **2.3.1 Características y funciones del asesor técnico pedagógico**

La figura del asesor técnico pedagógico se puede considerar como el agente que promueve, crea condiciones, apoya y/o facilita el aprendizaje de los docente con el fin de que tomen decisiones que orienten la modificación de su quehacer educativo, así como la mejora de su desempeño profesional. Es por medio de la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y el intercambio de experiencias que el asesor facilita el aprendizaje de las educadoras. Lo anterior propicia a que los mismos evalúen los aciertos y dificultades de su hacer para reorientar sus estrategias de intervención e impactar en el trabajo con los niños.

Entre las características que debe poseer el asesor técnico pedagógico se pueden mencionar las siguientes:

Es importante que el asesor:

- Establezca altos niveles de empatía con el o los asesorados. .Posea un conocimiento y comprensión real de la situación individual de cada asesorado.
- Manifieste afecto hacia el individuo o el grupo a asesorar. .Muestre un interés genuino para ayudar.
- Establezca un compromiso permanente con los asesorados hacia la búsqueda común de alternativas que aceleren el mejoramiento en la calidad educativa, tomando como base los avances en los procesos para redefinir los cauces y/o proponer nuevas opciones de trabajo.
- Propiciar la reflexión, participación, confrontación, interacción, análisis, síntesis y retroalimentación de los aspectos abordados.
- Se involucre como un miembro más del grupo en las acciones de planeación, realización y evaluación de los procesos de asesoría

(SEP, e, 1993; 37).

Indiscutiblemente en estas características subyace la responsabilidad que tiene el asesor, así como el nivel de compromiso que debe asumir ante la labor asesora. Se pueden mencionar otras características no menos importantes que las anteriores, las cuales, valdría la pena señalar para enriquecer lo que nos indica la normatividad en la Educación Preescolar: Es imprescindible que el asesor esté bien informado sobre el trabajo áulico, así como, de los contenidos y enfoques pedagógicos de los planes y programas vigentes, de igual manera, reconocer y respetar las habilidades y los ritmos de aprendizaje de los asesorados con el propósito de generar estrategias de asesoría acorde a las necesidades de los mismos.

El saber escuchar constituye una de las características básicas que todo asesor debe poseer debido a que la comunicación es el medio a través del cual el proceso de asesoría se efectúa y, para que se establezca la comunicación, uno de los elementos indispensables lo conforma el acto de la escucha activa. No se puede dejar de lado la capacidad de empatía por parte del asesor, la cual se puede entender como la capacidad para reproducir y experimentar las vivencias del docente, lo cual, ayuda a comprender las dificultades que limitan y justifican su actuar durante el desarrollo de su práctica cotidiana.

Pasaremos ahora a establecer cuáles son las funciones principales del asesor. En este sentido Nieto y Pórtela, citado por Murillo Estepa hacen referencia a las siguientes actividades:

- Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa (ayudar a compañeros a clarificar y especificar sus necesidades y problemas, diseñar proyectos de investigación, formular propuestas de acción, evaluar las acciones que emprenden y reflexionar sobre las mismas).
- Supervisar y orientar individualmente a otros compañeros.
- Participar en la toma de decisiones sobre la línea a seguir y las modificaciones que se considere necesario introducir.
- Conducir y apoyar el trabajo en equipo y favorecer una atmósfera propicia para esta modalidad de trabajo.
- Tomar parte en actividades de evaluación.
- Facilitar recursos: localizar recursos; diseñar y construir, seleccionar y adaptar materiales y programas; servir de enlace con agentes de apoyo externo y otros profesores con intereses comunes (Murillo, 1997; 44).

A partir de lo anterior, se puede apreciar cómo la función del asesor necesariamente conlleva al ejercicio de una asesoría técnico pedagógica colaborativa y de acompañamiento en donde se promueve la enseñanza a partir de la reflexión y el análisis del trabajo docente, la cual ha de establecer sus bases en la igualdad, la confianza mutua, el respeto y la responsabilidad compartida, con el fin de incidir en la mejora de las prácticas educativas, y con ello, en los aprendizajes de los educandos.

### **2.3.2 El directivo como asesor técnico pedagógico**

Una de las estrategias empleadas para el fortalecimiento de la práctica docente lo constituye el desarrollo de la asesoría técnico pedagógica orientada al personal docente y directivo.

En el nivel preescolar este proceso se realiza en cascada, es decir, del departamento técnico de educación preescolar a las jefaturas de sector, de los sectores escolares a las supervisiones, de la supervisión a los directores de jardines de niños y los directivos al personal docente.

El departamento técnico retoma en los espacios de asesoría los aspectos relacionados a la operación de los diferentes programas y proyectos que se desarrollan en el nivel y, como se puede observar, la asesoría, en la mayoría de las ocasiones, no se deriva a partir de un diagnóstico de las necesidades de los sectores y zonas escolares debido a que algunos programas obedecen a líneas de trabajo nacional, o bien, a proyectos que se han establecidos en el pasado y que es casi obligatorio atender.

Por su parte, la jefatura de sector atiende lo correspondiente a la operación de los programas y proyectos, a la vez de aquellas necesidades o problemáticas que, detectadas por medio del diagnóstico, guardan relación con el desempeño de la función de supervisora y apoyo técnico pedagógico.

Regularmente los espacios que se utilizan son las reuniones de CTC, los talleres cortos o la asesoría individual, dependiendo del problema que se atienda.

A nivel supervisión escolar, la asesoría se enfoca en dos sentidos: a la figura directiva, así como, a la atención de las situaciones problemáticas más incidentes en cuanto a los contenidos, metodología, aspectos técnico pedagógicos que afecten al personal docente de la zona escolar. La problemática que se atiende se origina a partir del diagnóstico a nivel zonal por un lado y, por otro, el correspondiente al colectivo de directivos. Las estrategias que regularmente se emplean son las reuniones de CTC, los talleres y reuniones técnicas de asesoría grupal e individual.

Los directivos escolares a su vez orientan el asesoramiento a la atención de las dificultades que enfrentan los docentes a su cargo en relación del desempeño de la práctica docente, los contenidos de aprendizaje, los enfoques de enseñanza, la metodología e interpretación del programa, así como, las concepciones sobre el desarrollo del niño.

Por el tema que se ocupa en el presente proyecto de innovación se enfatizará en la figura del directivo escolar como asesor técnico pedagógico. De acuerdo a la normatividad que establece la educación preescolar se establecen las siguientes funciones de asesoría para el directivo:

- Conocer a cada miembro del personal del plantel en cuanto su preparación profesional y su desempeño laboral.
- Acercarse a cada grupo del plantel a su cargo para observar su desenvolvimiento en el desarrollo de las actividades.
- Interesarse por las necesidades, expectativas, dudas e intereses profesionales de los miembros del plantel.

- Conciliar los intereses individuales para organizar grupos de estudio a favor del mejoramiento profesional del personal docente
- Coordinar la discusión; reflexión y confrontación de propuestas, a fin de establecer objetivos, acciones y formas de seguimiento de los propósitos comunes.
- Permanecer en contacto con el personal de supervisión a fin de hacer saber las necesidades de mejoramiento profesional y capacitación de los miembros del plantel así como de los resultados de los seguimientos del proceso de asesoría.
- Participar en sesiones de estudio, organizados por los supervisores. (SEP, e, 1993; 40).

A continuación se hará alusión de algunas situaciones que en relación a lo anterior se le presentan al directivo en la práctica cotidiana.

Una de las deficiencias que se observan respecto al desempeño de la función asesora y que los directivos manifiestan abiertamente es el no llevar a cabo con regularidad y de manera sistemática las visitas de observación a los grupos para detectar necesidades de asesoría. Lo anterior se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista realizado a uno de los directivos en estudio:

E. ...De toda esa información que esos documentos nos están brindando ¿En cuál de todos esos necesitas conocer más?

D. (Silencio) De la documentación que tenemos ¿Verdad? O de cualquier otro de todo lo que abarca nuestro desempeño. Te digo todo lo que abarca nuestro desempeño, porque pudiera decirte que yo quisiera estar más en los grupos. ¿A eso va tu pregunta?

E. No específicamente.

D. Porque teniendo yo fresco esos conocimientos, todas esas estrategias, todo lo que te manejan los libros de apoyo e irse al grupo se puede rescatar más. A mí, fíjate, el año pasado fueron contadas las ocasiones en que yo tuve la oportunidad de estar en los grupos toda una mañana de trabajo, porque uno valora el trabajo de los muchachos así de pasadita en esos 10 o 15 minutos que tú estés ahí, se valora; se valora porque uno ya las conoce, ... (6-12-00, 39-50)



Al respecto los directivos argumentan que la carga administrativa no les permite llevar a cabo las visitas a los grupos, por otro lado, expresan de igual manera la necesidad de contar con un documento o guía de observación que los apoye a identificar los aspectos de la práctica docente que es necesario tomar en cuenta al momento de la observación, así como el definir el propósito de la visita debido a que al llevarlas a cabo sin un instrumento llegan a los grupos “a observar lo que salga”.

A partir de 10 anterior, el equipo de directivos de la zona escolar 007 diseña y pone en práctica 2 guías de observación de la práctica docente (ver capítulo IV, estrategia no.1) con el fin de contar con mayores elementos para apoyar a las educadoras en las deficiencias presentadas en la práctica docente de las mismas.

En relación a la organización de grupos de estudio para el mejoramiento profesional se perciben ciertas resistencias por parte de las educadoras por participar (a excepción de las reuniones de CTC) en otro tipo de espacios, como pueden ser: los círculos de estudio, el análisis de casos, mesa redonda, entre otros, debido que para llevarse a cabo necesariamente tiene que ser en horario fuera del laboral y regularmente la mayoría del personal no tiene la disposición de hacerlo por cuestiones particulares.

Por consiguiente, los directivos han retomado los CTC Como la fuente de consulta para tratar asuntos relacionados al aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de su práctica docente y, de esta manera, establecer acuerdos para la unificación de criterios orientados a los propósitos fundamentales del programa de educación preescolar.

En cuanto a la participación en sesiones de estudio, los directivos están concientes de la importancia que tiene el estar actualizado para poder llevar a cabo la asesoría con el personal. A continuación se retoma un fragmento de entrevista donde se manifiesta lo anterior:

E. ¿y que necesitas aprender tú para ayudar a quitar esos vicios?

D. Pues lo que necesitaría yo es documentarme más, documentarme más en eso, o sea, comentaba ahorita que fui al jardín, fui a firmar yo y comentaba con Sandra y la dije: me va a hacer una entrevista Gaby, y ya le empecé a platicar y dice: ah, pero vas seguro. Si, le dije, es una plática y dice, eso {e dije, que a mí a veces me falta, que yo siento que me falta en pues documentarme en libros por ejemplo: el programa, conocer bien a fondo, el libro de bloques para poder tener bases yo, pues para tener bases yo y poder decirle: no mira aquí si le pones esto está mejor o así, eeh, yo siento que me falta, que me falta dominar esos temas donde yo pueda cómo poder ayudarles a ellas, ...(31-11-00,44-52)

En consideración a lo anterior los CT de zona escolar retorna temáticas relacionadas con la función directiva y la práctica docente con el fin de ampliar los conocimientos de los mismos, sin dejar de lado que es imprescindible que el directivo, para desempeñar la función de asesor técnico pedagógico, está obligado a buscar los espacios de actualización independientemente de los que se generan en los sectores y zonas escolares de adscripción con el propósito de que cuenten con elementos que los ayude a orientar la asesoría del personal docente hacia la mejora de la práctica educativa. Al respecto se hablará de manera más específica en el apartado 2.6 Los espacios de actualización y capacitación de los directivos escolares.

## **2.4 La gestión escolar y el proyecto escolar**

Uno de los desafíos que actualmente enfrentan las instituciones educativas consiste en llevar a cabo una forma de participación de los involucrados en la tarea educativa, en la cual, se orienten los esfuerzos hacia los aprendizajes de las niñas y los niños. Este desafío implica dinamizar el estilo de hacer gestión en los planteles escolares con el fin de mejorar la calidad de la educación de los mismos.

La gestión escolar se puede entender como *“el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica”* (Escuelas de Calidad, 2003; 10). Este concepto de gestión evidencia las formas en que está organizada la escuela y la manera en que los actores escolares participan. De acuerdo a esa organización se genera una forma de lograr los objetivos fundamentales de la educación preescolar.

A partir de lo anteriormente expuesto se observa cómo emerge la figura directiva poniendo de relieve el desarrollo de su función, y con ello, las formas de participación del colectivo, las relaciones que se establecen entre: director-docente, docente-docente, alumno-docente, padres de familia y comunidad; las formas en que abordan las diferentes situaciones o asuntos, así como los acuerdos, las normas, dentro de la misma institución, todo ello incidiendo directamente en el establecimiento del ambiente y las condiciones de aprendizaje de los educandos.

Dada la diversidad de elementos que confluyen dentro del plantel escolar, se han establecido cuatro dimensiones de la gestión escolar a identificar:

1. Dimensión pedagógica-curricular. Hace alusión a los procesos fundamentales, de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje, es decir, considera lo relacionado a las concepciones que tienen al respecto y el cómo se traduce en la práctica, las formas de realizar la evaluación, el uso del material didáctico, los espacios, entre otros.
2. Dimensión organizativa. Comprende lo relacionado a las formas en que se organiza el funcionamiento del plantel escolar, a la asignación de responsabilidades del personal del plantel, cómo se articula la participación del consejo técnico escolar y la asociación de padres de familia, así como las comisiones asignadas a los docentes.

3. Dimensión administrativa. Se refiere a la coordinación y administración de los recursos humanos y materiales orientados al funcionamiento del plantel escolar.
4. Dimensión comunitaria y de participación social. Alude a las relaciones que establece la escuela con la comunidad, así como de las instituciones locales relacionadas con la educación (Escuelas de Calidad, 2003; 18-19).

Es importante comentar que los elementos que confluyen en cada una de las dimensiones anteriormente descritas no se dan de manera aislada, sino que se articulan entre sí influyéndose unas con otras y, a partir del accionar del directivo, esos elementos dan cuenta de la forma de hacer la gestión escolar.

Si se parte de que la gestión escolar es el conjunto de acciones que emprende un colectivo escolar con el fin de crear condiciones para que los alumnos aprendan, y que esas acciones y condiciones surgen como resultado de la toma de decisiones del mismo, entonces la pregunta obligada es ¿Qué acciones se necesitan emprender para llevar a cabo este modelo de gestión escolar?

Una de las acciones que responde a esta forma de hacer gestión la constituye PE, el cual se define como: *“Una alternativa democrática para la autogestión educativa, inserta y contextualizada en cada plantel educativo y su zona escolar de influencia, que tiene como propósito primordial innovar las prácticas escolares hacia formas más justas, equitativas y participativas; tendientes a elevar la calidad de la educación y optimizar el aprovechamiento escolar”* (SEP, a, 2003; 223), de ahí, que, en el PE se ven concretizadas las aspiraciones que cada uno de los involucrados en el proceso educativo está dispuesto a realizar para mejorar el desempeño de su función, lo cual redundará en el aprovechamiento de los alumnos del plantel escolar.

Vale la pena mencionar que el PE tiene diversas denominaciones, dependiendo del autor que lo plantea: Patricio Chávez lo titula Proyecto Educativo Institucional (PEI); Luis Otano Garde lo designa Proyecto Educativo de Centro (PEC), Graciela Frigerio y Margarita Poggi lo denominan Proyecto Institucional (PI) (SEP, a, 2003; 213-214) y Pilar Pozner como Proyecto Pedagógico Institucional (PPI). Independientemente del nombre que se le indique, los planteamientos o principios básicos en común que tienen están orientados a la transformación de la organización interna de las instituciones.

El PE es un instrumento de planeación en el cual se retoman los problemas y las causas que afectan los aprendizajes de los alumnos, y por ende, en el logro de los objetivos educativos con el fin de diseñar estrategias y actividades encaminadas a combatir las causas que originan dichos problemas, causas que se pueden ubicar en 3 ámbitos de acción: El trabajo en el aula, que comprende la manera en que se organiza y desarrolla el trabajo en el salón de clases, así como los aspectos que inciden en la práctica docente: el tiempo, recursos, espacios, etcétera; la organización y el funcionamiento de la escuela, el cual contempla lo relacionado a las formas en que directivo y docentes se organizan para que funcione el plantel escolar; y relación entre la escuela y la familia, que retoma la forma de participación de los padres y las madres de familia en las actividades de la escuela. (SEP, c, 1999; 25).

El buscar las causas que ocasionan los problemas ayuda a identificar las formas de intervención de los docentes y directivo en el hacer diario, a partir de lo anterior, se procede en la búsqueda de alternativas que contribuyan en la corrección de las mismas para mejorar los resultados.

Como se aprecia, esta metodología genera la participación colegiada para el establecimiento de acuerdos dando vida a la autogestión, la cual se entiende como “*la capacidad que tienen todos los involucrados en el proceso educativo para generar diversas soluciones a la problemática que se vive, contemplando los recursos con los cuales cuentan, destacando los orígenes del problema así como la responsabilidad de cada uno de ellos*” (SEPyC, d, s/a; 3). Lo anterior genera el establecimiento de una misma visión del colectivo de, hacia dónde pretenden llegar en cuanto al servicio de calidad que están dispuestos a ofrecer.

Pero ¿Qué pasos se deben seguir para construir el PE? Para la elaboración del PE se sugieren 6 fases, las cuales se describen a continuación:

Fase 1. *Preparación*. Esta fase comprende lo relacionado a conocer de manera colectiva, los fundamentos teórico y metodológico del PE.

Fase 2. *Diagnóstico*. Consiste en llevar a cabo una descripción precisa y detallada de la situación actual del plantel escolar, considerando las fortalezas y debilidades que tienen como colectivo, puntualizando los problemas detectados y avizorando las alternativas de solución.

Fase 3. *Diseño*. Constituye la planeación del PE en la cual es indispensable la participación de todo el colectivo escolar para la construcción del objetivo, las estrategias, las actividades, los compromisos, las formas de operar y dar seguimiento y evaluación; todo lo anterior de frente a atender las causas de los problemas detectados.

Fase 4. *Construcción de la viabilidad*. Consiste en la revisión permanente de la pertinencia de las acciones y los procedimientos planteados, con el fin de realizar los ajustes pertinentes.

Fase 5. *Operación y seguimiento*. Se refiere a la puesta en marcha de los planteamientos establecidos en el diseño.

Fase 6. *Evaluación*. Consiste en realizar una valoración del proceso desarrollado, así como de los logros obtenidos con la intención de tomar decisiones que contribuyan a reorientar las acciones planeadas (SEP, a, 2003; 228-237).

En la práctica, algunas de estas fases sufren adecuaciones generadas por el contexto y naturaleza de los colectivos. Tenemos entonces que la fase 1 no se realiza debido a que el personal, llámese de jardín de niños, supervisión escolar o jefatura de sector identifica la metodología para el diseño del PE, así mismo, la fase 4, denominada de construcción y viabilidad se integra de manera implícita en la fase 5 de operación y seguimiento, ya que conforme se van desarrollando las acciones, se valoran los logros y dificultades, ya partir de ello se establecen nuevos acuerdos que en ocasiones reorienta la operación del PE.

Resulta importante rescatar lo siguiente: en análisis realizados a nivel sector , supervisiones escolares y jardín de niños del sector IV sobre las formas de llevar a cabo el seguimiento del PE se rescató que no se definía el objeto de seguimiento, así mismo, no se planeaba desde el diseño y, la forma de llevarla a cabo se traducía a una breve descripción de las reuniones de trabajo en las cuales se socializaban las experiencias obtenidas de las actividades del PE de cada uno de los docentes y lo directivo (dependiendo del colectivo), es decir, no se realizaba el seguimiento de las acciones planeadas en el PE.

En cuanto a la evaluación, ésta tampoco se planeaba desde el diseño, por consiguiente, solamente se efectuaba al término del ciclo escolar, de ahí que la evaluación intermedia tampoco se realizara.

Estos análisis han llevado a los colectivos de sector, zona escolar y jardín de niños (del sector IV) a buscar nuevas formas de planear el PE, enfatizando en aquellos aspectos que se tienen deficiencias con el fin de lograr un seguimiento y evaluación sistemática que proporcionen elementos que permitan apreciar los avances obtenidos respecto a los objetivos propuestos en el PE, o bien, la reorientación de lo ya planeado.

A partir de lo expuesto en este apartado, se puede decir que el PE *“constituye una metodología de cambio donde las metas son comunes y se promueve la autonomía, la responsabilidad, el compañerismo, el respeto, la solidaridad y la colaboración decidida”* (SEP, a, 2003; 228). Esta forma de gestión de la escuela beneficia a todos los que participan en ella: a los directivos, porque su función técnico pedagógica se ve fortalecida debido a que promueve el trabajo colegiado; los docentes, porque comparten su experiencia en torno a logros y dificultades de su práctica docente y entre todos buscan las soluciones para superarlas; los niños y las niñas, porque a partir del análisis y atención de los problemas de aprendizaje, los docentes están en posibilidades de brindarles espacios y condiciones que les permitan acceder en el logro de los propósitos educativos y, los padres de familia, porque se les brinda la oportunidad de conocer y participar de manera directa en la educación de sus hijos. De esta forma se aprecia cómo la escuela desde su interior puede contribuir en la transformación de la misma.

#### **2.4.1 Orígenes y evolución del PE en el nivel de educación preescolar**

En 1994, el Departamento de secundarias técnicas a través del Subsistema de Educación Básica comparte el trabajo y las estrategias desarrolladas en torno a la administración a través de proyectos. El departamento de educación preescolar, comprometido en la búsqueda de estrategias o formas de llevar a cabo una mejor organización del trabajo en los planteles educativos, retorna esta manera de organizar el trabajo, el cual consistía en llevar a cabo la identificación de los problemas en 3 ámbitos: técnico pedagógico, organización y administración escolar y, escuela Y comunidad.

Con esta metodología la autogestión recobró relevancia debido a que los colectivos tomaron conciencia de los problemas que afectaban el funcionamiento del jardín de niños y, a partir de ello, definían las acciones tendientes a solucionar dichos problemas.



En este sentido, hubo buenas aportaciones que dinamizaron las formas de hacer gestión escolar gracias a que se generó un acercamiento entre el personal docente Y directivo para socializar las problemáticas existentes en los planteles escolares y buscar posibles soluciones, a la vez, se incidió en menor medida en la superación del desarrollo de las prácticas en solitario.

Este modelo de organización presentó en la práctica 2 limitantes:

1. Al identificar problemas en cada uno de los ámbitos de acción se originaba el establecimiento de objetivos, metas, estrategias, acciones para su atención. Al final de la planeación se observaba una aglutinación de "proyectitos" dentro del PE, y la solución de los problemas prácticamente se orientaba desde fuera, es decir, la jefatura de sector, departamento de preescolar, supervisión escolar u otras instancias.
2. El aspecto técnico pedagógico no figuraba como eje central del PE, y regularmente se retornaban la atención de los padres de familia por medio de talleres y escuelas para padres, o situaciones relacionadas con el análisis de temáticas respecto al desarrollo del niño, los enfoques y sustento teórico del programa, más no del hacer de los docentes y directivos.

Es hasta 1997 cuando el Departamento de educación preescolar, con el fin de fortalecer esta forma de organizar y planear las actividades en los jardines de niños, retorna algunos de las ideas centrales de los planteamientos de Sylvia Schmelckes, Neptalí Ortega y Justino Castillo sobre PE.

Esta propuesta establece como punto nodal 2 situaciones: a) los problemas relacionados a la enseñanza y aprendizaje pero no centrados en los alumnos, sino aquellas dificultades que los docentes y directivos manifestaran para el desarrollo de la práctica docente o función directiva, y b) que la atención de los mismos a través de PE constituyera a la vez *“una estrategia de formación y participación para la comunidad donde maestros y directores logran reconocer que cada actividad, además de llegar al alcance de las metas, es altamente formativa para maestros, alumnos y padres de familia”* (Ortega, Carrillo, 1994; 146), por consiguiente se puede apreciar una dimensión más ambiciosa sobre PE, en donde no es considerado solamente como una estrategia de organización del trabajo, sino como un espacio de análisis y reflexión sobre la manera de intervenir, contribuyendo en la formación de los involucrados en la tarea educativa.

En 1999 el Departamento de educación preescolar retoma el documento titulado El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela del nivel de educación primaria, y lo hace extensivo a todos los sectores, zonas escolares, supervisiones y jardines de niños para su análisis y puesta en práctica. Esta propuesta establece como base para su diseño el diagnóstico situacional del plantel, en el que se enfatiza los principales problemas de aprendizaje de los alumnos, *“Ese o esos problemas detectados se convierten en la prioridad de la labor profesional de maestros y directivos; en función de esa prioridad -- plasmada en el proyecto en forma de objetivos se organiza la escuela y los salones de clase”* (SEP, c, 1999; 17).

Para su operación se establecen 3 ámbitos (descritos en el apartado 2.4, páginas 50-51) desde los cuales se acciona para solucionar el problema detectado, es decir, en cada uno de los ámbitos se identifican las causas que originan el problema y se establecen acuerdos para intervenir en la práctica docente. De esta forma el PE articula y orienta el trabajo diario del personal docente y directivo del jardín de niños.

Dado que el PE sienta sus bases de operación en los aprendizajes de los niños, por consecuencia, se ha generado en los colectivos escolares el asumir la responsabilidad de la tarea educativa que tienen como institución y como profesionales de la educación. Así mismo, se han visto fortalecidos en el desempeño de su función gracias a los espacios donde discuten y reflexionan sobre su hacer e incorporan en su práctica diaria nuevos elementos que la enriquecen.

Por otro lado, la práctica también ha mostrado que cuando el directivo no posee claridad en el propósito del PE, o bien, no se apropia del proceso que es necesario seguir para su construcción; el no considerar la congruencia que debe existir entre el problema y los elementos que conforman el documento (objetivo, actividades, estrategias, acuerdos, evaluación, seguimiento); el elaborarlo sin tomar en cuenta las necesidades del colectivo, se observa que no tiene impacto en la práctica. Este hecho, una vez más, evidencia la forma en que repercute la intervención, del directivo y, el por qué, se le puede considerar un elemento clave dentro del sistema que constituye el jardín de niños.

Otra situación importante por mencionar es la madurez profesional que se ha desarrollado en los docentes y directivos ante el hecho de poner en la mesa de discusión las deficiencias y/o limitantes de cada uno de ellos sobre la forma de realizar su práctica docente o directiva y ser participe el resto del colectivo, a través de la socialización de ideas, conocimientos y experiencias en la mejora y solución de los mismos.

De manera breve se puede apreciar la evolución de la operación del PE en el nivel preescolar, quedando de manifiesto la actitud profesional y la preocupación constante por asumir retos que contribuyen en el fortalecimiento y la mejora del servicio que se brinda en los jardines de niños.

## **2.5 El Consejo Técnico Consultivo: Organización y funcionamiento.**

Una de las inquietudes constantes entre el personal docente, directivo y de supervisión es el de contar con espacios donde tengan la oportunidad de intercambiar ideas y experiencias relacionadas a la interpretación y aplicación de los elementos teóricos del programa de educación preescolar, sus apoyos curriculares, así como, el planteamiento de situaciones problemáticas y/o las dificultades que se presentan en la práctica cotidiana en cuanto al desempeño de su función, 'o anterior, con el fin de mejorar la organización y funcionamiento de los planteles y/o supervisiones escolares. Uno de estos espacios lo representa el CTC.

El CTC *“es un órgano interno de apoyo a la jefatura de sector, supervisión de zona o plantel de educación preescolar según el caso, donde se analizan, estudian, acuerdan y proponen recomendaciones de orden técnico-pedagógico y técnico-administrativo, todo ello encaminado a mejorar la práctica educativa”* (SEP, b, 1993; 9).

Juzta Ezpeleta al respecto dice:

*Los Consejos Técnico Escolares son espacios para que los maestros tomen la palabra y puedan expresar los problemas que tienen en el trabajo cotidiano en el aula de clase, para que colectivamente reflexionen sobre ellos, los estudien y propongan soluciones que apliquen de forma colegiada. El Consejo Técnico es también una instancia para que los profesores aborden la administración y organización escolares vinculándolas con el quehacer principal del plantel: la actividad académica (SEP, 1995; audiocinta no.1).*

A partir de lo anterior se puede afirmar que a través del CTC los docentes y directivos tienen la oportunidad de socializar sus puntos de vista y experiencias en torno a un problema sobre la práctica, a la vez que se promueve la investigación de diferentes contenidos referente al problema, duda o inquietud sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza y, en colectivo, reflexionar sobre el mismo para buscar posibles soluciones. Esta dinámica favorece la comunicación, fortalece la superación académica y actualización de los docentes.

El CTC se conforma a nivel jardín de niños, supervisión escolar y jefatura de sector, constituyéndolo: el presidente, el secretario técnico y vocales. El presidente está representado invariablemente por el director cuando se trata del jardín de niños; la supervisora (or) cuando se refiere a la zona escolar y la jefa de sector si se trata de la jefatura de sector, quien se encarga de convocar, organizar y llevar a cabo las reuniones de CTC, así como del cumplimiento de los acuerdos establecidos.

El secretario técnico lo representa un docente designado por los miembros de CTC, el cual se encarga de difundir oportunamente la convocatoria, al igual de llevar a cabo el registro sobre el desarrollo de las reuniones de CTC y del seguimiento de los acuerdos.

Las vocales son representados por el resto de los docentes que conforman el CTC, las cuales se organizan y operan por medio de comisiones. Dichas comisiones tienen una gran relación con la práctica docente, o bien, la función que realizan los integrantes del CTC (SEP, b, 1993; 10-12).

¿De qué manera operan los CTC en la práctica cotidiana? En cuanto a la organización, se puede observar que los presidentes no elaboran la convocatoria para llevar a cabo las reuniones de CTC. Algunos colectivos definen la siguiente fecha de reunión al concluir la sesión de trabajo, o bien, al inicio del ciclo escolar.

Esta decisión se toma, en la mayoría de las ocasiones, entre los integrantes del Consejo, y en otras situaciones, el presidente de manera arbitraria las define.

Se puede observar también, que no se establece un orden del día. La temática a tratar en la reunión de CTC se retorna del PE, ya partir de la misma, se elabora una agenda de trabajo que funge como tal. Así mismo, en la práctica se percibe que las comisiones que se establecen, en la mayoría de las veces, no funcionan debido a que el presidente asume la responsabilidad en cuanto a la planeación y desarrollo de los contenidos o temas abordados, o en otros casos, se designan responsables entre los miembros del CTC.

Vale la pena señalar que a nivel supervisión y jefatura de sector (del nivel preescolar) en la mayoría de los casos, el apoyo técnico pedagógico funge como presidente del CTC, es decir, es quien se encarga de planear la reunión y definir las técnicas que se utilizarán para el desarrollo de las actividades, de igual manera, sobre ella recae la responsabilidad de coordinar la sesión y la vigilancia del cumplimiento de los acuerdos establecidos, así como del seguimiento y evaluación de los mismos.

En cuanto al contenido que se aborda en los CTC se ha observado una evolución con el paso del tiempo: en sus inicios, el CTC no operaba con el sentido académico que le compete, sino como una reunión con una orientación a las relaciones interpersonales en la que se aprovechaba para los festejos de los compañeros o para la convivencia y platicar sobre todo, menos de las cuestiones académicas.

Posteriormente esos espacios se empiezan a utilizar con una orientación administrativa, es decir, para informar asuntos u organizar eventos del propio jardín de niños, así como para realizar algún trámite burocrático o la firma de documentos que de manera externa o interna se solicitaran.

Por último, cuando el CTC empieza a tratar los asuntos relacionados con la enseñanza. Esta orientación académica se genera a partir de que los jardines de niños planean el PE, y para operarlo se utilizan los espacios del CTC, especialmente, cuando se trata de (acciones planeadas en el PE y que" requieren ser socializadas en colectivo) compartir experiencias o analizar y reflexionar sobre contenidos sobre la práctica docente o problemas de aprendizaje de los niños.

A pesar de que actualmente se ha rescatado como uno de los aspectos centrales del CTC, el abordar las cuestiones académicas, en la práctica se observan algunas limitantes como son: el tiempo reglamentado que se le designan (mínimo una vez al mes, hora y media antes de la salida de los docentes) para el desarrollo de las reuniones y la falta de participación de algunos integrantes durante las mismas.

En cuanto a la primera limitante cabe mencionar que en la realidad esos 90 minutos de la sesión se convierten en 60, debido a que los padres de familia no llegan puntual por sus hijos (11:00 AM), además las educadoras invariablemente atienden las inquietudes, dudas, etcétera que manifiestan los mismos padres al recoger a sus hijos. Como consecuencia las reuniones de CTC comienzan a las 11:30 AM y, en la mayoría de las ocasiones, no se agotan las actividades planeadas para la sesión, o bien, se desarrollan sin profundizar en lo central.

A partir de lo anterior se puede afirmar que es insuficiente el tiempo del que disponen los CTC para llevar a cabo el estudio y discusión sobre los conocimientos y manejos del currículum así como de las diversas teorías psicopedagógicas, o bien, de los temas que son de preocupación de los compañeros y que se vinculan con el ejercicio profesional cotidiano. De ahí la necesidad de modificar el rubro del tiempo autorizando la suspensión de labores, ya sea mensual o bimensual, para fortalecer ese espacio de actualización de los docentes.

En relación a la participación en las reuniones de CTC, en la práctica se observa lo siguiente: quienes cumplen con la tarea asignada y que deciden no compartir las experiencias y permanecer al margen de las discusiones; aquellos que no cumplen con la tarea, y por consiguiente, no participan; por último aquellos que acaparan la palabra y la participación se centra en unos cuantos. Esta situación afecta otro de los aspectos puntuales del CTC, el fortalecimiento del equipo de trabajo, debido a que si no se pone en la mesa de discusión la experiencia, las dudas o las dificultades que enfrenta cada quien, no se comparte la responsabilidad pedagógica y no se hace partícipe al resto de las educadoras en el planteamiento de propuestas o acciones que favorezca el trabajo de todo el plantel.

Al respecto, vale la pena reflexionar en dos cosas: Por un lado revisar el proceso que se siguió para establecer el diagnóstico del PE, en el sentido de confirmar hasta que punto el problema atendido en el mismo afecta a la generalidad de todos los integrantes y, si realmente los docentes lo detectaron (plantearon), o bien, si el directivo fue quien lo percibió y lo propuso.

Un detalle que es importante agregar, en el aspecto de la falta participación, es el tener presente que a algunas compañeras les resulta difícil expresar sus ideas, a pesar de que tienen la intención de hacerlo y, por temor a la crítica o hacer el ridículo, optan por permanecer calladas. En relación a lo anterior, es necesario pensar y trabajar en torno al clima de trabajo, el cual demanda de la confianza y el respeto entre el colectivo, ya que incide de manera determinante en las personas para manifestar abiertamente sus inquietudes, dudas y dificultades.

Por otro lado, es recomendable para el presidente o quien coordine las reuniones de CTC se apoye en diversas técnicas e instrumentos que favorezcan la participación de todos los integrantes durante el desarrollo de las actividades y, sobre todo, revisar las formas en que está coordinando, o solicitar a sus compañeros sugerencias que le permitan mejorar esos espacios de consulta, apoyo y asesoría.



Un punto más a considerar, es lo relacionado al funcionamiento de las comisiones de trabajo dentro del CTC. Lo anterior con el fin de dinamizar las reuniones con las intervenciones de cada uno de los miembros y sus estilos de coordinar, a la vez de que asuman la responsabilidad y se sientan partícipes en los asuntos pedagógicos del jardín de niños.

Independientemente de las limitantes antes citadas es importante que los colectivos de docentes, directivos y de supervisión que conforman los CTC continúen en la búsqueda de condiciones que permitan la posibilidad de que los mismos funcionen como espacios de actualización, en los cuales, se propicie la reflexión personal y de autocrítica sobre la práctica que cada quien realiza, que esas reflexiones estén fundamentadas en sustentos teóricos y, lo más trascendente, establecer una vinculación de 10 que se analiza y discute con el trabajo del aula.

Como se observa, esta tarea no es sencilla ya que implica que el CTC se construya día a día con la intervención de todos los involucrados en la tarea educativa dentro del jardín de niños, constituyéndose en *“una ocasión propicia para la formación de maestros y para el trabajo colegiado en la escuela, capaz de proyectarse hacia los distintos espacios que la conforman. Se trata del único tiempo en la escuela, formalmente reconocido del que dispone la planta docente para reflexionar y actuar sobre el ámbito pedagógico”* (Fierro, Rojo, 1994; 64), de ahí la importancia de mantenerlo y fortalecerlo como un medio para el aprendizaje y el trabajo colegiado de docente y directivos.

## **2.6 Los espacios de actualización y capacitación de los directivos escolares.**

Con el propósito de contribuir en la mejora de las competencias profesionales de los docentes, así como el atender las necesidades de mejoramiento de la práctica de los mismos se establece el 1995 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP).

El ProNAP surge a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, apoyando la línea denominada Revalorización social del maestro. Los criterios para su establecimiento, en este caso, los rasgos de formación docente que se pretendía adoptar, se dan mediante una negociación entre la SEP y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE).

En el estado de Sinaloa el ProNAP se pone en operación en 1996 al igual que la Coordinación Estatal de Actualización del Maestro (CEAM) así como la instalación y funcionamiento de los Centros de Maestros (CM). La CEAM tiene como función coordinar las actividades generadas por el ProNAP, y los CM de operar esas acciones.

El propósito general que persigue el ProNAP es el mantener una oferta continua y permanente de programas de actualización, los cuales están dirigidos a los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de los diferentes niveles y modalidades.

El ProNAP reconoce a la actualización *“como un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades del mejoramiento de su práctica docente”* (SEPyC, c, 2004; 12) y, con ello, en el logro de los propósitos educativos. El ProNAP establece 4 propuestas de actualización que a continuación se describen:

1. Cursos Nacionales de Actualización (CNA). Su propósito fundamental es formar maestros con dominio de los contenidos de una asignatura, así como los enfoques para su enseñanza. Contribuyen a profundizar en el conocimiento de un nivel o modalidad de educación básica. Está dirigido a los docentes, directivos y apoyos técnico pedagógicos. Su estudio es elección del maestro que lo solicita y para ello se le otorga un paquete didáctico el cual se analiza por medio de círculos de estudios o la asesoría académica en los CM, posteriormente presenta un examen cuya acreditación tiene valor curricular y puntaje en carrera magisterial.

2. Talleres Breves de Actualización (TBA). Son propuestas de estudio de corta duración (de 4 a 20 hrs.) con el propósito de atender las necesidades académicas de una escuela, zona escolar o región. Los talleres se solicitan directamente en los CM y son coordinados por los asesores técnicos pedagógicos de los mismos en horario extractase.
3. Talleres Generales de Actualización (TGA). Se constituye como los espacios de trabajo colectivo en los cuales se promueve el intercambio de experiencias y conocimientos entre los docentes de un mismo centro de trabajo. Regularmente se abordan contenidos relacionado con el aprendizaje de los alumnos considerando como apoyo los materiales didácticos y se concretiza con el diseño de estrategias didácticas para ser aplicadas en la práctica. Están dirigido a todos los docente, directivos y de asesoría técnico pedagógica de educación básica, tienen una duración de 12 horas (3 días laborales) y se llevan a cabo al inicio del ciclo escolar. Para su desarrollo se utiliza la estructura educativa y regularmente quien coordina estos TGA son el apoyo técnico pedagógico a nivel sector y zona escolar y, en los planteles escolares, es la figura del directivo utilizando una guía de trabajo establecida.
4. Cursos Estatales de Actualización (CEA). Son los espacios de actualización orientados a la atención de las problemáticas relacionadas con la práctica docentes y que inciden de manera directa en el aprendizaje de los alumnos. Estos cursos son diseñados al interior del estado a partir de un diagnóstico rescatado de las evaluaciones estatales y nacionales. Están dirigidos al personal docente, directivo y de apoyo técnico de los diferentes niveles y modalidades de educación básica.

A continuación se expone la forma en que el directivo participa en estos espacios de actualización.

En relación a los CNA en el nivel preescolar no se ha convocado ala participación de los mismos, debido a que el PEP 92 surge antes de la reforma educativa de 1993 y, por consiguientes, dicho programa no guardaba una congruencia con la nueva reforma.

A partir de lo anterior, se decide no emitir el plan de estudio, así como, el no diseñar y convocar a CNA para el nivel. Es hasta el año 2002 que se inicia una revisión curricular y con ello el establecimiento del Programa de Educación Preescolar 2004 (a nivel piloto durante el ciclo escolar 2004-2005). La participación de preescolar en los CNA se realizará hasta que se establezca de manera oficial el nuevo programa.

Respecto a los TBA ha sido mínima la participación en los mismos debido a su reciente creación ya la falta de información por parte de las jefaturas de sector y supervisión sobre su operación y funcionalidad. Al respecto, resulta necesario promover esta forma de actualización debido a que es una propuesta viable para atender las necesidades académicas más específicas de los colectivos escolares.

En consideración a los TGA, desde su implantación han evolucionado con el paso del tiempo y una de estas evoluciones lo constituye la coordinación de los mismos. Es a partir del ciclo 2001-2002 que al directivo se le asignó esta responsabilidad, la cual fue asumida con gran resistencia e inconformidad, argumentando que ello implicaba aumentar la carga de trabajo, además de que esas acciones correspondían al apoyo técnico de la zona escolar. Cabe mencionar que el directivo no recibió en ese momento, ni posteriormente, una orientación y/o capacitación para asumir la responsabilidad de coordinar las actividades académicas de los TGA, situación que en cierta forma se vio reflejada en los acuerdos que se establecieron, porque si bien es cierto que existe una guía de trabajo la cual es necesario seguir para su desarrollo, lo más trascendente de estos espacios son las reflexiones en torno a la práctica docente y los acuerdos que de ello se establecen, todo con el fin de reorientar el trabajo hacia la mejora y, en este sentido, la intervención del coordinador, en este caso el directivo, es fundamental para precisar en ello sin dejar cabos sueltos.

Para atender la limitante antes mencionada, al interior de las zonas escolares y sectores se buscó desarrollar las guías de trabajo de los TGA (de los siguientes ciclos escolares) a través de un análisis puntual de cada una de las actividades, enriqueciendo los contenidos con información teórica que brindara a los directivos elementos más precisos sobre el tema y, con ello, una mayor seguridad en su intervención. Además, se procuró elaborar cuestionamientos que apoyaran la orientación de las reflexiones y comentarios de los colectivos, así como la toma de acuerdos. De igual manera, algunos compañeros, preocupados por resolver sus dudas, buscan y proporcionan bibliografía que apoye sobre el tema.

Como se observa el nivel de compromiso por parte de los directivos respecto al desarrollo de los TGA se ha modificado. Se percibe una gran responsabilidad e interés por obtener mejores resultados que impacten en la práctica docente. Este hecho ha permitido al directivo fortalecer su imagen profesional y mejorar la confianza de su personal docente, sin embargo, no se puede dejar de lado la necesidad de continuar fortaleciendo la formación académica de los mismos, sea de manera personal o al interior de los espacios laborales.

De acuerdo a los CEA se puede observar en una generalidad que se inscriben en aquellos que tienen menor número de horas, aunque no corresponda a su necesidad de formación, debido a que la puntuación motiva su asistencia, la cual les permite evaluarse en carrera magisterial. Como vemos, esta propuesta no ha impactado verdaderamente en la práctica ya que está condicionada la actualización a un puntaje, y con ello aun ascenso para mejorar el sueldo.

Así mismo, se aprecia en la mayoría de estos espacios la forma en que se desvirtúa el sentido o propósito general del curso, es decir, las actividades (en su mayoría) se desarrollan sin llegar a concretizar en propuestas para mejorar la práctica cotidiana. Aquí se pueden retomar 3 factores que intervienen en lo anterior para ser investigados en otro momento con profundidad: La experiencia y capacidad de quien coordina, el nivel de compromiso de los participantes y el contenido del curso.

Esta realidad no niega que estos espacios de actualización, a pesar de las debilidades que presentan, han permitido sentar las bases de una cultura de formación y actualización profesional de manera permanente, además, ha logrado convocar a la participación en los mismos a la mayoría de los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de los diferentes niveles y modalidades de educación básica, hecho relevante nunca antes presentado en la historia del magisterio nacional.

Para enriquecer la información respecto al contenido del presente apartado, el cual hace alusión al mejoramiento profesional a través de la actualización o preparación de los directivos, resulta importante presentar algunos datos que ilustran sobre ello:

Carrera Magisterial es un programa de promoción horizontal en el cual los docentes participan de forma voluntaria y tienen la oportunidad de incorporarse y/o promoverse a partir de una evaluación que lo determina. Todo ello conforme a los lineamientos normativos establecidos. Entre los objetivos que pretende son *“contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores, así mismo, refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes...”* (SEP, g, 1998; 4). Vemos como el sentido de Carrera Magisterial es el de mejorar la calidad de la educación por medio del estímulo a los docentes. A partir de la información obtenida en la Coordinación Estatal de Carrera Magisterial se pueden identificar un total de 268 directivos inscritos en el programa, los cuales se ubican en los diferentes niveles de carrera, así mismo se puede apreciar como solamente el 11.94 % del total de directivos inscritos aún no logra ingresar al programa (ver apéndice No.7).

Por su parte, en los archivos de la Comisión Estatal Mixta de Escalafón constan 282 expedientes de directivos, de los cuales 95 cuentan con normal básica, 162 con licenciatura y 25 con maestría. En consideración a lo anterior se puede observar que solamente el 8.86% del total inscritos ha concluido el postgrado y que el nivel de doctorado no se ha incursionado.

Otra información que es relevante conocer es la proporcionada por el Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa (CEIDES) en relación a los resultados obtenidos por los directivos escolares de preescolar en el examen de Carrera Magisterial (ciclo escolar 2002-2003). Los aspectos en los cuales se presenta mayor deficiencia son los concerniente a: procedimientos metodológicos: método de proyectos, seguimiento y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; programa de educación preescolar: sustento teórico, objetivos y desarrollo del niño (ver apéndice no.8). Resulta importante conocer estos datos debido a que se pueden retomar como un elemento más para establecer el diagnóstico de los colectivos de directivos de las zonas escolares y, al interior de las mismas, diseñar las estrategias y establecer los mecanismos de trabajo para fortalecer el desempeño de su función.

De esta manera se generarían espacios de actualización permanente retomando las situaciones problemáticas y necesidades reales propias de los directivos, los cuales pueden ser factibles de llevar a cabo con el seguimiento y la evaluación, ambos momentos imprescindibles dentro del proceso educativo para impactar en la calidad del servicio educativo que se preste en los planteles escolares, generando como resultado la orientación y asesoría constante para atender las necesidades de los directivos.

## **2.7 Proceso seguido en la construcción del proyecto de innovación**

Para la construcción del presente proyecto de innovación en la modalidad de acción docente: estrategias para fortalecer la función de asesor técnico pedagógico del directivo en educación preescolar, intervinieron dos situaciones personales: la adscripción a la zona escolar 007 del nivel preescolar para desempeñar la función de apoyo técnico pedagógico y la necesidad de orientar el trabajo académico del personal docente y directivo de la zona escolar. Estas dos situaciones generaron la delimitación del campo de acción inmediato, en este caso los directivos escolares, y posteriormente el establecer un diagnóstico basado en las necesidades de capacitación de los mismos.

Para rescatar las necesidades de atención se procedió con el diseño y aplicación de una serie de instrumentos tales como: ficha de autoevaluación, ficha sobre la misión del directivo, entrevistas, encuestas y conversaciones informales.

El instrumento de autoevaluación consistió en dar respuesta a tres preguntas enfocadas a valorar lo realizado durante el ciclo escolar 1999-2000 (apéndice no.2). En la información que se obtuvo se observó una gran coincidencia sobre la falta de seguimiento por parte del director, tanto de los programas y proyectos, como de las actividades que se realizan al interior del jardín de niños; la falta de visitas a los grupos para asesorar y dar orientación al personal docente (ver apéndice no.3), de igual manera, el establecimiento de la misión de los directivos y el análisis de la misma en el sentido de valorar su cumplimiento (ver apéndice no.4).

Lo anterior propició la necesidad de obtener una mayor información sobre aquellas temáticas o campos de acción de mayor demanda, por consiguiente se diseñó un guión de entrevista con el fin de precisar las áreas de atención (véase apéndice no.5).

La entrevista se realizó de manera individual con cada director tratando de explorar las temáticas de estudio, dificultades en el desempeño de la función directiva, necesidades de apoyos, espacios, tiempos, etcétera, para la organización y desarrollo de un proyecto de trabajo.

Con la intención de rescatar los detalles de la entrevista se solicitó a los directores su autorización para llevar a cabo la grabación de la misma, la cual posteriormente se transcribió. Lo anterior permitió realizar un análisis más detallado del protocolo, lo cual facilitó la detección de necesidades específicas de los directivos. Esta información se evidencia en el apéndice no.6.



Un instrumento más que se aplicó con la intención de obtener más datos fue la ficha de trabajo sobre la función directiva (apéndice no.9). Ésta indicaba la realización de un registro diario de las actividades efectuadas durante una semana, y posteriormente, hacer la clasificación de las mismas de acuerdo a las siguientes funciones: técnico pedagógico, técnico administrativo y/o extensión a la comunidad.

A partir del proceso enunciado se observó en la generalidad de las directoras y directores que la mayoría de las actividades realizadas estaban enfocadas ala función técnico administrativa, desprotegiendo la función técnico pedagógica. Con los datos que se obtuvieron de todos los instrumentos aplicados se organizó la información especificando las temáticas y/o contenidos a desarrollar. Al respecto se rescató lo siguiente: el desempeño de la función directiva, creación de estrategias de asesoría técnico pedagógica, planeación, evaluación, entre otros. (Véase apéndice no.10).

Con la información obtenida se diseñó un proyecto de acción docente, el cual tiene como objetivo el promover en el directivo escolar la participación en espacios de reflexión y análisis de su quehacer educativo, a fin de que rescate técnicas, herramientas, elementos teórico-práctico que lo apoyen en la reconceptualización de su práctica para una intervención orientada hacia la búsqueda de nuevas formas y/o explicaciones de su accionar docente.

Dicho proyecto contempla la aplicación de siete estrategias, las cuales fueron concentradas en el documento normativo titulado PE y desarrollado a través de las reuniones de CTC de zona escolar durante el período comprendido de enero de 2002 a mayo de 2003. Vale la pena señalar que en la zona escolar el PE se le denomina PPI.

A continuación se plantea de manera específica el método y las técnicas utilizadas para la obtención de los datos en la presente innovación.

A partir del proceso de trabajo descrito en este apartado se observa que, el proyecto de acción docente que nos ocupa, se apoya básicamente en la investigación acción debido a la naturaleza del objeto de estudio y su forma de abordarlo.

En relación a este método se puede conceptualizar como *“un proceso reflexivo-activo que precisa para su realización de la implicación individual y colectiva de los profesionales que la desarrollan y que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación”* (Enciclopedia General de la Educación, s/a; 632).

A partir de lo anterior se puede decir que los directivos participaron directamente en la definición del diagnóstico, la investigación sobre el problema detectado, la construcción de las estrategias y actividades a desarrollar para la atención del problema. Como se observa, el proceso que se generó entrelazó la investigación, acción y formación de los sujetos participantes, de igual manera, este hecho permite apreciar las fases de la investigación acción que plantea Lewin, citado por Manuel L. Delgado:

- Diagnóstico. Se refiere a la identificación de las necesidades, problemas o intereses del grupo.
- Formulación de estrategias. Las cuales están diseñadas para resolver el problema detectado.
- Implantación de estrategias. Consiste en accionar o llevar a la práctica el plan de intervención diseñado.
- Evaluación o/y reflexión. Se enfoca a la valoración del proceso y los resultados proporcionando una nueva espiral de reflexión acción. (Delgado, 1994; 26).

En consideración a lo anterior, se puede apreciar que el presente proyecto de innovación sienta sus bases en la investigación acción debido a que la situación problemática que se aborda se genera en la práctica cotidiana que realizan las y los directivos de la zona escolar 007 y, a través del análisis de su hacer y de la conjugación teórico-práctica se pretende aclarar el problema y modificar su realidad, en este caso; las formas de realizar la asesoría técnico pedagógica, así como lo que indica Anita Barabtarlo: *“El objeto principal de la investigación-acción es la concientización de un grupo para la acción y en la acción, con la finalidad de coadyuvar a transformar la realidad”* (Barabtarlo, 1995; 43).

Entre las técnicas utilizadas en esta propuesta de acción docente se destacan las siguientes:

### **Observación participante**

La observación constituye una de las principales técnicas para la recogida de datos en una investigación. A través de la misma el investigador se apoya para tener una mayor comprensión del objeto de estudio.

La observación, entendida como una técnica de obtención de datos consiste en el "examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios" (Casanova, 1998; 143).

Rojas Soriano establece dos formas de observar; la ordinaria y la participante.

La observación ordinaria se caracteriza porque el observador no se integra a las actividades o sucesos de la vida del colectivo en estudio, es decir, permanece en todo momento externo al grupo.

En la participante, el observador se incorpora al grupo en observación tomando participación, en menor o mayor medida, en el desarrollo de las acciones con el fin de conocer de manera más cercana sus ideas, expectativas, actitudes y conducta ante los hechos presentados. (Rojas, 1990; 127-128).

Para el caso que nos ocupa en este proyecto la observación participante fue de gran utilidad debido a que durante la ejecución de las actividades contempladas en cada una de las estrategias (véase capítulo III) fue necesario realizar un registro detallado de los acontecimientos presentados, tomando en cuenta las manifestaciones que contribuyeron a valorar el nivel de logro de los objetivos propuestos en cada estrategia de acción docente.

## **Entrevista**

La entrevista se le puede considerar como una conversación basada en una serie de preguntas dirigidas entre el entrevistador y los informantes con el fin de obtener referencias importantes, relacionadas a la problemática en estudio.

Las entrevistas apoyadas en preguntas pretenden “*encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.*” (Buendía, Colás y Hernández, 1998; 275). Existen diferentes tipos de entrevistas. María Antonia Casanova establece dos formas a partir del objetivo que se persigue: formal (estructurada, semiestructurada o abierta) e informal.

La entrevista formal es la que prepara previamente el entrevistador. A su vez ésta puede tener diferentes grados de apertura: Estructurada, cuando se establece un cuestionario que sirve como guión, que se planea con anticipación y el cual se sigue al pie de la letra sin ninguna desviación.

Semiestructurada, es una variante de la anterior en la cual el guión que se anticipa puede sufrir modificación en función de lo que responda el entrevistado. Libre o abierta, cuando no existe un guión preestablecido aunque se tenga concertada la entrevista. Por último, la entrevista informal es aquella que no tiene una preparación previa y el entrevistador obtiene la información que le interesa en situaciones espontáneas (Casanova, 1998; 149-150).

Las entrevistas que se realizaron en este proyecto tuvieron una función de carácter diagnóstico y orientador con el propósito de definir y delimitar la problemática, así mismo, el tipo en el cual se ubican corresponde a la forma semiestructurada (véase apéndice no.5).

## **Encuesta**

Otra de las técnicas que se le conoce para obtener datos es la denominada encuesta. Ésta consiste en la formulación de una serie de cuestionamientos para ser respondidos de manera oral o escritos con el fin de rescatar información referente a una situación problemática, tema o estudio.

La forma para la obtención de la información puede variar, ya sea a través de la aplicación de manera personal del cuestionario, una llamada telefónica, enviarse por correo, entre otros.

En esta propuesta las encuestas que se utilizaron se denominaron: ficha de autoevaluación, ficha sobre la misión del directivo y evaluación del PE. Las mismas se aplicaron a todo el colectivo de directoras (es) y, la información obtenida se concentró en cuadros de doble entrada (véase apéndice no.10 y en los reportes de los resultados obtenidos del capítulo IV).

A grandes rasgos lo anteriormente descrito da cuenta de la orientación metodológica que se siguió durante el proceso de investigación del objeto de innovación, definido como la función de asesor técnico pedagógico de las directoras y directores del jardín de niños de educación preescolar.

## **CAPÍTULO III**

### **ALTERNATIVA PEDAGÓGICA, DE ACCIÓN DOCENTE**

#### **3.1 Consideraciones generales sobre la alternativa pedagógica de acción docente**

La presente alternativa está dirigida al personal directivo (6 miembros) de la zona escolar 007 del sector IV del nivel preescolar. Se constituye por 7 fichas de trabajo para aplicarse en el tiempo comprendido de enero de 2002 a mayo de 2003.

Cada ficha está estructurada con los siguientes elementos:

- Tema. Enuncia de manera precisa el contenido a desarrollar.
- Objetivo. Expresa los resultados en cuanto a contenido que se pretende lograr al término del desarrollo de la estrategia. Argumentación. Menciona los conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que se aspira favorecer a través de la estrategia. Tiempo. Señala el período aproximado que se requiere para llevar a cabo la estrategia. Recursos. Plantea los materiales de apoyo necesarios para la ejecución de las actividades planeadas. Actividades. Constituye la secuencia de acciones que conlleva al logro de los objetivos planteados en la estrategia. Escenario. Especifica el lugar donde se desarrollará la estrategia.
- Evaluación. Describe los instrumentos utilizados para la obtención de información que dé cuenta de los resultados al término de la estrategia.

La propuesta de acción docente se justifica porque el colectivo de directoras y directores, concientes de la problemática que les aqueja en cuanto a las dificultades que manifiestan para desarrollar la función de asesores técnicos pedagógicos, tienen la inquietud de modificar la realidad escolar cotidiana que viven: pasar de una práctica asesora por sentido común a llevarla a cabo con un sustento teórico que tenga un carácter profesional, esto, para coadyuvar en el apoyo y/o resolución/atención de los problemas que presentan las educadoras y educadores en su quehacer docente.

Por consiguiente, con el diseño de la presente estrategia de acción docente se pretende propiciar el análisis y la discusión de elementos teórico-prácticos, a fin de fortalecer el desempeño de la función de asesor técnico pedagógico del directivo escolar de jardines de niños en la zona escolar 07 del nivel preescolar.

### **3.2 Presentación de las estrategias de acción docente**

A continuación se dan a conocer de manera específica el contenido de cada una de las estrategias.

#### **ESTRATEGIA DE TRABAJO 1**

- **TEMA:** Los instrumentos de observación de la práctica docente.
- **ARGUMENTACIÓN:** Con la presente estrategia se propiciará en las directoras y directores la construcción de un instrumento de trabajo a partir del análisis y reflexión de documentos ya existentes, así como de referentes bibliográficos. Se promoverá la socialización de ideas y experiencias que conlleven a la definición de acuerdos y la toma de decisiones en cuanto a la aplicación del instrumento de observación diseñado.



Se espera que las directoras y directores se involucren en una dinámica de trabajo colectivo que permita reconocer la potencialidad que tienen para la solución y/o búsqueda de respuestas a las dificultades laborales que se presentan cotidianamente.

- **OBJETIVO:** Diseñar instrumentos de observación que le permitan rescatar elementos técnico pedagógicos significativos relacionados al desarrollo de la práctica docente del personal a su cargo.
- **TIEMPO:** Cuatro horas.
- **ESCENARIO:** Dirección del jardín de niños Ángela Peralta.
- **RECURSOS:** Instrumentos de observación investigados, agenda de trabajo, cinta masking, marcadores, ledger, tiras de papel, cuestionamiento para evaluar la sesión de trabajo.
- **ACTIVIDADES:**
  - Efectuar la lectura de la agenda de trabajo (apéndice no.11).
  - Cada participante expondrá el contenido de los instrumentos de observación investigados.
  - Comentar sobre' los aspectos de incidencia entre los instrumentos de observación expuestos anteriormente.
  - Precisar los elementos técnico pedagógicos a considerar en las visitas de observación.
  - Diseñar un instrumento de observación sobre la práctica docente de las educadoras que apoye a los directivos en las visitas a los grupos.
  - Definir acuerdos y compromisos sobre el tiempo y la aplicación del instrumento diseñado.
  - Evaluar la sesión de trabajo apoyados con la técnica palabragrama, la cual consiste en registrar, con una sola palabra en una tira de papel, su opinión sobre el tema analizado en la sesión.

Al concluir lo anterior, cada participante pegará su tira de papel en el pizarrón tomando en cuenta la inicial de su palabra en correspondencia con cualquier letra o vocal que coincida con la palabra evaluación que el coordinador de grupo previamente colocará al frente.

## **ESTRATEGIA DE TRABAJO 2**

- **TEMA:** Características del asesor técnico pedagógico.
- **ARGUMENTACIÓN:** A través de la aplicación de la presente estrategia se generará en los participantes la socialización de ideas y conocimientos sobre el tema de asesoría rescatando las características más esenciales que debe poseer un asesor técnico pedagógico. Lo anterior servirá como referente para realizar una introspección personal sobre los formas en que cada quien ha realizado la función de asesor técnico pedagógico. Se aspira a que las directoras y directores vayan conformando una base teórica que contribuya ala implementación de estrategias de asesoría.
- **OBJETIVO:** Rescatar, a través del análisis de referentes teóricos y prácticos, elementos que apoyen en el desempeño de la función de asesoría técnico pedagógico de la práctica docente.
- **TIEMPO:** Cuatro horas.
- **ESCENARIO:** Dirección del jardín de niños Club Activo 20-30. **RECURSOS:** Bibliografía sobre asesoría, agenda de trabajo.
- **ACTIVIDADES:**
  - Llevar a cabo la lectura de la agenda de trabajo (apéndice no.12).
  - Socializar la información que cada directivo investigó sobre asesoría técnico pedagógica.
  - Rescatar las características más importantes que debe poseer un asesor técnico pedagógico.

- Cada director realizará una introspección sobre las formas en que ha venido realizando la función de asesor técnico pedagógico.
- Socializar la experiencia de la aplicación del instrumento de observación de la práctica docente.
- Establecer acuerdos sobre la aplicación de las características de un asesor técnico pedagógico.
- Evaluar la sesión de trabajo expresando, de manera verbal, su punto de vista sobre las actividades desarrolladas.

### ESTRATEGIA DE TRABAJO 3

- TEMA: Aplicación de los instrumentos de observación de la práctica c:', Gente.
- ARGUMENTACIÓN: Mediante el desarrollo de la estrategia mencionada se estimulará el proceso de interlocución entre los participantes propiciando la socialización de ideas y experiencias que enriquezcan el desempeño de la función directiva. Se proyecta que las directoras y directores, a partir de un análisis de la puesta en práctica del instrumento de observación, establezcan modificaciones al mismo con el fin de hacerlo más funcional y, con ello, se motiven para incorporarlo a su práctica cotidiana.
- OBJETIVO: Analizar la funcionalidad del instrumento de observación operado con el fin de realizar ajustes al mismo y propicien el rescate de manera objetiva de las incidencias en la práctica docente del personal a su cargo.
- TIEMPO: Cuatro horas.
- ESCENARIO: Dirección del jardín de niños Angela Peralta.
- RECURSOS: Agenda de trabajo, registro de visitas de observación a los grupos, ledger, marcadores, cinta masking.
- ACTIVIDADES:
  - Realizar lectura de la agenda de trabajo (apéndice no.13).

- De manera individual comentar los aciertos y dificultades en la aplicación del instrumento de observación de la práctica docente.
- Realizar los ajustes necesarios al instrumento de observación con el fin de hacerlo más funcional en su aplicación.
- Arribar a acuerdos de trabajo.
- Evaluar la sesión de trabajo con hoja de respuestas (Véase apéndice no.14).

#### **ESTRATEGIA DE TRABAJO 4**

- **TEMA:** La asesoría técnico pedagógica.
- **ARGUMENTACIÓN:** La realización de la estrategia antes citada invita a la investigación, el análisis y la síntesis de información así como la confrontación de ideas sobre el tema de asesoría. Se aspira a definir cuáles son las etapas o momentos necesarios para realizar asesoría, ya partir del desarrollo de las actividades planeadas se pretende generar un ambiente de trabajo que entusiasme a los directivos en el diseño de estrategias de asesoría técnico pedagógicas.
- **OBJETIVO:** Rescatar, a través de un análisis teórico-práctico, elementos esenciales que apoyen la organización y planeación de estrategias de asesoría.
- **TIEMPO:** 4 horas.
- **ESCENARIO:** Dirección del jardín de niños Club Activo 20-30.
- **RECURSOS:** Agenda de trabajo, información sobre las etapas de la asesoría, marcadores, cinta masking, ledger.
- **ACTIVIDADES:**
  - Iniciar la sesión de trabajo dando la bienvenida a las compañeras directoras (es).
  - Realizar la lectura de la agenda de trabajo (apéndice no.15).
  - Cada directivo expondrá lo investigado sobre las etapas de la asesoría.

- Definir los momentos que comprende la asesoría.
- Establecer los elementos factibles de considerar en el diseño de estrategias de asesoría.
- Comentar sobre cómo podemos rescatar las necesidades de asesoría técnico pedagógica del personal docente.
- Establecer acuerdos en relación a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos sobre el tema de asesoría técnico pedagógica.
- Evaluar la sesión de trabajo por medio de sus opiniones sobre lo aprendido.

## **ESTRATEGIA DE TRABAJO 6**

- **TEMA:** Diseño de estrategias de asesoría técnico pedagógica.
- **ARGUMENTACIÓN:** Con la ejecución de las actividades que plantea la presente estrategia las directoras y directores tendrán la oportunidad de practicar la coevaluación al trabajo realizado por sus compañeros, en cuanto al diseño de estrategias de asesoría, a la luz de referentes teóricos definidos previamente. A partir de lo anterior se intenta que las (os) directoras (es) realicen un autoevaluación de su trabajo que los motive a la modificación, enriquecimiento y/o reorientación de lo planeado respecto a la estrategia de asesoría.
- **OBJETIVO:** Analizar las estrategias de asesoría técnico pedagógico diseñadas con el fin de enriquecer su planeación y reorientar la aplicación de las mismas.
- **TIEMPO:** 4 horas.
- **ESCENARIO:** Dirección del jardín de niños Club Activo 20-30.
- **RECURSOS:** Agenda de trabajo, estrategias de asesoría técnico pedagógicas, 7 tarjetas de 7x5 cm, ledger, cinta masking, marcadores, hojas de evaluación, recipiente.

- ACTIVIDADES:

- Realizar la lectura de la agenda de trabajo (apéndice no.16).
- Solicitar a los directivos las estrategias de asesoría técnico pedagógica diseñada.
- Numerar cada una de las estrategias del 1 al 7.
- Registrar las tarjetas del 1 al 7; doblarlas y depositarlas en un recipiente o bolsa.
- Cada director tomará una tarjeta y de acuerdo al número que le toque se le entregará la estrategia que corresponda al mismo número (procurar que no sea la de él mismo).
- Ya con la estrategia en mano, cada participante realizará un análisis a la luz de los elementos (establecidos en la sesión anterior) que debe contener una estrategia de asesoría, así como, considerando su experiencia en la que construyó. Registrarlo por escrito.
- Concluido el análisis se devolverán las estrategias a sus respectivos autores quedándose cada quien con las observaciones realizadas.
- Abrir un espacio para comentarios enfatizando en: ¿Qué le quitarían a sus estrategias? ¿Qué le agregarían a las estrategias? ¿De qué se dan cuenta? ~ Arribar a acuerdos de trabajo y establecer compromisos para la siguiente sesión.
- Evaluar la sesión con las siguientes preguntas: ¿Qué te pareció la temática analizada? ¿Qué te pareció la dinámica generada? Sugerencia para la próxima sesión.

## **ESTRATEGIA DE TRABAJO 6**

- TEMA: Operación de la estrategia de asesoría técnico pedagógica.
- ARGUMENTACIÓN: Al llevar a cabo la estrategia mencionada se ejercita la habilidad para organizar de manera esquemática un tema o información para darla a conocer a otras personas, así mismo, se pone en práctica la expresión oral, el escuchar, el respeto a la participación del otro y el establecimiento de acuerdos. Brinda un espacio para que los participantes desarrollen la habilidad para exponer ante un grupo. Además, permite que a través del conocimiento del trabajo que realizan otros compañeros autoevalúen el propio y lo enriquezcan.
- OBJETIVOS:
  - ❖ Socializar la aplicación de la estrategia de asesoría planeada con el fin de rescatar ideas y experiencias que contribuyan a enriquecer la estrategia diseñada.
  - ❖ Llevar acabo la autoevaluación de la construcción y puesta en práctica de la estrategia de asesoría dirigida al personal docente de los jardines de niños.
- TIEMPO: 4 horas.
- ESCENARIO: Dirección del jardín de niños Francisco I. Madero.
- RECURSOS: Agenda de trabajo, evidencias sobre la aplicación de la estrategia de asesoría, marcadores, ledger, cuadro de autoevaluación, hoja de evaluación.
- ACTIVIDADES:
  - Efectuar lectura ala agenda de trabajo (apéndice no.17).
  - De manera individual cada participante expondrá los avances y/o resultados obtenidos de la operación de la estrategia de asesoría.
  - Realizar comentarios a partir de la actividad anterior y arribar a conclusiones.  
)- De manera individual responder la ficha de autoevaluación (apéndice no.18).
  - Establecer acuerdos y compromisos para la próxima reunión de trabajo.

- Llevar a cabo la evaluación de la mañana de trabajo respondiendo a las siguientes preguntas: (apéndice no.19)
  - ✓ Expresa tu opinión sobre las actividades de trabajo desarrolladas durante la sesión.
  - ✓ Desde tu punto de vista ¿Consideras que los objetivos planteados se lograron? ¿Por qué?
  - ✓ Al concluir el llenado de la ficha de autoevaluación ¿De qué te diste cuenta?,
  - ✓ ¿Qué aprendiste en esta mañana de trabajo?,
  - ✓ ¿Pudieras expresar alguna sugerencia para mejorar la organización y desarrollo de próximas reuniones de trabajo?

## **ESTRATEGIA DE TRABAJO 7**

- **TEMA:** Evaluación del Proyecto de Acción Docente (Proyecto Pedagógico Institucional <<PPI>>)
- **ARGUMENTACIÓN:** A partir del desarrollo de la presente estrategia se favorece el diálogo, la expresión de puntos de vista y el análisis de un todo considerando la congruencia entre los aspectos que la constituyen. Se proyecta que las directoras y directores retornen elementos que los apoyen en la organización de la evaluación del PE en sus planteles. Se aspira a que los directivos reconozcan los avances y logros personales obtenidos con respecto a la función de asesor técnico pedagógico.
- **OBJETIVO:** Analizar el proceso de planeación y desarrollo del Proyecto de Acción Docente con el fin de valorar las acciones realizadas y evaluar el logro del objetivo planteado.
- **TIEMPO:** 4 horas.
- **ESCENARIO:** Salón los pinos del Bolerama.



- RECURSOS: Agenda de trabajo, PE de zona escolar (PPI), folleto de evaluación, ficha de autoevaluación, hoja de evaluación de la sesión de trabajo.
  
- ACTIVIDADES:
  - Bienvenida y lectura de agenda. (apéndice no.20).
  - Responder de manera individual el folleto de evaluación (apéndice no.21).
  - Realizar un análisis grupal de las opiniones rescatadas del folleto de evaluación.
  - Contestar de manera individual la ficha de autoevaluación (apéndice no.22).
  - Comentar de manera general sobre los logros personales obtenidos a partir del trabajo desarrollado en el Proyecto de Acción Docente (PPI).
  - Evaluar la sesión dando respuesta a las siguientes preguntas: (apéndice no. 23)
    - ✓ Expresa ¿Qué te pareció la mañana de trabajo?
    - ✓ ¿Qué aprendiste con el desarrollo de las actividades?
    - ✓ Comparte alguna sugerencia que apoye a mejorar la organización y desarrollo de próximas reuniones de trabajo.

De manera detallada se han dado a conocer cada una de las estrategias de trabajo, las cuales se consideran adecuadas para atender la problemática detectada: la dificultad que tienen los directivos de la zona escolar 007 para brindar asesoría técnico pedagógica al personal docente a su cargo. Así mismo, se observa congruencia entre las estrategias y el objetivo general planteado debido a que con el desarrollo de las actividades planeadas se propicia la participación en espacios de análisis y discusión de la función directiva. Se promueve una cultura orientada a la búsqueda de solución de problemas, así como, al arribo de propuestas de alternativas factibles de ser llevadas a la práctica.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS**

#### **4.1 Descripción de la aplicación de las estrategias**

A partir de la aplicación de las estrategias de trabajo para atender el fortalecimiento a la función de asesor técnico pedagógica del directivo de jardín de niños, doy a conocer el impacto de las mismas considerando para ello la descripción de las actividades desarrolladas, el logro de los objetivos planteados en cada una de las estrategias, los aciertos y limitantes presentadas, los comentarios más significativos expresados, así como, algunas actitudes asumidas por los participantes en las sesiones de trabajo realizadas.

##### **ESTRATEGIA 1.** Los instrumentos de observación de la práctica docente.

La primera estrategia se desarrolló el 11 de enero de 2002, en horario de 8:30 a 13:00 horas. Se contó con la participación de cinco directivos (un compañero ausente por motivos de salud), los cuales presentaron su instrumento de observación con las siguientes características:

- Uno elaborado a partir de la experiencia.
- Uno diseñado considerando documentos bibliográficos y la experiencia. Otro retornado textualmente de una guía de observación la cual se enriqueció con dos rubros más: lo relacionado a la organización de los espacios y la operación de las áreas de trabajo.
- Dos retornado textualmente de la guía de observación de las visitas de verificación con carácter formativas.

Se procedió a explicar el contenido de cada uno de los instrumentos presentados haciendo hincapié en la forma de utilizarlo y los aspectos importantes a considerar durante las visitas de observación de la práctica docente.

A partir de lo anterior se encontró que entre los instrumentos existía una gran coincidencia en cuanto a los aspectos pertinentes a retomar durante las visitas, sin embargo, por el contenido que mencionaban dos de los documentos, se determinó que uno podría ser utilizado para la primera visita que se realizara al grupo (diagnóstica) (apéndice no.24) y el otro para dar seguimiento a los acuerdos y sugerencias establecidas con la educadora anteriormente (apéndice no.25).

Para enriquecer las propuestas seleccionadas se procedió a realizar ajustes a las mismas considerando algunos elementos de otros documentos. Posteriormente, con las aportaciones de todos los directivos, se determinaron los elementos a observar en la práctica docente de las educadoras.

Se realizó una recapitulación de lo visto hasta el momento con el fin de establecer los acuerdos para la próxima reunión de CTC mismos que a continuación se especifican:

- Investigar sobre asesoría de la práctica docente.
- Realizar las visitas planeadas a los grupos utilizando los instrumentos de observación diseñados el día de hoy.
- Fecha estimada para las visitas a los grupos: Del 12 de enero al 11 de marzo de 2002.

Por último, se procedió a realizar la evaluación de la sesión, en la cual se rescataron las siguientes opiniones:

- “Fue de interés el tema analizado. Me pareció dinámica la mañana de trabajo”.
- “Se abordaron puntos muy importantes para la función directiva”.
- “Hubo intercambio”.
- “Que importante es cumplir con la tarea para propiciar el trabajo colegiado”
- “Fue productiva la mañana de trabajo ya que construimos dos instrumentos para apoyar las visitas a los grupos”.

El objetivo establecido para la reunión de trabajo fue diseñar un instrumento de observación con el fin de que los directivos rescataran elementos técnico pedagógicos relacionados con la práctica docente de las educadoras.

Se .considera que el objetivo se superó debido a que con la aportación de cada participante se logró conformar dos instrumentos: Uno para observar y registrar durante las visitas a los grupos, el cual puede ser utilizado con carácter diagnóstico; otro para dar seguimiento a los acuerdos establecidos con las educadoras en la visita realizada anteriormente.

La técnica palabragrama utilizada para evaluar la sesión no fue la más adecuada ya que limitó las opiniones de los participantes. Lo anterior se evidenció cuando se generó un breve espacio de comentarios sobre al desarrollo y los resultados obtenidos.

## **ESTRATEGIA 2.** Características del asesor técnico pedagógico.

La presente estrategia se realizó el 15 de marzo de 2002, en horario de 8:40 a 13:00 horas, con la asistencia de 6 directivos. La sesión de trabajo tuvo como objetivo que los participantes rescataran elementos teóricos con el fin de apoyar el desempeño de la función de asesores técnico pedagógicos.

De manera individual cada participante expuso la información investigada sobre cómo asesorar, así como sus experiencias en relación al mismo. Un aspecto significativo que se rescató fue la importancia de tener en cuenta las características socioafectivas, intelectuales y de aprendizaje propias del adulto al momento de realizar el trabajo de asesoría.

Otros aspectos del tema a los que se les dio relevancia fue: al proceso de asesoría, la función del asesor y ¿Cómo debe ser un asesor?

Se analizaron algunas características que debe poseer un asesor. Lo más significativo al respecto fue la reflexión que cada uno hizo del trabajo de asesoría, el cual ha consistido en brindar a las educadoras observaciones y sugerencias sobre el trabajo que desarrollan. A partir de lo anterior, consideraron que aún faltaba por hacer, además de la necesidad de enriquecer sus conocimientos sobre el desarrollo del niño y los enfoques pedagógicos actuales para brindar una asesoría acorde a los requerimientos de las educadoras.

Posteriormente, se comentó sobre los logros que se pretendían alcanzar con las educadoras mediante la asesoría de las mismas. De estos comentarios se concluyó que era necesario desarrollar habilidades y actitudes ante la actualización, la toma de decisiones, así como, el propiciar un cambio positivo en el hacer docente.

En cuanto al intercambio de experiencias relacionadas con la aplicación del instrumento de observación, los directivos solicitaron más tiempo para continuar realizando las visitas a los grupos, con el fin de tener más elementos que aportar sobre la funcionalidad del mismo.

Por último se generaron los siguientes acuerdos:

- Continuar realizando visitas de observación a los grupos utilizando los instrumentos diseñados.
- Practicar las características de un asesor: establecer el rapport, ser cordial, empático, accesible, flexible, y continuar analizando los documentos de apoyo al PEP 92.

Se observó durante el desarrollo de las actividades que se generó el análisis del tema solamente a partir de los referentes bibliográficos que se presentaron (lo que el autor dice), sin embargo, se considera que faltó tiempo para profundizar más en lo siguiente: si las prácticas que se realizan sobre la asesoría realmente corresponden a ello.

En cuanto a la evaluación de la sesión de trabajo se retornaron los siguientes comentarios, los cuales se dan a conocer:

- “Me ilustra sobre las habilidades que debo desarrollar para fungir como asesor de mi personal docente”.
- “En realidad, ser asesor no es tarea fácil, se requiere de toda una preparación para hacerlo”
- “Me queda claro que es importante practicar para desarrollar esas habilidades que un asesor debe tener”.
- “Pienso que la experiencia me ayudará a saber cómo llegarle a la gente y el saber decir las cosas sin aconsejar”.

Por lo anteriormente expresado se puede afirmar que el objetivo se logró debido a que se retornaron elementos importantes que apoyan la función de asesor.

**ESTRATEGIA 3.** Aplicación de los instrumentos de observación de la práctica docente.

El 6 de mayo del 2002 se llevó a cabo la aplicación de la presente estrategia con la participación de 6 directivos. Como primera actividad se realizó lectura de la agenda, la cual proponía el siguiente objetivo: rescatar ideas sobre la aplicación del instrumento de observación de la práctica docente.

El desarrollo de la segunda actividad dio como resultado que cada uno de los directores expresara su experiencia en relación a la aplicación del mismo. Al respecto, se presentaron dos formas de hacerlo:

1. Realizar el registro tipo etnográfico de lo observado y posteriormente, identificar en las notas los aspectos a observar que señala el documento, por último, hacer los comentarios generales considerando aquello que fue más significativo.
2. Llevar a cabo el registro tipo etnográfico, enseguida, hacer una descripción de la actividad que tiene relación con los elementos a retomar durante la visita al grupo y, al final, realizar las observaciones pertinentes.

A partir de lo anterior, se expresó que la segunda forma implicaba más trabajo y requería de mayor tiempo para realizarlo, por lo tanto se acordó utilizarlo de la primera manera.

Hubo coincidencia en que al concluir la visita, la educadora en observación, estableciera los compromisos a partir de la plática efectuada entre ella y la directora. Se discutió sobre qué se podría hacer cuando la educadora propusiera acuerdos que no tuvieran relación con lo observado. No se definió nada al respecto.

A partir de la experiencia de aplicar el instrumento de observación se tomó la decisión de modificar en el mismo documento el rubro titulado actividad por el de desarrollo de la sesión.

Los acuerdos que se establecieron en consideración a las actividades desarrolladas fueron los siguientes:

- Complementar con información bibliográfica las etapas de la asesoría.
- Continuar con la aplicación del instrumento de observación.

Una limitante que se presentó fue la falta de dosificación del tiempo para cada actividad. Esta situación generó que no se aplicara la hoja de evaluación planeada, por consiguiente, se les solicitó su opinión de manera verbal sobre el tema analizado. Al respecto, los directores expresaron que resultaba un documento funcional ya que en él se definen los aspectos a observar, en consecuencia, los apoyaba al momento de realizar las visitas a los grupos.

La participación de los directivos durante la mañana de trabajo fue positiva, dinámica y enriquecedora. Se considera que el objetivo de la estrategia se logró debido a que se generaron soluciones a las dificultades presentadas, es decir, construir un documento que los apoye en la realización de las visitas técnico pedagógicas a los grupos ya partir de la experiencia, hacerle las adecuaciones pertinentes para adaptarlo a su práctica.

#### **ESTRATEGIA 4.** La asesoría técnico pedagógica.

La presente estrategia se realizó el 3 de diciembre de 2002. Los trabajos dieron inicio ala 8:40 a.m. con una cordial bienvenida por parte de la supervisora de zona escolar.



El objetivo planteado para esta mañana de trabajo fue: analizar las etapas de la asesoría con el fin de que los directores escolares rescaten elementos teórico-prácticos que lo apoyen en la organización y planeación de estrategias de asesoría técnico pedagógicas.

Se contó con la participación de seis directivos, la supervisora y el apoyo técnico pedagógico. Como primera actividad se realizó la lectura de la agenda y posteriormente se procedió a socializar la información sobre las etapas de la asesoría. Al exponer las investigaciones realizadas se observó que no hubo variedad en las obras consultadas. Se argumentó al respecto que no se encontró bibliografía suficiente, por lo tanto, nos apoyamos en la antología Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños.

Con el desarrollo de esta actividad se analizaron las tres etapas de la asesoría: planeación, realización y evaluación. De lo anterior, se rescató la siguiente información:

En cuanto a la planeación se expresó que para ello era importante tomar en cuenta un diagnóstico de necesidades de asesoría técnico pedagógico del personal docente. A partir del diagnóstico se establece el objetivo de la asesoría, el cual ha de guardar una estrecha relación con la resolución del problema. Con el establecimiento del objetivo se definen las estrategias y las actividades. También se consideró necesario especificar el tipo de asesoría, la evaluación y el seguimiento que se efectuará.

Con respecto a la realización, esta consiste en poner en marcha las acciones de asesoría planeadas y que la evaluación consta de tres momentos: inicial, intermedia y final.

A partir de lo anterior, los compañeros directores (as) encontraron una gran similitud con el PE, con la diferencia de que, el proyecto, atiende uno o dos problemas que tienen relación con el aprendizaje de los niños y, la asesoría, se enfoca a los problemas o dificultades técnico pedagógico de las educadoras.

En dos directoras surgió la duda sobre cómo planear la asesoría en aquellas situaciones donde se presenten diferencias en cuanto a los problemas de los docentes, es decir, si para cada necesidad detectada es requisito realizar una planeación o protocolo de asesoría. Al respecto se explicó que al realizar la planeación de la asesoría es importante especificar si será individual, grupal, taller, etcétera.

Se les cuestionó sobre la forma en que se puede rescatar las necesidades de asesoría técnico pedagógica del personal docente, a lo que se respondió que esa información se podría obtener a través de las visitas de observación a los grupos, el PE (en el ámbito de trabajo en el aula), en pláticas informales y las reuniones de CTC.

Concluido el análisis, el personal directivo opinó que asesorar implicaba mucho trabajo y, cuestionaron, sí lo tendrían que hacer. Se les recordó que este trabajo no era impuesto por nadie y que estas actividades eran producto del equipo directivo, el cual surgió a partir de la atención de la necesidad de aprender a asesorar. Sin embargo, el mismo equipo tenía la decisión de quedarse solamente en el nivel de conocer qué es asesorar y las implicaciones que conlleva, o bien, arriesgarse a llevarlo a la práctica y ver los resultados en término de funcionalidad y sistematización del trabajo. Se tomó la decisión de aplicar lo aprendido este día y se acordó concluir las visitas a los grupos con el fin de rescatar las necesidades de asesoría del personal docente para diseñar la estrategia de asesoría.

En la evaluación de la sesión se rescataron las siguientes opiniones las cuales se transcriben de manera verbal:

- “Me pareció buena porque me ayuda y me facilita la labor de asesoría”
- “Buena como intento y más acción”.
- “Es sencillo pero más trabajo por eso me estresa”.
- “Un compromiso que voy a asumir y me gusta”.

- “Me deja mucho aprendizaje y más trabajo”.
- “Me permite tener más organización en mi hacer en la asesoría”.

A partir del proceso antes descrito se puede decir que el objetivo planteado se logró debido a que se analizaron las etapas de asesoría, a la luz de la antología citada en páginas anteriores, superando lo ahí propuesto, ya a que a partir de los comentarios y opiniones se logró establecer de manera más específica los elementos que es importante considerar al realizar la planeación de la asesoría técnico pedagógica.

Lo anterior proporcionó elementos a las directoras (es) para incursionar de manera más sistemática en el campo de la asesoría técnico pedagógica de su personal docente.

Otro aspecto que es importante mencionar es que, a pesar de las implicaciones que conlleva el efectuar la asesoría, las compañeras directoras (es) aceptaron llevarlo a la práctica.

#### **ESTRATEGIA 5.** Diseño de estrategias de asesoría técnico pedagógica.

El 31 de enero de 2003 se llevó a cabo el desarrollo de la presente estrategia. Las actividades dieron inicio alas 9:00 a.m. con la presencia de 6 directores, la supervisora y el apoyo técnico.

Esta sesión de trabajo tuvo como objetivo analizar las estrategias de asesoría técnico pedagógica diseñadas por las directoras (es) con el fin de enriquecer su planeación y reorientar la aplicación de la misma. Acto seguido se procedió a dar lectura a la agenda de trabajo y, posteriormente, exponer el producto de cada quien, explicando el proceso y las dificultades encontradas.

Es importante mencionar que dos compañeros directores no traían la estrategia por escrito: el primero por desconocer el contenido y avances de las actividades desarrolladas del proyecto de trabajo debido a que en fecha inmediata se incorporó a laborar después de un permiso por artículo 43; el segundo porque se le dificultó redactar y estructurar la estrategia. Éste último expresó que solamente tenía registrado las necesidades a atender con su personal.

A continuación se presentan algunos comentarios externados por los directivos.

“Para detectar las necesidades no se me dificultó ya que me apoyé en las visitas de observación y la plática posterior que tuve con ellas. Hice la estrategia (ver apéndice no.26) considerando el diagnóstico, objetivo, actividades, sin embargo de repente me ubicaba en el proyecto”.

Al respecto se comentó que podía suceder esa confusión o cruce con el contenido del PE, sin embargo existía una diferencia entre ambos: el PE plantea los problemas de aprendizajes de los niños y, la estrategia de asesoría, expresa la atención de las necesidades de capacitación o la problemática que tienen las educadoras para realizar su práctica docente.

Otro director enunció que: “A partir de lo que yo observé me parece que es necesario atender lo del surgimiento del tema así como lo de los tiempos muertos. Tuve dificultad para plasmar las ideas y diseñar la estrategia. Me siento inseguro de que las compañeras estén concientes de ese problema”. En consideración a lo anterior, se aclaró que era importante que el personal docente tuviera conocimiento de las carencias y/o dificultades en su práctica, de lo contrario, el impacto de lo que se emprendiera no tendría resultados óptimos debido que ellas pudieran sentirse ajenas al problema, y por lo tanto, el nivel de compromiso que se generaría no sería suficiente. Debe existir responsabilidad en ambas partes.

Una directora expresó la siguiente opinión: “Yo diseñé la estrategia considerando lo que rescaté de las visitas. Considero repetitivo el trabajo porque se encuentra en el proyecto. Se está aprendiendo pero siento que se está abarcando mucho. Tal vez se de un momento en que se integre todo”.

En relación a esta opinión se aclaró que uno de los propósitos implícitos que tenía la línea de trabajo implementada era el arribar a una integración en nuestro hacer con el fin de optimizar tiempos, recursos y energía para atender todos los aspectos de la práctica directiva.

Un último comentario expresado fue: “Diseñé la estrategia tomando en cuenta los puntos que consideramos en la sesión pasada. No tuve dificultad para hacerlo”.

A partir de lo anterior, se observó inquietud de los directores por conocer cómo lo habían hecho sus compañeros, por lo que se consideró pertinente recordar las etapas de la asesoría así como los aspectos que la conforman. Algunos hicieron registros en sus diseños sobre los rubros que puede contemplar una estrategia de asesoría tales como: el diagnóstico detallado, el propósito, las actividades con la fecha de realización, etcétera.

Se les recordó que las actividades que se estaban realizando en cuanto a la tarea de asesorar al personal docente representaban prácticas o ensayos de nuestro quehacer, que si bien, implican una gran dedicación para hacerlo cuando lo señala el “deber ser”, también es cierto que de ese “deber ser” se puede retomar aquello que sea funcional. Sin embargo, para poder arribar a la toma de decisiones es necesario tener conocimiento del tema o asunto.

A la pregunta de si tenían alguna duda o inquietud que manifestar con respecto al diseño de la estrategia de asesoría expresaron que con lo escuchado y comentado quedaba más claro lo referente a la asesoría técnico pedagógica.

Entre los comentarios expresados por los directivos destacan los siguientes, los cuales se presentan de manera textual:

- “Con el hecho de plasmar la estrategia me siento comprometida en llevarla a la práctica porque queda el testimonio, a diferencia de cuando sólo se comenta qué se hará”
- “Registrar la estrategia me ayuda a tener una mayor organización de lo que tengo que hacer, y sobre todo, dar seguimiento a las actividades que se realizan”.
- “Nos pasa como con las educadoras que no quieren registrar en sus libretas las observaciones de los niños porque lo consideran sin importancia. Nosotros damos orientación a las muchachas pero no lo registramos en ningún lado porque lo consideramos cotidiano y que no es relevante”.

Concluidas las actividades planeadas para ese día los acuerdos a los que se arribaron fueron los siguientes:

- Registrar la estrategia de asesoría aquellos que aún no la tienen.
- Entregar a la supervisión una copia de la estrategia diseñada.
- Aplicar la estrategia en el período comprendido de febrero y marzo del presente año.

Para finalizar la sesión se procedió a contestar las preguntas para evaluar los trabajos desarrollados, de los cuales se retorna lo siguiente:

En relación al punto de vista sobre la temática analizada se rescató que:

- La temática analizada la consideraron buena, interesante e importante ya que se aclararon dudas, se aprendió y se compartieron estrategias de asesoría.
- En cuanto a la dinámica generada hubo opiniones encontradas, por un lado cuatro compañeros consideraron que fue activa, adecuada, bien y de agrado y el resto opinó que no fue la más eficaz y que faltó más intercambio.
- No hubo sugerencias.

Con las actividades desarrolladas se consideró que el objetivo planeado se logró parcialmente debido a que dos directores no presentaron la estrategia de asesoría y trajo como consecuencia la necesidad modificar dos de las actividades centrales planeadas para la sesión. Este hecho influyó para que solamente se socializaran las estrategias diseñadas sin arribar a la coevaluación y autoevaluación del trabajo realizado por cada quien, por consiguiente no se generó el enriquecimiento a partir de otras formas de construcción.

#### **ESTRATEGIA 6.** Operación de la estrategia de asesoría técnico pedagógica.

La sexta estrategia se desarrolló el día 4 de abril de 2003 con la presencia de seis directivos. Los objetivos que se establecieron para la reunión fueron: socializar la aplicación de la estrategia de asesoría técnico pedagógica así como realizar la autoevaluación de la construcción y puesta en práctica de las mismas.

Posterior a la lectura de la agenda de trabajo las directoras y directores se organizaron para exponer los avances y/o resultados de la aplicación de la estrategia de asesoría diseñada (ver apéndice no.27).

Al respecto, los comentarios fueron diversos y de acuerdo a la temática/problemática que cada quien atendió con su personal docente. A partir de lo anterior se rescató lo siguiente:

- Se observó que el colectivo en su totalidad llevó a la práctica la aplicación de la estrategia diseñada.
- Reportaron avances significativos en cuanto a la actitud de disposición y participación de las educadoras y educadores.
- Se reportaron modificaciones en dos de las estrategias diseñadas
- Al concluir la exposición de cada participante se promovió la retroalimentación a favor de brindar sugerencias al compañero sobre cómo mejorar la estrategia presentada.

En el apéndice no.28 se plantean las temáticas centrales de las asesorías desarrolladas por cada uno de los directores con el personal docente de los jardines de niños que dirigen. La información se presenta de manera textual y especificando de manera general los logros y dificultades presentados a la fecha:

De la exposición anterior se rescató que, el hecho de socializar el trabajo desarrollado hasta el momento, permitió recapitular sobre los pasos dados y darse cuenta de lo que falta por hacer a partir de lo planeado. Así mismo, el poder retomar de la experiencia de los compañeros algunas ideas para enriquecer lo que cada quien tenía.

Para la autoevaluación de la experiencia de planear y desarrollar asesoría se aplicó una ficha de trabajo de la cual es importante resaltar lo relacionado a los dos puntos siguientes:

a) ¿Qué dejé de hacer? Referente a esta pregunta, las directoras y directores expresaron de manera textual lo siguiente:

- “No le di el seguimiento a las visitas a los grupos utilizando el instrumento de observación que diseñamos, aunque sí se hizo la visita”.



- “Me falta más acercamiento a las educadoras (seguimiento)”
- “Revisar la congruencia del trabajo cotidiano de las educadoras en sus registros”.
- “Continuar analizando y socializando la comprensión pedagógica. Realizar con más frecuencia visitas a los grupos”.
- “Dar seguimiento como yo tenía planeado ya que por falta de tiempo y de organización no las llevé acabo”.
- “Realizar mi deber como asesora en cuestiones pedagógicas”.

Estas respuestas evidencian que a pesar de que se realizan visitas a los grupos para efecto de seguimiento y control (tal vez con mayor frecuencia que en ciclos escolares anteriores) aún se observa carencia en este rubro.

b) ¿Qué modificaría de lo realizado? Al respecto se rescataron las siguientes respuestas emitidas por los directivos:

- “Nada, solo el continuar con la asesoría y en caso de modificar sería si surgiera algún imprevisto”.
- “No modificaría nada. Se que es un trabajo muy abarcativo y se requiere un ciclo escolar. Podré continuar lentamente, reconsiderando logros (productos) hasta la fecha que permitan un seguimiento”.
- “Creo que la falta de registro pleno, la toma de evidencia como muestra para justificar algún proceder y para el trabajo técnico pedagógico”
- “No modificar fechas de reuniones técnicas con mi personal”.
- “Nada, solo darle continuidad y seguimiento bien planeado a todas las actividades que realicé”
- “Nada modificaría, creo que al contrario, enriquecer la estrategia de asesoría para el próximo ciclo escolar y rescatar las necesidades latentes que presente el personal docente”.

Como se aprecia, la mayoría expresó no realizar modificaciones a lo planeado. Por lo anterior se consideró que con la pregunta abierta planteada no favoreció la introspección del trabajo para retomar aquellos aspectos que se pudieran modificar y mejorar la asesoría planeada.

A partir del trabajo realizado, el grupo de directivos estableció como acuerdo el continuar con el desarrollo de las actividades planeadas de asesoría para el siguiente ciclo escolar, replanteando aquellas acciones que consideren pertinentes.

Por último se procedió a evaluar la sesión de trabajo de la cual se rescató que en cuanto a las actividades desarrolladas las consideraron buenas, concretas, reales, prácticas y acordes al objetivo propuesto, el cual se logró al término de la sesión.

Manifestaron que la ficha de autoevaluación a algunos les ayudó a valorar lo que han realizado; lo que falta por hacer y, a otros, el reflexionar sobre la importancia de evaluar, la congruencia entre los objetivos y las actividades en una situación pedagógica.

Sobre los aprendizajes generados todos expresaron lo valioso que resulta el socializar el trabajo para el enriquecimiento del quehacer de cada quien.

Se considera que el objetivo establecido en la presente estrategia didáctica se logró debido a que el colectivo de directivos, a partir de la exposición del trabajo realizado, dio a conocer los avances alcanzados hasta el momento ya partir de lo anterior se propició la expresión y aceptación de sugerencias entre los compañeros para fortalecer y/o enriquecer las propuestas diseñadas.

**ESTRATEGIA 7.** Evaluación del proyecto de acción docente (Proyecto Pedagógico Institucional <PPI>).

La presente estrategia se efectuó el 3 de junio de 2003, en horario de 8:30 a 13:00 horas, con la asistencia de 6 directivos. El objetivo fue llevar a cabo el análisis del proyecto de planeación y desarrollo del PPI a fin de valorar las acciones realizadas y evaluar el logro del objetivo planteado.

Para la evaluación del PPI se utilizaron dos instrumentos:

- a) Folleto de evaluación del PPI 2002-2003: El cual consta de 7 preguntas orientadas a rescatar datos relacionados a los avances alcanzados a partir de la atención del problema sobre las dificultades que tienen las directoras y directores de la zona escolar 007 de preescolar para asesorar a su personal docente,
- b) Ficha de autoevaluación: En él se retoman los logros personales e institucionales de las y los directores en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes como producto del trabajo realizado.

Ambos instrumentos se respondieron de manera individual. A continuación se dan a conocer, de manera general, la información más significativa.

#### **FOLLETO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO:**

1. ¿Resultó acertada la elección de problema del proyecto de trabajo? ¿Por qué?

De acuerdo a las respuestas emitidas por las compañeras directoras y directores se puede apreciar que el problema elegido a tratar fue el acertado debido a que representó, en su momento, la necesidad más incidente y apremiante por atender la cual repercute en el desempeño de la función directiva: la asesoría técnico pedagógica.

2. ¿Fue adecuado el objetivo que nos planteamos para tratar el problema elegido? ¿Por qué?

El colectivo en general consideró que fue adecuado el objetivo para tratar el problema debido a que lograron diseñar estrategias de asesoría técnico pedagógica y brindar atención a las educadoras en relación a su práctica docente. En este sentido es importante mencionar que será necesario (en la continuación de este trabajo) retomar la siguiente reflexión: el tener dificultades para asesorar se soluciona con el hecho de diseñar estrategias de asesoría. ¿Sobre qué aspectos es necesario explorar para mejorar en el desempeño de la función asesora?

3. ¿En qué grado contribuyeron las estrategias para alcanzar el objetivo propuesto y resolver el problema?

En las respuestas emitidas por los directores al respecto se observa que las estrategias contribuyeron al logro del objetivo que se estableció. Solamente una persona expresó que se le facilitó asesorar a su personal docente.

4. Las actividades desarrolladas ¿Fueron acertadas? ¿Por qué?

En consideración a lo anterior se rescata que las actividades que se desarrollaron fueron las acertadas debido a que contribuyeron en el desempeño de la función directiva: asesorar.

5. ¿Cuáles compromisos establecidos cumplí oportunamente?

Las opiniones evidencian que se cumplieron parcialmente los compromisos establecidos en tiempo y forma. Argumentaron como limitante: el factor tiempo y el exceso de actividades.

6. ¿Se llevó a cabo un seguimiento continuo de los objetivos, compromisos y estrategias? ¿Por qué?

Al respecto, la mayoría de las directoras y directores consideraron que sí se llevó a cabo un seguimiento continuo de los rubros antes citados, expresando que se fueron realizando las actividades como se planearon así como el registro de los resultados obtenidos.

7. ¿Sobre qué temáticas, aspectos o elementos teórico-prácticos te gustaría incursionar en el ciclo escolar 2003-2004?

En relación a lo anterior se rescataron cuatro temáticas centrales: evaluación, proceso de lenguaje oral y escrito, planeación didáctica. Se observó que las temáticas sugeridas anteriormente corresponden a necesidades que percibieron los directivos en su personal docente. Lo anterior se puede orientar a las dificultades que tienen ellos para asesorar sobre dichos contenidos.

#### **FICHA DE AUTOEVALUACIÓN:**

La ficha de autoevaluación arrojó los siguientes datos:

- El colectivo en general consideró que de manera personal se lograron algunos conocimientos sobre el diseño y aplicación de estrategias de asesoría apoyándose en los elementos básicos para ello.
- Se fortalecieron las habilidades siguientes: detectar las necesidades de asesoría técnica pedagógica, el observar, el registrar y el escuchar.
- En relación a las actitudes modificadas se rescatan aquellas que tienen que ver con el compromiso, la confianza de compartir las ideas, el asesorar, el respeto y la apertura a compartir.

- En cuanto al impacto que tuvo en los jardines de niños el estudio del tema de la asesoría técnico pedagógica se observó cierta confusión en las respuestas emitidas debido a que se ubicaron en el aspecto relacionado de las actitudes modificadas de las mismas.
- Se percibió cierta coincidencia en las opiniones expresadas en los rubros de mi persona y el equipo de directivos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

Para finalizar la mañana de trabajo se procedió a realizar la evaluación de la misma, en la cual, se rescató lo siguiente:

- Del colectivo en general se observó diversas opiniones sobre la sesión. La consideraron: provechosa, fluida, excelente, de catarsis y de gran reflexión; que propició el intercambio entre el personal; el respeto a cada uno de los compañeros de expresar sus experiencias y situaciones personales.
- Sobre los aprendizajes adquiridos con el desarrollo de las actividades manifestaron la necesidad del seguimiento para el logro de los objetivos propuestos; la importancia de la comunicación; el valorar los esfuerzos personales, así como, el de los compañeros; el aprender una forma más de evaluar el trabajo y el delimitar las actividades para su realización.
- Dentro de las sugerencias para mejorar la organización y desarrollo propusieron: el no modificar las fechas planeadas para las reuniones, la asistencia de todas las directoras y directores así como la puntualidad para todo el equipo.

El objetivo planteado para la presente reunión de trabajo se logró debido a que las directoras y directores participaron en la evaluación de las acciones planeadas y desarrolladas con el fin de atender el problema manifestado por el colectivo: la dificultad .par brindar asesoría. Además se rescató el impacto que tuvieron con el personal docente las actividades realizadas.

De esta forma se concluye la presentación de los resultados que se obtuvieron en la aplicación de la alternativa de acción docente y, de manera general, se puede decir que las siete estrategias que la conforman son apropiadas porque se abordaron temáticas relacionadas con la función directiva, como fue: la asesoría técnico pedagógica, las características del asesor y el diseño y aplicación de estrategias de asesoría técnico pedagógica. Además se generó una dinámica de participación activa durante el desarrollo de las actividades planeadas.

Se considera que las estrategias que causaron mayor impacto fueron las tituladas: La asesoría técnico pedagógica y operación de la estrategia de asesoría técnico pedagógica; 'a primera debido a que 'os directivos se percataron del proceso que implica el asesorar; y la segunda dado al enriquecimiento que se generó a partir de 'a socialización de 'as experiencias de realizar asesoría.

## CAPÍTULO V

### VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

#### 5.1 Cambios específicos que se lograron alcanzar

En este apartado se dan a conocer las modificaciones, actitudes y conocimientos más significativos manifestados por el colectivo de directoras (es) a partir del desarrollo de cada una de las estrategias citadas en el capítulo III.

Estrategia 1. Los instrumentos de observación de la práctica docente.

Al desarrollar las actividades correspondientes a la presente estrategia se observó en todo momento la participación fluida de los integrantes. Fue notoria la actitud de satisfacción por parte del grupo de directivos al ver concretizado los instrumentos de observación a la práctica docente, así mismo, el reconocimiento de que existe la capacidad por parte de cada uno de generar para atender las necesidades que presenta el colectivo.

Manifestaron que con la realización de las actividades rescataron elementos que enriqueció el desempeño de su función; como es el tener claridad sobre aquellos aspectos que es importante identificar al momento de realizar una visita a los grupos. En lo personal considero que con mi participación en el diseño, planeación y desarrollo de la estrategia rescato la importancia de tener definido el propósito al realizar las visitas de observación de la práctica docente, así como de toda acción que emprenda en mi contexto laboral.

Como coordinadora del grupo me llevó a reflexionar sobre la pertinencia de respetar los avances que va teniendo éste en su proceso de aprendizaje y el utilizar de manera oportuna los cuestionamientos para favorecer esos aprendizajes.



## Estrategia 2. Características del asesor técnico pedagógico.

A partir del desarrollo de la estrategia titulada: características de un asesor se pudo observar el enriquecimiento de la mayoría de las directoras y directores del concepto asesorar, en el sentido de que, para ellos asesorar era visitar los grupos y dar sugerencias u orientaciones a las educadoras sobre las dudas manifestadas.

Con el análisis de los documentos se concluyó que asesorar consistía en un proceso de acompañamiento, a través del cual, se propicia que el docente esclarezca o entienda sus dudas y dificultades en relación al desarrollo de su práctica docente y, a partir de ello, establecer modificaciones en cuanto a las estrategias de intervención didáctica que emplea para el aprendizaje de los educandos.

Los directivos manifestaron abiertamente la necesidad de desarrollar las habilidades de asesoría y otras características necesarias como son: el establecer la empatía, conocer cabalmente los contenidos de aprendizaje; el proceso de desarrollo del niño y los enfoques pedagógicos que como asesores es imprescindible poseer, debido a que son las herramientas indispensables para apoyar y acompañar al personal docente en los conflictos y las dificultades que tienen al desarrollar su práctica.

Como apoyo técnico pedagógico fue de gran enriquecimiento retomar para el análisis lo relacionado a la asesoría y las características de un asesor. Me permitió reflexionar sobre mis formas de acompañamiento durante los espacios de asesoría y rescato que necesito trabajar en mí esa parte. Reafirmo la importancia de tener la actitud de humildad, compañerismo, y sencillez para crear una atmósfera de confianza con la (los) compañera (os) al momento de realizar el trabajo de asesoría para sentirnos de igual a igual.

### Estrategia 3. Aplicación de los instrumentos de observación de la práctica docente.

La tercera estrategia se desarrolló el día 6 de mayo del 2002, observando que la participación de las directoras y directores fue positiva. Lo anterior se evidenció con los resultados obtenidos, debido a que, a partir de la experiencia de aplicar el instrumento para las visitas técnico pedagógica a los grupos lograron realizar algunas adecuaciones pertinentes para adaptarlo a su práctica cotidiana.

Como consecuencia de vivir un proceso, el cual se inició con la inquietud de poseer un documento que apoyara en el ejercicio de la función directiva; posteriormente se definió ese documento; enseguida se aplicó y, por último, se le realizó ajustes con el fin de hacerlo más funcional, se considera que fortaleció y enriqueció al, equipo al conformar los esfuerzos para atender algo de interés grupal.

La manera fluida y amena como se fueron desarrollando las actividades propició que, como coordinadora del grupo, no me percatara del tiempo destinado para cada una de ellas, por consiguiente, al final de la jornada no se aplicó el instrumento de evaluación y fue necesario modificar la forma de realizarlo: esto se hizo a través de comentarios en relación a la mañana de trabajo.

La dinámica generada con el desarrolló de las actividades me motivó a reflexionar sobre la trascendencia que tiene el generar el trabajo a partir de temáticas o situaciones de interés para los colectivos, de tal forma que los aprendizajes que se produzcan sean significativos (útiles) para quienes participan.

#### Estrategia 4. La asesoría técnico pedagógica.

La presente estrategia se efectuó el día 3 de diciembre de 2002. Se pudo apreciar la impresión que causó a todos los compañeros el hecho de saber que la asesoría implicaba un proceso, es decir, el detectar las necesidades de asesoría y, a partir del mismo, planear de manera sistemática la forma de realizarla. Impactó el darse cuenta sobre la diferencia entre asesorar y el dar una sugerencia.

Al reconocer las implicaciones que exige la asesoría, se percibió entre las directoras y directores un momento de tensión al decidir el llevarlo a la práctica con el personal a su cargo.

Debido a que es un trabajo generado al interior de este colectivo, ello permitió que, el total de las y los directivos, decidieran aplicarlo. Esto demostró el valor del grupo de asumir los retos y el mostrar su deseo de aprender.

Con lo analizado en esta sesión, como apoyo técnico pedagógico refuerzo mis conocimientos sobre los momentos o etapas de la asesoría, a la vez que retomo la estrategia que he implementado en la zona escolar para asesorar al personal docente, encontrando la pertinencia de replantearla: llevarla a cabo atendiendo en lo específico a los colectivos de los jardines de niños.

#### Estrategia 5. Diseño de estrategias de asesoría técnico pedagógica.

En consideración a lo observado el 31 de enero del 2003, fecha en que fue aplicada la presente estrategia, no se percibieron cambios ni actitudes significativas como consecuencia de las actividades realizadas.

Fue evidente en los comentarios de tres de las seis directoras (es) el reflexionar sobre la importancia que tiene el planear, prever las acciones a realizar, debido a que esto apoya en la sistematización del trabajo con una visión general, a la vez que compromete a llevarlas a cabo.

La dificultad que se presentó fue la falta de material (planeación de asesorías por parte de 2 directores) para atender la estrategia como se planeó originalmente. Por consiguiente, fue necesario realizar algunos ajustes los cuales consistieron en omitir el intercambio de las estrategias entre los directores, y con ello, también la coevaluación grupal del trabajo sobre asesoría.

De este proceso rescato el reconocer mi tolerancia a la frustración por ver que lo planeado no resultó como lo pensé, así mismo, se favorecieron mis habilidades para enfrentar la dificultad que se presentó en ese momento y atenderla con los recursos que tenía a la mano.

#### Estrategia 6. Operación de la estrategia de asesoría técnico pedagógica.

El día 4 de abril del 2003 se llevó a cabo la aplicación de la presente estrategia y durante su desarrollo observé una actitud de compromiso al trabajo por parte de cada uno de las (los) integrantes del colectivo de directivos.

A pesar de las limitantes (ver apéndice no.28) que algunas compañeras (os) manifestaron tener para incursionar en la asesoría del personal docente a su cargo, fue evidente que las acciones que planearon en la estrategia de asesoría técnico pedagógica diseñada, en su mayoría fueron desarrolladas. Lo anterior quedó de manifiesto a través de la exposición que cada una de las directoras (es) efectuó en torno a las acciones realizadas; enfatizando en los avances obtenidos, logros y dificultades presentadas.

Los participantes expresaron satisfacción al conocer la forma de realizar el trabajo de sus compañeros, a la vez de retomar ideas para aplicarlas en su práctica pedagógica; y el atreverse a sugerir al compañero con el fin de apoyarlo a facilitar o fortalecer el desempeño de la función de asesor.

Un momento significativo para el grupo fue el valorar los avances obtenidos a la fecha, en cuanto al desempeño de la función de asesor técnico pedagógico y, al respecto, comentaron lo siguiente: “hace cuatro años no imaginábamos el efectuar registros de observación al momento de realizar las visitas a los grupos, o el hecho de planear una estrategia de asesoría a partir del rescate de las necesidades de personal docente”.

De mi parte, el proceso vivido me permitió primeramente reconocer la capacidad de mis compañeras (os) directoras para enfrentar situaciones que les son conflictivas por ser nuevas para ellas (os), a la vez de sentirme profundamente motivada y comprometida por aportar en los siguientes espacios de reflexión con ellos, más elementos de análisis que los apoyen en el fortalecimiento de la función directiva.

Estrategia 7. Evaluación del proyecto de acción docente (Proyecto Pedagógico Institucional <<PPI>>.

El 3 de junio del 2003 se llevaron a cabo las actividades planeadas en la estrategia titulada: evaluación del proyecto de acción docente, mismas que resultaron enriquecedoras para el colectivo porque permitió que cada uno de las directoras y directores efectuara una autoevaluación del trabajo realizado, resaltando los avances; alcanzados, las limitantes y/o dificultades detectadas.

El colectivo expresó que el objetivo planeado en el proyecto se logró debido que se arribó al diseño y aplicación de las estrategias de asesoría, así como al análisis de las características más esenciales del asesor.

Los directivos consideraron que necesitaban practicar la asesoría técnico pedagógica de manera cotidiana, al reconocer que es una función inherente al mismo y, en la medida que lo realicen, ejercitarán y desarrollarán la habilidad requerida para esta función específica que les corresponde.

Este momento de reflexión me ayudó para evaluar mi participación en el proceso vivido, rescatando con mayor énfasis que para emprender con los docente y directivos cualquier acción es importante el partir de las inquietudes, dudas, dificultades, limitantes, etcétera que demanden, además de hacerlos partícipes en la toma de decisiones sobre lo que se hará o se programará. En cierta forma, lo anterior trae como consecuencia una participación más activa y responsable de las compañeras (os) debido a que están atendiendo sus propias necesidades.

## **5.2 Recomendaciones que se hacen para reestructurar la alternativa**

A partir de la ejecución de las acciones planeadas en la estrategia para fortalecer la función de asesor de la directora y el director de jardín de niños, así como de los resultados obtenidos, a continuación se dan a conocer algunas recomendaciones que contribuyen a mejorar la organización y desarrollo de la misma.

En cuanto a los contenidos abordados se considera que fueron los pertinentes para atender el objetivo planeado, sin embargo, en la estrategia titulada: características del asesor, pudiera enriquecerse con elementos relacionados con los roles del asesor y los tipos y características de la asesoría.

Lo anterior, con el fin de incrementar más el marco conceptual del tema que se trata y, que de esta forma, los directivos tengan en su haber más elementos teóricos que los apoyen y/o le faciliten práctica de asesoría.

Al hacer referencia de los tiempos destinados para el desarrollo de las actividades se observa que en la estrategia 3 denominada: aplicación de los instrumentos de observación de la práctica docente el tiempo no fue suficiente para realizar la evaluación como se tenía planeado, por consiguiente, sólo se expresaron comentarios sobre el trabajo efectuado.

Se recomienda no dejar pasar por alto el momento de la evaluación de cualquier trabajo realizado debido a que la misma brinda información valiosa que contribuye a tomar decisiones en la reorientación de la planeación subsecuente.

Para evitar este tipo de situaciones es importante que, como coordinador de grupo, se regule y se centre la participación de los compañeros docentes con el fin de optimizar los tiempos y atender las actividades planeadas ya que cada una tiene su razón de ser.

En consideración a los recursos utilizados se puede decir que fueron los adecuados para apoyar en el logro de los objetivos planteados en la mayoría de las estrategias a excepción de la incidencia que se presentó en la estrategia número 5; la falta de la planeación de asesoría de dos compañeros directivos, lo cual repercutió en la organización que se tenía, así como en el logro del objetivo planeado.

Al respecto se recomienda que previo al desarrollo de la sesión, la persona que coordine los trabajos, confirme con los participantes sobre la importancia y necesidad del compromiso con la tarea, con la intención de garantizar el que todos lleven consigo los materiales de apoyo que se soliciten. Otro aspecto en relación a los recursos es el correspondiente a los instrumentos de evaluación. A partir de la experiencia vivida en la evaluación de la estrategia número 1 titulada: los instrumentos de observación de la práctica docente, se recomienda utilizar sólo aquellos que permitan a los participantes expresar sin ningún límite sus comentarios, ideas y opiniones sobre lo que se está evaluando con el fin de obtener más información que brinde claridad y testimonio sobre los aprendizajes que tienen y la utilidad en el campo de acción de los participantes.

Lo anteriormente descrito pudiera ser tomado en cuenta como consideraciones que apoyen en el fortalecimiento de la planeación y desarrollo de la alternativa de acción docente, y con ello, generar un mayor impacto en los aprendizajes y su aplicación en la práctica cotidiana de los sujetos implicados.

### **5.3 Perspectivas de la propuesta**

La asesoría es un proceso de relación dinámica generado a partir del acompañamiento que establece el asesor con el asesorado con la finalidad de apoyar a encontrar y contrastar posibles soluciones de las dudas y conflictos en cuanto a sus formas de enseñanza, el aprendizaje de las niñas y los niños, de sus formas de evaluar y planear, en sí, de todo aquello que guarde relación con el aspecto pedagógico y curricular que contribuya para la transformación de la práctica docente; y que esta función es inherente a los docentes que desempeñan cargos directivos en la educación básica tales como los supervisores escolares y jefes de sector.

A partir de lo anterior, se afirma que la presente propuesta puede ser aplicada y desarrollada con estas figuras con el fin de que retomem algunos elementos esenciales relacionados con la asesoría, y de esta manera, incursionar en la planeación y el ejercicio de la práctica de asesorar.

No podemos dejar de lado a las compañeras y compañeros docentes que desempeñan la función de apoyos técnico pedagógicos, que si bien sabemos que su trabajo está orientado a la asesoría, también es cierto que parte de ese trabajo se ha venido desarrollando a partir de lo que la misma experiencia les ha redituado, por consiguiente, la propuesta apoyaría a enriquecer lo ya aprendido, fortalecer el marco conceptual y sistematizar el trabajo.



La utilidad de la propuesta para estos profesionales estribará en la medida que partan de un diagnóstico de las necesidades manifestadas, sean éstas: dudas, inquietudes o dificultades en cuanto a la asesoría y la forma de llevarla acabo.

Es importante mencionar que una condición indispensable para lograr resultados favorables es el ejercicio práctico de los elementos que se van presentando durante el proceso del trabajo, como puede ser: el aplicar el o los instrumentos que se diseñen, así como, la estrategia de asesoría planeada.

Lo anterior contribuye en gran medida a los aprendizajes de los participantes ya que se comprueban o disprueban los conocimientos adquiridos, además de favorecer el desarrollo de las habilidades para realizar la asesoría técnico pedagógica en un plantel, zona escolar, sector o jefatura de departamento a nivel estatal.

## CONCLUSIONES

A partir del desarrollo del presente proyecto de acción docente se pueden apreciar algunos elementos importantes que dan respuesta a los objetivos planteados, por consiguiente, resulta preciso enunciar.

Se considera que la problemática retomada en esta alternativa de innovación; la cual se define como la dificultad que tienen los directivos de la zona escolar 007 de preescolar para asesorar la práctica docente de las educadoras, atendió la necesidad e inquietud manifiesta, en el sentido de conocer el proceso y los elementos esenciales para realizar asesoría técnico pedagógica, tales como: el partir de un diagnóstico para la planeación de acciones que conlleven a la resolución de las dificultades que presenta el personal docente; el dar seguimiento a los acuerdos establecidos con los asesorados y evaluar el proceso de desarrollo de los mismos para arribar a la toma de decisiones.

Se logró diseñar y aplicar estrategias de asesoría entre los directivos escolares, sin embargo, en la generalidad de las mismas se apreció algunas deficiencias de carácter técnico en cuanto a la estructura del objetivo planeado, la congruencia de las estrategias y/o actividades diseñadas en cada propuesta.

Se observó que las acciones desarrolladas a través de este proyecto involucró al directivo en una dinámica de trabajo que le permitió retomar la función de asesor técnico pedagógico. Esto resultó satisfactorio para la conformación de una cultura donde los directivos funjan como responsables directos en el apoyo de la resolución de las dificultades de la práctica educativa del personal docente.

En cuanto a las interrogantes planteadas tenemos que la primera de ellas, la cual se refiere a las dificultades que tiene el directivo para desempeñar la labor de asesoría, condujo a indagar sobre las funciones del mismo y la asesoría técnico pedagógica, encontrando que son diferentes factores los que influyen en ello, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: las diferentes actividades que tiene que atender y las formas en que organiza el tiempo, percibiendo que cuando se lleva a cabo una planeación de las actividades técnico pedagógicas es posible priorizar en su atención, si no en la totalidad de lo planeado, al menos no se deja de lado completamente .

La segunda interrogante que alude a cómo debe de ser el proceso para atender a las educadoras desde el apoyo técnico pedagógico involucrando al directivo en su función de asesoría técnico pedagógica, se observó que normativamente se establece que el mismo lleve a cabo las acciones propias de asesoría, con el fin de apoyar al personal docente en la atención de las dificultades que se le presentan en la práctica y, de esta forma, brindar atención de calidad a los niños y niñas preescolares.

De igual manera, el apoyo técnico cumple la función asesora, sin embargo, se corre el riesgo de que ésta desplace al directivo, es decir, cuando atiende directamente a los docentes, sin considerar su punto de vista conlleva a que el apoyo técnico asuma toda la responsabilidad de los acuerdos que se establezcan a partir de la asesoría, por consiguiente, el directivo se queda ajeno a ello ya los compromisos que se deriven.

Es imprescindible que el directivo atienda las necesidades de asesoría de los docentes y, en aquellas situaciones que considere complicado abordar con ellos, solicitar la ayuda del apoyo técnico para aclararlas y/o entenderlas. Otra forma puede ser que participe directamente con la educadora en coordinación con el directivo, de tal forma que tanto docente, directivo y apoyo técnico pedagógico tengan conocimiento del problema o necesidad a tratar, de los acuerdos y compromisos que permitan llevar a cabo el seguimiento de los mismos.

A partir de lo anterior el directivo dará seguimiento de manera permanente dado que se encuentra próximo a la educadora y puede apreciar de manera más directa los avances o retrocesos que va experimentando. Esta situación de cercanía resulta de gran ventaja para ambos, difiriendo respecto al apoyo técnico que, debido a las actividades que convoca el sector, y el departamento, así como, el no alcanzar a realizar el recorrido por toda la zona escolar (3 visitas por ciclo escolar), limita el estar de manera permanente con el personal de los jardines de niños.

La mecánica de trabajo descrita anteriormente se observa sencilla, sin embargo, requiere de todo un proceso en el cual el directivo, primeramente debe reconocer y tener claridad de cuál es la misión que tiene como tal. A partir de lo anterior, se participa en un análisis del hacer cotidiano a la luz de esa misión y de las áreas de acción que normativamente se establecen. Necesariamente es importante que se involucre, de manera permanente, en una dinámica donde se promueva el trabajo colegiado y se analice la función directiva en relación a qué hace y cómo lo lleva a cabo a la luz de los planteamientos teóricos y normativos. Esta metodología contribuye a sensibilizar al directivo en asumir la función e intervenir directamente en el apoyo de su personal docente.

Un elemento esencial dentro de este proceso es el papel que juegan la supervisora y el apoyo técnico pedagógico: para este caso de promotoras y de creadoras de condiciones para que los directivos retornen dentro de su práctica la función de asesores, de ahí que, desde el interior de las supervisiones escolares se diseñen estrategias que estén orientadas a la atención de las necesidades sobre el desempeño de la función directiva y que sean factibles de ser aterrizadas en la práctica y, sobre todo, darle la oportunidad de que participe directamente desde el proceso de diagnóstico, así como, el diseño de las estrategias, las actividades, la evaluación y el seguimiento del mismo. De esta forma se da respuesta a la tercera interrogante, la cual cita el tipo de estrategias que es necesario implementar para apoyar al directivo en el desempeño de la labor asesora.

Uno de los elementos en cuanto al perfil del directivos que no fueron abordados en el presente estudio es lo relacionado a la formación especializada sobre administración, dirección escolar y el trabajo técnico pedagógica que conlleve al conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas propias que el cargo demanda y, sea requisito indispensable a nivel escalafonario para asumir el puesto, esto con el fin de enriquecer y fortalecer su preparación profesional y pueda desempeñar su quehacer de manera eficiente e incidir en una mejor organización y funcionamiento de los planteles escolares y con ello en la formación de escuelas de calidad.

Se considera que los elementos retornados en este trabajo no fueron suficientes para que los directivos alcanzaran la habilidad para asesorar. Esa habilidad la desarrollarán en la medida que cada uno de ellos se comprometa con sus respectivos trabajos específicos. En este espacio se sentaron bases para continuar caminando hacia la búsqueda de la mejora en el desempeño de la función de asesor técnico pedagógico.

La problemática abordada en el presente proyecto de acción docente constituye solamente un punto en relación con el universo que conforma la función directiva. Al respecto se podría retomar para su estudio el análisis sobre el surgimiento, desarrollo y evaluación del proceso de asesoría que los directivos realizan con el fin de arribar a una introspección personal y grupal de cómo se está asesorando y, a partir de lo anterior, reorientar las acciones hacia lo más acertado posible en términos de asesor y función asesora. Otra línea de investigación podría ser el impacto de los programas de actualización en el desempeño de la función directiva con el propósito de plantear y llevar ala práctica nuevas propuestas acorde a las necesidades de educativas actuales.

Dado los elementos teórico-prácticos que se retornaron en este trabajo es factible de ser aplicado en los colectivos de directivos, supervisoras, jefas de sector y personal de apoyo técnico pedagógico de los diferentes niveles de educación básica.

Para retomar las estrategias aquí presentadas se sugiere iniciar con un diagnóstico sobre las necesidades de los sujetos que las desarrollarán, debido a que pueden ser enriquecidas a partir de lo que se requiere atender, ello dependerá de la problemática y la creatividad de quienes las implementen. Un punto clave para que hagan suyo el proyecto quienes participen en él, es el involucrar al total del colectivo desde la selección del problema a tratar, el diseño de las estrategias, las actividades, las formas de evaluarlo, darle seguimiento, además de que todo lo que se planea implique caminar de la práctica a la teoría y viceversa.

Para cerrar, un punto importante por señalar es el aprendizaje implícito que el proceso del trabajo ofrece a quien lo desarrolle, el aprender a darle el carácter científico al quehacer docente, independientemente de la trinchera laboral de los educadores, en otras palabras, aprender a hacer ciencia.

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros

ALVAREZ, Fernández Manuel. *“Elección y aceptación de los directores: Análisis de un estudio empírico”*. En: La dirección factor clave de la calidad educativa. Actas del 1er. Congreso Internacional de dirección de centros docentes. I.C.E. Universidad de Deusto. Editorial Mensajero. España 1992. 370 p;

ANTÚNEZ, Serafín. La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis ~ propuestas. Editorial Horsori. México 2001. 173 p.

AYALA, Fernández Francisco G. La función del Profesor como asesor. Editorial Trillas. México, 1998. 121 p.

BARABTARLO, y Zedansky, Anita. Investigación. Una didáctica para la formación de profesores. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1995. 183 p. BOLIVAR, Antonio. Cómo mejorar los centros educativos. Editorial Síntesis Educativa. España. 1999. 120 p.

BUENDÍA, Leonor, Colás Pilar, Hernández Fuensanta. Métodos de investigación en Psicopedagogía. Editorial MC Graw-Hill. España. 1998. 343 p.

CASANOVA, María Antonia. La evaluación educativa. Escuela básica. Biblioteca para la actualización del maestro. Editorial Muralla. México. 1998. 262 p.

CORRAL, Díaz María Susana. Reflexiones en torno a la asesoría técnico pedagógica que realiza el conductor de desarrollo docente en preescolar. Tesina. Universidad Pedagógica Nacional. 2002. 83 p.

DAVIS, Gary A. Thomas Margaret A. Escuelas eficaces y profesores eficientes. Editorial La Muralla. 1999. 258 p.

DELGADO, Manuel Lorenzo. El liderazgo educativo en los centros docentes. Editorial La Muralla. España. 1994.127 p.

Diccionario de la ciencia de la educación. Editorial Santillana. México. 1997.1431 p.

Enciclopedia general de la educación. "*Evaluación e investigación*". Editorial Océano. s/a. Volumen II.

Escuelas de calidad. 2003. 110 p.

FIERRO, Cecilia, Rojo Susana. El consejo técnico. Un encuentro de maestros. SEP. México. 1994. 72 p.

FROMM, Erich. La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea. Editorial Paidós. México, 1992. 348 p.

Gobierno del Estado de Sinaloa, Secretaría de Educación Pública y Cultura. Programa Institucional de Desarrollo Educativo 1999-2004. Sinaloa. 1999. 59 p.

MURILLO, Estepa Paulino. "*El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: Posibilidades y problemas*". En: García, Carlos Marcelo, López Yáñez Julián. Asesoramiento curricular v organizativo en educación. Editorial Ariel Educación. España. 1997. 400 p.



OLDAM, James, Key Tony, Vara S. Igor. El riesgo de vivir. Editorial Manual Moderno. México. 1992. 171 p.

ORTEGA, Neptalí, Castillo Justino. El proyecto escolar y la gestión académica. Documento informativo. SEP. México. 1994. 156 p.

RODRÍGUEZ, Estrada Mauro. Administración del tiempo. Editorial Manual Moderno. México. 2000.61 p.

RODRÍGUEZ, Romero Ma. Mar. El asesoramiento en educación. Editorial Aljibe. España. 1996. 113 p.

ROJAS, Soriano Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. Editorial Plaza y Valdés. 1990.286 p.

SCHMELKES, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP. México. 1995. 134 p.

SECO, Manuel, Andrés Olimpia, Ramos Gabino. Diccionario del español actual. Editorial Aguilar. España. 1999. Volumen I y III.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. a. Antología de Gestión educativa. Programa Nacional de Carrera Magisterial. México 2003.247 p.

\_\_\_\_\_ b. Consejo técnico consultivo. México. 1993.64 p.

\_\_\_\_\_ c. El proyecto escolar. Una estrategia cara transformar nuestra escuela. México. 1999.54 p.

\_\_\_\_\_ d. Guía cara asesorar la práctica docente. s/p. s/a. 38 p.

\_\_\_\_\_ e. Guía cara asesorar la práctica docente orientada a personal directivo Y de supervisión de jardines de niños. México. 1993. 54 p.

\_\_\_\_\_ f. Manual de la directora del plantel de educación preescolar. México. 1987.110 p.

\_\_\_\_\_ g. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Lineamientos generales de carrera magisterial. México. 1998.81 p.

\_\_\_\_\_ h. Sugerencias para la formación de asesores de los cursos nacionales de actualización. Serie cuadernos de apoyo a la actualización. Editorial SEP-PRONaP. México. 1998. 43 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA. a. Elementos cara el diseño Antología. Editorial SEPyC-CEAM. Culiacán, Sinaloa. 2003. 118 p.

\_\_\_\_\_ b. El fortalecimiento de los asesores técnicos en las tareas de acompañamiento de los profesores. Antología. Editorial SEPyC-CEAM. Culiacán, Sinaloa. 2001. 116 p.

\_\_\_\_\_ c. Hacia un programa rector estatal de formación continúa. Editorial SEPyC-CEAM. Culiacán, Sinaloa. 2004. 62 p.

## Folletos

\_\_\_\_\_ d. El proyecto escolar: Objetivos y compromisos compartidos en educación preescolar. s/a. s/p. 7p.

## Consulta de Internet

[http://www.yahoo.com/Asesoramiento cara la innovación.](http://www.yahoo.com/Asesoramiento_cara_la_innovacion) Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación.

## Audiocintas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. El consejo técnico. Serie quehacer docente y organización escolar. México. 1995. Cinta no.1.