

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 094 D.F. CENTRO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PLAN 94

FORTALECIMIENTO DE EQUIPOS DE APOYOS
TÉCNICO PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DE TRABAJO
COLABORATIVO

PROYECTO DE INNOVACIÓN

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN

PRESENTA

ILIANA MONTIEL ELIZARRARAS

ASESORA:

MARÍA DE LA LUZ MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

MÉXICO, D.F.

JUNIO DE 2007

El riesgo.

“Reír es arriesgarse a parecer tonto.

Llorar es arriesgarse a parecer sentimental.

Pretender a alguien es arriesgarse a comprometerse.

Expresar sentimientos es arriesgarse a ser rechazado.

Exponer tus sueños frente a las multitudes es arriesgarse a hacer el ridículo.

Amar es arriesgarse a no ser correspondido.

Adelantarse en presencia de adversidades es arriesgarse a fallar.

Pero los riesgos deben ser tomados, porque el más grande de los riesgos es no arriesgarse a nada.

La persona que no arriesga nada no hace nada, no tiene nada, no es

Puedes evitar sufrir y pensar, pero ^{nada} no puedes aprender, sentir, cambiar, crecer o

Amar.

Es un esclavo encadenado por sus incertidumbres

Sólo la persona que toma riesgos es libre.”

Anónimo.

Agradecimientos

Gracias a mis hijos:

Por el amor, apoyo y tolerancia.

Por haberme regalado gran parte del tiempo dedicado a ellos.

Por sus momentos de soledad.

Por su colaboración

Por su comprensión.

Gracias a mi madre:

Por el gran ejemplo de lucha y tenacidad.

Por su apoyo incondicional.

Por su amor.

Gracias a David:

Por mostrarme lo que es el amor.

Gracias a mis profesores:

Vicente, Ricardo y María de la Luz por ser excelente guía.

Gracias a Andrea Michel por llenar mi vida de ilusión y alegría.

**FORTALECIMIENTO DE EQUIPOS DE APOYOS
TÉCNICO PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DE
TRABAJO COLABORATIVO**

Iliana Montiel Elizarraras

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1	
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES		
1.1 Educación Inicial.....	3	
1.2 Diagnóstico.....	7	
1.3 Problemática.....	13	
1.4 Problema.....	13	
1.5 Supuestos.....	14	
1.6 Propósito.....	14	
1.7 Justificación.....	14	
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....		17
2.1 Nivel Educación Inicial, la Interacción y la concepción constructivista del aprendizaje y enseñanza.....	18	
2.2 Función de Supervisor de Zona y de Apoyo Técnico Pedagógico.....	24	
2.3 La asesoría.....	26	
2.4 Trabajo colaborativo.....	36	
2.5 Liderazgo.....	44	
2.6 La interacción como estrategia para fortalecer los equipos de trabajo.....	58	
CAPÍTULO III. PLANEACIÓN DE LA APLICACIÓN DE PROYECTO DE INNOVACIÓN.....		60
CAPÍTULO IV. APLICACIÓN DE PROYECTO DE INNOVACIÓN.....		71
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....		83
CONCLUSIONES.....		87
BIBLIOGRAFÍA.....		89

INTRODUCCIÓN.

La existencia de las Supervisiones de Zona Escolares, tiene su razón de ser en función de dar atención, acompañamiento, asesoría, evaluación y ajuste, a todas las acciones que se realizan en los planteles de cada zona, en lo que a las dimensiones de la Gestión escolar, se refiere.

Considerándose la dimensión pedagógica como el eje articulador de la actividad educativa, se resalta la gran importancia de contar con la colaboración de los Apoyos Técnico Pedagógicos, los cuales tienen como función específica el fortalecer las competencias docentes y asesorar técnicamente, para elevar la calidad del servicio, práctica o labor docente.

En el reconocimiento de la diversidad existente en cada escuela, el aceptar que cada una de ellas tiene sus necesidades muy particulares, la existencia de este tipo de apoyos es de gran valor por el fortalecimiento que les es posible brindar, sin embargo es más aún el compromiso de profesionalizarse para que su actuar sea eficaz y responda a las necesidades reales observadas en cada plantel.

Es de mi interés apoyar en el trabajo que realizan, analizar y reflexionar con ellos acerca de su práctica y ayudar en lo posible al desarrollo personal y profesional de los mismos, con el fin de brindar un mejor servicio de apoyo y asesoría al interior de los Centros de Desarrollo Infantil pertenecientes a la Zona Escolar, de la cual soy responsable.

En el presente documento presento un panorama general de la situación actual de los servicios, sus características y particularidades con el fin de hacer una detección real de sus necesidades de asesoría. De igual manera dejo de manifiesto el proceder insuficiente que como asesores hemos realizado hasta el momento, reconociendo la imperiosa necesidad de fortalecernos como equipo a través del rescate de nuestra propia experiencia.

Posteriormente presento el marco teórico donde se abordan conceptos relevantes para el caso que me ocupa, como lo son: “La Educación Inicial, la interacción y la

concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”, “Funciones de Supervisor de Zona y de Apoyos Técnico Pedagógicos”, “La asesoría”, “Trabajo colaborativo”, “Liderazgo” y “La interacción como estrategia para fortalecer los equipos de trabajo”. Conceptos con los que pretendo sustentar la importancia de la planeación y aplicación del presente proyecto. Así mismo presento la planeación de actividades propuestas y su realización en tiempo y forma. Manifiesto permanentemente mi interés por fortalecernos como iguales en nuestra tarea de asesorar a las escuelas.

Con este proyecto pretendo lograr elevar la calidad de los servicios educativos y asistenciales que se brindan en los Centros de Desarrollo Infantil de la zona escolar a mi cargo, a través del apoyo cercano a la práctica docente por parte de todos los implicados en su asesoría y acompañamiento; ofrecer un servicio de calidad como supervisión y contribuir a la mejora de mi función, ya que relativamente inicio en ella a la par del curso de la licenciatura.

CAPÍTULO I.- ANTECEDENTES.

*“Hoy es preciso ir mucho más allá del maestro tradicional, militante o tecnocrático. Para avanzar en la formación de ese docente **tecnocrítico** que requiere la construcción de una sociedad más justa, hay que movilizar entre otras cosas, mucha reflexividad colectiva y sobre todo mucho protagonismo de los propios interesados”*
Emilio Tenti Fanfani
Buenos Aires, diciembre de 2003.

Introducción.

Para dar inicio cualquier trabajo de investigación es de primordial importancia conocer la realidad actual, el aquí y el ahora; y el momento histórico en que se vive en el ámbito a investigar. Reconocer que somos partícipes pasiva o activamente, y hasta a veces cómplices, de una identidad y formación docentes. Darnos cuenta que los discursos más actualizados están plagados de falacias, de prescripciones, enmascarados bajo una coherencia que nos resulta forzada y frágil, que vemos diluirse totalmente en la práctica. Reconocer también que estamos transitando una época donde hasta la vida personal está atravesando por la lógica de mercado. Gestión, eficacia, calidad, eficiencia, producto, insumo son parte del vocabulario vigente que también aparece en la escena educativa. Recuperar la diversidad de sentidos para entender el alcance de la tarea docente conlleva apelar a diferentes campos del saber. La comprensión del ámbito de la docencia va mucho más allá de los planteos provenientes de la pedagogía, la psicología, la sociología o la antropología. También el acervo cultural de la humanidad pasado y presente contiene un riquísimo caudal de reflexiones, explicaciones, argumentos que hacen a la función docente.

“Uno siempre quiere arrancar de cero, pero con el tiempo se da cuenta de que la única manera de seguir es tener incorporado todo y no olvidar lo que pasó.” (Stantic, 2002)

1.1 Educación Inicial.

La zona I de Educación Inicial, ámbito en que desempeño mi práctica docente, pertenece a la Región Centro de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. Se encuentra ubicada en la Delegación Política de Iztapalapa. Se atiende un plantel SEP,

Nº 26 “Enrique Pestalozzi” ubicado en la calle de Alfonso del Toro 1714, Col. Escuadrón 201; tres planteles subrogados del IMSS: “Guardería Armonía Infantil” en Av. Sinatel #40 Col. Ampliación Sinatel; “Guardería Mar” en la calle de Ganaderos 180 entre Maíz y Centeno, Col. Granjas Esmeralda; “Guardería CECU Catarina”, en Av. Ermita Iztapalapa #465, Col. Barrio de Mexicaltzingo.

El CENDI Nº 26 “Enrique Pestalozzi” fue inaugurado el 3 de octubre de 1980, por el profesor Álvaro H. Brito, secretario general de la Sección 9 del SNTE, en el traspatio de la Escuela Teófilo Cedillo Granados., en el centro de la Delegación Iztapalapa. Fue la primera guardería para hijos de maestros en la zona. Construido a propósito en el terreno aledaño a la mencionada primaria ya que los niños atendidos eran hijos de los profesores que laboraban en ella. Fueron los mismos maestros quienes iniciaron los trabajos, y el representante de la mencionada sección, pidió la participación de las autoridades de la SEP para concluir la guardería y dotarla del mobiliario y del personal que se requería. “Esta es una conquista de los maestros de base y de su organización sindical, la Sección IX”, expresó la profesora Guadalupe Elizondo Vega, directora general de Educación Inicial de la SEP, quien junto con el maestro José Alfredo Velasco Toriz, director de Educación Primaria, representó a las autoridades educativas en la ceremonia inaugural de la guardería, que se ubicó en un principio en Cerrada Victoria No. 36 Barrio de San Lucas, en Iztapalapa. El profesor Álvaro Brito, por su parte, hizo constar que la construcción e inauguración de la guardería se debe al interés de los maestros de la delegación de Iztapalapa, quienes confiaron en sus representantes sindicales para hacer realidad la obra.

En un principio este tipo de planteles se les denominaban “guarderías” ya que el servicio que prestaban era meramente asistencial. Al paso del tiempo y con el reconocimiento del potencial cognoscitivo de los niños desde edades muy tempranas, la atención que se empezó a dar fue más integral, atendiendo a todas las necesidades psicológicas, sociales, afectivas y cognoscitivas así como motoras de los niños, por lo que se les nombró CENDI, Centros de Desarrollo Infantil. Durante los 25 años transcurridos desde su inauguración el servicio del CENDI 26 ha mostrado una trayectoria ascendente, operando hoy día como uno de los planteles que brinda excelente atención a niños de 45 días de nacidos, hasta los 5 años 11 meses.

Con una plantilla de personal completa, y un edificio que fue remodelado y acondicionado para atender niños de este nivel. El trabajo y compromiso del Directivo y todo el personal los llevó a conformar un proyecto de escuela con el cual se incorporó al programa de Escuelas de Calidad, proyecto titulado: “La afectividad como elemento vital para el aprendizaje”, el cual ha permitido que tanto la infraestructura como el servicio que brinda ha la fecha sea de lo mejor, superando en mucho las expectativas de los fundadores.

En el caso de las guarderías subrogadas del IMSS, surgieron por la demanda de madres trabajadoras, las cuales no eran atendidas por las guarderías IMSS, y les fue permitido a particulares asociarse de tal forma que ellos pusieran el recurso material y humano así como el edificio con todos los requerimientos, bajo la supervisión del Instituto Mexicano del Seguro Social, para operar como guarderías. Es hasta el año 2000, cuando este tipo de planteles fue incorporado a las estructuras de las supervisiones de zona para ser atendidos en sus aspectos Técnicos Pedagógicos, por parte de SEP. Proceso que ha resultado muy complicado ya que los programas con los que operaban fueron diseñados por el IMSS, y no tenían nada que ver con el enfoque interaccionista que propone el Programa de Educación Inicial. Es en el presente ciclo escolar 2005-2006, cuando por normatividad, se le indica a estos planteles que el trabajo técnico pedagógico debe darse con base al programa del nivel.

Compromiso grande entonces para mí y el equipo técnico pedagógico que labora en mi zona escolar, ya que nos corresponde el asesorar y acompañar a directivos y personal de estos planteles para que conozcan y operen dicho programa.

Los niños atendidos en la Zona son: 156 Lactantes, 393 Maternales, 127 Preescolares, existencia real de niños inscritos hasta el 1° de mayo del presente año. Cabe mencionar que la inscripción se va incrementando durante todo el ciclo, pues es continua. Las características de los niños que asisten a estos planteles son muy particulares, son niños con un alto índice de problemáticas familiares, al ser en su mayoría hijos de madres solteras, divorciadas o parejas que laboran casi todo el día, y que la mayoría vienen desde una hora muy temprana pues no viven en la localidad donde se encuentra situada la escuela. Sin contar con las condiciones del clima frío por las mañanas que les provoca, malestar, incomodidad e infinidad de enfermedades

respiratorias. Es menester que el personal que da atención a este tipo de niños, sea hábil y profesional en su atención, y cuente con todo tipo de recursos para brindar lo que el niño requiere para su desarrollo integral y armónico.

El perfil profesional del personal que labora en los CENDI es de diferentes grados académicos. Son Educadoras, Puericultistas, Asistentes Educativos, Psicólogos, Pedagogas, Médicos, Trabajadoras Sociales, en el caso de los que cuentan con una formación profesional. Cabe mencionar que es sólo en el CENDI SEP, donde se cuenta con todo el equipo técnico multidisciplinario antes mencionado. Pero también laboran cocineras, intendentes, lavandera, conserje, no menos importantes, ya que su interacción con los niños es directa, frecuente y determinante en su formación. En los otros planteles la mayoría de las que están frente a grupo son Asistentes Educativos y en ellas recae toda la formación pedagógica integral de los niños. Y el resto de su personal generalmente no cuenta con ningún tipo de formación académica.

La Delegación Iztapalapa está situada al oriente del Distrito Federal; colinda al norte con la Delegación Iztacalco, al poniente con el municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México, al sur con las Delegaciones Xochimilco y Tláhuac, al poniente con las Delegaciones Benito Juárez y Coyoacán. Tiene una superficie de 117.5 Km. cuadrados. De acuerdo al INEGI para el año 2000 la esta Delegación Política se colocó como la más poblada del Distrito Federal, con un total de más de 2000000 de habitantes. Este fenómeno se debe a la constante inmigración de gente procedente de diversos estados de la república como Michoacán, Puebla, Oaxaca, Veracruz y Guanajuato, entre otros.

De la superficie de la Delegación, el 80% está urbanizada, el 43% está ocupada por casas habitación, el 19% por calles, calzadas y avenidas, el 4% por industrias, el 3% por servicios y el resto por terrenos baldíos y espacios abiertos.

La Delegación dispone de diferentes planteles educativos oficiales como son: 2 CENDI-SEP, 32 CENDI-DEL, 16 CENDI subrogados del IMSS, 8 CADI DIF; 77 Jardines de Niños, 328 escuelas primarias, 52 escuelas secundarias, 5 planteles de Educación Media superior y la Universidad Autónoma Metropolitana. En cuanto a servicios de salud se cuenta con 3 clínicas del ISSSTE, 4 del IMSS, 3 Centros de Salud de SSA, sanatorios particulares. En servicios generales existen cines, 2 teatros, un museo, cinco centros

deportivos, centros sociales y gran variedad de Bibliotecas y Casas de la Cultura, en su mayoría pertenecientes al gobierno del Distrito Federal e infinidad de Centros Comerciales.

La estructura vial está formada principalmente por nueve ejes que la atraviesan, entre ellos las Calzadas de la Viga, Ermita Iztapalapa, Avenida Cinco, Anillo Periférico, Avenida Tláhuac y Rojo Gómez.

Aún cuando los CENDI de la Zona Escolar que atienden se encuentran en una delegación de un nivel socioeconómico de medio a bajo, las colonias donde se ubican mis planteles son de niveles medios, por lo que sus alrededores son bastante aceptables para enmarcar planteles educativos.

Es importante aclarar que la población infantil que asiste a los CENDI de la zona, no vive dentro de la comunidad circundante, ya que en la mayoría de las veces estos son elegidos por los padres de familia por encontrarse cercanos a sus centros de trabajo. Por esta razón las familias a las que se les proporciona el servicio están inmersas en las problemáticas sociales, económicas y políticas de las colonias de donde provienen.

Lo antes mencionado es un panorama general del contexto donde desempeño mi práctica de supervisión. La sede de la zona escolar se encuentra en el Jardín de Niños Santiago Xicohtécatl, ubicado en la Col. Unidad Modelo. Me parece importante comentar que el lugar donde se encuentra mi sede está fuera de la zona donde están las escuelas que atendemos. El equipo que colabora conmigo en la Zona Escolar es de dos apoyos técnico pedagógicos y dos apoyos administrativos.

1.2 Diagnóstico.

Partiendo de que el nivel educativo en que desempeño mi función es el de Educación Inicial me parece conveniente exponer un panorama general del nivel. A lo largo de la historia y en la diversidad de culturas desarrolladas en cada grupo social, la niñez ha tenido diversas formas de ser considerada. Desde ser ignorada, por verse como algo inútil en la producción de algún bien material, delegándose el cuidado de ésta a nodrizas o instituciones; hasta ser considerada, después de la revolución industrial, como una posibilidad de contar con mayores manos para trabajar. Afortunadamente actualmente se

le da a la niñez un reconocimiento real como un grupo social conformado por individuos con todos los derechos, a los que es menester del adulto satisfacer todas sus necesidades de afecto, salud, alimentación, educación y esparcimiento.

La educación inicial surge de la necesidad de que las mujeres apoyen la economía familiar y se incorporen al campo laboral, y en su caso hasta el solventar sus necesidades económicas, en el caso de las madres solteras. Al tener la necesidad de trabajar, surgió el requerimiento de institucionalizar la atención que se brindaba a sus hijos en su ausencia y así se fueron creando infinidad de centros de atención para niños lactantes, maternales y preescolares. Actualmente estos son denominados Centros de Desarrollo Infantil, donde se pretende dar atención integral a los niños de madres trabajadoras. La mayoría de las instituciones gubernamentales y privadas cuentan con este tipo de servicios. Debido a la complejidad, que actualmente se reconoce que tiene, el desarrollo sano de los niños pequeños, resulta imprescindible que el personal que se encuentra dando atención tanto pedagógica como asistencial, cuente con los elementos necesarios para que esta atención sea de calidad.

El nivel de Educación Inicial en el caso particular de la DGSEI, se encuentra inmerso en una situación muy singular. A partir del año 1996, la Dirección General de Educación Inicial, se deslinda totalmente del CENDI SEP N° 26 Enrique Pestalozzi, hasta esa fecha el único plantel que quedó descentralizado por estar ubicado en la delegación Iztapalapa, por conflictos entre los Directores Generales de cada Dirección, el Lic. Elías Troncoso (DGSEI) y la Profesora Hilda Jassan (DGEI). Al darse dicha situación se deja de lado a dicho plantel de cualquier tipo de supervisión, coordinación o asesoría por parte de área central. Por desconocimiento del nivel las autoridades nos fueron asignando, primero a Educación Especial, posteriormente al Nivel de Preescolar, pero realmente sin darle el peso ni la importancia que como nivel o modalidad tiene.

Es hasta 2001 que la DEGSEI propone la existencia de Supervisiones que atiendan el nivel inicial, y de igual forma se incorporan a dichas supervisiones Centros de Desarrollo Infantil de diversas dependencias gubernamentales. Asignando a la comisión a Directivos del Nivel Preescolar. Situación que no ayudó en mucho a la operatividad de los CENDI, pues estas supervisoras trataron en todo momento de ajustar el servicio a lo

que más pudiera parecerse a Preescolar. Sin tomar en cuenta que tanto los Programas del nivel de SEP y aún los de las otras dependencias no tienen nada que ver con el de Preescolar que ellas en todo momento trataron de imponer. Se les complicó tanto la situación que se redujo la atención a dichos planteles a mero seguimiento administrativo

Por lo antes expuesto el trabajo en el nivel se ha desajustado de tal forma que hasta la fecha existen muchos huecos por llenar en cuanto a trabajo pedagógico. Sin embargo tanto el directivo como el personal siempre han tenido la disposición de acatar y recibir todas las orientaciones que se les dan.

En 2004 fui asignada como supervisor general de la Zona a la que pertenece el CENDI 26 y mi principal inquietud fue el dar atención a todos esos desajustes existentes, que eran de mi total conocimiento, pues toda mi trayectoria docente fue precisamente en ese plantel. Primero como Educadora frente a grupo y posteriormente como Jefe de área Pedagógica. No ha sido tarea fácil, primero por haber sido asignada a una supervisión sin haber sido Directora y además por haberme quedado de responsable de una zona escolar en donde yo tenía tres meses de haberme integrado como Apoyo Técnico Pedagógico; y las que en un inicio me recibieron como compañera, de forma súbita pasaron a ser mis apoyos, complicando en mucho mi nueva tarea. Uno de los problemas que más se me han presentado es por su argumento de que no conocen el nivel y por mi falta de experiencia no había sabido como involucrarlas para que atendieran conmigo todas esas necesidades que de hecho yo ya conocía.

Dentro de la zona escolar, dan atención directa a los niños, Educadoras, Puericultistas y Asistentes educativos; siempre coordinadas por Jefes de área pedagógica o Coordinadoras de Pedagogía.. Las cuales tienen la función de dar apoyo técnico y verificar que lo que se planee sea acorde al currículo oficial, y lo que se realice sea lo más adecuado para atender a los niños según su edad y características de desarrollo.

En el caso del CENDI No. 26 se cuenta con toda la plantilla de personal requerida para cada sala, según el número de niños. En los otros centros de la zona están frente a grupo sólo asistentes educativos, asesoradas por una Coordinadora de Pedagogía. Dos de los planteles tienen una matrícula mayor a los 250 niños y los otros 2 oscilan entre 54 a 70 niños en cada uno. Precisamente por la edad de los niños y sus características de

desarrollo y necesidades muy específicas, se cuentan con plantillas de personal muy numerosas, en donde cada docente o responsable de grupo cuenta con un muy particular y personal estilo de enseñanza. Van desde las que su compromiso y ética profesional las hace desempeñarse de manera excelente, hasta las que su actuar deja mucho que desear en perjuicio de los niños a su cargo.

Nos desempeñamos como elemento fundamental para que se brinde el mejor servicio educativo posible, los asesores o apoyos técnicos pedagógicos, que en el caso de la Zona 1 de Educación Inicial, son las Jefes de Área Pedagógica, Psicóloga, Pedagoga (CENDI 26), y las Coordinadoras de Pedagogía (Guarderías IMSS), en el caso de la Zona Escolar, son los Apoyos Técnicos Pedagógicos y yo.

En el interés de que el servicio educativo que brindan los planteles sea de calidad, las actividades que realizo, propias de mi función son las siguientes:

- Organización y conducción de Consejos Técnicos de Zona con directoras, en donde se abordan aspectos específicos de cada plantel, para apoyar su operatividad.
- Apoyo y participación en Consejos Técnicos de escuelas, donde se abordan las temáticas que la DGSEI sugiere e indica, para atender y fortalecer aspectos específicos de cada plantel.
- Participación en con Consejos Técnicos de Región, donde se abordan las ideas fuerza del Proyecto de Fortalecimiento vigente, las cuales sustentan la Política Educativa durante cada ciclo escolar. De igual forma participo en actividades de seguimiento y evaluación de los requerimientos institucionales.
- Comento mi participación en dichos consejos técnicos en el entendido de que estas reuniones son un momento escolar organizado para que el colectivo de directivos y docentes, pueda hablar de todo aquello que le parezca pertinente para optimizar la convivencia escolar y el servicio educativo que se brinda.

- Visitas periódicas a cada plantel para detectar las necesidades de orientación, apoyo y asesoría, y verificar si se atiende a las indicaciones dadas en cada visita de supervisión, para la mejora del servicio.
- Organización y coordinación del trabajo administrativo y técnico pedagógico que apoya la operatividad de las escuelas.
- Coordinación y realización de asesorías con temas de importancia para el buen desempeño de la función docente.
- Atiendo y doy seguimiento a todos los requerimientos administrativos, propios de mi función.

De manera más específica, visito por lo menos una vez a la quincena, cada uno de los planteles, siempre con un propósito específico a observar, por ejemplo revisión y seguimiento de asuntos administrativos, propios de la operación de los servicios del nivel inicial; observación y seguimiento de la práctica directiva, escolar y docente. Para ese fin cuento con instrumentos de registro, en el cual quedan asentadas los aspectos observados, la valoración que se hace de esos aspectos, las recomendaciones y compromisos que se adquieren a partir de la visita.

En el tiempo que tengo en la función que es relativamente poco, y tratando de dar cumplimiento a ella, he preparado asesorías acerca de los siguientes temas: Organización e implementación de Escenarios Creativos, Revisión y Operación del Programa de Educación Inicial, La Calidad en las escuelas y los 14 puntos de Deming, Implementación de estrategias didácticas para apoyar en el manejo de niños con problemas de conducta; he participado en el diseño de un curso de Inducción a la Función Directiva para el Nivel Preescolar; de igual forma he realizado las gestiones necesarias para que se asesore por parte de especialistas a las maestras de mis escuelas en temas relacionados con su desarrollo profesional y personal, tales como: Características de desarrollo de los niños de 0 a 6 años, Psicomotricidad y actividades musicales, Autoestima y Sexualidad.

Cuando preparo una asesoría, parto primeramente de alguna o algunas necesidades específicas que detecte en las visitas que realizo en los centros educativos,

sobre todo en la práctica docente, que es la que para mí tiene más peso, pues es la que impacta directamente en los niños que son atendidos en estos centros educativos.

Tal es el caso de la asesoría de “Diseño e implementación de Escenarios Creativos”, la cual se llevó a cabo en el mes de marzo del presente año. De manera específica me di a la tarea de analizar y revisar el documento que en cuanto al tema contamos en el nivel. Sinteticé y extraje del documento lo más relevante de tal forma que les pudiera ser útil a la práctica de las maestras de grupo. La asesoría quedó estructurada de la siguiente manera:

- Presentación del propósito de la asesoría.
- Auto evaluación del trabajo realizado hasta el momento al respecto del tema.
- Revisión del documento, donde se presentaron los diferentes escenarios creativos que pueden ser implementados y los materiales que deben contener, el período que deben ser utilizados, la clasificación de cada uno de ellos y la pertinencia de ser utilizados en cada sala ya sea Lactante, Maternal o Preescolar. (documento preparado por mí)
- Visita de observación del centro sede de la reunión.
- Mesa redonda de retroalimentación, donde se hicieron críticas constructivas de lo observado, lo que ellas aportarían y lo que les aportó.
- Elaboró cada maestra un croquis o un plano tentativo de cómo después de lo trabajado, pueden mejorar la organización del los escenarios creativos de sus salas, identificando y enlistando todos los materiales que a su consideración debían contener cada uno de ellos.
- Cada una de ellas dio una exposición de su diseño y de manera colectiva se le dieron sugerencias para enriquecerlo.
- Cierre de la reunión con instrumento de evaluación donde cada una de las maestras expresó su impresión y pertinencia de la asesoría recibida.

De manera general cada una de las asesorías es preparada con la misma estructura. Pero erróneamente lo he realizado todo yo sola, en el caso de esta asesoría en particular solicité el apoyo en investigar acerca del tema a los apoyos de la zona y jefes de área pedagógica y ambos equipos argumentaron que no contaban con información acerca del tema y de manera apática se deslindaron de colaborar conmigo.

La situación se me ha complicado debido a que no he sabido integrar a mi equipo de trabajo como equipo colaborador, no he sabido involucrarlas en la preparación y desarrollo de dichas asesorías. Considero que el personal que labora conmigo es capaz de apoyarme de manera más eficiente siempre y cuando se les dé las orientaciones y elementos necesarios para lograrlo, así como el que se implementen las estrategias necesarias para integrarnos como equipo y el trabajo de la asesoría a las escuelas se de colaborativamente. Además puedo comentar que su poca participación radica también en que su formación y trayectoria profesional ha sido en el nivel preescolar, y de manera directa me argumentan que de Educación Inicial no saben nada y por tanto no les es posible apoyarme, además de que se les complica hablar frente al público.

1.3 Problemática.

A través de mi práctica, como lo comenté en mi diagnóstico, es latente y problemático el que los Apoyos Técnico Pedagógico, de la zona y los planteles no tenga la disposición ni el interés de intervenir en actividades de asesoría, ya que por lo que ellas mismas me han comentado, “con mucho gusto me apoyarían siempre y cuando les diga cómo”. Y de igual forma yo no he tenido la habilidad de lograr que participen conmigo. Dada la gran necesidad de apoyar a las escuelas por las características tan particulares de las plantillas de personal y el alto grado de vulnerabilidad de los niños que son atendidos en este nivel, considero necesario el emprender estrategias muy específicas para lograr recibir el apoyo que requiero para que la asesoría que se da por parte de la supervisión sea de mayor calidad y el trabajo al interior de la misma sea colaborativo, dosificando de manera equilibrada las tareas entre todos los que laboramos en ella.

La asesoría que actualmente se da, a las docentes del nivel inicial por parte de los apoyos técnico pedagógicos es en suma superficial y no se abordan temas precisos ni acordes a las necesidades reales de cada plantel.

1.4 Problema.

Derivado de lo anterior mi proyecto de innovación tiene como propósito dar respuesta al siguiente cuestionamiento: **¿De qué manera puedo fortalecer al equipo de apoyos técnicos pedagógicos para que de forma colaborativa se de una mayor y mejor asesoría a los Centros de Desarrollo Infantil a nuestro cargo?**

1.5 Supuestos.

Con el interés de buscar una posible solución a este problema, considero que de inicio si nos damos a la tarea de analizar en reuniones de trabajo, de manera conjunta nuestras fortalezas y debilidades que como equipo de trabajo tenemos y de manera más específica en lo que se refiere a la asesoría que estamos brindando a las escuelas. Al identificar éstas, podremos manifestar cuáles serían los aspectos a fortalecer y que tipo de estrategias se pudieran implementar para subsanar las necesidades detectadas en cada una de ellas; pero que el reconocimiento de estos aspectos salga de todas de manera conjunta, y en caso de ser necesario exponer de la mejor manera la inquietud y necesidad que tengo de sentirme más apoyada por ellas, para que la asesoría que damos sea de mayor calidad con el aporte que cada una de nosotros le podamos dar. Al identificar y definir tareas y asignar comisiones y responsables se puede lograr mayor eficacia en la asesoría brindada. Así como el tratar de estructurar de manera conjunta la manera en que las asesorías pueden ser impartidas en cuanto a contenido y materiales de apoyo a utilizarse.

1.6 Propósito.

Teniendo claro lo anterior, el propósito de mi proyecto es realizar un **Taller de Construcción de Asesorías**, en el que los apoyos técnicos y yo diseñemos de manera colaborativa el contenido y estructura de asesorías con temas que impacten directamente a nuestros servicios y atiendan a sus necesidades más apremiantes. Me parece conveniente comentar que la implementación de dicho taller es para dar respuesta a lo requerido por la Licenciatura en Educación que me encuentro cursando, pero que sin embargo tengo la conciencia de que partiendo de este proyecto el seguimiento va a ser permanente en la medida que se vayan detectando en las escuelas aspectos a fortalecer.

1.7 Justificación.

Me parece de suma importancia dar atención a este problema que afecta directamente mi práctica docente, por que aunque se pudiera dar por sentado que los Supervisores y los ATP por el simple hecho de estar comisionados a dicha función

deberían dar asesoría a los planteles de las zonas escolares, la realidad es que no es así, desvalorizando la figura que como personal de apoyo tenemos. Aunque al parecer dicha situación debe ser atendida por mi parte como parte de mi función, la planteo como un problema por que realmente ha sido sumamente difícil subsanarla. De igual forma me parece importantísimo resignificar a la asesoría como valiosa vía para que se mejore la calidad de los servicios de educación inicial pertenecientes a la zona.

La actividad de asesoría técnica aparece como parte de la imagen ideal de la Supervisión Escolar y de los Apoyos Técnico Pedagógicos, ante los distintos actores de la comunidad educativa, unida a la promoción de la mejora educativa y a la capacidad de intervención técnica. El asesoramiento constituye un elemento importante para la construcción de una imagen deseable de la figura del supervisor y de los apoyos técnicos en los planteles y zonas escolares. Por lo que el rol de líder que me corresponde asumir me demanda el dar el apoyo necesario a mis equipos técnicos pedagógicos, para que la asesoría que damos a las escuelas sea eficaz.

El desarrollo profesional de los maestros debe articular las necesidades de desarrollo individual y el desarrollo de la escuela como organización. Para eso las modalidades de desarrollo profesional deben emerger de las propias escuelas como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de estrategias de acción. Así como emergen al interior de las escuelas diversas modalidades y necesidades de desarrollo, igualmente al interior de las zonas escolares se da dicha situación, y es con el trabajo del colectivo que la integra como se puede lograr subsanar las deficiencias que se detectan en el apoyo y asesoramiento que estas dan a las escuelas.

De esta manera la asesoría se debe dirigir en primaria instancia a promover el desarrollo profesional de los maestros, ubicándonos a nosotros mismos en ese rol, para mejorar nuestra práctica, y facilitar así los procesos en el desarrollo de la escuela como institución.

El desarrollo profesional no puede considerarse un medio para la adecuada puesta en práctica de una innovación, es necesario entenderlo como una innovación en sí mismo que, superando un enfoque individualista de la formación, se articula con el

desarrollo organizativo de la escuela, las supervisiones de zona y los equipos que la integran.

El desarrollo profesional centrado en la escuela comienza cuando los profesores se apropian del proceso educativo, estableciendo dinámicas de auto evaluación conjunta de la acción educativa, así como cuando planean progresivamente lo que estiman mejor; al elegir un tema de deliberación y construcción por parte de la escuela.

En este punto destaca la participación del supervisor y de los apoyos técnicos como asesores que ayuden a clarificar y a poner en marcha procesos de desarrollo profesional interconectados con la mejora del trabajo escolar. Y al igual como se pretende lograr en las escuelas, se debe asumir el mismo compromiso de cambio y mejora al interior de las zonas escolares, pues resulta incongruente dar promoción a acciones de mejora si no se implementan primeramente en los equipos que las promueven.

CAPITULO II.-MARCO TEÓRICO.

“El mayor problema de la enseñanza no es cómo deshacerse de los ineptos, sino como crear, mantener y motivar a los buenos profesores a lo largo de sus respectivas carreras profesionales. La clave es la profesionalidad interactiva”
Fullan y Hargreaves, 1996.

Introducción.

Resulta de primordial importancia, posterior al seguimiento y análisis que muestro en el capítulo anterior, hacer una identificación más precisa de la relación que pueden tener los principales conceptos que he abordado, con los aportes de diversos autores teóricos. Que si bien algunos de éstos ya los manejo por formar parte de mi práctica profesional y de mi historia como docente de la modalidad de Educación Inicial, así como por el hecho de tener una comisión directiva, en lo que respecta a la asesoría y el trabajo colaborativo, es de mi interés el profundizar en la teoría que los fundamenta, con el fin de facilitar el propósito que tengo de fortalecer a través de la metodología del trabajo colaborativo la tarea conjunta que tenemos de asesorar a las maestras de los Centros de Desarrollo Infantil de la Zona Escolar.

Los conceptos más relevantes que considero fundamentar teóricamente son:

- Nivel Educación Inicial, la interacción y la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.
- Función de Supervisor de zona y de Apoyo Técnico Pedagógico.
- La Asesoría.
- Trabajo colaborativo.
- Liderazgo.
- La interacción como estrategia para fortalecer los equipos de trabajo.

2.1 Nivel Educación Inicial, la Interacción y la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

La Educación Inicial en nuestro país, a manera de historia, surge de la necesidad social y económica de dar apoyo a las madres de familia casadas y solteras para que se incorporen al campo laboral, por la creciente necesidad de contar con más ingresos económicos. En los Centros de Desarrollo Infantil se da atención pedagógica y asistencial a niños de 45 días de nacidos a 5 años 11 meses. La operación educativa en este nivel se sustenta en el Programa de Educación Inicial 92 y recientemente en el Programa de Educación Preescolar, en el caso específico de los niños en edad preescolar.

En el presente ciclo escolar se ha tratado de lograr la vinculación entre ambos programas, intentando hallar congruencia entre las Áreas de Desarrollo, Temas, Contenidos, Ejes de Desarrollo, de programa de Educación Inicial; y los Campos Formativos, Competencias, Aspectos, del nuevo programa de Preescolar. Reconociendo que finalmente ambos tienen como cometido principal el proporcionar a los niños todos los elementos que les permitan integrarse a la vida. El concepto relevante para la adquisición del aprendizaje dentro de la Educación Inicial es **la Interacción**, reconociéndola como eje articulador del proceso.

Con el término aprendizaje en la interacción se quiere destacar la importancia de la relación entre iguales, guiada por la Educadora, con la intención de potenciar el desarrollo de los aprendizajes escolares. La interacción entre los alumnos puede ser un camino para promover el aprendizaje significativo, la socialización y el desarrollo de los alumnos. Se define como las conductas interpersonales que se desarrollan a partir de la realización de una tarea común entre los alumnos.

En este sentido, la interacción social es el marco de referencia de las relaciones entre los alumnos y su relación con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. La interacción como un recurso para el aprendizaje tiene perspectivas diferentes:

Desde la perspectiva socioconstructivista de César Coll, la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de conocimientos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por

su superación. Ejemplo clásico de esta perspectiva son los estudios de Ferreiro y Teberosky sobre la adquisición de la lengua escrita: en los estudios acerca de la adquisición del sistema de escritura, se advertía cómo, de manera individual, los niños de cuatro a seis años elaboraban concepciones sobre la lectura y la escritura que a veces entraban en contradicción (conflicto cognitivo), por lo cual se veían obligados a construir concepciones más elaboradas y más cercanas a las características formales del sistema de escritura. Estos conflictos cognitivos, motores del desarrollo del conocimiento, pueden promoverse mediante el intercambio colectivo. Las autoras citadas comprobaron que si los niños intercambiaban sus conceptualizaciones sobre la escritura, se dinamizaba el conflicto cognitivo, convertido ahora en socio cognitivo, favoreciendo el proceso de adquisición.

En el planteamiento de Forman y Cazden (Coll, 1992) basado en las concepciones vigotskianas, la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización.

El factor clave de la organización social de las actividades de aprendizaje en el aula, es la interdependencia de los alumnos participantes en una tarea o en la consecución de un objetivo.

Para que se realice la construcción del conocimiento en la escuela de cualquier nivel educativo, es necesario considerar el triángulo interactivo conformado por: la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos de aprendizaje que representan los saberes culturales construidos socialmente y la función del maestro orientada a vincular el aprendizaje del alumno con el conocimiento culturalmente establecido.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, denominada en algunos medios académicos como Pedagogía Constructivista, conforma su núcleo teórico básico a partir de cuatro categorías de análisis: *constructivismo*, *aprendizaje significativo*, *esquema de conocimiento e interactividad*.

Constructivismo.- César Coll cuestiona el constructivismo ontogénico de corte piagetano por su reduccionismo y su imbricación a la teoría psicogenética y en su lugar utiliza el constructivismo como una categoría con mayor poder de inclusión en donde pueden

integrarse diferentes corrientes psicológicas que ponen acento en la actividad del sujeto, en especial las teorías de corte cognoscitivo.

El aprendizaje debe iniciar con la actividad del alumno, en este sentido es necesario destacar que él es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ya que éste surge de un proceso de construcción personal donde nadie puede sustituirlo. La actividad constructiva del niño en el contexto escolar es mediatizada por las condiciones institucionales y tiene como finalidad última la construcción de significados que se derivan de los contenidos de aprendizaje que tienen una naturaleza cultural de carácter consensual, como lo es el caso de los programas educativos asignados institucionalmente para que sean operados en cada nivel.

La construcción de significados conduce a la caracterización de un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo de Ausubel.- La categoría de aprendizaje significativo es rescatada de la obra de Ausubel, dándole César Coll un carácter constructivista, eliminando la propuesta original del autor con relación al aprendizaje por recepción (teoría de la asimilación)

Se puede considerar que se ha logrado un aprendizaje cuando el alumno le puede atribuir al contenido un significado y esto solamente sucede si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos. Para que un aprendizaje sea significativo debe cubrir dos condiciones: el contenido debe ser potencialmente significativo tanto a nivel lógico como psicológico y el alumno debe presentar una disposición favorable.

Esta categoría hace énfasis en los conocimientos previos del sujeto, por lo que es aquí donde surge un problema de articulación, pues a pesar de dejar de lado el constructivismo ontogénico de Piaget, César Coll todavía acepta la importancia de la competencia intelectual del alumno directamente relacionada al desarrollo cognoscitivo como condición necesaria para el aprendizaje.

Para superar esta aparente disyunción, conocimientos previos o desarrollo cognoscitivo del sujeto, supone la categoría denominada Esquema de conocimiento.

Esquema de conocimiento.- La categoría de esquema de conocimiento como constructo teórico, más allá de integrar el desarrollo cognoscitivo piagetano y las estructuras conceptuales ausubelianas, intenta recuperar los trabajos que sobre totalidades en forma de representación de conocimiento en la memoria que realizan autores como Anderson y Cellériet desde una doble orientación que comprende psicología genética y la psicología cognitiva, de ésta última específicamente el enfoque del procesamiento humano de la información.

“Proponemos llamar esquema de conocimiento a la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Salvador César Coll, 1992, pg.194)

Cuando el sujeto se enfrenta a un objeto de conocimiento no lo hace como una tabla rasa, sino por el contrario posee un marco asimilador susceptible de aplicarse en el momento para la aprehensión del objeto; este marco asimilador se conforma por los esquemas de conocimiento en sus múltiples dimensiones constitutivas: conjunto organizado de conocimiento, regla para el utilizarlo, estrategias de aprendizaje, nivel de desarrollo operatorio, normas, valores, actitudes, etc.

Los esquemas de conocimiento del alumno se construyen en el objetivo del maestro, ya que éste intentará movilizarlos, forzando una revisión y su acercamiento a los saberes culturales establecidos, para eso debe reconocer que la dinámica de modificación de los esquemas de conocimiento atiende al modelo de equilibración que para las estructuras cognoscitivas, propone Piaget.

El carácter integrador y totalizador que se trata de dar a los esquemas de conocimiento se ha convertido en el principal limitante, pues en el uso que se le da se tiende a ignorar sus múltiples dimensiones constitutivas, privilegiando sólo lo referente a su dimensión cognoscitiva quedando esto de manifiesto en varios de los escritos de César Coll, donde inclusive los integra a las estructuras cognoscitivas de corte ausubeliano, dándoles a éstas un carácter más totalizador.

Las tres categorías descritas anteriormente posibilitan en mayor o menor medida explicar el proceso de aprendizaje, pero no hay que olvidar que el triángulo interactivo que

ilustra la construcción del conocimiento escolar presenta otro vértice que representa la función del maestro.

Para explicar la función del maestro que necesariamente conlleva al proceso de enseñanza, César Coll utiliza la categoría de interactividad.

Interactividad. Antes de iniciar la explicación de esta categoría conviene destacar dos conceptos que subyacen a su construcción: zona de desarrollo próximo y ley genética general del desarrollo cultural.

- Zona de desarrollo próximo. Si el aprendizaje es responsabilidad última del alumno, nos podemos preguntar, ¿qué delimita el margen de incidencia educativa o la acción de un adulto en general? Para ofrecer una respuesta a esta pregunta es necesario distinguir lo que un alumno puede aprender por sí mismo y lo que capaz de aprender con la ayuda de otra persona, la distancia entre los dos aprendizajes es lo que se considerará como zona de desarrollo próximo, este concepto rescatado de la obra de Vygotski se aplicó originalmente al desarrollo, pero en este contexto se utiliza para el aprendizaje. En este sentido cabe precisar que en aprendizaje no se puede hablar de zona de desarrollo próximo en singular, sino en plural, ya que no existe una, sino múltiples que estarán en función del tipo de tarea a la que se enfrente el alumno y de las características del contenido de aprendizaje sujeto a construcción. Esta concepción de la zona de desarrollo próximo ofrece la posibilidad de legitimar y justificar la existencia de la intervención del maestro. La relación maestro-alumno a la que remite la zona de desarrollo próximo necesita un marco legitimador de mayor espectro por lo cual se recurre a la ley genética general del desarrollo cultural.
- Ley genética general del desarrollo cultural. Esta ley enunciada por Vygotski plantea que en el desarrollo del individuo toda función psicológica superior aparece dos veces: primero a nivel social (interpersonal) y más tarde a nivel individual (intrapersonal), lo que destaca la importancia de las relaciones interpersonales o interacción con los demás. La incorporación de esta categoría lleva a concluir a César Coll que la actividad mental constructiva del alumno “se inscribe de hecho en el marco de una interacción o interactividad, en primera instancia profesor-alumno, pero también alumno-alumno.” (Salvador César Coll, 1992, 177).

Con estos dos conceptos que sustenta su preocupación por la interacción, César Coll se encuentra en posibilidades de transformarla en un principio explicativo a través de la incorporación de otros elementos.

Las relaciones interpersonales que sirven de marco a la actividad que se realiza en el aula presentan dos dimensiones: la relación alumno-alumno y la relación maestro-alumnos.

En la relación alumno-alumno César Coll identifica tres formas de organización grupal: la cooperativa, la competitiva y la individualista. Sostiene que las situaciones cooperativas son mejores que las competitivas o individualistas para propiciar el aprendizaje en los alumnos. Por otro lado, al abordar las pautas interactivas alumno-alumno, identifica como situación básica el conflicto socio cognitivo de controversia conceptual, dando lugar dicha situación a relaciones de cooperación o tutorías que posibilitan su resolución.

En la relación maestro-alumnos, identifica como pautas interactivas aquellas que se derivan de respetar la regla de contingencia.

La regla de contingencia consiste en que la actividad del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ajusta en un primer momento al nivel de dominio que tiene el alumno sobre la tarea propuesta y en un segundo momento a las dificultades por la que atraviesa el alumno en la realización de dicha tarea. Esta regla ha sido plasmada brillantemente por César Coll en el principio explicativo denominado “ajuste de la ayuda pedagógica”, el cual ha dado lugar a toda una serie de aportaciones sobre cómo lograr un aprendizaje significativo.

Este principio sin lugar a dudas es un aporte importante para una teoría de la enseñanza, pero no suficiente, y por sí mismo no permite aclarar los mecanismos de influencia educativa que se encuentran en la base de la intervención de los docentes. Esto lleva a identificar como área residual de este enfoque, el desconocimiento de cómo los profesores contribuyen con su intervención pedagógica a que los alumnos realicen aprendizajes significativos, pues como reconoce el autor, es absolutamente paradójico afirmar que el conocimiento es construcción del sujeto en lo individual y a la vez reconocer que mucho de lo que se aprende es debido a la influencia de otras personas.

Esta limitante explicativa de la concepción constructivista del aprendizaje es atribuida por César Coll a la falta de información al respecto, pero cabe preguntarse si al momento en que avancen las investigaciones sobre este punto, ¿podrá el autor seguir sosteniendo la preeminencia del sujeto en la construcción del conocimiento?

A nivel general es necesario reconocer que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza representa un constructivismo individual matizado con tintes sociales, pero que en determinado momento se puede convertir, o se está convirtiendo, en el puente de transición a un constructivismo social.

En síntesis, y tal como sostienen los autores mencionados, las estrategias de aprendizaje cooperativo promueven el desarrollo de todos los alumnos en diferentes planos (cognoscitivo, social y afectivo), por lo cual son una herramienta muy valiosa en el trabajo cotidiano en las aulas. Este tipo de actividades, dice Díaz-Aguado(1995) , proporciona un contexto adecuado para el desarrollo integral de los niños que asisten a los CENDI. Esta corriente *interaccionista* es en la que se sustenta la operatividad del trabajo Educativo de la Educación Inicial.

A continuación hago mención de las funciones que como asesores tenemos los miembros que integramos los servicios de una supervisión general de zona.

2.2 Función De Supervisor De Zona Y Apoyo Técnico Pedagógico.

Con base a los Lineamientos Generales de Carrera Magisterio de la Comisión Nacional SEP-SNTE y los Lineamientos que rigen la Gestión Escolar en DGSEI; son los siguientes:

Personal Directivo y de Supervisión:

- Es aquel que tiene a su cargo la conducción y dirección del Servicio Educativo y que se encuentra incluido en las estructuras escalafonarias autorizadas.
- Es el responsable de verificar que el proceso educativo, en todo lo que compete a las dimensiones de la Gestión Escolar, pedagógica, organizativo operativa, administrativa y escuela comunidad, se realice de forma óptima.

- Tiene la responsabilidad de **guiar, orientar, asesorar y acompañar** en todas las acciones que emprendan los actores del proceso educativo.

Personal Docente que realiza actividades Técnico Pedagógicas:

- Son aquellos docentes o personal directivo y de supervisión comisionados oficialmente en actividades curriculares, que inciden directamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y laboran en los diversos niveles y modalidades de Educación Básica. Se clasifican en tres grupos, de acuerdo con las funciones que desarrollan:
 1. **Asesoría.** Se integra por docentes o directivos que realizan actividades de organización de los Planes y Programas de Estudio y orientan sobre las características del enfoque pedagógico, tanto al profesor de Educación Básica, en el de proceso enseñanza-aprendizaje, como a los supervisores, inspectores y jefes de sector.
 2. Elaboración de materiales educativos. Lo conforma el personal docente o directivo que produce material pedagógico y didáctico para los alumnos y profesores de Educación Básica y diseña estrategias para el fortalecimiento de los contenidos básicos.
 3. Proyectos Educativos. Lo integran docentes o directivos adscritos a los Programas Educativos Institucionales de la SEP, y sean de alcance nacional, estatal o local, avalados por la autoridad educativa y que están vinculados directamente con el trabajo escolarizado

Sea cual sea la comisión que se esté desempeñando en nuestra labor docente, de Supervisor o de Apoyo Técnico pedagógico, lo que nos queda claro es que institucionalmente se nos otorga el deber de asesorar a los equipos docentes para optimizar la calidad del servicio educativo que brindan. Y más aún importante es que en ese asesoramiento va implicado nuestro propio crecimiento profesional, pues dicha actividad nos da la posibilidad de aprender conjuntamente: el asesor y los asesorados.

2.3 La Asesoría.

Al definirse la educación “como comunicación (tanto en el plano emocional como cognitivo) y diálogo (Freire1978), se propone que ésta no es una transferencia de saber sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan sentido y significación de lo que acontece. Pero es más se afirma, que en un mundo de comunicación no hay pensamiento aislado ni hombre aislado, por lo que pensar en profesores como independientes y simples transmisores de significado no tiene mucho sentido. Aprender juntos es más potente que enseñar y ello afecta poderosamente a los modos de entender y conceptualizar el trabajo docente y las interrelaciones profesionales que se establezcan entre ellos.

En esta línea de reflexión se puede afirmar que el profesor es, entre otros rasgos (analista, artesano y constructor de sentido), un profesional de la relación, pues su profesión es de ayuda cara a cara y la relación con sus alumnos impregna la casi totalidad del sentido y del propio acto educativo. Pero en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no sólo intervienen estos dos agentes, profesor y alumno, sino que interactúan en el seno de una comunidad de aprendizaje en el que no se puede dissociar la acción de éstos, de los otros colectivos (padres, equipos docentes, comunidad)

Varios autores abundan en la idea señalando que las escuelas no son simples edificios, planes de estudio, horarios, etc. Sino un complejo entramado de relaciones e interacciones entre grupos que son claves para establecer una mayor coordinación como pieza angular de la mejora y del estímulo para el aprendizaje. El modo en que se lleven a cabo estas interacciones determinará, en gran medida, el éxito de la escuela.

En la sociedad del conocimiento y en red que despunta, será necesario integrar en la educación los componentes “comunicación e interdependencia”, que harán emerger nuevos espacios de formación y estructuras organizativas y dinámicas más flexibles y abiertas, en las que los posicionamientos individualistas, competitivos y cerrados serán cada vez más obsoletos y anacrónicos. Somos conscientes de que la mejora, subyace sobre la base de considerar sobre qué contenidos se actúa, bajo qué parámetros se coopera y, fundamentalmente, cómo se traduce todo ello en el aula en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Serán pues el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje como principales elementos organizadores de todas las redes de aprendizaje en las que se encuentra inserto el alumno hoy, el estímulo y contexto fundamental en el que toma sentido cualquier acción profesionalizadora, al tiempo que se constituyen como el territorio básico y nudo de cualquier red en las que participe un profesor.

Los términos apoyo, asesoramiento, profesor de aula, etc. Ha de redefinirse en una matriz de justo equilibrio entre lo particular y lo común, la profesionalidad individual y la colaboración, la acción, el apoyo y la reflexión, lo profesional y lo comunitario; así como desde unos nuevos parámetros de reflexión, interacción y continuidad en redes y alianzas profesionales.

Antes que nada se debe partir de la consideración de qué se entiende por una buena educación, una buena enseñanza y una buena escuela para todos. Y con ese norte buscar, cuándo, cómo, dónde y por qué apostar por una interrelación profesional como herramienta y camino para hacer posible la mejora del aula y reculturizar la escuela. Puesto que pese a disponer de los profesionales oportunos que hagan efectiva esta buena educación, la innovación puede agotarse, ya que los cambios a nivel del aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración de centro escolar que hagan también posible el compromiso y la implicación.

Es conveniente puntualizar de qué modelo de asesoramiento y de apoyo entre profesores se está hablando, pues se puede llegar a dudar muy seriamente en la utilidad de tal función en la escuela actual o en otra en la que los profesores sean verdaderos profesionales. Repensar un marco del apoyo, del asesoramiento y del encuentro profesional para unos nuevos tiempos y una nueva escuela, supone una perspectiva de asesoramiento propia de un modelo de proceso de desarrollo y de auto reconstrucción, desde la profesionalidad del centro educativo y los profesores, del reconocimiento de su autonomía y capacidad y desde la negociación de la necesidad, funciones y realidades del asesoramiento en estos procesos. El objetivo del asesoramiento es pues, favorecer los procesos de cambio y mejora de cada escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de auto revisión de la práctica profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en

su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta praxis y proceso.

De este modo, el asesoramiento ha de ejercerse de manera escrupulosamente respetuosa con la demanda y las posibilidades de los asesorados, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrándose en el currículum como cometido prioritario de la tarea, y hacerlo extensivo también a los principios, resultados, consecuencias, profesionales y al propio funcionamiento y finalidad del centro educativo. Se asesora al centro educativo para que éste desarrolle su capacidad de autonomía, de mejora, de innovación, de cohesión, de apertura y de aprendizaje didáctico y organizativo desde una perspectiva de proceso. Y ello supone asumir determinados planteamientos del cambio educativo que reditúan el modelo de asesoramiento, del rol y funciones del asesor y del papel eminentemente protagonista del asesorado dentro de un contexto de desarrollo colaborativo.

Los planteamientos actuales sobre el desarrollo profesional de los maestros y sobre los procesos de mejora en las escuelas, dan un papel determinante a la movilización de recursos internos y externos, como condición necesaria para el desarrollo y éxito de tales procesos.

Para que dicha movilización resulte efectiva debe realizarse con la sensibilidad suficiente para entender a las escuelas como comunidades sociales con historia y cultura propias, en donde estos aspectos, junto con los protagonistas en la escuela, son fundamentales en la toma de decisiones para llevar a cabo un proceso de mejora escolar y de desarrollo profesional de los maestros.

Es conveniente recordar que cualquier proceso de asesoramiento escolar, reclama la participación, negociación y construcción compartida; la consideración de la escuela como unidad de cambio y de desarrollo profesional de maestros perfila tanto la figura del asesor como de sus funciones y estrategias de trabajo, desde el principio básico de que la escuela puede avanzar en sus propios procesos de mejora, por lo que la asesoría supone trabajar con las escuelas, más que intervenir en ellas.

“La educación de los niños es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones

simbólicas. Comprender lo que sucede en una determinada escuela no es fácilmente accesible por medios simples y directos. En consecuencia, la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas". (Pérez Gómez A. 2000 pg.147)

Conocer las interacciones que se producen entre los individuos en una escuela, que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por codificar la realidad social que se constituye en dicha institución.

Si lo que se desea es interpretar el verdadero significado de los hechos y las acciones en una escuela, es necesario conocer, apropiarse de los sistemas o universos de significados que sus miembros comparten y están en la base de tales hechos y acciones.

En este esfuerzo por construir a la escuela y a los maestros como referentes para la asesoría, es también importante señalar el sentido de la mejora escolar para perfilar el papel que puede jugar en ella..

El mejoramiento de las escuelas descansa en los siguientes supuestos:

- "La escuela debe considerarse la unidad de cambio.
- El cambio debe afrontarse desde una perspectiva sistemática.
- Un aspecto clave del perfeccionamiento de las escuelas es la conciencia de las condiciones internas que deben modificarse.
- No puede darse la mejora de la escuela sin clarificar las finalidades más importantes de su cometido.
- El perfeccionamiento de la escuela debe asumir que existen diferentes niveles de influencia, que deben armonizar sus actuaciones de forma convergente con los propósitos educativos del cambio.
- Debe procurarse una integración de estrategias que recorran de arriba abajo y de izquierda a derecha de los diferentes niveles implicados en la comunidad democrática de aprendizaje." (Pérez Gómez A.2000.pg.145-146)

Uno de los problemas del proceso de mejora educativa es lograr la participación voluntaria y convencida de los actores que intervienen en la práctica escolar, solamente cuando esta participación voluntaria existe, puede hablarse del cambio como mejora escolar, ya que se apoya en la mejora individual.

Se puede definir la figura del asesor como la de un facilitador, observador o promotor, como persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa.

El papel del asesor ha de ser de de facilitador en el proceso de mediación entre teoría y práctica, haciendo que los directores y los profesores, en grupos de trabajo, reflexionen, indaguen y expliciten su concepciones sobre la práctica educativa y docente.

Para llevar a cabo convenientemente su función, es necesario que los asesores pongan en práctica una serie de habilidades para iniciar y mantener a lo largo de todo proceso una relación social efectiva en la interacción con los profesores. Entre esas habilidades destacan:

- Establecer una comunicación abierta. Con un lenguaje comprensible, un discurso vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional. Implica también saber escuchar, dejando expresarse a los profesores, tomando nota de las sugerencias y opiniones y aceptarlas. Resumir lo que otros han dicho, habilidad que resulta importante para mantener, reconducir o mediar en la discusión dentro de un grupo.
- Influencia mutua. El asesor tiene que permanecer permeable ante las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo y actuar en consecuencia. Pero habrá de mantener un equilibrio entre su postura de comprensión hacia las preocupaciones de los maestros y la independencia para ser objetivo y crítico con lo que sucede, además de evitar caer en el apoyo a un determinado sector de profesores.
- Clarificación de expectativas. Significa discutir y aclarar cuáles son las necesidades de los profesores, qué esperan del asesor, qué se les puede ofrecer,

que se puede conseguir, y entre todos llegar a compromisos de qué papeles unos y otros van a desempeñar.

- Legitimación y credibilidad del asesor. Significa que el asesor ha de ser consciente de que tiene que demostrar conocimiento y capacidad, ofrecer algunos recursos y éxitos parciales además de ofrecerse como valioso para que su rol sea aceptado y legitimado con mayor credibilidad.

Otros aprendizajes que el asesor debe adquirir y poner en práctica en el trabajo con una escuela son:

- Hay que ser claros sobre aquellas necesidades que se van conociendo.
- Ser igualmente claros con relación a qué se puede ofrecer en términos de destrezas y tiempo de dedicación.
- Aceptar que los colegas en la escuela tienen destrezas que desarrollar, no reemplazar.
- Dejar que los profesores y directores decidan qué ayuda o asesoramiento necesitan, en su desarrollo profesional.
- Retroceder, dar un paso atrás cuándo sea necesario.
- Estar preparado para aprender sobre desarrollo, sobre personas, sobre uno mismo.
- Recordar que el asesor es sólo un factor en la gestión del cambio en la escuela, no el gestor o director del mismo.

Para construir su relación como asesor, el establecimiento y desarrollo de confianza mutua con los miembros de la escuela será de fundamental de interés.

“La confianza es un elemento esencial en las relaciones entre miembros de una comunidad que desarrolla procesos de asesoramiento, para que cada participante quede satisfecho en el mayor grado posible. La experiencia sugiere algunos factores estrechamente ligados al establecimiento de un clima de confianza. Las relaciones construidas sobre la confidencialidad, la consistencia, la honestidad, la sinceridad y un clima de intercambio mutuos, desarrolla la confianza. Y son tres las características de las relaciones en los procesos de asesoramiento que han sido

encontradas-según describen los autores citados- para promover la confianza dentro del grupo:

- ser abierto más que cerrado;
- ser un apoyo más que un controlador/fiscalizador;
- ser serios y formales más que caprichosos.” (Sánchez Moreno, Marita.1997,pg.331)

El trabajo de asesoría no debe romper el entramado de la labor de los equipos docentes, lo que se pretende es construir un proceso de resolución conjunta de problemas. Al respecto, las características que deben de configurar la asesoría son:

- Deben ser demandas de los directores.
- Tienen carácter temporal y específico dependiendo de la necesidad requerida.
- Contribuye a que profesores o directores encuentren y contrasten por sí mismos soluciones.
- Debe de realizarse en términos de igualdad profesional.
- Implica el compromiso entre los profesores y/o directores y el asesor, a partir de la puesta en común de sus expectativas.
- Genera un conocimiento compartido en torno a la práctica sobre la que se asesora.
- Favorece la reflexión sobre la práctica y, en su caso la fundamentación de la innovación que se pretende llevar a cabo.
- Genera la innovación educativa desde la experiencia y las necesidades de los profesores y directores.

Una comunicación eficaz es condición previa para resolver muchos problemas como lo son el tomar decisiones adecuadas en el trabajo, mantener comportamientos de cooperación o, en este caso que nos ocupa, desarrollar una actividad de asesoría.

La comunicación humana es un proceso complejo y está sujeto a muchas posibilidades de perturbación. Entre otras razones, quizás la principal y la que más interesa a los asesores, es que existe un ángulo de deformación que viene marcado por las experiencias e intereses de los interlocutores y por su historia previa, que la que condiciona actitudes adecuadas o inadecuadas. Con respecto a estas reacciones

personales, hay que tener en cuenta que el clima de trabajo y la satisfacción consiguiente dependen de la actitud que adopte el receptor o interlocutor en la relación comunicativa. . Una comunicación ineficaz es una fuente de estrés que imposibilita el crecimiento en lo personal y lo profesional. Existen determinadas formas de respuesta social, mucho más frecuentes de lo que se cree, que pueden obstaculizar el trabajo de la función asesora si no se saben detectar y corregir a tiempo, tres de las más comunes y peligrosas son:

- "...la de defensa manifiesta haya o no, ataque. Son personas que siempre se sienten culpabilizadas y se justifican continuamente. Suele tener origen en una inseguridad personal o profesional que es la que el asesor ha de considerar.
- ...la agresiva, imputadora a los demás. Puede encubrir una necesidad de eludir las responsabilidades y el consiguiente complejo de culpa que se proyecta hacia los demás, tachándolos de culpables o cuando menos de causantes del problema.
- ...la del salvador, el que cree que lo puede y lo sabe todo y asume que ha de tomar todas las decisiones, hacer todo el trabajo y eliminar cualquier presencia activa de los demás." (Locertales Abril Felicidad.1997.pg.116-117)

Las orientaciones básicas para el desarrollo de la asesoría son:

- "Trabajar **con** en lugar de intervenir **en**. El trabajo con las escuelas es ofrecer, a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora, herramientas y procesos que posibiliten a los propios docentes mejorar lo que hacen. La colaboración supone crea una relación de igualdad entre el asesor y los asesorados para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta sobre la situación, deliberando de manera compartida sobre ésta y las decisiones a tomar. Esta concepción desplaza al estilo de asesoría basada en la intervención, desde un modelo clínico, proveniente de la creencia de que la innovación curricular depende de un experto en contenidos que aporta recetas desde el exterior.
- Desarrollar más que aplicar. Esta orientación para el desarrollo de la asesoría, permite contribuir a que la escuela sea concebida como la unidad básica de desarrollo profesional y mejora educativa, con base en procesos de reflexión permanente sobre la práctica. Esta manera de concebir la asesoría posibilita que

sea una fuente continua de alternativas, sugerencias, medios de construcción, en contraste con una actividad de asesor

- Asumir una función de mediador y de enlace. El asesor es también un mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. Su función principal es servir de enlace entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos y los maestros. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas en las escuelas y, por otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., de los maestros, directores y escuelas. De este modo se pretende apoyar y facilitar, a nivel de escuela y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo educativo.

Es preciso, no obstante, reconocer algunas dificultades que se puedan enfrentar durante el desarrollo de un proceso de asesoría matizado por estas orientaciones:

- Una cultura forjada por un largo tiempo entre los actores educativos, directores, maestros y padres de familia, en donde existe una percepción sobre la labor de la supervisor escolar centrada en aspectos administrativos, con tintes fiscalizadores y de control que señala frecuentemente sólo los problemas, lejos de ser considerada como un recurso de apoyo y asesoramiento para la mejora de las escuelas.
- Un trabajo habitualmente individualista en las escuelas con escasos espacios, tiempos y ámbitos de trabajo común.
- Las percepciones y expectativas asentadas respecto al rol y función de cada miembro de la supervisión escolar, por parte tanto de los profesores como los directores.

No obstante lo anterior, cada escuela tiene su propia historia y realidad interna, no hay recetas o secuencias fijas para llevar a cabo el trabajo de asesoría. Cada escuela debe determinar sus prioridades y maneras de llevar a cabo el proceso educativo, ya que no todos los proyectos formativos y de innovación funcionan del mismo modo y tienen los mismos resultados. Lo anterior debe ser la premisa básica que ha de asumir un asesor.

Los objetos de la asesoría, son dos fundamentalmente: la mejora de las escuelas y el desarrollo profesional de los profesores y directores. Una forma de constituir el espacio para iniciar un proceso de asesoría con este doble objeto es la auto evaluación que la escuela debe iniciar como plataforma para el desarrollo y la mejora escolar, en la que debería quedar integrado el desarrollo profesional de los maestros.

A continuación presento algunos elementos para que, en función de condiciones concretas de cada escuela, se inicie un proceso de asesoría:

Se puede iniciar la reflexión a partir de los siguientes cuestionamientos:

- Qué Escuelas, directores y equipos docentes requieren más apoyos, por qué, qué evidencia se tiene de esa necesidad, qué elementos y recursos puede acercar a la escuela para superar las necesidades percibidas en cada plantel; de qué manera es más conveniente acercarle esos recursos.
- Qué información, sugerencias, estrategias, procedimientos, etc. es necesario comunicar a los directores de nuevo ingreso, como se detectan los aspectos sobre los que se les tiene que dar apoyo, etc.

Se puede también realizar:

- Una visita a las escuelas para ofrecer apoyo como asesor del trabajo docente.
- Una reunión con directores para atender sus necesidades de apoyo en su gestión.
- Una visita a la escuela para identificar el trabajo colaborativo que se lleva a cabo, si es que existe y si no visualizar la forma de integrarlo y fortalecerlo.
- Visitar a las maestras en sus salas para identificar aspectos de su práctica que requieren reflexionarse, enriquecerse o modificarse.

La lista de posibilidades es muy amplia, lo importante es que cada asesor se inicie en su papel con toda la intención de promover, animar, acompañar, apoyar a las escuelas en su proceso de mejora educativa y de transformación.

2.4 Trabajo Colaborativo.

Aunque el trabajo colaborativo ha recibido diferentes formas de definirlo, en líneas generales podríamos considerarlo, como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la creencia que el aprendizaje y la actividad laboral se incrementa cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos.

El trabajo colaborativo posee una serie de características que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal, como son:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones del grupo.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas.

Lo significativo en el trabajo colaborativo, no es la simple existencia de interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo, sino su naturaleza. Y en este sentido, y como llamara la atención Ovejero (1990), en el aprendizaje cooperativo debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo, no se refiere por tanto al simple sumatorio de intervenciones sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados.

Uno de los objetivos básicos que se persigue con la utilización de esta estrategia de formación y actuación laboral es que el intercambio de ideas y actuaciones de los miembros implicados en el proceso nos lleve a la elaboración de nuevas ideas, la realización de nuevas actividades formativas, nuevas propuestas de acción.

Para ello es conveniente seguir una serie de principios generales, como son:

- La comunicación entre los miembros que participan debe ser frecuente, fluida y rápida.
- La exposición de las ideas, principios y acciones debe realizarse de forma clara y concisa.
- No basta con aportar, se debe justificar.
- Todas las aportaciones deben ser tratadas de forma crítica y constructiva.
- Todos los miembros deben aportar ideas o argumentaciones.
- La información debe estar disponible para todos los miembros. No deben existir aportaciones ocultas.
- Se debe establecer un calendario de duración de las intervenciones y de formación de ideas conjuntas.
- No sólo se debe llegar a un consenso de acuerdos o desacuerdos, sino consenso de argumentaciones. Los resultados alcanzados no deberán ser el producto sumatorio del trabajo en grupo, sino de su negociación y cohesión.
- Todos deben conocer las reglas del funcionamiento del grupo.
- Cada miembro del grupo debe asumir una responsabilidad individual para la realización de la actividad; por tanto, deben ser responsables para el trabajo final.
- Para que el trabajo colaborativo funcione deben establecerse relaciones socio afectivas positivas entre los participantes. Debe existir relaciones de interdependencia positiva entre los diferentes miembros.

Las ventajas que se le han asignado a esta estrategia son diversas y van desde el aumento del rendimiento académico, la mejora de actividades laborales que impliquen acciones grupales, hasta la mejora de las habilidades sociales, sin olvidar el perfeccionamiento de destrezas de comunicación.

El trabajo colaborativo exige que todos los participantes respeten una serie de principios y normas éticas, entre los que se pueden indicar los siguientes:

- Avanzar requiere de la iniciativa y del esfuerzo individual.
- Respetar las aportaciones de todos los participantes, y valorarlas en función de su contenido, y no de la persona que la realiza.
- Asumir que el responsable de las decisiones que se adopten es el grupo.
- Dominar estrategias y técnicas de comunicación, intercambio y de aceptación de ideas.
- Potenciar una interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo. Todos los participantes deben tener las mismas oportunidades de intervenir.
- Cualquier actitud de liderazgo debe hacerse desde una posición democrática.

El trabajo colaborativo es trabajo en grupo, pero el trabajo en grupo, no es trabajo colaborativo.

TRABAJO EN GUPO	TRABAJO COLABORATIVO.
SUJETOS: Grupos heterogéneos.	SUJETOS: Grupos homogéneos.
LIDERAZGO: Un líder.	LIDERAZGO: Compartido por todos.
RESPONSABILIDAD DEL TRABAJO Y/O APRENDIZAJE: Individual.	RESPONSABILIDAD DEL TRABAJO Y/O APRENDIZAJE: Compartida.
OJETIVO FINAL: Completar tarea.	OBJETIVO FINAL: De aprendizaje y de relación.
ROL DEL TUTOR: Coordinador que toma las decisiones.	ROL DEL TUTOR: Escasa intervención, observación y retroalimentación sobre el desarrollo de la tarea.
EVALUACIÓN: Individual y/o grupal.	EVALUACIÓN: Media de las puntuaciones individuales.

“La cultura de la colaboración aunque es complicada por su carácter ético, contextual y experiencial tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso de innovación, mejora y desarrollo profesional con vocación de futuro”(Pérez Gómez,172): 1) el contraste cognitivo y el debate intelectual que suponen la apertura y la participación de otros (conflicto, discrepancia, otras perspectivas,...) y 2) la promoción de un cierto clima afectivo (que permite la identificación, la aceptación de alternativas, la adopción de riesgos, el desprendimiento, aceptar críticas...); que hacen

que la incertidumbre, la discrepancia y el conflicto se conviertan en compañeros connaturales y con potencialidad de todo proceso de comunicación, encuentro y participación.

Colaboración sí, pero debe ser apoyada. En la medida en que la diversidad y el desarrollo curricular van siendo asumidos por los de los centros educativos, los profesores se erigen en verdaderos protagonistas de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero en ello necesitan también de otra clase de apoyos: especialistas y otros colegas, que complementen su labor. Pero es necesario encuentro profesional real en el aula, mucho más allá del formal de los equipos docentes institucionalizados, encuentran una serie de elementos desorganizadores o dificultadores en competencia con otros que lo dinamizan y posibilitan.(Domingo,1996). Las dificultades se concretan en la:

- *Existencia de elementos desorganizadores institucionalizados.* Las propias contradicciones de una escuela que aprende en una sociedad neoliberal (Santos, 2000) suponen una serie de complejas confluencias de fuerzas, intereses y orientaciones, muchas veces contradictorias y que no alientan al profesorado hacia un trabajo comprometido con un proyecto educativo común y una visión de escuela pública de calidad. Junto a ello se dan otros elementos como son las rutinas, el individualismo en convivencia con tipologías culturales confortables (de gran familia o de ocultación del conflicto), con baja permeabilidad y sujetas a fuerte corporativismo, con estructuras y dinámicas funcionales formalizadas o ya quemadas y vaciadas de contenido operativo real (como ocurre en muchas ocasiones en las reuniones de los equipos docentes), dominado por las especializaciones y parcelaciones de los aprendizajes y sin un proyecto educativo común.
- *Presencia de desorganizadores estratégicos.* Que van desde la excesiva dispersión de propósitos de mejora propia de centros sin rumbo, o la falta de formación y experiencia del profesorado en este trabajo en equipo que le lleva a ignorar el debate, la participación, el trabajo colaborativo y la falta de una visión estructural, global o sistémica. A esto se le unen, de una parte la hoy común, tendencia al éxito inmediato, el no querer asumir compromiso o la inconstancia para mantener el esfuerzo pese a las dificultades. Y, de otra, la impaciencia estratégica o forzar la máquina-de líderes, asesores, apoyos, directivos-que no

reparan en la dificultad del proceso de ir caminando sin descuelgues o de encontrar el sabio equilibrio entre capacidad de desarrollo y tendencias o deseos de cambio, o el no encontrar un motivo o propósito claro, significativo y valorado que movilice conciencias y una esfuerzos. En esto último, la clave está en el aula e en los buenos aprendizajes constatables. En estos dos parámetros el profesorado se siente más cómodo, seguro y útil ejerciendo su saber profesional adquirido con mucho esfuerzo y tiempo y en una más o menos beligerante resistencia a cambiar por cambiar, por imperativo legal o por presión externa. Otro desorganizador es tratar a todos por igual, cuando cada centro, departamento, equipo, es partícula, tiene intereses, diversos puntos de vista, en su seno juegan múltiples dimensiones personales, contextuales, curriculares, de área, etc. Que hacen que cada uno de ellos sea un mundo también con expectativas y posibilidades diferentes.(Bonals,2000)

- *Resistencias al cambio y al inicio de una relación de colaboración.* Se manifiestan estas resistencias a través de un bloqueo o no querer participar, la pasividad, la dilación, la tradición como coraza y el miedo a participar.
- *Los elementos organizadores.* Se constituyen en la medida que disminuye, se comprenden y afrontan a los interiores, pero también con un saber construir y llenar de sentido a una serie de espacios, dinámicas, actividades, tiempos, etc. (ya existentes, o en proceso de construcción) de tal manera que realmente sea posible, deseable, posible y con posibilidades de éxito esta interdependencia y la interacciones profesionales. Para ello es necesario integrar el conflicto en una dinámica de resolución de problemas o de auto revisión, imaginación, una dirección o liderazgo emancipador-pero al tiempo capaz de ejercer de profeta, mayordomo y educador sobre la visión sistémica. Una adecuada formación del profesorado como principal agente de proceso con sus colegas, focalizada en su centro de trabajo y en el buen aprendizaje de sus alumnos, lo que necesariamente debe incluir un proceso de socialización y creación de una identidad profesional en la cultura para el cambio en ese centro educativo.

De todos modos, conviene destacar que la colaboración, la fluida comunicación y el encuentro profesional en el aula son claves propias de tipologías culturales avanzadas y de momentos de desarrollo de crecimiento y de madurez. Por lo tanto no están presentes y activadas de partida, sino que hay que ir construyéndolas, conquistándolas, mimándolas, apoyándolas, dotándolas de sentido, armándolas con experiencias y actividades de éxito que las legitimicen en la memoria histórica del centro, equipo docente, etc.

En este proceso de diálogo cultural y de construcción con otros se necesita apoyo, ir pasando por unas fases de desarrollo que implica comprender y respetar sus fases, condiciones, orientación, potencialidad particular y tomar conciencia de que la colaboración es deseable, buena, pero también muy difícil. (Domingo, 1997). Muchas veces se han tomado los procesos o tecnologías asociadas al cambio, como la propia colaboración, como fines en sí mismos, subvirtiendo de este modo su condición de medios para la mejora y diluyendo énfasis y acentos. Llegándose –desde una ingenuidad ideológica o por otros intereses menos loables- a vaciar de contenido los términos de colegialidad, colaboración, equipo o comunidad y confundiendo o equiparando colaboración profesional y dialécticamente comprometida con otras opciones formalistas. En este sentido se tiene que reconceptualizar la colaboración y comprender las resistencias que encuentra (naturales o estratégicas), los intereses que esconde y los usos malsanos que padece, o la necesidad restituirla correctamente en un sabio equilibrio entre colaboración profesional o interdependiente y la profesionalidad, autonomía e individualidad del profesor en muchas decisiones de aula. (Hargreaves, 1997)

De este modo y en un contexto de profesionalidad, una buena relación inicial, un clima de respeto y reconocimientos con fluidos canales de comunicación y participación, unos territorios y cauces en los que sea posible presentar, intercambiar y debatir toda la información necesaria, con la suficiente apertura a los otros y a la comunidad, pero trenzando nudos desde el aula, serán las condiciones básicas para que se vaya desarrollando una verdadera comunidad profesional de aprendizaje con una red productiva que potencie la idea del “nosotros” y de sentirse arropado e instigado para mejorar con otros.

Diferentes autores han escrito acerca de cómo se ha experimentado la estrategia del aprendizaje cooperativo en situaciones de integración educativa. Díaz Aguado (1995), por ejemplo, ha realizado investigaciones que demuestran el beneficio de este tipo de técnicas para los alumnos integrados y nos ofrece argumentos al respecto:

- La integración educativa posibilita una experiencia más rica y compleja que los espacios segregados (escuelas de educación especial y aulas de educación especial). El trabajo colaborativo es una buena opción para transformar las condiciones de trabajo en las aulas integradoras.
- La integración educativa requiere que se estructure la relación entre los compañeros. Es común que exista ambigüedad, indiferencia o rechazo por parte del alumnado "sin problemas" para colaborar con los alumnos integrados. Es necesario estimular de manera activa la realización de tareas y objetivos compartidos en el alumnado, a fin de promover la interrelación por medio de la cooperación. La escuela y el maestro tienen un papel fundamental en la creación de ambientes de colaboración y respeto.
- Los alumnos integrados desarrollan competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, los alumnos con alguna discapacidad sensorial (ceguera o pérdida auditiva) están expuestos a que se les aisle por la falta de interacción, ya que sus compañeros suelen darles un "status" inferior. Para estos alumnos, las estrategias de aprendizaje cooperativo son una necesidad.

Algunos autores como Díaz Aguado (1995), han destacado las ventajas de las técnicas cooperativas en los aprendizajes escolares del alumnado en general, incluidos los alumnos integrados.

- El trabajo en equipos responsabiliza más a los alumnos y permite al profesor atender las diferentes necesidades de sus alumnos y a la diversidad de alumnos de manera más particular.
- El intercambio de puntos de vista para la realización de las actividades permite que se manifieste el conflicto cognitivo, lo cual beneficia el desarrollo de conocimientos y posibilita, a la vez, la reestructuración de esquemas de conocimiento.

- La responsabilidad asignada a cada miembro de los equipos y el reconocimiento de la tarea individual como aporte al grupo permiten que los alumnos sean más activos y cooperativos en las tareas desarrolladas.
- El trabajo desplegado en cada equipo permite al maestro una atención más individualizada, y es una oportunidad para que los compañeros se enseñen unos a otros.
- El intercambio colectivo de puntos de vista favorece el aprendizaje de todos los alumnos, siendo los alumnos integrados los más favorecidos en los planos académico, social y de relación.
- Favorece la aceptación de las diferencias, ya que la interacción que se promueve tiene como base la igualdad. El aprendizaje colaborativo tiene como supuesto principal la valoración de la diversidad pues la diversidad enriquece el trabajo.
- El trabajo colaborativo modifica las relaciones del grupo en cantidad y calidad. En los contextos de integración la colaboración compensa las dificultades de socialización.

En síntesis, y tal como sostienen los autores mencionados, las estrategias de aprendizaje cooperativo promueven el desarrollo de todos los alumnos en diferentes planos (cognoscitivo, social y afectivo), por lo cual son una herramienta muy valiosa en el trabajo cotidiano en las aulas. Este tipo de actividades, dice Díaz-Aguado (1986), proporciona un contexto adecuado para el desarrollo de habilidades en los alumnos integrados, y de actitudes positivas hacia éstos por parte del resto del alumnado.

Si bien el argumento anterior sustenta el trabajo colaborativo entre equipos de alumnos, al conformarnos como equipo de trabajo con un fin común, que es el de elevar la calidad de la asesoría que brindamos a las escuelas, resulta imprescindible reconocer la conveniencia de trabajar colaborativamente.

“El mayor problema de la enseñanza no es cómo deshacerse de los *ineptos*, sino cómo crear, mantener y motivar a los buenos profesores a lo largo de sus respectivas carreras profesionales. La clave es la *profesionalidad interactiva*” (Hargreaves, 1996, pg.93)

2.5 Liderazgo.

Uno de los grandes desafíos para constituir un nuevo paradigma en el desarrollo de las organizaciones es la redefinición de los términos liderazgo y dirección. Nuestra educación y formación, y por supuesto nuestro contacto diario con las noticias nacionales e internacionales tienden a comparar liderazgo con líderes, aquellos que ocupan posiciones de poder en los asuntos internacionales e institucionales. A quienes se dedican a promover el desarrollo de un liderazgo eficaz esto les ha creado problemas de definición. Tenemos cierta inclinación a considerar el liderazgo en términos de imagen y personalidad: sólo puede considerarse como una función de los que ocupan posiciones altas en determinadas instituciones y organizaciones. Esto sugiere que el liderazgo es algo que solamente se puede disfrutar si se ocupa una posición de poder y autoridad. Ciertamente, muchos de los que ocupan tales posiciones demuestran características de liderazgo, pero es peligroso atribuirles este comportamiento únicamente a ellos y suponer que sólo los altos ejecutivos son capaces de ejercerlo.

Los teóricos se han aproximado a la cuestión del liderazgo desde diversos ángulos. Uno muy común es trabajar con una docena, más o menos, de líderes destacados (tras una elección consensuada) y tratar de extrapolar las características que parecen tener en común, lo que puede originar una lista de "comportamientos de poder" que parezcan contener las claves del éxito. Hay muy pocas evidencias de que este camino sea eficaz en la formación para el liderazgo. Otra falsa vía es creer que la personalidad y experiencia de los líderes de éxito, puede servir para explicar sus técnicas, habilidades y cualidades.

Un camino más productivo consiste en hacer la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que permite a las organizaciones triunfar y prosperar? La respuesta es más compleja que mencionar simplemente que el éxito se debe a un buen liderazgo de los altos ejecutivos de la organización. Parece que el liderazgo es un concepto más difuso del que tradicionalmente hemos creído, que puede ser ejercido en todos los niveles dentro de las organizaciones y que todos los participantes son capaces de realizarlo de un modo u otro. Al concentrarnos solamente en la conducta de las personas de categoría superior, corremos el riesgo de perder de vista aspectos del comportamiento humano en las organizaciones, que dan como resultado eficacia y alta calidad.

Un enfoque útil del liderazgo es permitir y ayudar a otros a conseguir los objetivos planificados. Esto sugiere que el liderazgo debería tener tanto que ver con el ofrecimiento de consejos y apoyo, como con la elaboración de órdenes estratégicas. Sería, tanto escuchar las ideas de otras personas. Como exponer las propias, y utilizar tanto la amabilidad como la tenacidad. Lo que está claro es que la eficacia en las organizaciones depende de que el liderazgo surja apropiadamente, como y cuando sea necesario. Puede que debamos cambiar la pregunta de ¿quiénes son buenos líderes?, por la de ¿qué ejemplos de conducta hemos visto en los colaboradores que demuestran tener una buena capacidad de liderazgo.?Sólo estaremos inmersos en el mundo del liderazgo cuando observemos sus rasgos en nuestras hijas e hijos. En las personas jóvenes que incorporemos a nuestras organizaciones, y en los alumnos a los que instruimos. Una fructífera gestión del cambio requiere un liderazgo múltiple y variado.

Desde la turbulencia originada por un cambio sin precedentes en el sistema educativo, ha surgido una idea clara pero muy significativa de que es precisamente en la escuela donde el liderazgo se construye, define y se ejerce claramente porque es el lugar donde más se manifiesta la capacidad de consolidar y desarrollar la experiencia educativa.

El rápido incremento del ritmo y la velocidad del cambio han alterado el metabolismo de los centros, exigiendo una mayor capacidad para adaptarse a las circunstancias y ambientes nuevos. Las escuelas, como todas las organizaciones. Están experimentando cambios radicales en la manera de llevar sus asuntos. Uno de estos cambios significativos es que el liderazgo, más que la dirección, necesita ser considerado como el punto decisivo para el desarrollo institucional y su crecimiento en los próximos años.

Este importante cambio deberá estar acompañado por la re-investigación de los supuestos tradicionales sobre gestión y las formas en que los centros se organizarán y progresarán en los años venideros. Cinco ideas son particularmente importantes para este progreso:

- .El liderazgo, más que la gestión, contiene la llave de un futuro éxito.
- El liderazgo es una función de todos los participantes en la organización.
- .Todos tenemos capacidad de liderazgo y podemos ejercerla en diferentes parcelas de nuestras vidas.

- .El liderazgo es dinámico y está orientado hacia el futuro, preocupado por el progreso, el desarrollo y la excelencia.
- .El liderazgo proporciona un sistema dentro del cual el potencial humano puede liberarse de forma más eficaz.

Probablemente lo que hemos de ver en los centros de trabajo a través de los cambios significativos que les están afectando, es que el éxito se logrará más fácilmente en donde se hayan favorecido los cambios a través de una revisión de los conceptos y estructuras de gestión y dirección, y allí donde se haya permitido a todos los implicados identificar su parcela crucial y única dentro del equipo. En aquellas escuelas en donde la plantilla haya desempeñado una parte amplia y activa en su proyecto y desarrollo como una empresa en constante aprendizaje, es donde encontraremos probablemente el mayor progreso. Recientes investigaciones en la teoría de la gestión y la dirección nos han llevado a una redefinición radical de la diferencia entre dirección y liderazgo.

El propósito de crear una distinción más clara, refleja una concienciación creciente de cómo funcionan las organizaciones, las dinámicas de cambios y la psicología de poder, autoridad e influencia. Ambas funciones son necesarias e importantes, y el siguiente análisis se propone ser descriptivo más que evaluador.

La dirección se interesa por:

- .Estructuras metódicas
- .Mantener las funciones diarias
- .Asegurar que el trabajo se haga
- .Controlar resultados y consecuencias
- .La eficiencia.

El liderazgo se interesa por:

- .El comportamiento personal e interpersonal
- .Un enfoque hacia el futuro.
- .El cambio y el desarrollo
- .La calidad
- .La eficacia

Estas son distinciones descriptivas y no pretenden insinuar que el liderazgo es más importante que la dirección. Al contrario, esta distinción se propone conseguir un entendimiento creciente de los aspectos humanos e interactivos de las organizaciones. La actividad de la

dirección es necesaria para mantener de forma eficiente el funcionamiento de la organización, de modo que los planes lleguen a realizarse, los procedimientos funcionen y se consigan objetivos. El liderazgo se ocupa de crear ciertas condiciones en las que todos los miembros de la organización puedan dar lo mejor de sí mismo en un clima de compromiso y desafío. La dirección permite que una organización funcione: el liderazgo ayuda a que funcione bien.

No se trata de ver si hay que tener directivos o líderes, sino más bien de ser conscientes de las diferencias entre ambos y saber cuándo y cómo ser un director eficiente, y cuándo y cómo ser un líder eficaz. En la mayoría de las organizaciones, estas funciones se aúnan en roles y responsabilidades únicos, pero es importante tener conciencia de la distinción esencial entre los dos.

Se considera el liderazgo como un proceso que reconoce la inutilidad de separar a unas personas de otras y que busca encontrar, constantemente, formas nuevas y eficaces de actividad humana integradora, liberando habilidades y aptitudes, y estimulando a todos y cada uno para desempeñar una función de liderazgo completa y activa.

Los cambios masivos están afectando a la educación en una época en que los conceptos, teorías y prácticas de dirección están sufriendo, en sí misma, considerables modificaciones de enfoque. Tradicionalmente el estudio de la dirección se ha centrado en considerar las actividades realizadas por quienes ocupan las posiciones de rango superior en las organizaciones. Dentro del mundo de las instituciones educativas, esto ha incluido a directores y subdirectores. Recientemente la atención se va centrando en los mandos intermedios de la dirección de institutos de secundaria y la función del coordinador del currículo en las primarias.

Esta atención a los asuntos de la dirección de rango superior tiende a reforzar una estructura de clases dentro de los centros escolares, particularmente al identificar la función del director como de primera necesidad. Esta separación apoya la idea de que, quienes “dirigen” son, de algún modo, más importantes que los que realizan unas actividades fundamentales en una organización, como son controlar, organizar y valorar a los que están situados por debajo en la jerarquía. En las empresas tradicionales las remuneraciones diferenciales, las condiciones de trabajo superior, los horarios más flexibles, los comedores separados, las cuentas de gastos y los beneficios complementarios, han abierto brechas profundas entre los que dirigen y los que son dirigidos. Es significativo que muchas de las nuevas empresas de

tecnología de la información estén organizadas de forma totalmente distinta, con diferencias poco evidentes entre los distintos estratos de la organización.

En el marco profesional de las escuelas, esta división ha estado menos diferenciada donde los profesores poseían menos libertad para interpretar y asumir programas y planes impuestos por la dirección. Lo que ha sucedido es que los directores han estado menos orientados hacia la educación y mucho más hacia la gestión. Esto ha tenido como resultado una diferenciación mayor entre las funciones educativas y las directivas. En las escuelas primarias, los directores han absorbido cada vez más cantidad de actividades de dirección y gestión, y en centros pequeños, donde los directores frecuentemente asumen la responsabilidad de la enseñanza a una clase entera, las presiones adicionales han sido bastante intensas. En escuelas primarias más grandes, los directores son a menudo las únicas personas disponibles para hacer frente a un conjunto, cada vez mayor, de actividades administrativas y burocráticas.

Si algo demanda un liderazgo y dirección altamente cualificados, es precisamente la introducción de un currículo nacional. Lo que se ha conseguido hasta ahora, es un triunfo de la improvisación y la oportunidad, por encima de la planificación y organización. Si se pueden alcanzar estos logros en un contexto tan adverso, ¿qué se podría conseguir con una estructura clara de liderazgo altamente cualificado? Esta es una pequeña indicación de que se puede llevar a cabo a través de una reestructuración o incluso de formación.

John Adair identifica cinco características distintivas en el concepto de liderazgo:

- *Dirección.* Los líderes se dedican a encontrar modos de generar una sensación clara de movimiento y dirección. Esto tiene que traer consigo la creación de nuevas metas, nuevos servicios y nuevas estructuras.
- *Inspiración.* Los líderes tiene ideas y articulan pensamientos que son fuertes motivadores para el equipo de trabajo, ya que crean una energía direccional.
- *Creación de equipos.* Los líderes ven los equipos como la forma natural y más efectiva de organización y dedican su tiempo a alentarlos y entrenarlos.
- *.Ejemplo.* El liderazgo es un ejemplo; influye en los demás no solamente lo que los líderes hacen, sino también cómo lo hacen.

- *.Aceptación.* Los directores pueden ser designados por ley, pero no se convertirán en líderes hasta que su nombramiento se ratifique en los corazones y en las mentes de sus seguidores.

Durante mucho tiempo se ha debatido acerca de si el liderazgo es una capacidad heredada o adquirida. La confusión entre las dos cosas se refleja en un informe confidencial sobre cierto profesor que aspiraba a un puesto de dirección: "El no es un líder nato, todavía". Hay muchos indicios que sugieren que la capacidad para ejercer el liderazgo surge en la primera fase de la vida. La atención a los comportamientos de los niños recién nacidos crea reacciones en los padres, que fomentan una comprensión temprana de la relación entre causa y efecto en la conducta humana.

Los niños son unos líderes excelentes en muchos sentidos. Ellos muestran capacidades asombrosas para conducir a los padres a comportamientos a los cuales están decididos a resistirse. ¿Quién de nosotros no ha visto y oído a un padre agobiado decir: "He dicho que no y te vuelvo a decir que no!", seguido de: "Recuerda que la última vez te dije que no tomaras ningún caramelo!", para ablandarse unos minutos después y darle al niño lo que estaba pidiendo con insistencia?.

Liderazgo no es lo mismo que manipulación, pero es importante saber que todos nosotros, a pesar de nuestro humilde status en el organigrama de la organización, ejercemos un liderazgo en gran cantidad de ocasiones en la vida diaria. Esto no se debe tanto a que no hayamos nacido líderes como a que un potencial claramente emergente se ha visto ahogado y suprimido en el proceso de socialización y educación.

Otra dificultad en el desarrollo de la capacidad de liderazgo, ha sido la preocupación por encauzar a los estudiantes más hacia competencias cognitivas que hacia competencias interactivas. Esto se pone de manifiesto en el rango más alto que se ha dado tradicionalmente en los centros escolares y se refleja en el diseño curricular, a las asignaturas académicas de élite y el desprecio mostrado por las relacionadas con áreas afectivas: actividades artísticas, educación física, juegos organizados e imaginativos.

Esta preocupación por el desarrollo del lado izquierdo del cerebro significa inevitablemente que existen numerosas posiciones con mucho que decir sobre lo que debería

suceder pero con incapacidad para comunicarlo eficazmente, empatizar, animar e inspirar a otros.

Una visión interesante de este problema es la que proporciona David Fontana, que en un artículo titulado “Saber sobre el Ser. Una fuente de desconocimiento”, resalta la importante distinción entre estos dos aspectos de la personalidad. Un resumen de sus ideas se muestra en la siguiente tabla.

SABER	SER
Adquisición y aplicación de conocimiento formal y habilidades.	Se enfoca en los caminos de las experiencias de la vida.
Conocimiento externo.	Conocimiento personal.
Pensamiento convergente.	Pensamiento divergente.
Meditación y acción.	Intuición y emoción.
Experiencias de segunda mano.	Experiencias de primera mano.
Objetivos de conducta, valoraciones y realizaciones.	Emancipación del auto rechazo y auto castigo.
Conducta externa.	Salud interna.
Superar exámenes, obtener buenas calificaciones y buen empleo.	Búsqueda de la felicidad.
Cantidad.	Calidad.
La medida de nuestro valor o valía.	Lo que determina nuestra humanidad.

Nuestra formación y preparación educativa se ha inclinado a subrayar la dimensión del saber a expensas del ser, por lo que heredamos funciones incompletas de liderazgo y nos equipamos inadecuadamente para afrontar los retos y exigencias a que estamos obligados. Se requiere un equilibrio de los dos, una integración de lo que sabemos y lo que somos como resultado de la experiencia de la persona completa que indudablemente debe ser un líder. Guiar a otros es predominantemente dirigir nuestro propio ser, poniendo de manifiesto las inteligencias múltiples que todos poseemos. Lo que se echa en falta en la educación formal es un plan de estudios que enfatice el ser; también se echa de menos en muchos programas de formación sobre dirección y liderazgo.

Un nuevo paradigma no trata de denigrar los valores y cualidades tradicionales sino, extenderlo para incluir aquellos que han sido ignorados e infravalorados hasta ahora. Esto

implica una atención especial y deliberada a estos aspectos ignorados y una mezcla más completa de los aspectos del saber y del ser. Sería útil reconsiderar el concepto de inteligencia, con base en esta postura.

En los últimos años ha habido una tendencia cada vez mayor a fomentar en los centros docentes un proceso de dirección más participativo. El compromiso en la gestión organizativa se ha convertido en una parte implícita de las responsabilidades de todos los profesores. Pero una de las dificultades ha sido la de aplicar conceptos de dirección y organización (que existen en las organizaciones industriales y comerciales) a los centros docentes. Ciertas aplicaciones inapropiadas en las escuelas, de algunas teorías de la dirección, han dado como resultado la sospecha, entre algunos educadores, de que no toda teoría de la dirección es aplicable directamente a las organizaciones educativas, que éstas tienen ciertas características que a menudo se oponen a los supuestos aplicados en las organizaciones industriales y de producción. Es lamentable que algunas experiencias desafortunadas hayan oscurecido la cuestión e inhibido una exploración creativa de los principios de dirección que son válidos tanto en los centros docentes como en las organizaciones empresariales.

Durante el primer día que un profesor pone el pie en su primera clase, ya está aceptando el liderazgo y dirección de una organización compleja y desafiante. A diferencia de los líderes de categoría superior de organizaciones empresariales, con un rango similar al de una clase de alumnos, el profesor no tiene más socios en la dirección que los propios alumnos, ni tampoco disfrutan del beneficio de una clara definición del producto final. La responsabilidad del profesor en el aula se extendía al aprendizaje y el progreso: un objetivo verdaderamente difícil de lograr.

Ha habido una tendencia, en el mundo de la dirección fuera del campo de la educación, a considerar los centros docentes como organizaciones especializadas que tienen escasas necesidades en el sistema de dirección, ya verlas libres de las exigencias de clientes, proveedores y competidores, aunque la reforma educativa esté proponiendo estos conceptos, el hecho de que existan algunas diferencias significativas entre los centros docentes y las empresas no es suficiente para que los centros sean considerados como no empresariales, Charles Handy y Roben Aitken (1986) han explorado algunas de las semejanzas y diferencias. Afirman que demasiado inmersos en las presiones cotidianas de la enseñanza, se puede olvidar que un centro docente es también una organización, que los profesores son personas

además de profesores, que los niños también lo son con sus propias motivaciones con las mismas reacciones hacia los grupos y la autoridad que el resto de nosotros; protestar contra la lógica organizativa no es el modo más fácil de conseguir una escuela eficaz.

Nosotros apoyamos la opinión de que una clase de alumnos con sus profesores, tiene las características de una organización. Cada clase es una unidad específica y compleja dentro de una federación más amplia. Así como en las federaciones nacionales y comerciales, el liderazgo y la coordinación se ejerce sobre el conjunto, pero las partes clave se conducen en un único nivel; la clave para el éxito en las escuelas, se basa en los logros dentro de estas unidades individuales, y la clave para estos logros se basa en el liderazgo ejercido por los profesores en sus aulas.

La organización de la clase se ha visto durante mucho tiempo como el arte y la astucia de un profesor preparado profesionalmente. Pero, todavía, la preparación inicial no suele ofrecer un marco significativo de dirección ni unas teorías para la práctica del aula. Los modelos de currículo abundan y los esquemas de contenido proliferan, pero el magisterio no puede aportar ningún esquema significativo de metodología que sus miembros puedan aplicar.

Lo que parece claro es que algunos conceptos generales de organización pueden tener una relevancia particular en la vida del aula, sin amenazar la naturaleza específica y profesional de la “enseñanza” más de lo que amenazan la técnicas profesionales de los ingenieros, químicos o enfermeras en otros tipos de organizaciones.

Tenemos por ejemplo el análisis de las funciones de dirección, apliquémoslas al aula:

Crear

- Teniendo una cantidad suficiente de buenas ideas.
- Encontrando soluciones nuevas a problemas comunes.
- Anticipándose a las respuestas de los alumnos.

Planificar

- Identificando las necesidades del aprendizaje.
- Planificando experiencias de aprendizaje.
- Dando un trabajo apropiado para los alumnos como individuos.

- Anticipando resultados.

Organizar

- .Estrategias y planes operativos.
- Tomando decisiones.
- Proporcionando recursos.
- Una dirección temporal.
- Estando primero cuando es necesario

Reconociendo cuando el trabajo se ha hecho

Comunicarse

- .Comprendiendo a los alumnos. Sus necesidades y comportamientos.
- .Escuchando.
- Explicando.
- Consiguiendo que los alumnos hablen
- Dando información clara.
- Manteniendo a los alumnos informados

Motivar

- Inspirando a los alumnos.
- Proporcionando desafíos realistas.
- Creando auto-estima.
- Creando condiciones par aun aprendizaje efectivo.

Evaluar

- Comparando resultados con los planes
- Auto evaluación
- Midiendo el progreso
- Diagnosticando las dificultades

Todas estas funciones son el agua del molino del profesor tanto como lo son para los directores industriales o de negocios. Lo que a menudo no se aprecia es que se exige a los

profesores que se comporten como directores de empresa casi desde el principio de su carrera docente. La frase: "Yo soy sólo un profesor" es una triste reflexión sobre una profesión que acumula una experiencia más extensa que cualquier otra. Cambiar el énfasis de la enseñanza en el aula, desde un vago profesionalismo envuelto en el misterio hasta una aplicación práctica del liderazgo, proporciona un contexto nuevo para una formación inicial y un desempeño profesional. Si le dedicamos más tiempo a ayudar a los profesores a convertirse en líderes eficaces, podremos hacer real el progreso en la educación.

Dado el alcance y la profundidad de la experiencia de liderazgo y dirección que los profesores adquieren desde el primer día en que realizan su función, es sorprendente que hayamos estado tan cautelosos en el empleo de estas habilidades en la dirección general del centro escolar. Existe un enorme cúmulo de experiencia de dirección y liderazgo que estaría disponible en todos los centros si simplemente pudiéramos reconocerlo. La crítica, que frecuentemente se extiende hasta entre los profesores, es la de subestimar las capacidades de los alumnos. Nosotros cometemos el mismo error cuando esto lleva a crear estructuras de dirección en los centros docentes. Es interesante reflexionar sobre qué desafío organizativo es más exigente: crear una estrategia curricular para un centro o guiar el aprendizaje de treinta alumnos en múltiples direcciones en un plazo fijado de tiempo cuando todos ellos se encuentran en punto de partida distintos. Se considera todavía que los organizadores necesitan formarse en la dirección para realizar lo primero.

El reconocimiento de que la enseñanza puede ser interpretada y entendida con la ayuda de una organización más que con modelos pedagógicos, puede ayudar a incrementar la conciencia de la enorme experiencia de dirección y liderazgo que existen en cualquier equipo docente. Así, el concepto de dirección y liderazgo estratificado es un reto importante para los centros docentes. Esto significa que todos los participantes en el entorno escolar pueden ser considerados como fuentes potenciales de poder en los procesos de cambio y desarrollo. El liderazgo se convierte así en un proceso de liberación y activación más que en un proceso de control y regulación. La autorrealización es por una parte el significado y por otra, la finalidad del objetivo organizativo.

En el año 1980 hubo un crecimiento constante en el estudio de las organizaciones y su funcionamiento. Se vio que los miembros de las organizaciones tienden a trabajar más eficaz y eficientemente cuando se dan ciertas condiciones. Muchas compañías empezaron a alejarse

de las estructuras que tenían, diferenciando a unos trabajadores de otros y se desplazaron hacia convenios organizativos más fluidos, diseñados para la flexibilidad y el cambio. Creció el reconocimiento de que la experiencia acumulada por los trabajadores puede ser productiva y que incrementando la asociación, los problemas son más fáciles de resolver y el cambio más cómodo de lograr.

El cambio de paradigma

<i>Dirección</i>	—————→	<i>Liderazgo</i>
<i>Vertical</i>	—————→	<i>Oblicuo</i>
<i>Funciones fijas</i>	—————→	<i>Funciones flexibles</i>
<i>Responsabilidad individual</i>	—————→	<i>R. Compartida.</i>
<i>Autocracia</i>	—————→	<i>Colaboración</i>
<i>Comunicación de conocimiento</i>	—————→	<i>Desarrollo de conocimiento</i>
<i>Status</i>	—————→	<i>Valor</i>
<i>Eficiencia</i>	—————→	<i>Eficacia</i>
<i>Control</i>	—————→	<i>Liberación</i>
<i>Poder</i>	—————→	<i>Autorización</i>

De la dirección al liderazgo. Este concepto subraya que el liderazgo es una actividad humana. Existe todavía una tendencia a usar el término dirección para identificar un grupo particular de trabajadores de alto rango en una organización más que para denominar el proceso de conseguir cosas, hecho con y a través de la gente. Se va extendiendo la idea de que en la mayoría de las organizaciones todos los trabajadores son directivos y hay un solo director.

De lo vertical a lo oblicuo. Se ha demostrado que la diferenciación de los trabajadores a través de niveles de pago y responsabilidad, inhibe la capacidad para el compromiso y la colaboración. Cada vez más, las organizaciones están intentando reducir los peldaños del escalafón jerárquico y producir estructuras más horizontales, abiertas y participativas.

De funciones fijas a funciones flexibles. En épocas de cambio rápido y acelerado, como la que estamos experimentando en el final del siglo xx, es vital para las organizaciones ser capaces de responder en seguida a circunstancias variables. Cuando se encierra a la gente en

funciones y responsabilidades rígidas y tradicionales, esto es difícil. Las funciones deben tener la capacidad de responder con agilidad a situaciones variadas y exigencias nuevas.

De responsabilidad individual a responsabilidad compartida. El trabajo eficaz en equipo es la marca de contraste de las organizaciones más prósperas. Cuando se pueden reunir equipos para solucionar las necesidades del momento, es posible lograr resultados más rápidos y eficaces. Poner a prueba a los individuos en áreas de responsabilidad separadas y discretas, puede inhibir la capacidad de la organización para responder con éxito a un cambio repentino. También puede suprimir las cantidades de imaginación y creatividad que tienden a despenarse cuando las personas se reúnen en equipos de trabajo.

De la autocracia a la colaboración. Hay una tendencia en muchas organizaciones a invertir de demasiada autoridad y control a pocas personas. Esto ha dado como resultado la aparición de funciones y responsabilidades. Nivelar las jerarquías y moverse estructuras organizativas más horizontales inevitablemente requiere una distribución de autoridad y poder. Crear una cultura de dirección colaborativa implica que quienes estén en puestos directivos superiores aprendan a ver su función de liderazgo como una delegación en otros dentro de la organización, antes que como una forma de controlarlos. El liderazgo se convierte entonces en un proceso de construcción y desarrollo, participación y colaboración.

Las estructuras colaborativas crean condiciones más favorables para que las técnicas y conocimientos puedan ser compartidos y distribuidos de forma apropiada y así hacer las cosas más fáciles a los individuos al verse estimulados y apoyados.

De transmisión de conocimientos a desarrollo de conocimientos. Un trabajo relacionado con la formación y el desarrollo está siendo reemplazado gradualmente por la preparación fuera de éste como el método clave de ampliación de técnicas y habilidades. Muchas organizaciones están reconociendo que, en tiempos de rápido cambio, es más importante reclutar trabajadores con una alta capacidad de aprendizaje y mejora, que con habilidades que deban ser reemplazadas en un futuro cercano.

Las buenas organizaciones ayudan a los empleados a ver que el desarrollo de una carrera no se enfoca exclusivamente a la promoción, sino que trae consigo también el desarrollo dentro de un mismo puesto. Esto requiere un sistema eficaz de valoración de las personas y ciertas

estrategias de promoción de la alta calidad que cubran las necesidades y aspiraciones tanto individuales como de la organización en conjunto.

Del estatus al valor. Los signos característicos de muchas organizaciones en el pasado era: comedores separados para directivos y trabajadores aparcamientos designados para directores y nombres en las puertas de los directores de más alto rango. Tales distinciones entre “la dirección” y los “trabajadores” han contribuido a crear desconfianza y resentimiento y aumentar los problemas en las relaciones laborales.

Un creciente número de organizaciones están trabajando para reducir y suprimir las consecuencias nocivas de estas divisiones, y están intentando crear culturas que sean más igualitarias y en las que todos los participantes sean valorados por sus contribuciones especiales y únicas. Ya no es necesario cierta posición en la jerarquía como exigencia para el respeto; la valía, más el rango, llega a ser lo que marca la diferencia.

De la eficiencia a la eficacia. En los últimos años el concepto de “calidad” ha contribuido a dar más valor a la eficacia y a llevar aún más lejos los conceptos de “mejor producto” al “menor precio”. Esto implica que ha de crearse un control de calidad en todos los aspectos de la vida organizativa. La eficacia requiere un compromiso de desarrollo y perfeccionamiento continuo, y un esfuerzo constante de reformas pequeñas pero significativas, un proceso que implique a cada miembro de la organización.

Del control a la liberación. Esto significa un cambio en el concepto que los directivos tienen de los trabajadores. El supuesto de que los subordinados son incapaces de trabajar de forma eficaz sin una dirección y una supervisión constante, está abriendo camino al estímulo de que todos los miembros de la organización son capaces de entregar sus habilidades y energías en una cultura de estímulo y apoyo. La tarea de los directores es crear y desarrollar esa cultura.

Del poder a la autoridad. Esto implica un cambio desde el liderazgo como “poder sobre”, hasta un liderazgo de “poder para”. Las técnicas de motivación y apoyo han llegado a ser incluso más importantes que antes, y el liderazgo es visto cada vez más como un proceso de capacitarse y realce.

Este cambio de paradigma no significa que ha de ser un corte simple y claro. Incluso cuando los directores reconocen la importancia de estructuras más colaborativas, éstas no son

siempre fáciles de conseguir. Las generaciones de la cultura de la dominación, han hecho que los trabajadores se hayan sensibilizado mucho los límites flexibles y a una responsabilidad personal cada vez mayor aunque alguno continúa resistiéndose a la asociación y la colaboración. La desconfianza acumulada durante más de dos siglos, necesitará de una buena técnica de dirección para ser superada.

Esencialmente, el cambio representa un alejamiento de la idea de que las organizaciones deben ser diseñadas y organizadas con la misma precisión y atención que las estructuras mecánicas, es, más bien, a una opinión elevada sobre la creatividad y el potencial de las capacidades innatas de las personas para poder aportar habilidad, energía y compromiso a la consecución de metas colectivas. El liderazgo se convierte en una actividad que se dedica a la autorización y la transformación.

2.6 La Interacción como estrategia para fortalecer los equipos de trabajo.

Al pretender dar un giro a la dinámica laboral de un determinado equipo, resulta imprescindible el reconocer que la interacción social debe ser fortalecida para que ese crecimiento profesional que se pretende lograr sea efectivo.

Vigotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que es lo que produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vigotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.(Dianne Papalia, Sally.1992)

Desde el punto de vista de las doctrinas de Vigotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades.

La colaboración entre compañeros que refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera puede avanzar. El énfasis de nuestros días en el uso de grupos de compañeros para aprender matemáticas, ciencias o lengua y literatura atestigua el reconocido impacto del medio social durante el aprendizaje.

Por último, una aplicación relacionada con la teoría de Vigotsky y el tema de la cognición situada es la de la conducción social del aprendiz, que se desenvuelve al lado de los expertos en las actividades laborales. Los aprendices se mueven en una ZDP puesto que, a menudo se ocupan de tareas que rebasan sus capacidades, al trabajar con los versados estos novatos adquieren un conocimiento compartido de procesos importantes y lo integran al que ya saben. Así, ésta pasantía es una forma de constructivismo dialéctico que depende en gran medida de los intercambios sociales.

CAPÍTULO III.- PLANEACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

“Una cosa tenemos que tener clara: no se puede permanecer afuera. Actuando o encogiéndonos de hombros, en los dos casos estamos ayudando a construir la escuela. Actuando crearemos la escuela en la que creemos. Encogiéndonos de hombros, dejaremos a otros mantener la escuela tal como ellos la necesitan.”

María Teresa Nidelcoff

Introducción.

De acuerdo con la base conceptual citada en el capítulo II, donde se destacan los conceptos de *Interacción y Trabajo Colaborativo*, sustentados en las teorías de César Coll y Vygotski; se resalta la importancia de la cooperación y colaboración de un equipo de trabajo para facilitar cualquier tarea o propósito que se presenta lograr, que en este caso específico es el dar apoyo técnico a las escuelas pertenecientes a una zona escolar que atiende planteles de Educación Inicial. Y así mismo el haber considerado la relevancia de una asesoría construida colaborativamente, contemplando: su oportunidad, pertinencia y calidad, es de mi interés el que se lleven a cabo actividades en las que en primera instancia se evalúe la actividad de apoyo al trabajo pedagógico curricular que se realiza en los CENDI, de todos los que en ella intervenimos.

De igual forma pretendo llevar a cabo actividades que den seguimiento a lo evaluado y nos permita como equipo hacer los ajustes pertinentes a nuestra práctica. Espero lograr que a través de la sensibilización y negociación que realice con el personal técnico de zona y planteles se pueda llegar al diseño y construcción de la estructura mínima que debe contener una asesoría, de tal forma que ésta de respuesta real a las necesidades de las maestras de grupo y al mismo tiempo resulte atractiva y de su interés; y con la mejor de las intenciones logremos motivar la mejora de su práctica educativa. Finalmente lo que se pretende lograr es que verdaderamente todo adulto que interactúe con los niños lactantes, maternos y preescolares que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil asuma el rol de agente educativo que le corresponde ejercer. Resultando ser generadores activos del aprendizaje de los niños.

Evidentemente el punto de partida de este proyecto es la realización de un diagnóstico en donde todas las participantes en el taller expresen su sentir en cuanto a

sus fortalezas y sus debilidades que en la asesoría a los CENDI. De manera franca y en un ambiente de confianza se identifiquen las situaciones o aspectos que deben ser fortalecidos de manera individual y como grupo. Posteriormente a través de un análisis de lo observado en los planteles, tomar acuerdos y condensar cuáles, a criterio del grupo son los temas de asesoría más apremiantes a abordar con las maestras. Teniendo identificados los temas asumir el compromiso de investigar teoría que nos apoye en la estructuración y diseño de las asesorías. Ya teniendo todo el sustento darnos a la tarea de construir de forma cooperativa la estructura que como equipo se considere más conveniente de cada una de las asesorías.

A continuación presento la planeación de actividades a realizar para abordar de manera concreta la resolución del problema planteado en el presente proyecto.

ESQUEMA DE PLANEACIÓN.

PROPÓSITO	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS	EVALUACIÓN
Actividad 1 Diagnóstico identificar fortalezas y debilidades. Diseñar guía de observación. Identificación de temas para asesorías.	2 reuniones en el mes de junio.	Revisión y análisis de documento teórico. Concentrado de conclusiones y acuerdos del seguimiento que se le va a dar al taller. Construcción de guía de observación. Elección de temas para	Síntesis de la teoría presentada en el capítulo II. Humanos y Técnicos. (Participantes, computadora, hojas, plumones, etc.)	Escrito mediante el cual cada participante exprese su opinión de la actividad realizada y si le aporta o no alguna utilidad para el fortalecimiento de sus competencias como asesor.

		asesorías.		
Actividad 2. Recopilación y revisión de bibliografía de apoyo.	Julio y Agosto de 2006 (receso escolar)	Búsqueda de bibliografía de apoyo para cada asesoría elegida.	Bibliografía diversa.	Elaboración de concentrado de bibliografía investigada por cada participante.
Actividad 3 Diseño de 1er. Tema: “Elaboración de material didáctico de apoyo para área de biblioteca” Conformar Estructura, contenido y plan de acción para su realización.	2 reuniones en el mes de septiembre	Elaboración por binas de cada uno de los elementos de la asesoría de acuerdo a la siguiente estructura: Propósito Justificación. Sustento teórico Dinámicas de trabajo. Elaboración de materiales propuestos. Diseño de ficha de evaluación de asesoría.	Hojas de rota folio. Documentos teóricos. Plumones Tarjetas Mica. Humanos y técnicos.	Escrito mediante el cual cada participante expresa su opinión de la actividad realizada y si le aporta o no alguna utilidad para el fortalecimiento de sus competencias como asesor
Actividad 4 Diseño de 2º tema: “Estructura curricular y	2 reuniones en el mes de octubre.	Elaboración por binas de cada uno de los elementos de la asesoría de	Hojas de rota folio. Documentos teóricos. Programa de	Escrito mediante el cual cada participante expresa su opinión de la

<p>operatividad del programa de Educación Inicial en CENDI subrogados IMSS.”</p> <p>Conformar estructura, contenido y plan de acción para su realización.</p>		<p>acuerdo a la siguiente estructura:</p> <p>Propósito</p> <p>Justificación.</p> <p>Sustento teórico</p> <p>Dinámicas de trabajo.</p> <p>Elaboración de materiales propuestos.</p> <p>Diseño de ficha de evaluación de asesoría.</p>	<p>Educación Inicial.</p> <p>Programa de Educación Preescolar.</p> <p>Plumones.</p> <p>Tarjetas Micas Humanos y Técnicos.</p>	<p>actividad realizada y si le aporta o no alguna utilidad para el fortalecimiento de sus competencias como asesor</p>
<p>Actividad 5.</p> <p>Diseño de 3er. Tema: “Elaboración de material didáctico de apoyo para fortalecer el proceso lógico matemático en los niños maternos y preescolares.</p> <p>Conformar estructura, contenido y plan de acción para</p>	<p>2 reuniones en el mes de noviembre.</p>	<p>Elaboración por binas de cada uno de los elementos de la asesoría de acuerdo a la siguiente estructura:</p> <p>Propósito</p> <p>Justificación.</p> <p>Sustento teórico</p> <p>Dinámicas de trabajo.</p> <p>Elaboración de materiales propuestos.</p> <p>Diseño de ficha</p>	<p>Hojas de rota folio</p> <p>Documentos teóricos.</p> <p>Antología UPN:</p> <p>Construcción del conocimiento matemático.</p> <p>Plumones</p> <p>Tarjetas, hojas de colores. mica.</p> <p>Humanos y técnicos.</p>	<p>Escrito mediante el cual cada participante exprese su opinión de la actividad realizada y si le aporta o no alguna utilidad para el fortalecimiento de sus competencias como asesor</p>

su realización.		de evaluación de asesoría.		
Actividad 6. Diseño de 4° tema: “Estilos de aprendizaje y enseñanza” Conformar estructura, contenido y plan de acción para su realización.	2 reuniones en el mes de enero.	Elaboración por binas de cada uno de los elementos de la asesoría de acuerdo a la siguiente estructura: Propósito Justificación. Sustento teórico Dinámicas de trabajo. Elaboración de materiales propuestos. Diseño de ficha de evaluación de asesoría.	Hojas de rota folio. Documentos teóricos. Bibliografía diversa. (por definir) Plumones. Humanos y técnicos.	Escrito mediante el cual cada participante exprese su opinión de la actividad realizada y si le aporta o no alguna utilidad para el fortalecimiento de sus competencias como asesor
Actividad 7. Reunión de Seguimiento. Evaluación del trabajo realizado. Ajuste y replanteamiento.	2 reuniones en el mes de febrero.	Exposición de las experiencias de aplicación de las asesorías construidas por el equipo. Revisión y análisis de instrumentos de evaluación	Hojas de rota folio. Fotografías. Videos. Fichas de evaluación. Humanos.	A través de un instrumento diseñado específicamente para este fin. A través de exposiciones individuales de la participación

		<p>aplicados en cada asesoría impartida.</p> <p>Conclusiones y replanteamiento de próximas asesorías.</p>		<p>en el Taller.</p> <p>Elaboración conjunta de Conclusiones.</p>
--	--	---	--	---

Actividad No. 1

Reunión diagnóstica.

Propósitos.

- Identificar fortalezas y debilidades del equipo conformado por apoyos técnico pedagógicos y yo, en lo que se refiere a la tarea de asesorar a los planteles pertenecientes a la zona escolar.
- Diseño y construcción de guía de observación para la detección de necesidades de los planteles en el ámbito pedagógico
- Identificación de temas prioritarios a abordar en la asesoría de las escuelas.

Tiempo.- 2 reuniones en el mes de junio de 2006.

Estrategia:

- Revisión y análisis de documento teórico en donde se resalte la importancia de la asesoría a través de la interacción y el trabajo colaborativo.
- Concentrado de conclusiones y acuerdos del seguimiento que se le va a dar al taller de construcción de asesorías.
- Construcción de guía de observación.
- Elección de temas por asesor.

Actividad 2.

Recopilación y revisión de bibliografía de apoyo.

Propósito:

- Involucrarnos como equipo en la tarea de búsqueda de bibliografía que nos apoye en los temas que pretendemos dar como asesoría a las escuelas.

Tiempo: Durante todo el receso escolar.

Estrategia;

- Investigación, recopilación y revisión de Bibliografía que puede fortalecer el desarrollo del taller. Tarea individual de cada uno de los integrantes del equipo que participa en el taller.

Actividad 3.

Diseño y construcción del 1er. Tema para asesoría: “Elaboración de material didáctico de apoyo para el área de Biblioteca”

Propósito

- Conformar en estructura y contenido del tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo..:

Tiempo: 2 reuniones en el mes de septiembre de 2006.

Estrategia:

- Elaborar por binas cada uno de los elementos de la asesoría de acuerdo a la siguiente estructura:
 - Propósito.
 - Justificación

- Sustento teórico
- Desarrollo del tema (dinámicas de trabajo)
- Elaboración de materiales de apoyo (hojas de rota folio, texto, materiales didácticos, etc.)
- Diseño de ficha de evaluación que será llenada por las maestras participantes en el desarrollo de la asesoría.
-
- Elaboración de plan de acción para la ejecución de la asesoría.
 - Destinatario
 - Fecha de realización
 - Sede de realización
 - Responsable.
 - Previsión de recursos.

Actividad 4.

Diseño y construcción del 2o. Tema para asesoría: “Estructura Curricular y operatividad del Programa de Educación Inicial en Centros de Desarrollo Infantil subrogados IMSS.”

Propósito

- Conformar en estructura y contenido del tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo..:

Tiempo: 2 reuniones en el mes de octubre de 2006.

Estrategia:

- Elaborar por binas cada uno de los elementos de la asesoría de acuerdo a la siguiente estructura:
 - Propósito.
 - Justificación
 - Sustento teórico

- Desarrollo del tema (dinámicas de trabajo)
- Elaboración de materiales de apoyo (hojas de rota folio, texto, materiales didácticos, etc.
- Diseño de ficha de evaluación que será llenada por las maestras participantes en la asesoría.

Elaboración de plan de acción para la ejecución de la asesoría.

- Destinatario
- Fecha de realización
- Sede de realización
- Responsable
- Previsión de recursos

Actividad 5.

Diseño y construcción del 3er. Tema para asesoría: “Elaboración de material didáctico de apoyo para fortalecer el proceso lógico matemático e los niños maternas y preescolares.”

Propósito

- Conformar en estructura y contenido del tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo..:

Tiempo: 2 reuniones en el mes de noviembre de 2006.

Estrategia:

- Elaborar por binas cada uno de los elementos de la asesoría de acuerdo a la siguiente estructura:
 - Propósito.
 - Justificación
 - Sustento teórico

- Desarrollo del tema (dinámicas de trabajo)
- Elaboración de materiales de apoyo (hojas de rota folio, texto, materiales didácticos, etc.)
- Diseño de ficha de evaluación que será llenada por las maestras participantes en la asesoría.

Elaboración de plan de acción para la ejecución de la asesoría.

- Destinatario
- Fecha de realización
- Sede de realización
- Responsable.
- Previsión de recursos

Actividad 6.

Diseño y construcción del 4o. Tema para asesoría: “Estilos de aprendizaje y enseñanza”

- Propósito

Conformar en estructura y contenido del tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo..:

Conocer qué son los estilos de aprendizaje y de enseñanza para que en las reuniones de asesoría se logre facilitar a la docente frente a grupo identificarlos en beneficio de su práctica.

- Conformar en estructura y contenido el primer tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo..:

Tiempo: 2 reuniones en el mes de enero de 2007.

Estrategia:

- Elaborar por binas cada uno de los elementos de la asesoría de acuerdo a la siguiente estructura:

- Propósito.
- Justificación
- Sustento teórico
- Desarrollo del tema (dinámicas de trabajo)
- Elaboración de materiales de apoyo (hojas de rota folio, texto, materiales didácticos, etc.)

.Elaboración de plan de acción para la ejecución de la asesoría.

- Destinatario
- Fecha de realización
- Sede de realización
- Responsable.
- Previsión de recursos.

Actividad 7.

Reunión de seguimiento.

Propósito:

- Evaluar el trabajo realizado por el equipo participante en el taller de Construcción de Asesorías. Ajustar y replantear nuevas actividades.

Tiempo: 1 reunión en el mes de febrero.

Estrategia:

- Exposición individual de cada participante del taller de las experiencias vividas en la aplicación de las asesorías construidas por el equipo de trabajo.
- Revisión y análisis de instrumentos de evaluación aplicados al término de cada asesoría.
- Conclusiones y acuerdos de la revisión realizada.

CAPÍTULO IV.-APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

“La libertad que está a nuestro alcance es mayor que la que nos atrevemos a vivir”

Fernando Savater

Introducción.

La intención de inicio era que de manera conjunta se diseñaran los temas de las asesorías, las primeras actividades sí se dieron así. Pero por las características de cada contexto el diseño se ha abierto en tres líneas de acción. Algunos temas han sido contruidos por apoyos de zona, otros por coordinadoras de pedagogía de guarderías subrogadas IMSS y otros por jefes de área pedagógica, pedagoga y psicóloga de CENDI SEP, y aunque cumplen funciones similares, cada uno de sus planteles presenta necesidades muy particulares. Sin embargo el acuerdo de colaboración se pretende respetar, ya que se ha tomado la decisión de compartir y armar una carpeta con todos los temas de asesoría diseñados por todas.

Me parece conveniente comentar que ha sido difícil conformarnos como equipo, por la diversidad de acciones que se nos tiene encomendadas laboralmente, pero sí se han rescatado los espacios para la ejecución del proyecto. Otra dificultad que se ha presentado, es la resistencia de algunos de los apoyos a integrarse, pues manifiestan actitudes de que todo lo saben y no tienen por que participar en actividades de autoformación. Y aunque al principio ellos fueron los más demandantes, pues se negaban a cumplir con su función hasta que se les dijera cómo, ahora son ellos los que más trabas ponen para involucrarse. En muchas de las ocasiones se han visto forzados a participar, pero han participado. Sin embargo ya se les deja ver un poco más de entusiasmo, pues han visto la respuesta favorable de las maestras al ser asesoradas por ellas. Se ha requerido el limar asperezas, ya que como lo manifiesto en el capítulo III uno de los principales factores para que se dé el trabajo colaborativo, es un cierto clima afectivo.

Reportes de aplicación:

ACTIVIDAD N° 1 JUNIO/06.

(2 sesiones)

Propósitos:

- Identificar fortalezas y debilidades del equipo conformado por apoyos técnico pedagógicos y yo, en lo que se refiere a la tarea de asesorar a los planteles pertenecientes a la zona escolar.
- Diseñar y construir guía de observación para la detección de necesidades de los planteles en el ámbito pedagógico.
- Identificar temas prioritarios a abordar en la asesoría a las escuelas.

Reporte.

1°. Reunión.

En reunión extraordinaria realizada el pasado 23 de junio en la sede de la Zona Escolar, se convocó a los apoyos técnicos de zona y escuela para realizar un análisis del trabajo realizado durante el ciclo escolar por finalizar, en lo que a la asesoría a los equipos docentes de las escuelas se refiere.

Se reconoció que dicho acompañamiento se había realizado sí, pero de una manera poco sistemático y superficial. Que si bien se había tratado de dar el apoyo, éste se dio de manera desordenada, poco planeada y sin darle seguimiento para identificar logros o fracasos en las tareas realizadas. Cabe mencionar que la auto evaluación se llevó a cabo bajo la mirada de que nos desempeñamos como un equipo, sin señalar en ningún momento fallas o aciertos de una persona en particular.

Nos dimos a la tarea de identificar y reconocer, primeramente el si hemos, como equipo, asumido el rol de asesor, en ese acompañamiento que como Zona escolar debe dar a las escuelas para elevar la calidad del servicio educativo que en ellas se brinda. En

un principio no quedaba clara la cuestión, pues en el caso de las Coordinadoras de Pedagogía de las Guarderías subrogadas IMSS, por ser de reciente contratación, todavía no tenían la suficiente claridad para reconocer que dentro de su función recaía la responsabilidad de asesorar a las maestras frente a grupo en cualquier aspecto técnico pedagógico en el que ellas requirieran ser apoyadas. Sólo se les había sugerido el rol de supervisar lo que se hacía bien o mal dentro de las unidades educativas, y el de sancionar a las maestras que incurrieran en algún error técnico en el trabajo dentro de las aulas, sin darse cuenta que la responsabilidad de esos errores era compartida ya que también les competía a ellas no sólo detectar, sino también subsanar.

Al igual no existía claridad en cuanto a mí, ya que por un lado todas las asistentes a la reunión tenían la idea, por que quizá así lo había manejado yo erróneamente, de que la asesoría a las escuelas era sólo responsabilidad mía, y por otro lado mi tarea la calificaban como deficiente, ya que me fue imposible abarcar todo el campo de acción docente en los CENDI a mi cargo.

De igual forma se reconoció por parte de los apoyos técnicos de zona y plantel SEP, que generalmente su tarea se resumió a dar atención inmediata a los requerimientos administrativos que institucionalmente se nos solicita.

Sin embargo se reconoció que disposición siempre existió, pero que hacía falta sistematizar la tarea, para que todas como equipo pudiéramos asesorar con mayor calidad y a la vez llegar a las más de las 80 docentes y asistentes educativos de la zona, que dan atención directa a los niños lactantes, maternos y preescolares de cada CENDI.

De manera conjunta nos dimos a la tarea de diseñar una guía de observación mediante la cual pudieran saltar a la vista, dentro de la rutina del trabajo diario en las escuelas, las necesidades más apremiantes de los equipos docentes, para definir de manera conjunta que tipo de asesorías y acerca de qué temas se iban a abordar.

Quedando definido el instrumento, acordamos que se trabajaría con él por una semana, para realizar una observación exhaustiva del trabajo pedagógico en las salas. Tomando en cuenta claro todo el conocimiento previo que ya se tenía de los servicios.

2° Reunión.

Al reunirnos por segunda vez, se comentó no sólo lo que se había detectado, sino que tan útil resultó el instrumento aplicado para identificar necesidades. Se expresó que la guía no abarcaba todos los aspectos que se pudieron observar en las escuelas por lo que era conveniente enriquecerla. Se hizo así y se determinó que dicha guía sería implementada para la observación del trabajo de los CENDI en el siguiente ciclo escolar. Sin embargo las jefes de área pedagógica del CENDI 26 ya se apropiaron del instrumento pues reconocieron que les era muy útil para dar seguimiento a la práctica docente.

De forma tentativa se sugirieron diversos temas, pero en los que hubo mayor coincidencia de todos los CENDI, son los que se refirieron a Actividades de apoyo para favorecer el proceso de lecto escritura en los niños maternas y preescolares, así como lo referente al diseño de actividades y materiales para apoyar la construcción del conocimiento matemático.

En lo que se nos complicó un poco fue en el hecho de que en cada dependencia tanto SEP, como IMSS, se están operando dos diferentes programas educativos. En SEP se asumió el reto, desde el inicio del ciclo escolar pasado, de trabajar el Programa de Educación Preescolar/04, con los niños de todas las salas, desde Lactantes hasta Preescolares, situación que como era de esperarse necesita ser trabajada y documentada por el equipo docente a cargo, ya que apenas se están familiarizando con el programa. En el caso de los planteles pertenecientes a IMSS, hasta el ciclo escolar 2004-2005, estuvieron operando un programa diseñado por la misma dependencia, pero es a partir del ciclo escolar 2005-2006 que queda determinado por normatividad que se debe trabajar pedagógicamente en estos planteles con el Programa de Educación Inicial/92, situación que de manera similar a la de los planteles SEP, el hecho de dar inicio a la operación de un programa poco familiar para cada equipo, implicaba mucha asesoría y análisis al respecto

Por lo antes mencionado, nos resultaba muy difícil identificar temas afines de asesoría, además de los de lecto escritura y matemáticas. Por lo que se acordó que se iba atender de manera independiente a cada dependencia en lo que al Programa Educativo se refiere. El trabajo del taller, se ha desglosado en tres líneas de acción:

trabajo con ATP de zona, con Coordinadoras de Pedagogía de CENDI IMSS y con equipo técnico de CENDI SEP N° 26.

Se determinó construir de manera colaborativa asesorías referentes a los programas que actualmente se están operando en cada dependencia, así como el diseño de asesorías que enriquezcan los procesos de lecto escritura y matemáticas en niños maternos y preescolares. De igual forma nos pareció pertinente abordar el tema del fortalecimiento del vínculo afectivo que debe existir entre docente y alumno, como elemento vital para que se de un verdadero aprendizaje en los niños. Asunto que será retomado en cada tema de asesoría que se imparta.

ACTIVIDAD N° 2 JULIO Y AGOSTO/06.

Propósito:

- Involucrarnos como equipo en la tarea de búsqueda de bibliografía que nos apoye en los temas que pretendemos dar como asesoría a las escuelas.

Reporte:

Se acordó que durante el receso escolar se iba a realizar una revisión de ambos programas, de manera personal, para que posteriormente se sometiera a discusión y análisis. De igual forma se ofrecieron voluntariamente a realizar una investigación más profunda acerca de cómo fortalecer las actividades de lecto escritura y de la construcción del conocimiento matemático en niños pequeños. Los últimos días de agosto nos reunimos para revisar, presentar y comentar la investigación realizada en el receso. Fue agradable observar que todo el equipo participante en el taller aportó información importante en el desarrollo de la reunión. Se presentaron apoyos bibliográficos de autores como Cecilia Fierro en lo que respecta a la Lecto Escritura, antologías de la UPN acerca de la Construcción del conocimiento matemática, lecturas de apoyo de la Dirección General de Educación Inicial, los Programas Educativos y documentos de apoyo. De igual forma se aportaron investigaciones de diversas páginas de Internet.

ACTIVIDAD N° 3 SEPTIEMBRE DE 2006.

(2 sesiones)

Propósito:

- Conformar en estructura y contenido el tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo.

Tema: “Elaboración de material didáctico de apoyo para el área de Biblioteca”

Reporte de 1°. Reunión.

La primera reunión de trabajo de este mes se realizó abordando el tema de Diseño de material didáctico de apoyo para el área de Biblioteca. Se eligió el juego de memoria, se hizo un diseño del mismo con materiales existentes en la zona y con la bibliografía propuesta en una actividad previa se extrajo sustento teórico donde se resalta la conveniencia del juego para trabajar con los niños actividades en el área de biblioteca. La asesoría a trabajarse quedó estructurada de la siguiente manera:

- Bienvenida
- Dinámica.
- Lectura de reflexión.
- Presentación de la actividad.
- Propósito.
- Revisión de sustento teórico: El juego.
- Presentación del material a elaborar
- Interacción con el material.
- Ideas informales y formales de la utilidad del material a elaborar
- Elaboración de juego de memoria
- Evaluación de la asesoría.

Al término de la reunión fue realizada de manera individual, por escrito; y de manera colectiva, una evaluación del desarrollo, contenido y producto de trabajo de la jornada.

La asesoría que se presenta fue llevada a cabo los días 12, 13, 14 y 15 de septiembre, en el CENDI Armonía Infantil con la participación de de 8 maestras cada día, 2 del centro

sede y 6 más invitadas de otros planteles, siendo en total 32 participantes; y la coordinación de la Profra. Lilia Moret Rubio, apoyo técnico pedagógico de la zona, con mi apoyo y acompañamiento en todo momento. Cabe señalar que es la primera ocasión en que la profesora realiza una actividad de esta índole y al término de los 4 días de trabajo se realizó una reunión de retroalimentación donde se analizó la actividad trabajada con las maestras y el sentir de la profesora, la cual se manifestó muy satisfecha y contenta. De esta actividad realizada se cuenta con el material trabajado y las evaluaciones de las maestras participantes.

2° Reunión.

En esta segunda reunión se tomó como acuerdo, que en la próxima asesoría de “Elaboración de material de apoyo para el área de Biblioteca” se retomará el tema de Construcción de Actividad Teatral para festejos decembrinos. Se revisó bibliografía, en específico el libro “Cómo impartir un taller de lectura en Preescolar” de las autoras María Cecilia Fierro Evans y Regina Martínez Parente Zubiría, de la Fundación Mexicana para el fomento de la lectura. Que entre otros muchos temas aborda la Expresión Teatral como elemento fundamental para interesar a los niños en la lectura de cuentos. En el desarrollo de esta reunión se dio una participación entusiasta y activa por parte de las maestras asistentes a la reunión ya que cada una de ellas, además de profundizar en la bibliografía revisada, enriqueció la sesión compartiendo algunas experiencias exitosas que han tenido en su vida profesional, cuando eligieron como estrategia de trabajo las actividades de teatro con y para sus alumnos.

La propuesta específica es que las docentes participantes en la asesoría, construyan una historia, cuento, pastorela, etc. Que ellas la inventen y propongan la utilería necesaria para llevar a la acción en el mes de diciembre, en cada uno de sus planteles con motivo de las fiestas de fin de año.

La asesoría a trabajarse quedó estructurada de la siguiente manera:

- Bienvenida.
- Dinámica.
- Lectura de reflexión.
- Presentación de la actividad.
- Propósito.
- Revisión de sustento teórico.(Cecilia Fierro)

- Construcción social o individual de las historias, cuentos o pastorelas. (de acuerdo a como lo decida el equipo).
- Presentación de la propuesta.
- Evaluación de la sesión.

Al término de la reunión fue realizada de manera individual, por escrito; y de manera colectiva, una evaluación del desarrollo, contenido y producto de trabajo de la jornada.

Esta asesoría será llevada a cabo en el mes de Noviembre, con la conducción de la Profra. Lilia Moret Rubio, apoyo técnico de la zona escolar, con maestras de las Guarderías subrogadas IMSS.

ACTIVIDAD N° 4 OCTUBRE DE 2006.

(2 sesiones)

Propósito:

- Conformar en estructura y contenido el tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo.

Tema:

- “Estructura Curricular y operatividad del Programa de Educación Inicial en Centros de Desarrollo Infantil subrogados de IMSS.”

Reporte 1°. Reunión:

La reunión fue realizada teniendo como sede el CENDI MAR, con la participación de dos apoyos técnicos de la zona escolar y las tres coordinadoras de pedagogía de las guarderías subrogadas IMSS.

En un primer momento se abordó una lectura de sensibilización en donde se resalta el respeto a la diversidad y el valor de la amistad. Enseguida se revisó el manual operativo del nivel, así como el manual de organización donde se establecen las funciones generales y específicas que deben cumplir las coordinadoras de pedagogía en

un Centro de Desarrollo Infantil. Quedando claro que es responsabilidad de ellas el coordinar y asesorar a sus equipos de maestras. Dimos seguimiento a la reunión con una lectura: “Qué es un programa educativo”, la cual fue sustraída del mismo Programa.. Se revisó de manera general la estructura curricular del Programa de Educación Inicial: su fundamento teórico; las áreas de desarrollo del niño que considera; los temas y los contenidos; así como una dosificación de los ejes de desarrollo correspondientes. Enseguida nos dimos a la tarea de que cada una de ellas construyera un Plan de Acción Mensual para su plantel, tarea que les corresponde realizar a ellas y se enfatizó que del buen diseño que se haga de él dependerá el diseño y aplicación de la planeación didáctica de las maestras. Se dio continuidad a la actividad elaborando una planeación semanal; en donde se resaltó la importancia de dar un equilibrio a la asignación de los ejes de desarrollo a fortalecer por las actividades diseñadas y ejecutadas por las maestras de grupo, ya que el desarrollo del niño es integral y no se puede avocar la planeación didáctica sólo a una Área de Desarrollo, forma en la que la venían llevando a cabo. Se dio todo el tiempo necesario para la exposición de dudas y sugerencias de las maestras participantes. Se acordó que la asesoría que ellas darían acerca de este tema a sus maestras quedaría estructurada de la siguiente manera:

- Bienvenida.
- Dinámica.
- Lectura de reflexión.
- Propósito de la asesoría.
- Revisión del sustento teórico.
- Estructura curricular de PEI/92
- Plan de acción mensual.
- Planeación semanal: Áreas de Desarrollo, temas, contenidos, ejes de desarrollo.
- Ejercicio de planeación didáctica.
- Evaluación de la sesión.

En la realización de esta asesoría será responsabilidad de ellas conjuntamente con migo por la gran cantidad de conceptos nuevos para ellas y a petición de ellas.

Además antes de realizarla, está pendiente una reunión con Supervisoras IMSS, pues al parecer han mostrado un poco de resistencia a la aplicación del PEI, de acuerdo a

SEP, pese a que supuestamente ellas ya se encuentran trabajando con él. He tenido la oportunidad de analizar el documento elaborado por ellas y es muy similar al programa que llevaban, sólo le adaptaron los términos que ocupa el PEI.

ACTIVIDAD 5 NOVIEMBRE DE 2006.

(1 sesión)

Propósito:

- Conformar en estructura y contenido el tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo.

Tema:

- “Elaboración de material didáctico de apoyo para favorecer el proceso lógico matemático en los niños maternas y preescolares”

En la realización de la construcción de la asesoría con este tema, se me ha presentado el conflicto que desde que fue planeada esta actividad, se apropió de ella uno de mis apoyos técnicos de zona y la ha estado trabajando de manera personal e independiente. Y aunque he tratado de que comparta con el equipo para que se respete el acuerdo de que la construcción de las asesorías sería de manera colaborativa se ha resistido. Me presentó sólo a mi, como su jefe inmediato, la estructura de su asesoría, y me solicitó el llevarla a cabo comprometiéndose a informarme del seguimiento y a compartirla posteriormente con el equipo de ATP. Situación que he permitido por que es la primera vez que muestra la disposición de dar una asesoría formal a las maestras. Sin embargo acordamos que hará participe de su diseño posteriormente a todas.

Se pretende que con los materiales elaborados en cada sesión del taller se conforme una carpeta para cada Apoyo Técnico, que contenga todos los temas

construidos. De tal manera que todas cuenten con material de apoyo para cuando requieran impartir una asesoría.

ACTIVIDAD N° 6 ENERO DE 2007.

(2 sesiones)

Propósito:

- Conformar en estructura y contenido del tema elegido para asesorar a las escuelas, con la participación de todo el equipo..:

Tema:

- “Conocer qué son los estilos de aprendizaje y de enseñanza para que en las reuniones de asesoría se logre facilitar a la docente frente a grupo identificarlos en beneficio de su práctica.”

Reporte de 1° reunión.

Esta reunión fue realizada el 2 de febrero de 2007, no fue posible realizarla la semana anterior por asuntos particulares de las guarderías subrogadas IMSS. Se llevó a cabo en el CENDI N° 26 con la participación de todos los apoyos técnicos de la Zona y las escuelas. Para este fin se elaboró un documento específico para que de manera vivenciada los apoyos analizaran sus propios conceptos acerca de los estilos de enseñanza y de aprendizaje, y las implicaciones que en la tarea educativa tienen estos conceptos. A través de la reflexión y el análisis se resaltó la importancia de que los equipos docentes, maestras frente a grupo, tengan claridad en cuanto a estos términos y que de ello depende la calidad de la atención que brindan a sus alumnos.

Dentro del documento se presentaron lecturas sugeridas por mí, para que fueran abordadas en la asesoría que ellas dieran a sus maestras, en el entendido que sólo eran sugerencias y que se les quedaba como tarea el hacer sus propias investigaciones para encontrar quizás lecturas más a su gusto y conveniencia, de acuerdo al conocimiento que tienen de sus equipos. Se acordó reunirnos en 2 semanas para revisar la estructura dada a la asesoría. Fue evidente la disposición y compromiso manifestado por el equipo del

CENDI 26 ya que este tema en particular resaltó como debilidad en el primer momento de seguimiento y evaluación que institucionalmente se lleva a cabo tres veces cada ciclo escolar.

Reporte de 2º reunión.

El tema fue abordado el 15 de febrero de igual manera en el CENDI 26, se propusieron las lecturas a trabajar con los equipos de educadoras y se diseñaron: un cuestionario, una sopa de letras, un crucigrama y se planeó un socio drama en el cual se hicieran representaciones de los estilos de enseñanza. Al igual que las otras asesorías a esta se le dio una organización específica en donde quedó indicado el rol y participación de cada apoyo técnico, en específico del CENDI 26, ya que como lo mencioné en mi reporte anterior, esta asesoría es de interés apremiante abordarla. Se llevará a cabo los días 1 y 2 de marzo, ya que vamos a aprovechar que no habrá servicio en el plantel por unos trabajos que le van a hacer al edificio por la construcción de un Gimnasio. Cabe mencionar que en la realización yo participaré solamente como acompañante pero la conducción de la asesoría será responsabilidad de 3 Jefes de Área Pedagógica y una Pedagoga.

ACTIVIDAD 7. REUNIÓN DE SEGUIMIENTO.

Propósito:

- Evaluar el trabajo realizado por el equipo participante en el taller de Construcción de Asesorías. Ajustar y replantear nuevas actividades.

Reporte:

Esta reunión será realizada a finales del mes de mayo o principios de junio en la reunión de Consejo Técnico de Zona Escolar. Los textos y materiales a trabajar en esa reunión ya fueron entregados a las participantes con el fin de agilizar el desarrollo de la actividad, y se dieron indicaciones precisas de la dinámica a seguir en la misma.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

“El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos. Porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer. En esta tarea lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podamos alumbrar...”
Ernesto Sábato.

Introducción.

Tomando en consideración que mis actividades debieron llevarse a cabo sobre la base de los principios que establece el trabajo colaborativo, del que hago mención en el marco teórico, esos mismos principios los tomo como criterios para evaluar el éxito o fracaso de las actividades realizadas en el Taller de Construcción colaborativa de asesorías.

De ante mano se puede comentar que resulta demasiado ambicioso de mi parte el pretender trabajar con esta metodología, ya que exige un gran desarrollo de habilidades humanas que están implicadas, como lo es el liderazgo de cada uno de los participantes. Sin embargo considero que es un buen punto de partida tratar de delimitar el trabajo del grupo participante dentro de los límites que establece esta forma de trabajo, puede resultar un excelente propósito a lograr en el desarrollo de mi gestión como supervisora.

Análisis.

Los criterios para evaluar mis actividades fueron los siguientes:

- La comunicación entre los miembros que participan fue frecuente, fluida y oportuna.
- La exposición de las ideas principios y acciones se realizó de forma clara y concisa.
- No sólo se aportó sino se justificó.
- Todas las aportaciones fueron tratadas de forma crítica y constructiva.
- Todos los miembros aportaron ideas y argumentaciones.
- La información estuvo disponible para todos los miembros del grupo.
- Existió un calendario y cronograma de actividades.

- Los resultados alcanzados fueron producto de la negociación y cohesión de los participantes.
- Todos los participantes conocieron las reglas de funcionamiento del grupo.
- Cada miembro del grupo asumió su responsabilidad individual, y por tanto fue responsable del trabajo final.
- Se establecieron relaciones socio afectivas positivas entre las participantes.

Con base en estos criterios me permito exponer un análisis general de las actividades realizadas en el desarrollo del taller.

La realización de este taller nos permitió como grupo abrir y estrechar las vías de comunicación, ya que nuestra relación de trabajo, al tener un fin común que fue el de fortalecernos como equipo asesor, fue planificada, frecuente y fluida.

Se dio la posibilidad de exponer ideas, principios y acciones de manera colectiva, clara y concisa. Ya que cada participante aportó sus saberes y habilidades más desarrolladas, siendo enriquecida cada reunión por la heterogeneidad del grupo. Y aunque existieron momentos de discrepancia, se llegaron a acuerdos y se logró construir ideas conjuntas al justificar y analizar de forma crítica y constructiva cada una de las aportaciones.

Sí se dio la problemática de poco interés de participación y de querer acaparar información, sobre todo de una participante del taller que aportó valiosa información del tema: “Actividades para favorecer el proceso lógico matemático para niños maternas y preescolares”. Sin embargo como la consigna del grupo era hacer partícipes a todas las participantes, a pesar de su renuencia, sí logramos que compartiera más de su material. Aunque no fue toda, ya que de manera personal ella emprendió con ese tema un proyecto propio. A pesar de todo esto lo positivo que resultó fue que es la primera vez, desde que estoy en la función, que ella motivada o no a hacerlo, emprendió un trabajo más definido como asesor.

Las actividades se realizaron en las fechas establecidas o cercanas a las que se plantearon en el esquema de planeación. Como no se asignaron fechas exactas, existió la posibilidad de ajustar los tiempos sin interferir en las actividades laborales de

cada participante. Sólo en el caso de la evaluación final, la fecha fue pospuesta hasta el mes de mayo o junio, donde se tiene contemplado video grabar la sesión.

Algunas de las actividades se realizaron en las fechas establecidas de los Consejos Técnicos de Zona y algunas otras en reuniones extraordinarias. Unas se realizaron con la participación de los Apoyos Técnico Pedagógicos de Zona exclusivamente. Como fue el caso de la actividad 3 donde se abordó el tema: “Elaboración de material didáctico de apoyo para el área de Biblioteca”; y la actividad 5, con el tema: “Elaboración de material didáctico de apoyo para favorecer el proceso lógico matemático en los niños maternas y preescolares”.

En el caso de la actividad 1, reunión de diagnóstico y de diseño de guía de observación, instrumento que ha la fecha ha sido implementado en el CENDI SEP por el equipo des Jefes de área pedagógica para la observación y registro de la práctica docente; y la actividad 2, recopilación de bibliografía de apoyo y la actividad 6, donde se abordó la conceptualización, análisis e implicaciones en el éxito o fracaso de la práctica docente de los Estilos de Aprendizaje y de Enseñanza, se contó con la participación de todos los apoyos técnicos de la Zona: 4 jefes de área pedagógica del CENDI SEP, 2 coordinadoras de pedagogía de Guarderías subrogadas IMSS y 2 apoyos técnicos pedagógicos de la zona.

La actividad 4 donde se aborda el tema de Análisis y operación del Programa de Educación Inicial, se realizó con la participación de 3 coordinadoras de pedagogía de Guardería subrogada IMSS y un apoyo técnico pedagógico de la zona. Sin embargo cabe señalar que por la dificultad de permanencia en el puesto de Coordinadora de Pedagogía en este tipo de instituciones, ya que las personas que actualmente están a cargo ya no son las mismas con las que se trabajó en un inicio, se realizó otra reunión con el mismo tema a finales del mes de abril. Quedando el compromiso de ambas partes de dar seguimiento a lo considerado en la asesoría, reunirnos cada vez que así se requiera y ajustar la planeación didáctica gradualmente hasta que sea del conocimiento y manejo práctico de todas las maestras frente a grupo, sin dejar de lado las indicaciones que el IMSS les solicita.

La participación fluctuó de esta manera por que las características de cada servicio difieren en necesidades e intereses. Pero considero que existió mayor coordinación

que en ciclos escolares anteriores en la realización de las actividades de asesoría técnica.

También puedo comentar que aunque aparentemente todas asumieron la responsabilidad en el trabajo individual que se asignó, sí hubo quienes dificultaron la tarea por manifestar una actitud cerrada y negativa. Sin embargo al observar la participación entusiasta y responsable de las demás participantes, no les quedó otra opción que emparejarse al trabajo del grupo.

Se han establecido relaciones socio afectivas positivas, anteriormente la relación del grupo era fría y distante, y actualmente con la interacción que se ha tenido al compartir experiencias, saberes, ideas, etc., se ha logrado tener mayor calidez que queda de manifiesto en cada reunión. Se ha tenido la posibilidad de que con el trabajo realizado hasta hoy, se han limado asperezas que al inicio fueron evidentes entre todas nosotras.

En este tipo de conflictos ha sido determinante mi participación como coordinadora del grupo, al mostrarme interesada en cada una de ellas en su situación laboral e inclusive personal.

Desgraciadamente los tiempos nos ganaron y no fueron realizadas las actividades como se planearon. Sin embargo en estos momentos el trabajo que ya se ha realizado me ha dejado ver ya varias apreciaciones en lo que se refiere a carencias que en la coordinación del equipo he tenido, pero que gracias a ese ajuste que es posible hacer se tendrá la oportunidad de retomar los aspectos que en el primer planteamiento no se hicieron. De igual forma en estos momentos ya tenemos detectados algunos temas más para estructurar como lo son “La Comunicación” y “La Psicomotricidad en el niño lactante, maternal y preescolar”, por el caso específico de que se va iniciar la operación de un Gimnasio en el CENDI 26. Además de retomar el tema de “La afectividad en el niño”, ya que últimamente se han presentado algunos problemas al respecto y aunque pudiera darse por sentado de que todos los Centros de Desarrollo Infantil tratan con afecto a los niños, es triste reconocer que no siempre es así.

CONCLUSIONES.

En un centro educativo la colaboración docente es esencial para llegar a acuerdos compartidos que cuenten con un mayor compromiso de ser asumidos por todos, pero también es útil como herramienta para favorecer cambios en el propio conocimiento, facilitando procesos de formación continua entre iguales.

Se reconoce la importancia del trabajo conjunto y en colaboración entre iguales como motor de cambio en las escuelas y uno de los pilares básicos para avanzar hacia una educación de calidad.

Si la interacción entre los docentes se da realmente en colaboración se convierte en el procedimiento óptimo para resolver conflictos, pararse a pensar y reflexionar conjuntamente, valorar aquello que se está haciendo en la escuela y por qué, discutir todos cómo mejorarlo y si vale la pena cambiar.

La colaboración alcanza su potencial máximo cuando no sólo es el medio, el procedimiento a través del cual se toman decisiones o se organizan interacciones, sino cuando se le valora como fuente de aprendizaje por sí misma.

A partir de la discusión conjunta y constructiva, se movilizan estructuras internas de cada participante, propiciando cambios en el propio conocimiento, tanto a nivel conceptual como procedimental y actitudinal. En definitiva es una forma mediante la cual se construye aprendizaje.

Con el trabajo realizado he tenido la oportunidad de crecer profesional y personalmente. Y sobre todo me ha permitido, no el transformar mi práctica, sino construirla, ya que en el tiempo que llevo en la función no había logrado tener la claridad en mi actuar profesional, como ahora lo tengo.

Considero necesario puntualizar más aún con el grupo aspectos que tienen que ver con: La Comunicación, Liderazgo y Resolución de Conflictos. Temas que ya tengo contemplado seguir trabajándolos en reuniones de Consejo Técnico Ordinarios y Extraordinarios.

Reconozco que mi proyecto es ambicioso, pues involucra el trabajar con distinto tipo de actitudes y personalidades, pero lo considero muy enriquecedor del desarrollo humano de cada uno de los participantes. Mi meta es aún más ambiciosa, ya que tengo la intención de estructurarlo de tal forma que llegue a tener la oportunidad de compartirlo con Apoyos Técnico Pedagógicos de otras Zonas escolares de Educación Inicial e inclusive de Preescolar, apoyándome con las integrantes del grupo con los que actualmente trabajo.

Puedo decir que el Trabajo Colaborativo es algo más que una metodología o una estrategia. Requiere de humildad y empatía, y resulta un factor muy importante para el desarrollo profesional, pero más aún para el desarrollo personal de todos los que nos arriesgamos a tratar de implementarlo en nuestro actuar laboral cotidiano.

Por tanto mi conclusión final es el reconocer que sí es factible que a través del trabajo colaborativo se pueda fortalecer el equipo de Apoyos Técnico Pedagógicos. Sin dejar de mencionar que para lograrlo se necesita un trabajo arduo y concienzudo y que lo que he trabajado hasta ahora sólo es el inicio, de ningún modo la tarea ha sido concluida, ni creo que se concluya, pues es un proceso y una tarea permanente.

BIBLIOGRAFÍA.

- Angulo, F. La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En Angulo, F. Barquín y A. I. Pérez Gómez (eds). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal. 1999.
- Bonals, Joan. El trabajo en equipo del profesorado. Edit. Grao, 4º ed. Barcelona. 2000. pp. 20-22.
- Torres Medina, Carmen y Pérez de Villar Ruiz, Ma. José. Dinámica de grupos en Formación de Formadores: Casos prácticos. Edit. Herder, España, 1999. pp.43-46.
- Fierro Evans, Cecilia y Martínez Parente Zubiría, Regina. Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura. México. 2000.
- U.P.N. Construcción del conocimiento matemático en la Educación básica. Antología Básica. México. 1994.
- Dale, ShunK. Teorías del aprendizaje. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. 2ª. edición. Barcelona. 1999.
- U.P.N. Desarrollo de la lengua oral y escrita en el niño preescolar. Antología Básica. México. 1994.
- Dianne Papalia. Sally. Desarrollo Humano. Editorial Wend Kosold. 4ª. Edición. Colombia 1992.
- Díaz Aguado, María de Jesús. El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid. 1986.
- Domingo. J. Ciclo de desarrollo de un centro educativo: aproximación bibliográfica institucional. Universidad de Granada. 1996.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 11ª. edición. Editorial Siglo XXI. México. 1989. 367 p.

- Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI Editores. 1978.
- Gather, M. Le réseau comme outil d' apprentissage organisationnel; En F. Gros (ed.) Innovation et réseaux sociaux. París. INRP. 2000.
- Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid. 1996.
- SEP-SENTE. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial de la Comisión Nacional. México. 1993 .pp. 20-23.
- SEP-DGSEI. Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial y básica en Iztapalapa 2006-2007. México. 2006. pp. 9-12.
- Locertales Abril, Felicidad. El asesoramiento como proceso de interacción comunicativa. En García Carlos y López Yáñez Julián (coord.) Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Ariel. Barcelona. 1997.
- Mañú, José Manuel. Equipos directivos para Centros Educativos de calidad. Editorial. Rialp. Madrid, 1999. pp. 59-98.
- Pérez Gómez, A. I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata. Madrid. 1996. P.147.
- SEP. Programa de Educación Inicial. México. Octubre, 1992.
- Rodríguez Estrada, Mauro. Manual de Creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo. 7ª. edición. Editorial. Trillas. México, 2000. pp. 43-46.

- Coll, Salvador César. Psicología Genética y aprendizajes escolares. Paidós. España. 1992.
- Sánchez Moreno, Marita. El proceso de asesoramiento. En García y Carlos y López Yáñez Julián(coord.) Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Ariel. Barcelona. 1997.
- Stantic, L.. Suplemento espectáculos Diario Clarín. Mayo. Buenos Aires. 2002.
- Whitader, Patrick. Cómo gestionar el cambio en contextos educativos. Edit. Narcea. Madrid. 1998. pp. 97-118.