



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**ASESORÍA
A LA FUNCIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA
EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR DEL
JARDÍN DE NIÑOS "MAYA", EN EL MARCO DE
LA REFORMA A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

MARÍA GABRIELA SAUCEDO SARABIA

ASESORA:
LIC. GEORGINA RAMÍREZ DORANTES

MEXICO, D.F.

JUNIO DE 2012

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por llenarme de fortaleza y permitirme llegar hasta el final de este sueño.

A ti Mamá y a ti Papá por sus consejos, su ejemplo, paciencia, comprensión, confianza, pero sobre todo por su amor y apoyo incondicional.

A ti Hermana y a ustedes mis Niños, por ser junto con mis padres mi motor, mi motivación para seguir adelante, mis compañeros de camino.

A usted Papá Jesús, Mamá Gustina; a mis tíos: Josefina, Porfirio, Raúl, Elena, Margarita, Pepe, Carito; a mis primos: Diana, Neidi, Héctor, Saúl, Chico, Mario, Erika, Esmeralda, Javier; a mis compañeros y amigos: Laura, Miriam, Karla, Enrique, Beto y Pili; a ti Alejandro y a ti Ángeles; por brindarme sus palabras de aliento, por preocuparse y estar al pendiente, ello significó mucho para mí y me impulsó en los momentos difíciles.

A ti Stibalitz por apoyarme incondicionalmente, por darme tu confianza y poner en mis manos uno de tus tesoros más preciados.

A ustedes Maestra Rosio Herrera, Ma. Elena Contreras, Lic. Francisco Moreno por su comprensión, confianza y por darme las facilidades para hacer posible mi titulación.

A usted Maestra Georgina por su paciencia, sus consejos y la compañía que me brindó a lo largo de estos años, por enriquecer mi vida personal y profesional con su conocimiento y experiencia.

A ustedes Profesores: Ma. De Jesús Trejo, Marcos Daniel Arias y Cuauhtémoc Guerrero, por sus comentarios y recomendaciones que enriquecieron de manera importante mi trabajo. A todos ellos... **“Gracias”**.

**“MÁS QUE TU OBJETIVO,
IMPORTA LA FUERZA QUE TENGAS PARA LUCHAR POR ÉL”.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

PRIMER APARTADO

MARCO REFERENCIAL.....	7
------------------------	---

Contexto de la investigación.....	7
-----------------------------------	---

Educación Preescolar en el contexto internacional.....	8
--	---

Educación Preescolar en México.....	14
-------------------------------------	----

Antecedentes y fundamentos de la obligatoriedad.....	15
--	----

Reforma a la Educación Preescolar.....	19
--	----

Incorporación de escuelas particulares.....	23
---	----

Balance en la implementación de la reforma curricular.....	29
--	----

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
--------------------------------------	----

Investigación acción educativa.....	33
-------------------------------------	----

Paradigma de la investigación.....	35
------------------------------------	----

El rol del investigador externo.....	39
--------------------------------------	----

La ética profesional en el proceso de investigación.....	41
--	----

Diseño de la investigación.....	42
---------------------------------	----

Etapas del diseño de investigación.....	45
---	----

Inserción a la institución escolar.....	45
---	----

Diagnóstico escolar.....	48
--------------------------	----

Formulación de preguntas de investigación.....	61
--	----

Construcción del marco teórico.....	61
-------------------------------------	----

Diseño del programa de asesoría.....	62
--------------------------------------	----

Desarrollo del programa de asesoría.....	63
--	----

Análisis del desarrollo del programa de asesoría.....	64
---	----

SEGUNDO APARTADO

DIAGNÓSTICO ESCOLAR	65
Escenario de la intervención	69
Comunidad escolar	70
Análisis de los datos obtenidos	72
Dimensión organizacional.....	73
Dimensión pedagógica.....	84
Identificación de fortalezas, debilidades y problemas	98
Selección y planteamiento del problema a asesorar	105

TERCER APARTADO

FUNDAMENTO TEÓRICO	107
Gestión directiva en la Reforma de la Educación Preescolar	108
Construcción de la gestión del Jardín de Niños “Maya”	112
Fundamento conceptual de gestión.....	113
Gestión educativa.....	115
Gestión escolar.....	117
Modelo de gestión escolar estratégica.....	121
Componentes de la gestión escolar estratégica.....	125
Liderazgo pedagógico.....	128
Función directiva técnico-pedagógica	134
Contenido del Programa de Educación Preescolar 2004.....	136
Organización del trabajo docente.....	147
Conocimiento de los alumnos: diagnóstico inicial.....	149
Planificación del trabajo docente.....	151

CUARTO APARTADO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	159
Programa de asesoría a la función directiva	160
Objetivo general.....	162
Líneas de acción.....	162
Plan de acción.....	163
Análisis del desarrollo del programa de asesoría	169
Asesoría colaborativa.....	169
Descripción y análisis de la asesoría colaborativa.....	171
Función técnico-pedagógica.....	188
Descripción y análisis de la función técnico-pedagógica.....	189
Liderazgo pedagógico.....	220
Análisis del desarrollo del liderazgo pedagógico.....	220
CONCLUSIÓN	228
FUENTES DE INFORMACIÓN	235
ANEXOS	240

INTRODUCCIÓN

En el año de 1993 descubrí mi vocación por la docencia en la Educación Preescolar, lo que me llevó a ingresar a la Licenciatura en Educación Preescolar en la UPN en Ecatepec, al mismo tiempo entré a trabajar de auxiliar en un Jardín de Niños particular, hasta que me di cuenta que la universidad no me estaba aportando lo que necesitaba para poder estar frente a grupo, así que equivocadamente decidí abandonarla a los tres meses y decidí cursar por dos años la carrera corta de Asistente Educativo, lo cual me dio los conocimientos necesarios para laborar por siete años como docente en escuelas privadas.

Haciendo un recuento, dicha carrera me dio la oportunidad de ser parte del equipo que inició y sacó adelante una escuela, en la cual trabajé como docente de segundo por cuatro años en las mañanas y por las tardes durante tres años dando clases a Auxiliares de Educadoras; hasta que una de estas alumnas me ofreció ser directora de su Jardín de Niños en donde estuve un ciclo escolar. Después en otro plantel ejercí la docencia en primer y tercer año de preescolar.

A lo largo de estos años pude darme cuenta que la mayoría de los Jardines de Niños que conocí eran vistos como un buen negocio, donde directivos y docentes no necesitaron ser profesionales para sacarlos adelante y, que con mucha suerte llegaban a ser buenas escuelas, gracias a la vocación de las docentes, pero no era suficiente. Pude ver como prevalecía la transmisión de una enseñanza tradicionalista, donde las planas en el cuaderno de español y matemáticas era lo más importante. Era común observar como una escuela y otra se copiaba las formas de trabajo, el contenido de los cuadernos, los dibujos, las técnicas, las manualidades, etc. El trabajo individualizado imperaba y originaba una competencia constante entre docentes, porque la que mejor dibujaba, cantaba, hacía bonitas manualidades, montaba vistosas coreografías y contaba muchos cuentos, se llevaba el reconocimiento y, por lo tanto, tenía asegurado el empleo. Así mismo, la teoría que fundamentaba el trabajo docente en muchas ocasiones, era la que venía al final de los libros de lectoescritura, las revistas que presentaban artículos sobre la crianza de los hijos, manualidades o fiestas infantiles.

Es preciso comentar que en estos años de experiencia nunca recibí un programa, siempre tuve que investigar para poder diseñarlos; así la vocación y la pasión que sentía por mi carrera, me impulsó a superar los obstáculos e ir innovando dentro de mis posibilidades, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, no pude seguir trabajando de esa manera, investigando metodologías y diseñando programas sólo para los alumnos de mi aula; el haber vivido la experiencia de estar en la dirección, cambió totalmente mi visión, me mostró mis alcances, mis posibilidades y también mis grandes limitaciones. Así surgió un compromiso mayor y la necesidad de prepararme profesionalmente para poder ofrecer e impulsar una educación de mayor calidad. Por ello, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional del Ajusco.

Dicha decisión no pudo llegar en mejor momento, ya que en este periodo (2001-2002) se gestó la Reforma a la Educación Preescolar, la cual implicó la obligatoriedad gradual en sus tres años, la incorporación de las escuelas particulares y la implementación de la renovación curricular en el ciclo escolar 2004-2005.

El propósito de la Reforma Curricular consiste en “transformar las prácticas educativas en el aula, de tal manera que los alumnos dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizajes interesantes y retadoras, que propicien el logro de competencias fundamentales, partiendo siempre de los saberes y las competencias que poseen” (SEP, 2006:25). Así que el logro de ese propósito requeriría de la participación de todos los actores involucrados. Las docentes debían entre otras cosas, reconceptualizar la idea sobre el alumno, desarrollar nuevas formas de trabajo, transformar la organización de la jornada diaria, implementar nuevas estrategias didácticas, cambiar los procedimientos de evaluación, aprender a observar y reconocer los avances de los alumnos. Ello implicaría un proceso de aprendizaje, de experimentación con la propuesta, de revisión de su rol, de reflexión sobre la práctica y de estudio sistemático.

En cuanto a los directivos, debían reconocer y comprender los desafíos a los que se enfrentaban, reflexionar sobre su práctica para llevar a cabo una transformación que les permitiera convertirse en líderes educacionales, que

centren la institución alrededor de los aprendizajes escolares; que impulsen, dirijan y apoyen el mejoramiento continuo de la gestión escolar, creando las condiciones favorables para trabajar el programa, mediante la aplicación de nuevas alternativas que partan de un enfoque diferente al que se había estado desarrollado.

Ante este panorama, era evidente que el proceso de Reforma provocaría tensión entre la estabilidad y el cambio en las escuelas del nivel, especialmente en las escuelas particulares de reciente incorporación, desencadenando una serie de problemas y necesidades. Por lo tanto, la Reforma a la Educación Preescolar abrió la oportunidad a los diferentes profesionales de la educación de poder contribuir en la mejora de calidad educativa del nivel, en específico a los pedagogos, cuya formación nos permite actuar en la implementación del proceso en diferentes áreas, a nivel institucional o aula, como: evaluación de sistemas educativos, orientación profesional, planeación educativa, apoyo académico, servicios de asesoría; organización, administración y dirección de instituciones educativas; diseño curricular, etc.

De este modo, mi formación me posibilitó para llevar a cabo la construcción del presente trabajo, que inició con el planteamiento del problema de investigación que impulsó y orientó mi labor, y que formulé bajo la siguiente interrogante: ¿Cuál es el proceso a través del cual una pedagoga en el rol de asesora, puede contribuir en la mejora de los problemas surgidos en el Jardín de Niños “Maya”, a partir de la implementación de la Reforma Curricular?

Entonces, para encontrar la respuesta al planteamiento del problema los objetivos a cumplir fueron los siguientes:

- Investigar qué impulsó en el plano internacional la Reforma a la Educación Preescolar y cómo se fue desarrollando en nuestro país, mediante la investigación en diversas fuentes, para conocer el contexto de la investigación y comprender sus requerimientos.
- Seleccionar una metodología compatible a las exigencias de la Reforma, por medio de la indagación de diferentes paradigmas y modelos que permitan diseñar una propuesta de investigación.
- Realizar un diagnóstico escolar que permita identificar fortalezas, debilidades y problemas con la participación de por lo menos uno de los

actores de la escuela, mediante un proceso sistemático, con el fin de seleccionar el problema más urgente a asesorar.

- Diseñar un programa de asesoría con base en el resultado del diagnóstico e implementarlo junto con el actor o actores involucrados, determinando una metodología adecuada, que permita contribuir a la mejora del problema seleccionado.

Algunas preguntas que surgieron y orientaron mi investigación fueron las siguientes: ¿cuáles fueron los motivos que impulsaron la obligatoriedad y la Reforma?, ¿qué bases teóricas y metodológicas fundamentaron la Reforma?, ¿cómo se estará llevando a cabo la implementación de la Reforma Curricular?, ¿qué tipo de necesidades y problemas surgieron en las escuelas particulares a partir de la Reforma?, ¿qué tipo de estrategias de intervención pedagógica serán las más adecuadas para contribuir en el proceso?, ¿qué implicaciones tiene el realizar una asesoría en un proceso de Reforma?

Después de un largo proceso el presente trabajo de tesis se hizo una realidad, por ello, ahora lo muestro organizado en cuatro apartados:

El primer apartado está dividido en dos secciones: La primera llamada Marco Referencial que tuvo el propósito de contextualizar el momento en el que se desarrolló la investigación. Por lo tanto, presento los encuentros internacionales que impulsaron la Reforma a la Educación Preescolar en México. Más adelante, abordo la organización de la Educación Preescolar en México, los antecedentes y fundamentos de la obligatoriedad, el proceso de la Reforma Curricular, el tema de la Incorporación de las Escuelas Particulares y finalmente el balance realizado hasta ese momento en la implementación de la Reforma.

La segunda sección titulada Metodología de la Investigación, surgió después de analizar y comprender los antecedentes, fundamentos, requerimientos y retos de la Reforma en el plano internacional y nacional, por lo que muestro a la investigación-acción educativa, desde una postura epistemológica hermenéutica-interpretativa, como la metodología más adecuada para realizar la investigación; después doy paso al diseño de la investigación y a las etapas del mismo.

El segundo apartado, exhibe el Diagnóstico Escolar realizado en el Jardín de Niños “Maya”, ya que la metodológica de la investigación acción señala que el proceso de investigación parte con esta etapa; la cual tuvo el propósito de dar a conocer la situación inicial en la que se encontraba la escuela, mediante un trabajo sistemático de indagación y análisis de la información obtenida, lo que permitió identificar las fortalezas, debilidades y problemas de la realidad educativa; que finaliza con la verificación de los resultados y la selección del problema a asesorar.

El tercer apartado expone el Fundamento Teórico construido con el fin de orientar mi trabajo como investigadora externa, el diagnóstico escolar y la propuesta de intervención, en específico en la comprensión y reconstrucción del problema referente a la función directiva técnico-pedagógica. Por ello, se despliega una breve explicación sobre la gestión y función directiva en la Reforma, la necesidad de su transformación, las bases de la construcción de la gestión en la escuela, los fundamentos conceptuales de la gestión, gestión educativa, gestión escolar; las características del modelo de gestión escolar estratégica y del liderazgo pedagógico. Posteriormente, se presentan los fundamentos de la función técnico-pedagógica, seguido de una breve explicación del contenido del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), en específico del apartado de la organización del trabajo docente, donde se determinan algunas actividades que los directivos pueden emprender para llevar a cabo su función técnico-pedagógica.

El cuarto apartado corresponde a la Propuesta de Intervención, el cual contiene dos secciones: La primera exhibe el Programa de Asesoría, que fue diseñado para atender el problema seleccionado y contribuir en su mejora. Y la segunda, presenta el Análisis del Desarrollo de dicho Programa, el cual permitió realizar la interpretación de los hechos e identificar los aciertos y errores de mi función como asesora, así como de la función técnica-pedagógica y del liderazgo pedagógico ejercido por la directora durante la implementación del programa.

Por último, se podrán ver las Conclusiones, las Fuentes de Información que fundamentaron el trabajo de investigación y los Anexos que muestran los instrumentos utilizados.

Espero que el presente trabajo de investigación sirva para orientar a los futuros pedagogos interesados en el tema, a docentes y directivos del nivel que están en la búsqueda de una mayor comprensión y fundamento del proceso de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar y quieran conocer una propuesta de intervención que contiene un procedimiento sistemático, técnicas e instrumentos para realizar un diagnóstico escolar, un programa de asesoría y un análisis del mismo; que les apoye en el proceso de transformación de su práctica educativa.

PRIMER APARTADO

MARCO REFERENCIAL

La presente sección tiene el propósito de contextualizar el momento en el que se desarrolló mi investigación e intervención, ya que la Educación Preescolar prácticamente iniciaba con su proceso de Reforma, la cual implicó la obligatoriedad en sus tres años que fue aprobada a finales de 2001, la incorporación de las escuelas particulares y la implementación de la renovación curricular, puesta en marcha en el ciclo escolar 2004-2005 en el 5% de las escuelas de cada entidad y en la totalidad de jardines en el ciclo 2005-2006, periodo en el que llevé a cabo mi investigación.

Es por ello, que doy a conocer en forma general algunas tendencias que en el plano internacional impulsaron la Reforma de la Educación Preescolar, explico los antecedentes, fundamentos de la obligatoriedad y el proceso de la Reforma Curricular en México, consideré importante abordar la situación en la que se encontraron los jardines de niños particulares a raíz de dicha obligatoriedad y los requerimientos que tenían que cumplir para incorporarse a la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente en el Estado de México, ya que es la entidad de la escuela en donde realicé mi investigación; y por último expongo el balance que la SEP realizó en la implementación de la Reforma Curricular.

El Contexto de la Investigación

Los retos de la Educación del siglo XXI comienzan a reestructurarse desde la última década del siglo pasado, nace una visión de innovar los aspectos educativos que tienen que ver con los grandes intereses internacionales de transformaciones económicas, sociales, culturales, de igualdad y equidad.

A partir de estas grandes necesidades, se empiezan a dar una serie de encuentros internacionales donde los gobiernos de diferentes países, entre ellos México, adquieren una serie de compromisos, dando origen a reformas educativas, específicamente en nuestro país a la Reforma de la Educación

Preescolar, estableciendo un nuevo contexto educativo para la niñez de entre 0 a 6 años, que desencadena incertidumbre y deja al descubierto la necesidad de orientación y asesoría pedagógica.

Educación Preescolar en el Contexto Internacional

Uno de los primeros encuentros donde se reconoció que los niños tienen derechos y se promulgó entre otros, el derecho universal de la educación, fue en la “Convención sobre los Derechos del Niño”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y que un año después el 20 de septiembre de 1990, entraría en vigor al ser ratificada por 20 Estados¹, los cuales, se comprometieron a adoptar todas las medidas administrativas, legislativas, elaborar y vigilar un nuevo Plan Nacional de Acción de la Infancia en sus países para fortalecer la vigencia de los derechos del niño a nivel local, nacional e internacional.

Como miembro de la Comunidad Internacional, el Estado Mexicano formó parte de los principales acuerdos y tratados que representaron el consenso sobre las normas a seguir en materia de protección a los derechos de la niñez y fue aprobada la Convención por el Senado de la República el 19 de junio de 1990, y a partir de entonces se ha generado un cambio radical en la forma de ver las cosas. Por ejemplo, el 7 de abril de 2000 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la reforma y adición de los tres últimos párrafos del artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para establecer el derecho de los niños y las niñas a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación, sano esparcimiento, para su desarrollo integral, entre otros.

Posteriormente, se llevó a cabo la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, organizada conjuntamente con la UNESCO, el Banco Mundial y el Programa de las

¹ “Agenda política sobre legislación de los derechos de niñas, niños y adolescentes”. Consultado en http://www.derechosinfancia.org.mx/Legislacion/leg_agenda_leg.htm, en septiembre de 2009.

Naciones Unidas para el Desarrollo, que fue y sigue siendo, el inicio del esfuerzo educativo mundial más grande en toda la historia.

En ella, se recordó que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero.

Se reconoció que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional, conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

Observaron que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo.

Constataron que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es necesario mejorar su calidad y que debe ponerse al alcance de todos.

Se concientizaron de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío.²

Por lo que se pone de manifiesto el transformar e innovar los sistemas educativos de las naciones, dando pauta para formular nuevas estrategias en los procesos de equidad social y democracia política, para la solución de los grandes desequilibrios internacionales y garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de la población, siendo la más importante la educación para todos.

La Conferencia de Jomtien, marcó el camino para iniciar la transformación de educación básica para todos, surgió la atención al desarrollo de la primera infancia y a la educación inicial, como importante línea de acción para la última

² "Declaración Mundial sobre Educación para Todos." Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia 1990. Consultado en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>, Pp. 2, 3, en septiembre de 2009.

década del siglo XX. Se incluyó dicho nivel, ampliando hacia abajo la perspectiva tradicional sobre la educación básica, en la que el aprendizaje y la educación eran contempladas a partir del acceso a la escuela primaria.

Al respecto, la declaración de Jomtien especifica lo siguiente:

Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.

“La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

- El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”.³

Con anterioridad a Jomtien, los responsables de políticas públicas y los planificadores en América Latina y el Caribe comenzaron a asumir el reto de ayudar al desarrollo de los más pequeños durante los años de la preescolaridad, con el propósito de prepararlos para su incorporación a la educación básica, generalmente centrados en el año inmediatamente anterior al de la educación primaria.

La visión de la educación preescolar había comenzado a cambiar. En 1990 un nuevo término, el de «educación inicial», comenzó a usarse a menudo, y se desarrolló el ámbito de los programas de educación no formal llevados a cabo por entidades locales o por organizaciones no gubernamentales, aunque también por el sector público, así como los programas dirigidos a los padres. Los programas cubrían el tramo de aprendizaje de los niños de 0 a 6 años.

Estos cambios relativos al aprendizaje y a la educación temprana ocurrieron en un momento en el que el valor de la inversión en la primera infancia comenzó a ser mejor reconocido. Creció la literatura que documentaba los beneficios tanto sociales como económicos de dichas inversiones y la de los severos retrasos que persistían como resultado de la falta de acción (Myers, 1995; Barnet y Boocock, 1998; Karoli, 1998). La demanda de programas para la primera infancia ha crecido, relacionada por una parte con el deseo de

³ Ibidem. Pp. 5

preparar mejor a los niños para la escuela, y, por otra, con la necesidad de una atención cualificada de los niños mientras los padres trabajan.

La ampliación de la perspectiva sobre la atención a la primera infancia, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, así como los nuevos conocimientos sobre los beneficios de la inversión en la atención y desarrollo de la misma, forzaron a los responsables de las políticas públicas, a los programadores y a los planificadores, a extender y mejorar la atención hacia los niños más pequeños.⁴

Por otro lado, en América Latina y el Caribe, uno de los encuentros que sin duda contribuyeron a la ampliación de dicha perspectiva fueron los “Encuentros Internacionales de Educación Inicial y Preescolar”, realizados en la Habana Cuba, auspiciado por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) y el Ministerio de Educación de la República de Cuba y coauspiciados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Asociación de Educadores Infantiles (AMEI), la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC) y el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Se llevaron a cabo ocho reuniones desde 1998 hasta 2008, en las que participaron entre 22 a 34 representantes de América del Sur, Central y del Norte, del Caribe y de Europa, en las cuales se realizaron conferencias, simposios, mesas redondas, talleres, debates, cursos, etc.,

Entre los objetivos de los encuentros figuraron el conocer el estado actual de la educación inicial y preescolar en el mundo, sus convergencias y divergencias; intercambiar experiencias sobre las diferentes formas de organización del proceso educativo y su evaluación; demostrar la importancia del educador como factor esencial de un proceso de calidad, propiciando el diálogo y el intercambio entre estos y otros profesionales, acerca de las características, condiciones y modos de actuación de todos, como formadores

⁴ Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: “Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro”. Consultado en <http://www.rieoei.org/rie22a01.htm>. Pp. 2, en septiembre de 2009.

de la primera infancia; así como, promover la realización de investigaciones y estrategias de acciones conjuntas dirigidas al desarrollo integral de los niños y las niñas de entre 0 a 6 años de edad.

En las diversas sesiones fueron objeto de análisis y centro de debate los aspectos siguientes:

a) La Calidad de la Educación.

- Problemáticas relativas a las políticas educacionales y el papel de las organizaciones internacionales, en especial las estrategias de UNICEF, basadas en un enfoque de derechos.
- La urgente necesidad de que las políticas educacionales y en particular las que tienen que ver con la primera infancia se conviertan en políticas de Estado, para la atención integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, que incluyan las más diversas alternativas y que garanticen en su implementación práctica, una educación de óptima calidad.
- Se valoró que solamente con calidad de la educación se puede hablar de derechos, que es necesaria una transformación radical que garantice que el niño sea el centro del proceso educativo, que se atienda la diversidad, que se desarrollen valores, sentimientos y que se elimine la violencia a la que están sometidos actualmente las niñas y los niños.
- Como consenso general se estimó la necesidad de una educación inicial y preescolar de calidad y de una voluntad política que la garantice.

b) Crecimiento y desarrollo del niño en la infancia temprana y preescolar.

- La importancia de atender y seguir el crecimiento y desarrollo físico en las primeras edades para el logro de un adulto sano y pleno.
- Los debates se orientaron principalmente hacia la situación socio-económica, la nutrición y el desarrollo, la posibilidad real de desarrollar programas de nutrición en zonas rurales, marginales, pobres, así como, lo alarmante de la situación latinoamericana en relación con el crecimiento, la salud y la mortalidad infantil.
- La significación de la activa participación del niño y la niña, que le permita apropiarse de la riqueza del mundo, así como la necesidad de

priorizar la estimulación del lenguaje y la comunicación de ellos, con su medio social y natural.

- El imperativo de reforzar la formación de valores desde la infancia más temprana para contrarrestar los efectos de la globalización neoliberal.

c) La preparación al niño para el aprendizaje escolar.

- Se discutieron temáticas referidas a la especificidad de la educación de los niños en las edades iniciales, con vista a su preparación para la escuela, la cual debe estar esencialmente dirigida a favorecer su desarrollo integral, multilateral y armónico.
- Se analizó cómo aún no es reconocida, en las políticas educativas de diferentes países, la importancia de estas edades para el desarrollo posterior de sus niños y jóvenes.
- Se debatió la idea de que no es sólo preparar al niño para la escuela, sino preparar la escuela para los niños haciéndose énfasis en la preparación pedagógica del personal.
- Se evidenció que en cada país, la escuela básica plantea exigencias determinadas a los niños que ingresan y el preescolar trabaja en función de esas exigencias.

d) La formación del educador preescolar: vocación y maestría.

- El rescate del papel del educador; su formación y superación permanente que le permita una labor de calidad ante el reto de la diversidad.
- El valor de la investigación como vía para perfeccionar la práctica educativa.
- El trabajo para el perfeccionamiento de las vías y métodos para lograr una evaluación integral que constituya un fiel exponente del nivel de desarrollo alcanzado, para con éste diagnóstico proyectar estrategias educativas que potencien el desarrollo pleno de los infantes”.⁵

⁵ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. “Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar”. Consultado en www.oei.org.co/celep/, en septiembre de 2009.

Evidentemente dichos encuentros significaron en los hechos, la consolidación de un espacio de reflexión, de intercambio, de crecimiento personal y profesional, de la búsqueda de nuevas estrategias y el análisis compartido de los logros y las dificultades a las que se vio y ve enfrentada la educación inicial y preescolar en cada uno de los países.

Fue así entonces, que la participación y el compromiso de México en el marco de los foros internacionales, en los que se ponderó la importancia de la educación inicial y preescolar, reconociéndola como crucial para fomentar competencias básicas que una persona necesita para desarrollarse de manera satisfactoria, conllevó a la necesidad de un cambio importante en el Sistema Educativo Nacional.

Educación Preescolar en México

La Educación Preescolar en México está regida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación (1993), esta última, establece las finalidades que tendrá la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, así mismo, precisa las atribuciones que le corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación, donde es declarada gratuita. Dicha ley declara que “el nivel preescolar, junto con el de primaria y secundaria, forman parte de la educación básica que en conjunto abarca un periodo de doce años de escolaridad (tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria)” (Ley General de Educación, 1993).

La educación preescolar se ofrece en tres modalidades:

- a) Modalidad General: Ofrece sus servicios educativos por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano.

- b) Modalidad Indígena: Es impartida por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena. Este servicio es operado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- c) Modalidad Cursos Comunitarios: Servicio para las localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria, que tienen más de 35 niños en edad escolar. Los cursos comunitarios ofrecen educación preescolar en comunidades dispersas a niños de 3 a 5 años de edad. Se capacita a los jóvenes egresados de secundaria como instructores comunitarios para la atención de estos niños. Este servicio depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública.

También existen proyectos alternativos de atención en educación preescolar y atención educativa de la población infantil migrante. Estos son proyectos especiales para ofrecer el servicio a niños que por sus condiciones sociales no los reciben.⁶

Sin embargo, la educación preescolar era de carácter no obligatorio como requisito para ingresar a la educación primaria, hasta que se dio la Reforma educativa en este nivel y con ello la obligatoriedad.

Antecedentes y Fundamentos de la Obligatoriedad

Los acelerados cambios que ocurren en todo el planeta -entre los que destacan la globalización de las relaciones económicas, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los aspectos de la vida humana, el papel del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, el deterioro ambiental y el crecimiento de la desigualdad entre países- demandan de los sistemas educativos de todo el mundo cambios fundamentales en su orientación.

⁶ Observatorio de Educación Iberoamericana. Consultada en www.campus-oei.org/observatorio/organización.htm Pp. 105, 106., en septiembre de 2009.

Es importante mencionar, que una sociedad podrá iniciar las acciones necesarias y pertinentes de acuerdo a la capacidad que tenga para generar el conocimiento que le permita identificar y entender mejor las problemáticas, realizar diagnósticos adecuados que los lleven a plantear soluciones viables apegadas a su realidad. Todo lo cual exige más y mejor trabajo de investigación y la generación de nuevo conocimiento y desarrollo de capacidades de la población, junto con intensas acciones en distintas órdenes y sectores.

Los ciudadanos del siglo XXI deben tener una educación diferente, que les permita entender la naturaleza de la investigación científica y tecnológica, así como sus limitaciones y posibles riesgos.

En específico para que los niños del siglo XXI puedan enfrentar la incertidumbre y complejidad de su contexto, la educación debe considerar un currículo cuyo propósito sea el de ayudar a los alumnos a que piensen críticamente y con mayor creatividad para conseguir desarrollar conocimientos que los lleven a reflexionar, que los empoderen para que tomen decisiones sobre como encarar el futuro.

Es por ello, que entre los catedráticos de diversos países reunidos en la conferencia de Jomtiem -antes mencionada-, existió coincidencia en la idea de que, para responder a esos desafíos, los propósitos educativos deben concentrarse en reforzar y desarrollar competencias, que permitan a los alumnos se transformen a sí mismos y que al transformarse logren transformar el contexto en el que viven, para que puedan disfrutar de una vida privada y social tranquila y exitosa. Fue así, como la Educación Preescolar, como primera etapa y fundamento de la educación básica, no pudo sustraerse a estos desafíos. Los niños que ingresaran al Jardín de Niños en esta década habrían de incorporarse plenamente en un futuro a la vida social en un mundo de constante cambio; afrontar los desafíos venideros era un imperativo de toda la educación básica.

En México, los cambios que se dieron durante las tres últimas décadas del siglo XX, tanto sociales, económicos, así como culturales, hicieron necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales con la finalidad de procurar el

cuidado y la educación de los pequeños, ya que el impacto repercutía significativamente en su vida.

El proceso de urbanización (migración de millones de personas del campo a la ciudad), el crecimiento de la densidad poblacional, la construcción de unidades habitacionales, además del crecimiento de la inseguridad, repercutió significativamente en el desarrollo de nuestros niños, se redujeron los espacios para el juego, limitando su desarrollo físico y para la exploración del medio natural.

Los cambios en la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, muchas de las cuales son jefas de familia, aspectos que repercuten reduciendo el tiempo de atención y convivencia con los niños; ello implica menores estímulos para el desarrollo de su lenguaje y comunicación, menores oportunidades para el desarrollo personal y la vida social.

Los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, irrumpieron en los hogares de las zonas urbanas y rurales, sustituyendo la compañía de los padres, ejerciendo una influencia muy importante en la vida infantil. Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo a los pequeños para el procesamiento de la información que reciben y ayudarlos en la interpretación crítica de sus mensajes.

La pobreza y la desigualdad en aumento mantienen a una enorme proporción de niños en graves situaciones de carencia de los satisfactores de sus necesidades básicas; muchos se encuentran en verdadera situación de riesgo de no alcanzar un desarrollo pleno. (Programa de Educación Preescolar, 2004).

Este conjunto de transformaciones sociales y culturales constituyeron razones poderosas para la extensión de una Educación Preescolar de calidad. El mejoramiento de la calidad exigía una adecuada atención a la diversidad, considerando las características de las niñas y los niños, tanto las de orden individual como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y las grandes diferencias culturales como la pertenencia étnica.

Por lo tanto, en octubre de 2001 la bancada del Partido del Trabajo en la Cámara de Diputados propuso una iniciativa para que el Estado garantizara la

Educación Preescolar, mencionando a la UNICEF que argumentó, “que desde el nacimiento hasta los seis años germinan en todas las semillas de la individualidad humana y de la nacionalidad. En ese periodo se multiplican vertiginosamente las sinapsis y se establecen las pautas que da la vida. Se produce el desarrollo del cerebro, los educandos adquieren la capacidad de pensar, hablar, aprender y razonar. Esas son las bases y las conductas sociales que tendrán cuando se convierten en adultos”⁷.

Expusieron motivos como el que se requería de elementos pedagógicos para que se estimulara en los niños sus capacidades cognitivas, el desarrollo de sus habilidades psicomotrices, y de socialización; reducir los índices de deserción y reprobación en las escuelas primarias y secundaria; se requería elevar la calidad educativa y de los resultados del proceso en toda la carrera escolar, hasta el nivel superior; impulsar la equidad educativa, reduciendo desventajas de los escolares que ingresan a la primaria con uno, dos o ningún grado de educación preescolar cursado respecto a los que tienen la oportunidad de cursar hasta tres años de este nivel, que, como siempre, son las minorías acomodadas; apoyar a las madres que se ven en la necesidad de dejar a sus hijos, ya sea dentro o fuera de procesos institucionales, al cuidado de personas poco aptas para favorecer el desarrollo armónico de la personalidad de los niños y, en consecuencia, el mejoramiento de la situación socioeconómica de las familias cuyos niños hayan asistido a Educación Preescolar⁸.

Pues bien, después de varias semanas de discusión, el 13 de diciembre de 2001, el Senado de la República aprobó por unanimidad la reforma al artículo 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo la obligatoriedad de la Educación Preescolar, según las modificaciones a la Carta Magna; que vimos publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre de 2002, la cual entraría en vigor en el ciclo escolar 2004-2005.

⁷ La Jornada, “Urge una verdadera Reforma Educativa”. Ciro Pérez Silva, México, D.F. 29/X/2001. Pp.25

⁸ Ibidem. Pp. 25

Dicha reforma constitucional permitió superar indefiniciones legales que subsistían respecto a la educación preescolar. Por ejemplo, las que tenían que ver con el artículo 3º Constitucional como:

- Ratificar la obligación del Estado de impartir la Educación Preescolar, medida establecida desde 1993.
- Que para el ingreso a la educación primaria sea prerrequisito -en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto- haber cursado la Educación Preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
- La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.

Así como, la que menciona el artículo 31º constitucional que dice:

- La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.

El Decreto de reforma constitucional determinó en su artículo quinto transitorio que la Educación Preescolar sería obligatoria en el tercer grado, a partir del ciclo 2004-2005, en el segundo grado, a partir del ciclo 2005-2006, y en el primer grado, a partir del ciclo escolar 2008-2009, así mismo indica que en los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo. En consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad.

Reforma a la Educación Preescolar

Con la entrada a la presidencia de Vicente Fox Quezada le correspondió atender el inicio de la reforma, por lo que anunció cambios importantes en materia educativa, en su primer mensaje de gobierno, mencionó al respecto que: “La población que demanda educación básica crecerá en los próximos lustros, por lo que el país tiene la oportunidad para, en pocos años, incorporar a la educación preescolar a todos los niños en esa edad...” Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006:70).

Dicha expectativa se vio concretada cuando la obligatoriedad de la Educación Preescolar se expuso a partir de su política educativa, con fundamento en: “La Ley de Planeación que establece que cada Administrador Federal debe formular su plan sexenal. En base a esto, se formula el Plan Nacional de Desarrollo (PND), del cual se derivan los programas sectoriales. Para el caso del sector educativo, se formuló el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual la Secretaría de Educación Pública de México emprendió una línea de política educativa orientada a la atención de las niñas y los niños menores de seis años, a fin de mejorar la calidad del servicio que recibe esta población en el país, tomando en cuenta la diversidad de modalidades y los contextos en los que opera”⁹.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, estableció tres objetivos cuya consecución deberían contribuir todas las acciones e iniciativas de las autoridades federales, estatales y escolares. Los objetivos especifican lo siguiente:

- 1) “Alcanzar la justicia y la equidad educativa,
- 2) mejorar la calidad del proceso y logro educativos,
- 3) transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela”¹⁰;

Estos objetivos abarcan todas las dimensiones del sistema educativo: desde su financiamiento y estructura hasta las prácticas educativas en el aula, incluyendo la definición curricular, los materiales educativos, la formación inicial y permanente de los profesores, la gestión escolar y la evaluación educativa, entre otros aspectos.

Una de las líneas de acción para el segundo objetivo (mejoramiento de la calidad del proceso y el logro educativos) es la articulación de la educación básica, cuyo propósito es establecer un ciclo formativo con propósitos comunes y prácticas educativas congruentes a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria. La reforma de la educación preescolar y la educación secundaria forman parte de esta línea de acción.

⁹ Avanza Propuesta de Reforma de la Educación Preescolar. 2004. Consultado en www.sep.gob.mx. en octubre de 2009.

¹⁰ Programa Nacional de Educación 2001-2006. Consultado en www.sep.gob.mx, en octubre de 2009.

La publicación del Decreto sobre obligatoriedad impuso retos importantes de política educativa, tanto para la expansión del servicio como para el mejoramiento de la calidad (planta física y equipamiento, tamaño de los grupos, formación inicial y actualización del personal docente y la transformación de la gestión escolar), tomando en cuenta los plazos establecidos.

Por la importancia que representa la Educación Preescolar como un servicio de gran potencial para el desarrollo integral de las niñas y los niños, y porque puede contribuir decisivamente en la adquisición de competencias socio-afectivas e intelectuales básicas para el aprendizaje reflexivo y el pensamiento crítico y creativo, la Secretaría de Educación Pública, con la participación de las autoridades educativas estatales, diseñó y puso en marcha un proceso de reforma, que se explica en el documento: “La renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar. Puntos de partida, estrategia y organización (2006)”. Este documento fue la base para informar, difundir y propiciar la participación de profesoras, profesores, autoridades, madres y padres de familia en el país.

La Reforma tenía como eje principal el diseño y aplicación de una nueva propuesta curricular que permitiría una adecuada articulación con la educación primaria y precisaría los propósitos educativos que todas las niñas y los niños del país -independientemente de su origen social, étnico o del ambiente familiar del que procedan- deberían lograr durante su tránsito por la educación preescolar. Asimismo, ofrecería a las educadoras y educadores orientaciones didácticas diversas y flexibles que favorecerían los aprendizajes deseados.

La Reforma incluyó entre sus líneas de acción la actualización profesional del personal docente y directivo, la transformación de la gestión escolar, la producción y distribución de materiales educativos y el fortalecimiento del equipamiento didáctico de los planteles.

El punto de partida del proceso fue la construcción de un diagnóstico nacional denominado: “Evaluación interna en los planteles de educación preescolar, se impulsó desde los planteles con la participación del personal docente y directivo en el análisis de los problemas de la práctica educativa, y en la detección de necesidades de cambio en el aula, en la función directiva, en la organización escolar y, por supuesto, en la propuesta curricular. Esta

evaluación se realizó con el apoyo de las asesoras técnicas en el año de 2002, en un total de 600 planteles de todo el país y de todas las modalidades, número que se incrementó en las entidades donde se ampliaron los equipos técnicos estatales”. (Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, 2006:7).

La evaluación interna y otras acciones emprendidas previas a la publicación del nuevo Programa de Educación Preescolar (los Talleres Generales de actualización, la publicación de textos para el análisis y debate académico, las reuniones regionales Diálogos sobre Educación Preescolar), permitieron crear un ambiente favorable para el proceso de reforma y, en especial, para avanzar en la formación de núcleos promotores en las entidades federativas.¹¹

Más adelante, junto con la publicación y distribución del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), el equipo responsable de la Reforma a la Educación Preescolar en la Subsecretaría de Educación Básica, emprendió un conjunto de acciones para promover el conocimiento y análisis de dicho programa por parte del personal docente y directivo, así como para fortalecer la formación de las asesoras y el involucramiento del personal directivo de escuela, zona y sector en el proceso, y para obtener información acerca de la aplicación del programa en las aulas.

Dicha aplicación inició durante el ciclo escolar 2004-2005 en 5% de los planteles de cada entidad en todas las modalidades; esta aplicación, considerada fase piloto, permitió delinear las acciones de formación e identificar cambios necesarios en el trabajo directivo y en otros aspectos de la gestión escolar. En el resto de los jardines de niños (oficiales y particulares) se impulsaron, con distinta intensidad, actividades de estudio y la aplicación “gradual” del programa; algunas entidades optaron por abrir espacios en los Consejos Técnicos para su revisión y en otros casos se dio la opción, a las educadoras que así lo desearan, de empezar a trabajar con él.

En el ciclo escolar 2005-2006 el programa comenzó su aplicación en todos los jardines de niños del país. Durante este periodo, con el apoyo de las autoridades estatales y de los equipos técnicos, se dio siguiendo el proceso, a fin de identificar los indicios de cambio, las principales tendencias y los

¹¹ www.reformapreescolar.sep.gob.mx. Consultado en octubre de 2009.

problemas que representa su puesta en práctica para el personal docente y directivo.

Y así, la obligatoriedad y Reforma a la Educación Preescolar se convirtieron en una realidad.

Incorporación de Escuelas Particulares

En virtud de que la educación preescolar no era un requisito para el ingreso a la educación primaria, muchos particulares impartían el servicio a niños de entre tres a seis años de edad, de forma irregular, sin ninguna afiliación y supervisión que garantizara la seguridad física, moral, psicológica, social de los alumnos, y el control de la calidad educativa.

Es por ello, que a partir de la aprobación de la obligatoriedad y la reforma a este nivel, uno de los planes para llevar a cabo este proceso, era el regularizar todos los planteles privados, así que la Secretaría de Educación Pública (SEP) convocó a los particulares a realizar los trámites de incorporación al Sistema Educativo Nacional, a fin de obtener Autorización o el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, antes de iniciar el ciclo escolar 2004-2005.

“La incorporación es un acto administrativo mediante el cual la autoridad educativa, en ejercicio de sus atribuciones, autoriza o reconoce los estudios que imparten los particulares en sus diferentes tipos o modalidades y vertientes, integrándolos al sistema educativo” Departamento de Escuelas Incorporadas (2002:4)

La incorporación de estudios se puede dar a través de dos figuras jurídicas y administrativas que son:

1. “Autorización: acuerdo previo y expreso de la autoridad educativa que permite al particular impartir estudios de preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.
2. Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios: acuerdo expreso de la autoridad educativa que reconoce la validez a estudios impartidos por un particular, distintos de los de educación preescolar, primaria, secundaria,

normal y demás para la formación de maestros de educación básica”.

Departamento de Escuelas Incorporadas (2002:4).

Entonces, para que un Jardín de Niños particular pueda obtener su incorporación debe cumplir con una serie de obligaciones, en el caso del Estado de México (entidad donde se ubica la escuela donde realicé mi investigación), el Gobierno de la entidad para desarrollar el Acuerdo en el que se establecieron los lineamientos para la incorporación de los particulares que imparten educación preescolar al Sistema Educativo Estatal, considero fundamentarse en lo siguiente:

- a) La conformidad que existe con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Código Administrativo del Estado de México, de que los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades, entre estos, educación preescolar, la cual está sujeta a disposiciones legales y administrativas que regulan su incorporación al Sistema Educativo Estatal.
- b) El Acuerdo número 278, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 30 de junio de 2000, que el titular de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal expidió, por el que se establecen los trámites y procedimientos para obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios de preescolar.
- c) El Decreto del 12 de noviembre de 2002 que se publicó en el DOF, por el que se dispone la obligatoriedad de la educación preescolar de manera gradual, y que para el ciclo 2008-2009, el Estado mexicano, habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.
- d) La fracción VI del artículo 3º Constitucional, que determina que para impartir la educación preescolar, los particulares deberán obtener previamente, la autorización expresa del poder público, y que para el ciclo 2008-2009, ningún particular podrá impartir educación preescolar, sin dicha autorización.

- e) El Acuerdo número 332, que el titular de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal expidió publicado en el DOF el 16 de octubre de 2003, en donde se busca fortalecer el nivel de enseñanza preescolar al establecer los lineamientos a los que deben ajustarse los particulares sin reconocimiento oficial, así como los procedimientos para que se incorporen al Sistema Educativo Nacional a fin de transparentar los requisitos y procedimientos para que los particulares cumplan con lo dispuesto en la normatividad, así como contar con información actualizada sobre los planteles que operan en este nivel educativo.
- f) El Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005 estableció como objetivo el asegurar la igualdad en el acceso y permanencia a una educación básica de calidad.
- g) Y finalmente, que en el Estado de México existe un gran número de particulares que ha venido prestando el servicio, desde antes de la publicación del Decreto de reformas constitucionales, y que no reúnen la totalidad de los requisitos establecidos para la obtención de la incorporación, sin embargo, el Gobierno reconoce, la vocación y compromiso social de los particulares, en la conjunción del logro de los objetivos educativos de la entidad, por lo que se hace necesario, regular las condiciones para su incorporación al sistema que garantice primordialmente la calidad educativa y la protección necesaria en el cuidado de la integridad física, psicológica y social de los menores.

Contando con estas bases se desarrolló el Acuerdo y fue publicado el 17 de junio del 2004 en la "Gaceta del Gobierno", por Arturo Montiel Rojas en ese entonces Gobernador de la entidad.

El acuerdo contiene 67 artículos distribuidos en nueve capítulos que contienen: disposiciones generales, de los particulares que imparten educación preescolar, de la protección a los menores, del procedimiento para obtener la autorización, de los requisitos para la autorización, del otorgamiento de becas y la documentación en archivo, de las visitas, del programa, que en síntesis se presentan a continuación.

Se estipula que los particulares podrán solicitar la autorización para impartir educación preescolar obligatoria, por nivel educativo o por grado escolar, en este último, solicitarlo antes del inicio de cada ciclo. Cumplido el plazo al ciclo 2008-2009 ningún preescolar podrá impartir el servicio sin previa autorización, y que a partir del 2009-2010 la autorización sólo se otorgará por nivel.

Expone el procedimiento para obtener la autorización como: el que deberá presentar ante la autoridad una solicitud, propondrá denominaciones que no estén registradas, presentar formato de pago de derechos junto con documentos del personal directivo y docente, de las instalaciones, carta compromiso para impartir planes y programas; que recibirá visita de inspección por parte de la autoridad educativa para verificar las condiciones de higiene, seguridad y pedagógicas de la escuela en términos señalados en el presente Acuerdo. En un plazo no mayor a 30 días hábiles la autoridad dictará la resolución.

Detalla los requisitos sobre la autorización, el cual se dividen en tres secciones:

- a) Describe el perfil académico y profesional del personal directivo y docente, el cual el particular deberá informar. El director deberá contar con título profesional vinculado a la educación, su responsabilidad será sobre aspectos académicos, docentes y administrativos del plantel. Por otro lado, el docente requiere de título profesional, (antes del 2008 sólo se requería de la carrera de educación preescolar). Si la escuela cuenta con más de 60 alumnos la escuela deberá contar con profesor de Educación Física el cual deberá acreditar su profesión. El particular proporcionará al personal docente los medios necesarios para su trabajo, actualización sobre contenidos, estrategias.
- b) Puntualiza las condiciones de higiene, seguridad y pedagógicas que debe proporcionar a los alumnos, que los espacios tendrían que contar con iluminación y ventilación adecuadas, con agua potable, sanitarios por separado para niños y niñas y personal administrativo, docente y de servicio; servicio médico y equipo de primeros auxilios; áreas de servicios generales y administrativas; áreas recreativas y cívicas; mobiliario y equipo

apropiado para su edad. El particular deberá acreditar la propiedad, contrato de arrendamiento o comodato ratificado por notario público, contar con el visto bueno de operación y seguridad estructural y presentar una propuesta para dar cumplimiento a los requisitos de instalación, de material y equipo escolar, suficientes para cubrir los planes y programas respaldados por fotografías.

- c) Conviene que los particulares serán los responsables del cumplimiento de los planes y programas de estudio emitidos por la autoridad educativa federal, en términos del artículo 3º fracción III Constitucional.

Así mismo, enumera las infracciones que podrán revocar la autorización.

Por otro lado, hace referencia a la protección de los menores, mencionando que el particular será el responsable directo de la integridad física, psicológica y social de los menores por lo que deberá contar con la protección y cuidado necesario, como acreditar que cuenta con los medios e instrumentos para dar primeros auxilios. Deberá supervisar permanente al personal docente y administrativo para asegurar una correcta relación con los menores, así mismo, los docentes vigilarán a los estudiantes para evitar accidentes, agresiones o demás riesgos, lo que obliga a mantener informado por escrito a los padres sobre el desempeño, conductas y padecimientos. En caso de contar con servicio de transporte, viajará una persona responsable y contarán con botiquín, etc.

Presenta que los particulares otorgarán becas en los términos de lo dispuesto por el artículo 57 fracción II de la Ley General de Educación y de las disposiciones legales aplicables. Por otra parte, el particular resguardará documentación que deberá permanecer por lo menos tres años en el archivo del establecimiento (Expedientes del personal, plantilla, Kardex, Actas de otorgamiento de becas y actas de las supervisiones).

También declara el protocolo de las visitas y que se divide en tres secciones.

La primera sección, presenta la información sobre la visita que la autoridad educativa realizará al plantel para verificar que cumpla con los requisitos

establecidos en el presente Acuerdo, detallando los puntos a los que la visita se ajustará.

La segunda sección, menciona que las visitas ordinarias se realizarán en forma periódica con la finalidad de inspeccionar y asesorar respecto a la exacta observancia de las normas, lineamientos y disposiciones aplicables, así como del plan y programas de estudio; por lo que serán de carácter administrativo (revisión de documentación e información del archivo) y de apoyo pedagógico (revisión de materiales didácticos adecuados, asesorar a directivo y docentes, conocer avance y cumplimiento del programa y plan de estudio). El número de visitas será el que considere conveniente la autoridad; después de ellas, se expedirá un oficio de orden.

Y la tercera sección, puntualiza que las visitas extraordinarias son las que se derivan por cualquier reporte de anomalías en la prestación del servicio o de violaciones al artículo 3º constitucional, a la Ley General de Educación, al presente acuerdo o a cualquier disposición normativa. Se realizarán en cualquier momento.

Y finalmente señala los artículos que especifican las acciones que el particular debió de llevar a cabo en tiempo y forma la incorporación gradual.

Así, a partir de la publicación del Acuerdo, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, a través de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Escolar, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, encomendó al Departamento de Escuelas Incorporadas(DEI), la elaboración de un instructivo¹² para la Incorporación de Estudios, con la finalidad de ofrecer información suficiente, oportuna, sencilla y precisa, sobre consideraciones generales, el procedimiento para el trámite, los requisitos, condiciones específicas del inmueble y los formatos que habría de integrarse al expediente requerido; a las escuelas interesadas en obtener la incorporación.

Quienes obtienen la Autorización o el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios después de haber realizado los trámites cubriendo con los requisitos expuestos, se constituyen en prestadores del servicio y quedan sujetos a la observancia de los principios establecidos en el Artículo 3º Constitucional, la

¹² Departamento de Escuelas Incorporadas. "Instructivo de incorporación de estudio". Edo. Méx. 2002-2003.

Ley General de Educación, los Acuerdos 243, 254, 255, 276 y 278 emitidos por la SEP y la Ley de Educación del Estado de México.

Al particular se le exhorta a enaltecer la labor educativa, dando estricto cumplimiento a las disposiciones -administrativas, organizativas, comunitarias y sobre todo pedagógicas curriculares, que implica la Reforma e implementación curricular durante el ciclo escolar; de lo contrario, corre el riesgo de perder la renovación de la Vigencia Anual de Derechos del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios que se le otorgó para prestar el servicio educativo del nivel preescolar, la cual deberá obtener al final de cada periodo escolar.

Balance en la Implementación de la Reforma Curricular

A partir del ciclo 2004-2005 (periodo en el que se realizó el seguimiento a la aplicación inicial del PEP 2004 en casi cuatro mil planteles) y hasta el 2006-2007 la experiencia compartida por personal docente, directivo y técnico con el equipo coordinador ha permitido identificar algunos avances y problemas en la implementación de la Reforma que vale la pena describir, a fin de contribuir a la comprensión de este proceso y orientar el análisis de los aspectos del desarrollo del programa.

Según el documento “La implementación de la Reforma en la Educación Preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas (2006:11-15), los avances que se identificaron fueron:

a) La participación de los equipos técnicos estatales:

Desde que se inició la Reforma se integró un equipo técnico nacional de base, que actualmente está compuesto por más de 200 asesoras y asesores de todo el país. En cada entidad los equipos estatales se han ampliado y con su apoyo se ha promovido una mayor participación en el proceso de Reforma. La asesoría y el acompañamiento, la participación en acciones de capacitación con el Curso de Formación y con los Talleres Generales de Actualización, así como el trabajo realizado en el seguimiento, son tareas fundamentales realizadas por los equipos técnicos, que han dado soporte a la Reforma en cada entidad.

b) La reorientación de la función de asesoría:

Promover la reflexión y el análisis sobre la práctica, la identificación de rasgos que es necesario cambiar, así como la búsqueda de alternativas para mejorarla, son rasgos que caracterizan la reorientación de la función de asesoría, y a la vez acciones que las asesoras técnicas han puesto en práctica con las educadoras y el personal directivo. Esta forma de ejercer la función contrasta (en opinión de las propias asesoras) con el trabajo que comúnmente habían realizado, como son las visitas a las escuelas para dar indicaciones a las educadoras, proporcionar materiales de apoyo o, en casos extremos, validar o invalidar planes de trabajo que elaboren las maestras.

c) El curso de formación y actualización profesional:

En opinión de un sector importante de educadoras que participaron en este curso y de los equipos técnicos estatales, los contenidos de las guías de los siete módulos contribuyeron a una mejor comprensión del programa, sobre todo al poner en práctica las sugerencias didácticas y el análisis e intercambio de experiencias, basado en la reflexión sobre la práctica. El curso no sólo ha favorecido la comprensión del programa, sino también el trabajo en colaboración y la discusión académica al interior de los planteles.

d) La participación del personal directivo de escuela, zona y sector:

La participación del personal directivo en el curso de formación favoreció, en muchos casos, no sólo la comprensión del nuevo programa sino el reconocimiento –a partir de la reflexión y el estudio del programa- de los rasgos que pueden modificarse en las formas de ejercer la función directiva para que ésta se constituya en una función de apoyo y acompañamiento a las educadoras. La experiencia muestra, de acuerdo a los testimonios de las directoras y supervisoras, que es posible una participación más cercana y directa con las educadoras para apoyarlas y orientarlas en el desarrollo de su trabajo con el nuevo programa.

Como pudimos ver, en poco tiempo de haber comenzado la implementación de la reforma curricular se pudieron observar rasgos favorables en el desarrollo del proceso, sin embargo, el desafío es inmenso y no es imposible cambiar de

la noche a la mañana tradiciones pedagógicas arraigadas, por lo tanto también se pudieron identificar problemas generales relacionados con:

a) “Formalizar” el proceso de reforma e interpretar los conceptos centrales del nuevo programa como un simple cambio de términos:

Por un lado, uno de los principales riesgos de la Reforma es asumir que cumpliendo con medidas formales se logran los cambios esperados en concepciones y prácticas pedagógicas, y que lo importante es elaborar documentos formales, provocando una burocratización de la Reforma que se ve expresada en el predominio de documentos administrativos más que en la transformación de las formas de trabajo en las aulas y las escuelas.

Por otro lado, la interpretación que está surgiendo en torno al programa a partir de los conceptos que docentes y directivos han construido es que: “Es lo mismo, pero con otro nombre”, antes eran dimensiones, ahora son campos formativos”, “antes era el proyecto, ahora son competencias”, etc. Si automáticamente se hacen interpretaciones de esta naturaleza atribuyendo el mismo significado a planteamientos que en realidad son distintos, es probable que cambie el discurso, pero el cambio de concepciones se limitará y, por lo tanto las prácticas pedagógicas no se transformarán para mejorar.

b) Mantener el método como punto de partida para organizar el trabajo:

Una gran cantidad de educadoras continúan centrándose en el método y el tema como punto de partida, sin variar el tipo de actividades que realizan, sólo buscan alguna competencia que aparentemente se relacione con dichas actividades, aunque en realidad no la estén favoreciendo. Sin transformar su práctica docente, las educadoras, e incluso personal directivo técnico, afirman que ya “están trabajando para el desarrollo de competencias en los niños”.

El PEP 2004 pone énfasis en las competencias que se favorecerán en los alumnos como punto de partida para pensar, organizar y desarrollar el trabajo pedagógico; sobre esta base cobra sentido la diversificación del trabajo, puesto que abren posibilidades de elegir situaciones que permitan a los niños usar y movilizar las capacidades que implica la competencia seleccionada.

c) Mantener el esquema tradicional de la jornada diaria:

La jornada de trabajo de los jardines de niños se ha caracterizado por una serie de actividades típicas que no han variado en el tiempo, aunque haya habido diversas propuestas curriculares. La activación física, el saludo, el pase de lista, etc. y la actividad central (comúnmente dedicada al trabajo con los proyectos) han dado forma y contenido al trabajo de todos los días con los pequeños.

El problema consiste en que aún cuando se mantienen inalteradas las actividades de rutinas –en forma y la distribución del tiempo-, las maestras buscan en el programa las competencias con las que se piensan están relacionadas. La actividad central también se mantiene y se le destina un tiempo breve (tal vez una hora de la jornada), buscando algunas competencias que aparentemente se desarrollan mediante dicho tipo de actividades.

Ante esta situación, se insiste en que el desarrollo de competencias que plantea el PEP 2004 no se logra trabajándolas en tiempos cortos, pues demandan actividades intencionadas y sistemáticas que implican aprovechar todo el tiempo de la jornada escolar.

d) Concentrar la función directiva en la verificación del cumplimiento formal de instrucciones o la presentación de documentación:

Usualmente se ha asumido que todo documento que escribe la educadora para organizar su trabajo debe ser revisado y validado por la autoridad (directora y supervisora), como un mecanismo para constatar que prepara su trabajo.

Como tendencia general en el proceso de reforma, las exigencias del personal directivo se refieren, en muchos casos, al establecimiento de formatos (planes de trabajo, de evaluación, etc.) que representan sólo un mecanismo administrativo y aportan escasa o nula información respecto a lo que sucede en la realidad del aula, por lo tanto, no constituyen una base confiable para valorar las prácticas y tomar decisiones para su mejoramiento.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El periodo de Reforma e implementación curricular por el que está pasando la Educación Preescolar, exige una metodología que aporte elementos que acerquen a los actores de la escuela y a mí como investigadora externa interesada en contribuir en la mejora de la calidad educativa, a la reflexión en y sobre la realidad que se está viviendo, y por ende, a las problemáticas que han surgido al conocer e implementar las nuevas formas de trabajo institucional y de aula. Definitivamente mi investigación tenía que ser de corte cualitativo, y en la investigación-acción encontré una opción adecuada a las necesidades actuales, ya que propone un procedimiento sistemático y reflexivo que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con la expresa intención de seleccionar un problema e intervenir mediante la elaboración de una propuesta para contribuir a su mejora, implicando, en la manera de lo posible, la participación de por lo menos un actor de la comunidad educativa.

Investigación-Acción Educativa

Existen conceptualizaciones de investigadores relevantes en el campo, que fui analizando y considerando para iniciar el diseño y planeación de mi investigación, ellos explicaron que:

“La Investigación-Acción, se centra sobre situaciones sociales y educativas que son percibidas como problemáticas, susceptibles de cambio y necesitadas de alternativas operativas” John Elliott (1985).

“La investigación en acción no trata de conseguir fórmulas pedagógicas sino de llegar a fórmulas de acción que ayuden a la superación de problemas, tomando decisiones que afecten al propio ejercicio profesional. Es lo que suele llamarse investigación activa y vinculada a la mejora de la calidad de la educación” Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988).

Por su parte, Boggino y Rosekrans (2004), tienen una conceptualización más completa que explica claramente lo que pretendo realizar. Ellos argumentan que la investigación-acción constituye un proceso de indagación y

análisis de lo real, que parte de los problemas de la práctica educativa y pedagógica que viven los docentes en tanto docentes-investigadores internos o externos, que presupone una perspectiva contextual, que democratiza el proceso de investigación, que genera actitudes de colaboración, donde el conocimiento pedagógico se produce y se valida en la práctica, donde se procede a una reflexión, autocrítica y actuación sobre las situación problemática generando, simultáneamente, el mejoramiento, de la formación profesional, de la enseñanza y, por supuesto, el de los resultados de los aprendizajes.

En este sentido Boggino y Rosekrans (2004:27,28) mencionan algunas características de la investigación-acción educativa en la escuela, las cuales especifican:

- Se orienta a la mejora de la calidad educativa.
- Se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.
- Aporta un nuevo tipo de investigador/a, el cual forma parte de la escuela los que desde su propia realidad intentan contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las propias prácticas educativas.
- Se orienta hacia la generación de procesos de reflexión crítica que implica transformación de supuestos, marcos de referencia, puntos de vista, actitudes y conductas.
- El propósito consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.
- Tiene el fin de crear conocimiento colectivo para acción colectiva. Si bien puede desarrollarse individualmente, su verdadero potencial se logra con el trabajo en equipo.

- Se desarrolla siguiendo una espiral de ciclos de: planificación de la acción, observación sistemática, reflexión y (luego) una re-planificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones.
- Se puede recurrir a métodos cualitativos y cuantitativos y emplear diferentes técnicas e instrumentos de planificación, recolección de información, observación y evaluación.
- Aunque pueda ocupar distintos métodos de la investigación tradicional, tiene formas particulares de concebir el conocimiento y su fin principal es producir conocimiento práctico y útil.
- Exige sistematización y criterios de validación para que pueda ser considerada investigación científica.

Al considerar los anteriores planteamientos, fui acotando el concepto de la metodología, lo que me permitió tener un punto de partida más claro de mi investigación, entendiendo que aunque la investigación-acción es un método cualitativo, también es una práctica sistemática para construir conocimientos y formas de conocer, y por lo tanto, se puede emplear distintos métodos, que pueden ser cuantitativos y/o cualitativos, para lograr los fines propuestos. Es por ello, que no puede pensarse como un método en términos meramente técnicos, por lo que necesité adoptar una postura epistemológica y teórica que otorgara un fundamento científico de más peso a mi diseño investigación, permitiendo definir con más precisión mi actuación, la elección de los métodos, recursos, criterios de validación y estrategias de implementación en cada una de las etapas del diseño, lo cual explico de aquí en adelante.

Paradigma de la Investigación

Durante el proceso de investigación-acción, tuve que adoptar una clara postura epistemológica sobre los procesos implicados en mi construcción teórica, con respecto a mi subjetividad y con respecto a los criterios de validación.

Existen diferentes clasificaciones de paradigmas, Habermas, J (1972) describe tres tipos: a) empírico–analítico o la comprensión del mundo físico, b) hermenéutico o la comprensión de eventos histórico-contextuales, y c) crítico o la exposición de condiciones de opresión y dominación.¹³

Ahora bien, para depurar información y seleccionar el paradigma adecuado a mi propósito, comencé por entender que la investigación-acción por su propia naturaleza, y por el protagonismo de los sujetos sean docentes u otros actores que están inmersos en procesos de cambio y de mayor justicia social y humanización, se hace necesario abordarla desde un paradigma hermenéutico o crítico. Es decir, el enfoque de la investigación-acción tiene en su base una axiología que difícilmente puede co-existir con el paradigma positivista.

Ante lo anterior, decidí elegir trabajar la metodología, desde el enfoque cualitativo del paradigma hermenéutico-interpretativo, el cual, “si bien tiene fines prácticos, pone énfasis en la interpretación que los sujetos hacen de lo real. Por lo tanto, no solamente tiende a la mejora de las prácticas sino, también, a la comprensión de la estructura causal de los fines que persigue. Así, una de las diferencias relevantes con respecto al enfoque empírico analítico es, tratar de reflexionar, comprender y procurar cambios (de sí mismo) como sujeto de la propia práctica, en lugar de proponerse a cambiar solamente los productos o hechos de la práctica”. Boggino y Rosekrans (2004:39).

En este sentido, señalo algunas características del paradigma hermenéutico-interpretativo en las cuales sostuve la investigación:

- “Su objetivo principal es interpretativo y práctico. Busca comprender las prácticas y reconstruir el objeto.
- Se basa en un marco conceptual que enfatiza los valores y la situación histórica, y se ocupa predominantemente de métodos cualitativos, y de la resocialización de los hallazgos.
- Los criterios de calidad son de autenticidad.
- El investigador (sea externo o interno) es un asesor del proceso que fomenta la participación y la autorreflexión de los participantes, su rol es facilitar un proceso de reconstrucción.

¹³ Para mayor información sobre los paradigmas, consultar la bibliografía de Boggino y Rosekrans (2004).

- Los valores son de inclusión y formación.
- La naturaleza del conocimiento es la búsqueda de consenso, a partir de reconstrucciones individuales.
- Se busca retroalimentar a los participantes y reconocer los resultados que tienen fines sociales, más que fines de promoción del investigador". (Boggino y Rosekrans, 2004:37).

Así, teniendo la conceptualización y algunas características me pude dar cuenta de la compatibilidad que tiene con la investigación-acción y consideré que era necesaria la información del paradigma para poder sustentar y planificar desde esta perspectiva las etapas del diseño.

Sin embargo, tenía que aclarar que partir de un enfoque cualitativo como lo es el paradigma hermenéutico, no significa que no puedan co-existir estrategias o métodos que tienden a ser relacionados con otro paradigma.

En este sentido, es importante tomar en cuenta las razones por las cuales la investigación-acción cayó después de los `70 debido a las críticas por su informalidad, así como también su posterior fortalecimiento en el ámbito educativo a partir del desarrollo de nuevas modalidades en su aplicación y nuevos criterios de validación de los resultados.

Por lo tanto, fue importante mantener un nivel de apertura hacia la posible coexistencia de paradigmas, y particularmente, de métodos y recursos técnicos. Es decir, a pesar de que la investigación-acción parta de un paradigma hermenéutico, las opciones metodológicas pueden ser cualitativas o cuantitativas, dependiendo de los propósitos de la misma. Diferentes propósitos pueden requerir diferentes modalidades de investigación, aún cuando el paradigma sea hermenéutico, es por esto que a continuación explico dichas modalidades. (Boggino y Rosekrans, 2004)

Distintos autores han intentado diferenciar las modalidades de Investigación-acción, buscando clarificar las posibles posturas paradigmáticas y opciones metodológicas. Stephen Kemmis (1992), influenciado por la teoría del conocimiento de Habermas, distingue tres enfoques, cada uno dirigido por los intereses que orienta la búsqueda del conocimiento, los cuales son: El enfoque empírico analítico, el enfoque hermenéutico-interpretativo y el enfoque crítico.

Por su parte, Antonio Latorre (2003:30,31) propone tres tipos de modalidades de investigación, con diferencias mínimas con lo que define Kemmis. Estas son: la Investigación-Acción técnica, la Investigación-Acción práctica y la Investigación-Acción crítica, emancipadora.

La modalidad *empírico-analítico o técnica* busca resolver problemas y lograr metas y productos claros. Más que indagar sobre los orígenes de estos y los fines últimos de cambios sociales y estructurales, se centra en causa-efecto para cambios de naturaleza inmediata y concreta.

La modalidad *hermenéutica-interpretativa o práctica*, en cambio, es interpretativa y su interés es práctico. Aunque busca cambios en la práctica, también busca informar el proceso de toma de decisiones de los practicantes. No es sólo para mejorar su práctica en términos funcionales, sino también para comprender cómo sus metas y fines están influenciados por su forma de percibirse a sí mismos en su propia práctica. En otras palabras, el interés es reflexionar sobre la práctica y la postura epistemológica y teórica de uno mismo, con el fin de comprender las causas del por qué uno piensa y actúa de una forma en particular y poder cambiar dicha práctica. Se diferencia de la modalidad empírico analítica porque los/as participantes de la investigación acción buscan comprender y producir cambios como sujeto de una práctica, en vez de sólo procurar cambiar los productos o los hechos de su práctica.

Y finalmente la modalidad *crítica o emancipadora* también está dirigida a mejorar las prácticas, a comprender mejor sus propias acciones y comprenderse a sí mismo, pero además busca llegar a una crítica de su ámbito social y educativo. Nos lleva a reflexionar sobre la razón de ser de nuestro propio quehacer que es influenciado por el contexto social. El examinar estos supuestos sobre la sociedad, se busca mayor equidad y justicia en la sociedad.

Es así, que al conocer sobre dichas modalidades y la apertura que tiene la investigación acción y el paradigma hermenéutico con respecto a la utilización tanto de métodos cualitativos y cuantitativos fue que decidí aprovecharlo y acomodarlo a las circunstancias de contexto y tiempo que tenía para realizar la investigación.

En suma, después de haber analizado los paradigmas y modalidades vigentes, decidí sustentar mi investigación-acción desde la perspectiva del

paradigma hermenéutico o interpretativo, apoyándome en la modalidad *hermenéutica-interpretativa o práctica y empírico-analítica o técnica*, esta última específicamente en la realización del diagnóstico institucional, lo cual me permitió emplear métodos cualitativos, cuantitativos, y la triangulación como criterio de validación de los resultados.¹⁴

El Rol del Investigador Externo

Ya establecida la postura epistemológica, me pareció relevante, como siguiente punto, exponer las características del rol que como investigadora externa debía adoptar durante el desarrollo de las diferentes etapas de la investigación.

Comencé por demostrar cómo un agente externo puede intervenir llevando este tipo de metodología, por la razón de que, se piensa que la investigación-acción debe realizarse exclusivamente por agentes internos. Sin embargo, cuando uno de los propósitos de la investigación es maximizar la formación profesional y la posibilidad de producir cambios significativos en la propia práctica, se convierte en un proyecto basado en el profesor, que por regla general, han sido dirigidos por agentes extraños a la escuela.

Al respecto Elliott (2000:319) comenta que “los agentes externos asociados a la Investigación-Acción educativa suelen actuar como formadores de profesores que han interpretado su especial papel como facilitadores del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores”.

En la misma línea existe bajo el nombre de investigación cooperativa “aquel tipo de Investigación-Acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de

¹⁴ Más adelante en las etapas del proceso abordo los detalles de dichos aspectos.

investigación, con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional”.

Ya quedando aclarado bajo qué circunstancias un externo puede realizar investigación acción, el siguiente paso fue definir el rol que ejercería.

Considerando la situación de tensión entre la estabilidad y el cambio que estaba viviendo la escuela por causa de las exigencias de la Reforma a la Educación Preescolar, y por supuesto, considerando al paradigma hermenéutico-interpretativo en el que sustenté la metodología de investigación-acción, determiné que la mejor forma de llevar a cabo mi trabajo como investigadora externa en el desarrollo del programa era ejerciendo el rol de asesora, que desde el punto de vista de Solé (1995) un asesor es un “agente de cambio para la institución, comprometido con los mismos objetivos generales que presiden a ésta: contribuir a la mejora de la calidad de enseñanza, incidiendo en los procesos educativos que en ella tiene lugar”. El definirme como un agente de cambio no significó que yo los realizaría, sino más bien que mi presencia e intervención contribuiría a que se produjesen determinados cambios en la escuela.

Desde este principio, ofrecí un asesoramiento, es decir, una “actividad de ayuda, orientación o consejo a otro en el desarrollo de sus funciones” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1983:140), que se desarrolló en un marco de colaboración donde la intervención externa la situé dentro de un marco colegiado y simétrico, es decir, que apoyó y facilitó, donde la responsabilidad desde un inicio se le otorgó a la asesorada para que se pudiera generar autonomía; Solé (1995) al respecto comenta que el asesoramiento “es una ayuda, una colaboración que se ofrece a un profesor, a un colectivo o a un centro y que permite que determinadas tareas que no podían realizarse de forma totalmente autónoma o independiente, puedan llevarse a cabo con la contribución del asesor”.

Así de esta forma, el asesoramiento persiguió las siguientes metas: ofrecer un punto de vista objetivo, ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas, ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado, apoyar en las elecciones hechas, incrementar la conciencia del

asesorado respecto a recursos válidos para tratar con los problemas persistente. (Rodríguez Romero, 1996:11)

En suma, llevé a cabo un asesoramiento estableciendo un contexto de colaboración, de construcción conjunta, de aprendizaje mutuo, de responsabilidad, en donde la directora fue adquiriendo un protagonismo gradual, que sirvió para dinamizar un cambio en su forma de ejercer su función técnico-pedagógica, en el que cada cual participó desde su formación peculiar, en el que se aportaron conocimientos, experiencias y puntos de vista para el logro de objetivos compartidos.

Cumplí con el papel de un andamio necesario para la construcción, que retiraría progresivamente a medida que ya no fuera indispensable; no creando dependencia, sino autonomía, confianza y seguridad en la acción, mediante el desarrollo de la formación profesional, posibilitando la producción de cambios significativos con la finalidad de establecer las condiciones necesarias para fomentar las nuevas formas de trabajo.

Finalmente, el tener clara la postura en este aspecto, me permitió mostrar a los actores de la institución, en especial a la directora, durante el proceso, específicamente en el desarrollo del programa, un rol alternativo opuesto al tradicional que está relacionado con el enfoque positivista, que se desempeña en los centros escolares (consiente e inconscientemente), de acuerdo a los referentes culturales, políticos y educativos que caracterizan a nuestro país.

La Ética Profesional en el Proceso de Investigación

Considero que toda práctica social debe fundarse sobre la ética profesional, que constituye el pilar sobre el cual se sostiene la práctica educativa y, particularmente, la práctica pedagógica y la investigación.

Entrar en un proceso de investigación requiere confianza por parte de todos los involucrados. Dicha confianza se origina a partir del planteamiento de una postura ética, que en este caso estuvo fundada en el respeto por el otro, en el respeto por la opinión del otro, por sus creencias y su ideología, por sus costumbres y su historia, por sus intereses y conocimientos, por su ignorancia.

Ubicar a la ética como eje de la práctica educativa descarta a un investigador que todo lo sabe y todo lo puede, generando un espacio de aprendizaje colectivo y un involucramiento del equipo, pero en el marco del respeto mutuo.

Latorre (2003:30) señala algunos principios éticos que rigen la investigación-acción que planteé desde el principio al equipo docente y al directivo:

- Negociar el acceso con las autoridades y los principios del proceso de investigación-acción.
- Garantizar la confidencialidad de la información y la identidad de los participantes.
- Garantizar el derecho de los participantes a retirarse de la investigación.
- Compartir toda la información durante y después del proceso de investigación.
- Respetar los derechos de la propiedad intelectual.

De esta manera, con base en lo anterior, traté de actuar con ética profesional en cada momento, respetando su experiencia, sus ideas, sus tiempos, su trabajo, sus limitaciones, etc., con la finalidad de establecer un ambiente de trabajo para la investigación y, por qué no, para dar un ejemplo que tal vez se pudiera adoptar.

“Para trabajar desde la ética no basta con proponérselo y enunciarlo categóricamente, hay que poder diferenciar y aceptar la diferencia para no discriminar”. (Latorre 2003:30)

Diseño de la Investigación

Para comenzar el diseño de mi investigación-acción, indagué sobre algunos modelos, que me orientaron e hicieron que me diera cuenta de que no hay una sola forma de hacer investigación-acción, que de acuerdo a las circunstancias, el contexto, etc., podría originar un planteamiento con rasgos propios, por lo que para empezar, fue inevitable elegir la propuesta original de Kurt Lewin, (quien acuñó el término de investigación-acción en 1946), el cual describió un proceso de investigación útil, inmediato y aplicable a grupos sociales para la

acción social; que se modifica continuamente en espirales disciplinadas de reflexión y acción -que nadie ha dejado de considerar- que consiste en cuatro etapas básicas:

1. “Aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto.
2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema.
3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficiencia.
4. Aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones de problemas o de áreas que mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción)” Elliott (2000:316).

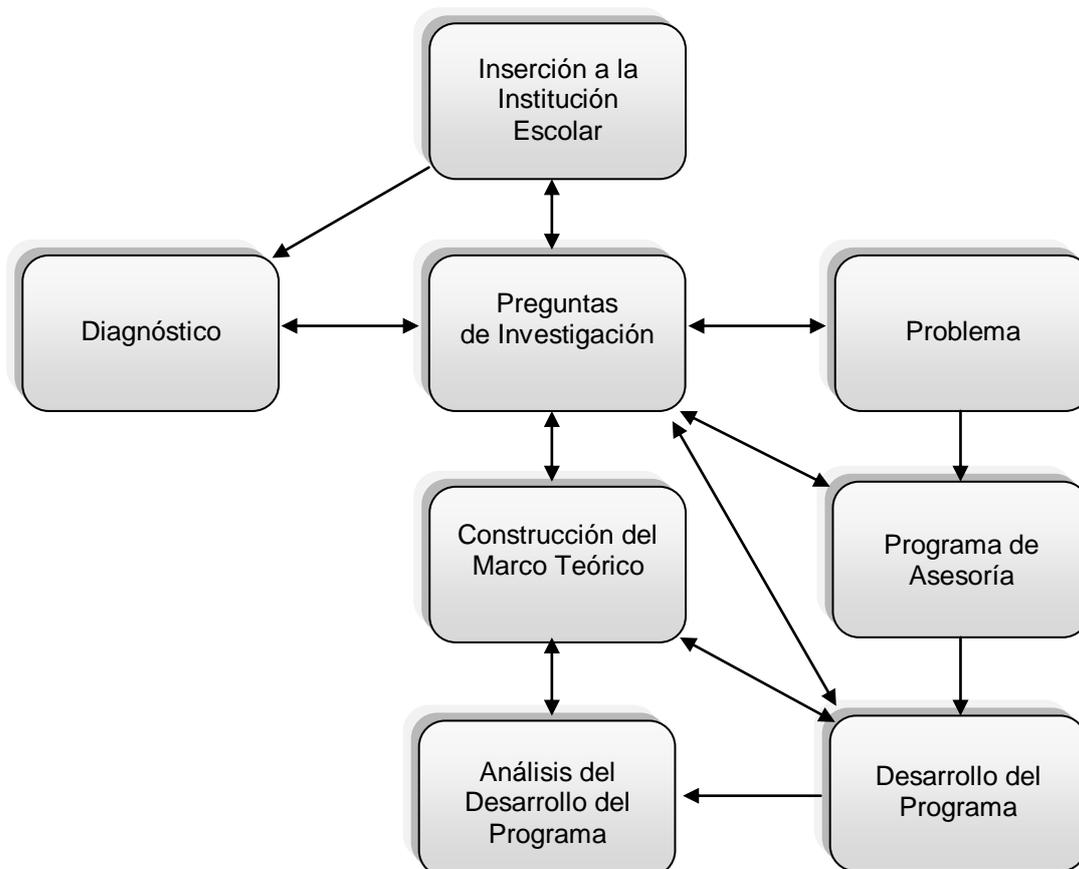
Consideré también, que tres décadas después de que Lewin realizará la investigación-acción con grupos sociales, principalmente en los Estados Unidos, John Elliott, en Inglaterra, retomó el modelo para aplicarlo específicamente en el ámbito educativo y, a partir de su experiencia, si bien reconoce la relevancia del planteamiento de base que realizó Lewin, formula algunas críticas al mismo y propone un modelo con diferencias importantes, destacando que en el proceso de investigación-acción:

1. “Es posible modificar la idea general (inicial).
2. El reconocimiento no sólo incluye el descubrimiento de los hechos sino, también, el análisis de los mismos y la reiteración de este durante el proceso.
3. La implementación de cada fase, generalmente implica varios pasos o momentos sucesivos (y no sólo uno).
4. Destaca la importancia de evaluar el plan de acción y el grado de resolución del problema.” Elliott (1993).

Elliott reconoce la complejidad del proceso de investigación y procura romper cierta linealidad y simplicidad que subyace al planteamiento de Lewin, sin excluir los puntos nucleares que éste formula.

En este sentido, planteé un modelo que se enmarca en los parámetros centrales de la investigación-acción, tomando en cuenta la naturaleza en espiral de Lewin y las diferencias que indica Elliott, el cual comienza en un

punto y procede en secuencia, también muestra la interacción de algunos componentes del diseño, lo que podemos apreciar en el siguiente diagrama:



El esquema muestra el inicio considerando la inserción a la escuela como fundamental de la investigación, ya que en los primeros contactos se establece la relación más idónea entre investigadora externa y actores y se plantea en general lo que se pretende realizar; continuar con la realización del diagnóstico, que mediante la utilización de métodos cualitativos, cuantitativos, técnicas e instrumentos se recopiló información de la realidad educativa, se analizó y se validaron los resultados, el cual nos llevó a la identificación de fortalezas, debilidades y problemas más relevantes, seleccionando el más significativo desde el punto de vista de un actor o actores y el propio. En base a esto se generó el diseño de un programa de asesoría, el cual se implementó con la directora de la escuela y se analizó su desarrollo, permitiendo así, contribuir a la mejora del problema seleccionado.

Un aspecto muy importante a destacar es la interconexión, que las preguntas de investigación y el marco teórico ubicadas en el centro tienen con

todos los aspectos, ya que durante la investigación, dependieron de ellos para su desarrollo.

Todos estos elementos comprendieron el diseño de la Investigación-acción y orientaron todo el proceso. A continuación se desarrollan cada uno de los componentes.

Etapas del Diseño de Investigación

Para realizar la investigación fue necesario formular una serie de pautas y elementos técnicos para poder llevar a cabo con efectividad el proceso. Eso es precisamente lo que en esta sección expongo, indico diferentes momentos, señalando, además algunos aspectos prácticos que fueron sucediendo en la implementación.

Inserción a la Institución Escolar

Los primeros contactos fueron fundamentales, por lo que se planificaron cuidadosamente, ya que por lo general, no es fácil para una escuela particular abrir las puertas a un investigador externo, cuando se piensa que este se dedicaría a estudiar su realidad educativa, que descalificaría sus acciones y dejaría expuestas sus debilidades. Creencia que despertó la desconfianza de algunos actores, porque sólo se tenía referencia de la investigación positivista y pensaban que así la llevaría a cabo. Por lo tanto, debí estar segura del conocimiento sobre la metodología y cada aspecto del proceso, así como, del rol y ética profesional a ejercer, ya que tendría que trasmitirlo con claridad a los diferentes actores escolares (Directivo, maestros, alumnos, padres de familia), para evitar el rechazo sin siquiera poder comenzar el trabajo, y así, establecer un ambiente de cordialidad, respeto y profesionalismo; por lo que planeé seguir los siguientes aspectos que se desarrollaron de la siguiente manera:

- a) Primer contacto: Entrevista con la directora escolar realizada el 5 de octubre de 2005. No pretendí reunirme inmediatamente con todos los actores listos

para el trabajo, decidí hacerlo primero con la directora; para poder contar con su apoyo en un momento dado, durante la presentación con las docentes.

- Solicité autorización para realizar la investigación mediante un documento escrito.
- Presenté por escrito y expliqué a groso modo, el objetivo y los aspectos del proyecto y su secuencia.
- Le mostré los aspectos de la metodología, le hablé sobre el rol que desempeñaría, la relación con los actores, poniendo énfasis en el trabajo colaborativo, sobre la importancia del establecimiento de principios éticos en un equipo de trabajo.
- Le expliqué la relación que tenía el realizar este tipo de trabajo con las necesidades y exigencias de la Reforma a la Educación Preescolar, especificándole los beneficios para ambas partes.
- Abrí un espacio para resolver dudas.
- Finalmente le presenté un cronograma general de actividades, abierto a modificaciones, para poderlo acoplar a sus horarios. Le pregunté sobre el nivel de participación que estaba dispuesta a ofrecer y del nivel que pensaba que podrían proporcionar las docentes.

b) Segundo contacto: Reunión de presentación con el personal docente realizada el 6 de octubre de 2005. La presentación se realizó ante cinco docentes, les expuse los puntos del inciso anterior, dando explicaciones muy claras, utilizando láminas y juegos de copias para cada docente para que lo pudiera conservar. La reunión se llevó de la siguiente manera:

- Presentación personal y profesional por cada integrante de la reunión, para relajar el ambiente.
- Entrega de juego de copias para cada docente que contenía: un esquema general del proyecto y un cuadro comparativo de lo que ganaríamos y aportaríamos al realizar la investigación, un cronograma.
- Exposición de los puntos que se explican en el inciso anterior (Objetivo, etapas del proyecto, metodología, rol del investigador,

relación, principios éticos, relación entre la investigación y Reforma, lo que aportaríamos y ganaríamos).

- En este punto se conformarían en equipo de trabajo, para comenzar con la realización del Diagnóstico escolar, sin embargo, no se pudo realizar esta etapa en colaboración, por cuestiones de carga de trabajo. Por lo que decidimos que yo me ocuparía de realizar esta parte, ellas estarían dispuestas a cooperar proporcionando información, sólo al final nos reuniríamos para informarles sobre los resultados del análisis.
- Les expliqué sobre cómo se llevaría a cabo el Diagnóstico, les informé sobre el propósito, que se realizaría en base a las dimensiones consideradas de la gestión escolar, les hablé sobre las técnicas e instrumentos a emplear, el tipo de análisis que nos permitiría determinar sus fortalezas, debilidades y por lo tanto las problemáticas.
- Organizamos un cronograma para poder realizar el diagnóstico.

c) Tercer contacto: Presentación con el alumnado: El primer contacto con los niños/as efectuado el 7 de octubre de 2005, era importante realizarlo, ya que ellos estaban acostumbrados a cierta rutina y ciertas personas, por lo que me permitieron entrar a cada aula, y les expliqué en pocas palabras, quién era, de donde venía, qué pretendía hacer en su escuela y para qué.

d) Cuarto contacto: Presentación con los padres y madres de familia llevada a cabo el 10 de octubre de 2005. La directora me presentó con los padres de familia en una junta que ya tenía programada y les explicó en general lo que pretendía realizar con mi práctica en la escuela. Posteriormente, entregué un oficio a cada uno, en donde les informé sobre la investigación en general y con detalle sobre el objetivo de la encuesta, así como la importancia de su participación; solicité su apoyo y pude ver una respuesta favorable, finalmente aclaré sus dudas, les reiteré que no perjudicaría la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por el contrario beneficiaría a la institución en general y les agradecí su atención.

Diagnóstico Escolar

Se estableció como primera acción una etapa de indagación, con el fin de diagnosticar con base en las dimensiones de la gestión escolar, las debilidades que han surgido en la institución a partir de la Reforma, las fortalezas con las que cuenta para enfrentarlas y las problemáticas más relevantes, para poder seleccionar una de ellas y asesorar a los actores involucrados para contribuir en su mejora.

En un principio se pensó en que las docentes y directivo se involucraran desde la aplicación de instrumentos y en el análisis de los resultados, lo cual se les planteó, sin embargo, la directora no permitió que se realizara, porque en ese momento se encontraban muy abrumadas por la sobrecarga de trabajo, ya que era la temporada de planificación y entrega a supervisión de proyectos institucionales, preparación de eventos, etc., Por lo que decidimos que realizaría el diagnóstico de manera individual, pero con la disposición de parte del personal para cooperar en todo lo necesario; así, expliqué cómo se desarrollaría el diagnóstico, el análisis y cómo llegaríamos a seleccionar el problema.

En esta reunión les invité a realizar una primera reflexión para hacer una identificación inicial de problemas y necesidades que las docentes y directivo consideraban significativo estudiar, con el fin de delimitar las categorías de las dimensiones, haciendo un inventario y clasificación de estos.

Posteriormente les presenté un cronograma para la aplicación de instrumentos, que acomodamos de acuerdo a sus horarios y actividades, y les expliqué que ya obtenidos los datos, realizaría el análisis utilizando el método de triangulación para identificar las debilidades, fortalezas y problemas; que era importante que ya teniendo los resultados, realizáramos una reunión para seleccionar el problema que desde su punto de vista fuera más significativo a atender. Así, este momento se desarrolló de la siguiente manera:

Recopilación de la información

Fue el trabajo de campo que me llevó a obtener la información requerida, la cual, me permitió conocer la realidad sobre la cual iba a actuar, mediante el empleo de técnicas e instrumentos que conciernen tanto a métodos cualitativos como cuantitativos (por las circunstancias de tiempo y trabajo que tenían, acordé con las docentes que les aplicaría cuestionarios y sólo una entrevista breve), y el empleo de la triangulación como criterio de validación de los resultados.

Para llevarlo a cabo, consideré hacer el estudio en base a las dimensiones de la gestión escolar, realicé una reducción de datos anticipada focalizando y delimitando la recopilación, al decidir elegir determinados temas para la elaboración de los diferentes instrumentos, movida por la identificación inicial de necesidades y problemas por parte de docentes y directivo.

Entonces, la recopilación de datos la limitaron la directora y docentes a temas específicos de dos dimensiones de la gestión escolar, la organizativa y la pedagógica, la cual realicé en 12 días, del 10 de octubre al 3 de noviembre de 2005, la cual se desarrolló de la siguiente forma:

Cronograma

Visita	Fecha	Temas	Técnicas	Instrumentos	Observación
1º	10 de octubre de 2005	Espacio escolar. Organización del tiempo.	Observación	Cuaderno de notas. Cámara fotográfica.	
2º	11 de octubre de 2005	Proyectos Institucionales y bibliografía de apoyo.	Recopilación documental.	Ficha de documentación. Fotocopias.	
3º	12 de octubre de 2005	Función Directiva.	Observación	Guía de observación. Cuaderno de notas.	
		Constitución de la escuela, su estructura. Función Directiva.	Entrevista.	Guía de entrevista. Grabadora. Cuaderno de notas.	Realizada a la directora.
4º	19 de octubre de 2005	Función Directiva.			Realizada a docentes.
5º	20 de octubre de 2005	Programa de Educación Preescolar 2004.			Realizada a la directora y docentes.
6º	21 de octubre de 2005	Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT).			Realizada a la directora.
		Características personales.	Cuestionario	Fotocopias.	Aplicado a docentes.
7º	24 de octubre de 2005	Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Entrevista	Guía de entrevista. Grabadora.	Realizada a la directora
			Cuestionario	Fotocopias.	Aplicado a docentes

		Características personales. Valoración del servicio.	Muestreo	Fotocopias.	Aplicado a 30 padres
8º	25 de octubre de 2005	Planeación y organización de clase.	Observación	Guía de observación. Cuaderno de notas.	Realizada en el aula de 1º "A"
9º	26 de octubre de 2005	Planeación y organización de clase.	Observación	Guía de observación. Cuaderno de notas.	Realizada en el aula de 2º "A"
10º	27 de octubre de 2005	Planeación y organización de clase.	Observación	Guía de observación. Cuaderno de notas.	Realizada en el aula de 3º "A"
11º	28 de octubre de 2005	Planeación y organización de clase.	Observación	Guía de observación. Cuaderno de notas.	Realizada en el aula de 3º "B"
		Evaluación.	Entrevista	Guía de Entrevista. Grabadora.	Realizada a la directora
			Cuestionario	Fotocopias.	Aplicado a docentes.
12º	3 de nov. de 2005	Planeación y organización de clase.	Observación	Guía de observación. Cuaderno de notas.	Realizada en el aula de 2º "B"

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas que se utilizaron para conocer la realidad educativa fueron la observación, la entrevista, cuestionario, muestreo y recopilación documental, algunas de ellas presentan diferentes modalidades y diversos instrumentos.

Observación

Según Ander-Egg (1977), la observación es el procedimiento de investigación más primitivo y a la vez el más moderno, que en las actuales circunstancias se ha llegado a fundamentar científicamente su utilización, sirve a un objeto ya formulado de investigación; es planificada sistemáticamente; es controlada sistemáticamente y está sujeta a comprobación y controles de validez y fiabilidad.

La observación consiste en ver y oír hechos y fenómenos que se desean estudiar.

a) Modalidades de la Observación

La observación puede presentar diferentes modalidades, según sean los medios utilizados para la sistematización de lo observado, el grado de participación del observador:

- ◆ Observación no estructurada: Denominada también observación ordinaria, simple o libre, consiste en reconocer y anotar los hechos sin

recurrir a la ayuda de medios técnicos especiales. Esta técnica la utilicé en el diagnóstico, en el análisis y evaluación de la intervención.

- Instrumentos: Para realizar la observación no estructurada se utilizó:
 - Cuaderno de notas: Libreta que sirve para anotar sobre el terreno la información de datos, referencias, opiniones, expresiones, croquis, etc. que pueden ser de interés.
 - Diario: Relato escrito cotidiano de experiencias vividas y de hechos observados. Puede ser redactado al final de una jornada o al término de una tarea importante. Utilizado en la implementación del programa de asesoría.
 - Cámara fotográfica.

◊ Observación estructurada: “llamada también observación sistemática, apela a instrumentos para la recopilación de datos o hechos observados, estableciendo de antemano qué aspectos se han de estudiar”. Ander-Egg, (1977:97). Este tipo de observación la utilicé en el diagnóstico, para la observación de la organización y planeación de clase.

- Instrumentos: Para realizar la observación estructurada se utilizaron:
 - Cuaderno de notas.
 - Guías de información para la observación: Recopilación de interrogantes a observar según el tema elegido (ver anexo 2).

◊ Observación no participante: “Consiste en la toma de contacto del observador con la comunidad, el hecho o grupo a estudiar, pero permaneciendo ajeno al mismo. El carácter externo y no participante de este tipo de observación, no quita que ella sea consiente, dirigida y ordenada hacia la finalidad propuesta” (Ander-Egg, 1977:98). Esta modalidad la utilicé cuando observé el trabajo en las aulas.

- Instrumentos: Guías de información, cuadros de trabajo, cuaderno de notas.

Entrevista

Tanto la técnica de la entrevista, como la del cuestionario, son procedimientos a los que suele designarse con la denominación de “métodos de encuesta”.

La entrevista es uno de los procedimientos más utilizados en la investigación, se refiere a entablar una conversación con determinado propósito, o bien es una relación interpersonal que tiene por objeto el acopio de datos, además de informar, educar, orientar, motivar, etc. En la entrevista se destacan dos elementos: la persona que va en busca de la información (entrevistador) y la o las personas que la van a proporcionar (entrevistado). Como técnica de recopilación de datos va desde la interrogación estandarizada, hasta la conversación libre.

En ambos casos se recurre a una guía que puede ser un formulario o un bosquejo de cuestiones para orientar la conversación

a) Modalidad de la Entrevista.

La modalidad que se utilizó para esta investigación fue:

◆ Entrevista semiestructurada: Interrogatorio en el cual las preguntas que se plantean están basadas en una guía de preguntas abiertas previamente preparada, en donde son respondidas dentro de una conversación, dando paso a la espontaneidad y flexibilidad para permitir que el entrevistado sea quien tome la iniciativa en algunos momentos. Esta técnica se utilizó en el diagnóstico y en la evaluación del programa de asesoría aplicada a la directora y en la evaluación de la línea de acción: implementación del plan de gestión pedagógica aplicada a las docentes.

• Instrumentos: Para realizar las entrevistas utilicé:

- Guías de preguntas: Listado de preguntas que fueron estructuradas por categorías (ver anexo 3 y 7).
- Grabadora: Dispositivo mecánico que nos fue muy útil, ya que la memoria no es tan capaz de guardar la información tan fielmente y las notas serían insuficientes.

Questionario

El procedimiento denominado cuestionario es un formato redactado en forma de interrogatorio en donde las respuestas son formuladas por escrito y no se requiere presencia del entrevistador. Esta técnica se aplicó en el diagnóstico y en la evaluación de la intervención.

Los cuestionarios aplicados (ver Anexo 4) están conformados de una combinación de preguntas abiertas y de elección múltiple, que a continuación se explicará en qué consiste cada una:

- ◆ Preguntas abiertas: Denominadas libres o no limitadas, son aquellas que la interrogada contesta con sus propias palabras diciendo cuanto desea sobre la cuestión.
- ◆ Preguntas de elección múltiple: Se tratan en cierto modo de preguntas cerradas, en ellas, las respuestas posibles ya están dadas y estructuradas junto con la pregunta, y la interrogada sólo debe elegir entre varios tipos de opinión. Cabe mencionar que fueron mínimas las preguntas de este tipo y se agregó la opción de ¿Por qué?
- Instrumentos: Guía de información, cuestionarios, fotocopias.

Muestreo

“Para realizar una investigación no es necesario estudiar la totalidad de la población; basta con elegir una muestra representativa de ésta. Dicha operación es lo que se denomina método o técnica de muestreo”. Ander-Egg (2003:355)

“El mayor o menor valor de este sistema depende de que la muestra sea lo suficientemente representativa del total (conjunto o universo) que se desea estudiar, es decir, que contenga los rasgos y características que aparecen en el conjunto, en la proporción más aproximada posible. Como los resultados del análisis estadístico de la muestra se generalizan a todo el universo, es necesario que los fenómenos individuales que la integran tengan las características de la población; y cuando se satisface esta condición se denomina muestra representativa”. Ander-Egg (1977:76). Esta técnica se utilizó en el Diagnóstico.

- Instrumentos: Para realizar el muestreo se utilizaron:
 - Cuestionarios: de preguntas abiertas y de elección múltiple (ver Anexo 5) aplicados a una muestra representativa de 30 padres de familia (seis de cada grupo), de un total de 75.

Recopilación Documental

“El recurso de la documentación es un procedimiento necesario para la investigación, cualesquiera sean los métodos y técnicas utilizados. Se debe seleccionar debidamente el material conforme a los aspectos que se desea estudiar. Llevada a cabo de una manera adecuada, la recopilación es igualmente útil para ahorrar esfuerzos, evitar el redescubrimiento de lo ya encontrado, surgir problemas e hipótesis, orientar hacia otras fuentes de información y ayudar a elaborar los instrumentos para la investigación”. Ander-Egg, (2003:185).

- Instrumentos: Los elementos que facilitaron la recopilación fueron:
 - Ficha de documentación: (anexo 6): En la cual se incluyen datos acerca del documento consultado, con las referencias necesarias para poder recurrir a ella cuando fuera necesario. Requieren la anotación de título del documento, autor o responsable, lugar de origen, fecha de publicación o elaboración, lugar de consulta y valor científico.
 - Fotocopias: Sólo de algunos documentos que me parecieron significativos.

Análisis de los Datos Obtenidos

Después de realizar una indagación mediante la recolección de la información, utilizando diferentes técnicas e instrumentos aplicados a diferentes fuentes (directora, docentes, padres de familia) con el propósito de identificar las fortalezas, debilidades y los problemas de la escuela en las dimensiones de la gestión escolar donde se encontraron las necesidades prioritarias a atender; lo que siguió fue realizar un análisis de los datos obtenidos, el cual se desarrolló a lo largo de tres semanas (del 2 al 22 de noviembre de 2005) el cual permitió establecer criterios que le dieran validez a los resultados.

Partí de la idea general de análisis que exponen García, Gil y Rodríguez (1999:200) la cual explican como “un proceso aplicado a alguna realidad que

nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Bunge, 1985)”.

Justamente, me encontré con la triangulación que es un modo de validación de los resultados aceptado por la comunidad científica dentro del campo de la investigación cualitativa, que no se contrapone con los aspectos nucleares de la investigación-acción, ni excluye la comprensión teórica de fenómenos y tampoco excluye la posibilidad de participación del investigador externo.

La triangulación de fuentes de información que es el tipo a llevar a cabo, tiene como principio reunir diversas observaciones sobre la misma situación, pero observaciones desde diferentes perspectivas y fruto del entrecruzamiento de las mismas, donde se podrán hallar los puntos de encuentro y desencuentro, las recurrencias y las diferencias; permitiéndome comprender y aumentar el crédito de los comentarios.¹⁵

Para ello, primeramente, llevé a cabo un proceso de análisis de datos cualitativo básico (de las entrevistas, cuestionarios de preguntas abiertas y observaciones) expuesto por García, Gil y Rodríguez (1999:203), adoptando el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones que se explican a continuación.

a) Reducción de datos.

En un estudio cualitativo, el investigador se enfrenta a un cúmulo de información que podrá recoger, sin embargo, para poder hacerla abarcable y manejable, se puede realizar un primer tipo de tareas para el tratamiento de esa información que consiste en la reducción de datos, proceso que efectué de la siguiente manera:

- Realicé una reducción de datos anticipada cuando focalicé y delimité la recogida de la información, cuando de manera consciente ubiqué como categorías a las dimensiones de la gestión escolar e invité a las docentes y directivo a hacer una identificación inicial sobre las necesidades de cada dimensión, seleccionando temas determinados.

¹⁵ <file:///D:/2EVALUACION/LA%20TRIANGULACION%20METODOLOGICA.htm>. Dirección electrónica no vigente.

- La reducción de datos también supuso realizar una lectura inicial, la cual permitió identificar, seleccionar y descartar parte del material informativo recogido, e ir identificando las ideas fundamentales, los acontecimientos, normas o conductas más relevantes en relación con el tema, mediante la utilización de códigos que consistieron en abreviaturas de palabras que añadí a las unidades de datos para indicar la categoría o tema a la que pertenecía.

Consecutivamente, seleccioné los instrumentos con respuestas cuantitativas, me refiero a los cuestionarios con preguntas de opción múltiple. El proceso atravesó por los siguientes pasos:

- Agrupé la información de cada dimensión y sus temas.
- Seleccioné la información que coincidía con la reducción de datos cualitativos.
- Tabulé la información, es decir efectué un conteo de las respuestas de las preguntas de opción múltiple.

b) Presentación de datos:

Si se quiere llegar a extraer conclusiones a partir de los datos, es preciso presentarlos o disponerlos de algún modo ordenado. “Una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de la investigación” (García, Gil y Rodríguez, 1999:212)

En el análisis de datos cualitativos es frecuente llevar a cabo distintas formas de disposición, en este caso se implementó la propuesta de Miles y Huberman (1994) quienes contemplan entre otros procedimientos el diseño de *matrices* que pueden albergar diferentes tipos de información (expresada por fragmentos de texto, citas, frases, abreviaturas o figuras simbólicas) y adoptar distintos formatos. Al respecto realicé lo siguiente:

- Organicé la codificación por dimensión y tema.
- Realicé una tabla con celdas para cada fuente de información (directora, maestras, padres y/o mi observación) y en cada celda vacié la información cualitativa y cuantitativa de cada fuente.

Tal procedimiento facilitó el examen y la comprensión de los datos.

c) Extracción y verificación de conclusiones

El proceso de análisis se dirige a la obtención de resultados y conclusiones, en relación a los objetivos particulares de cada investigación. “Llegar a una conclusión implicaría, de acuerdo con las connotaciones semánticas del término análisis, ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para construir un todo estructurado y significativo. Bajo la denominación de conclusiones aparecen generalmente los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos”. García, Gil y Rodríguez (1999:212)

“Una de las principales herramientas intelectuales en el proceso de obtención de conclusiones es la comparación, la cual permite destacar las semejanzas y diferencias entre los temas incluidos en las categorías... (Fielding y Fielding, 1986)”. García, Gil y Rodríguez (1999:214)

Para identificar las fortalezas, debilidades y problemas realicé lo siguiente:

- Organicé las matrices (tablas).
- Comparé las columnas que contenían las respuestas de las diferentes fuentes con respecto a la categoría y al tema, poniendo atención en los puntos de encuentro y desencuentro, las recurrencias y las diferencias (triangulación de datos).
- De acuerdo a lo encontrado en la triangulación realicé una redacción por dimensión y tema, poniendo una breve explicación de lo encontrado, respaldada por fragmentos de comentarios de los diferentes actores.
- Identifiqué las fortalezas y debilidades.
- Analicé las debilidades y derivé los problemas.

Identificación de Fortalezas, Debilidades y Problemas

La finalidad de concluir el análisis con la identificación, por un lado, de fortalezas fue con la expresa intención de reconocer y destacar aspectos positivos que permitirían, motivar y dar confianza a los actores sobre lo que se cuenta para poder enfrentar la situación problema y darle solución; y por otro, de debilidades que representaron las necesidades que requerían ser

satisfechas y que, de no serlo, limitarían la atención de la situación problema y, por tanto, el logro de los propósitos educativos de la reforma y de la escuela en particular.

Para poder definir tanto las fortalezas, como las debilidades respondí a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos, funciones, procesos o situaciones que permiten mantener o impulsar el desarrollo de la institución? y ¿Cuáles son los elementos, funciones, procesos o situaciones que contribuyen a retrasar o desviar el desarrollo de la organización?

Posteriormente, para derivar los problemas de las debilidades utilicé la Técnica de Grupo Nominal (TGN) que consiste en formular problemas o en identificar soluciones de manera grupal, respecto una situación.

La técnica consiste en seis etapas: Las tres primeras corresponden a la generación de las ideas; las tres últimas se orientan a la valoración de dichas ideas.¹⁶ La parte que retomé fue la etapa tres, referente al análisis de las ideas, en mi caso de las debilidades, siguiendo su procedimiento, donde indica que se vayan eliminando las ideas (debilidades) que se repetían y se agruparan aquellas que se consideraran similares en su significado, redactando una idea que las reuniera a todas.

El procedimiento para la formulación de problemas fue el siguiente:

- Identificación de fortalezas y debilidades.
- Lectura de debilidades.
- Eliminación de las debilidades repetitivas.
- Agrupación de las debilidades similares en significado.
- Redacción de una idea que reuniera las debilidades.
- Formulación de problemas.

Verificación de Conclusiones

Una vez alcanzadas las conclusiones de un estudio, es necesario verificar esas conclusiones, es decir, confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad.

¹⁶ Sánchez Guerrero Gabriel De Las Nieves (2003): Técnicas participativas para la planeación: TGN. Fundación ICA, A.C. Consultado en <File:///D:/INDEX.HTM>.

“Verificar las conclusiones de un estudio significa, por tanto, comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados, o lo que es igual, comprobar su validez. En los estudios cualitativos, la estimación de la validez es menos precisa que la investigación cuantitativa, basándose en juicios sobre la correspondencia entre los hallazgos y la realidad. La validez de los resultados puede incrementarse, o simplemente ser calibrada, de acuerdo con las estrategias desarrolladas en las fases del diseño, recogida de datos o redacción del informe (Dawson, 1982)” García, Gil y Rodríguez (1999:216)

Aludiendo a lo anterior, las estrategias para verificar las conclusiones fueron, por un lado, la sistematización que se utilizó para cada momento del diagnóstico, por otro la triangulación y finalmente la comprobación con los actores (Docentes y directivo), lo cual se desarrolló de la siguiente manera:

- Se concertó una reunión para este fin, desde el primer contacto con las docentes, la cual se programó para el día viernes 25 de noviembre de 2005, que por cuestiones de trabajo no se llevó a cabo y la directora decidió darme una cita al siguiente día sábado 26 de noviembre.
- La reunión se llevó a cabo sin las docentes, solamente con la presencia de la directora, ella argumentó, que les dio permiso de faltar porque tenían carga de trabajo por la temporada.
- Le expuse a la directora el diagnóstico realizado en las dos dimensiones en las que encontraron necesidades por medio de diapositivas, exponiéndole en forma breve lo que se realizó desde el principio: escenario, sujetos, técnicas e instrumentos, análisis cualitativo y cuantitativo.
- Posteriormente le presenté las conclusiones, es decir, el listado de fortalezas, debilidades para que confirmara que estuvieran apegadas a la realidad.
- La directora apoyó cada resultado externando posibles causas, por lo que se pudo constatar la validez de los resultados.

Selección del Problema a Asesorar

Después de haber identificado las fortalezas, debilidades y problemas, y de haber sido validados por el proceso del diagnóstico y el punto de vista de la directora y, a razón de que no se pudieron atender todas las necesidades, ni se podían resolver todos los problemas, se tuvieron que establecer determinadas prioridades. En los criterios para establecer estas prioridades confluyeron tanto los valores de la directora y los datos obtenidos de la realidad.

Así mismo, para seleccionar el problema a atender se aplicó también la Técnica de Grupo Nominal (TGN) en sus tres últimas etapas que se orientan a la valoración de ideas, en este caso de problemáticas, en esta etapa se busca establecer una lista con las ideas más importantes. Para llevar a cabo esto, mediante el empleo de tarjetas jerarquizará o dará puntuación a cada una de las ideas, y seleccionará la de mayor peso o la más importante.

Así de esta forma el proceso se realizó con algunas adaptaciones, quedando del siguiente modo:

- Realizamos una lectura del listado de problemas formulados en cada dimensión y la directora confirmó que las conclusiones estuvieran apegadas a la realidad.
- Se le pidió que depurará la lista y eligiera cinco problemas.
- Se presentó una serie de tarjetas donde en cada una escribimos un problema.
- Se le pidió realizar una reflexión sobre qué problema consideraba estaba repercutiendo negativamente de manera importante a nivel institucional.
- Después realizó una jerarquización de los problemas, seleccionando los de mayor importancia.
- La directora consideró que los problemas más graves estaban en su función directiva y en el conocimiento del programa, la planeación y evaluación de las docentes.
- Formulé una serie de interrogantes que le ayudarían a precisar la elección del problema.
- Finalmente lo seleccionó definiéndose así el tema de la asesoría.

Formulación de Preguntas de Investigación

Todo diseño de investigación requiere de una organización conceptual, ideas y puentes conceptuales que partan desde lo que ya se conoce hacia lo que se quiere investigar. Stake (1998:26) propone organizar la estructura conceptual de la investigación en torno a preguntas temáticas, pensadas como las preguntas básicas de la investigación para direccionar la atención a la complejidad y a la contextualidad del fenómeno.

Esta fase me pareció importante redactarla ya que las preguntas reflejaron mis dudas, las cuales se convirtieron en el motor de la investigación de principio a fin, me llevaron a instancias de reflexión que me permitieron ir precisando la teoría y la acción en cada momento de la investigación.

Construcción del Marco Teórico

El marco teórico fue una construcción constante basada en la investigación y en el conocimiento que se presentó desde el inicio, durante y al final de la investigación.

Tuvo el propósito de: contextualizar el momento político educativo en que se desarrolló la investigación, fundamentar el tipo de metodología, dar a conocer los aspectos de organización de la escuela, de fundamentar la elaboración de instrumentos, recolección de datos y el análisis del diagnóstico; reinterpretar el problema, buscando un nuevo modelo de gestión escolar, un nuevo perfil de función directiva, las funciones técnico-pedagógicas que se requerían a partir de la Reforma de acuerdo al contenido del programa, la función de asesoramiento, así como las estrategias de intervención para poder cambiar las prácticas tradicionales.

Es preciso comentar que, la construcción del marco teórico a partir del desarrollo del programa de asesoría, aunque yo aporté la información, fue un proceso compartido con la directora, siempre se partió de la práctica y se orientaron las estrategias del programa sobre la misma, en vez de partir de la teoría, es decir, no buscamos probar teorías, como se prueba una hipótesis; lo

que perseguimos fue utilizar la teoría para enriquecer la comprensión del problema, contribuyendo así en su mejora.

Diseño del Programa de Asesoría

El programa, es un plan de acción para la puesta en práctica de la investigación-acción. En esta fase se definieron las actividades a realizar, los pasos necesarios para llevarlas a cabo, todo ello en vista a planificar y poner en marcha el programa con cuya realización se pensó en contribuir en la mejora del problema seleccionado.

Durante el diseño del programa estuvieron presentes dos aspectos esenciales, el primero, el asesoramiento colaborativo, donde cada línea de acción se pensó construirlas en conjunto, dentro de un marco que apoyara y facilitara durante el proceso, ofreciendo un punto de vista objetivo, ayudando a incrementar destrezas de resolución de problemas y de libertad de elección de acción del asesorado, apoyando en las elecciones hechas, etc.

Y el segundo, que el programa se construyó con mira a poder reconstruirlo, según fuera necesario en las distintas líneas de acción, es decir, se plantearían las acciones como un proceso donde podían suceder cambios, incluso en la estructura del programa.

Así, con base en lo anterior el diseño del programa comprendió:

- a) La definición del objetivo general.
- b) La planificación de seis líneas de acción del programa:
 - Diagnóstico del problema: Función directiva técnico-pedagógica.
 - Identificación y análisis de las causas del problema y elaboración de propuestas de solución.
 - Construcción y comprensión del marco teórico para la función técnico-pedagógica.
 - Elaboración del plan de acción llamado plan de gestión pedagógica.
 - Implementación del plan de gestión pedagógica.
 - Evaluación del desarrollo del programa de asesoría.

- c) En cada línea de acción se especificó la fecha y horas de realización, así como la línea de acción, una breve explicación de ésta, el objetivo específico, las actividades para el logro del mismo, recursos y bibliografía, los cuales se presentaron a la directora en un documento.
- d) Se realizó en conjunto un cronograma.

Desarrollo del Programa de Asesoría

“La función de ejecución implica dirigir el proceso de una actividad, tomar decisiones, impartir instrucciones, realizar tareas tendientes a la puesta en práctica de lo acordado, aplicar los recursos disponibles, solucionar los problemas que surjan de forma imprevista y que obstaculicen el desarrollo de la planificación” (Álvarez, 2002:256).

El programa se desarrolló a corto plazo, es decir, en nueve semanas, del 13 de marzo al 29 de mayo de 2006, mediante una asesoría colaborativa individual dirigida a la directora, de la siguiente manera:

- a) Comunicación y explicación a la directora sobre los aspectos del asesoramiento colaborativo y del contenido del programa de asesoría de forma clara y precisa, para iniciar compartiendo una definición de la situación, para saber su punto de vista y realizar ajustes si es necesario y para establecer los tiempos para desarrollarlo.
- b) Orientación sobre cómo realizar un proceso de autoevaluación, mediante la reflexión y comprensión más profunda de su problema, que le permita identificar las fortalezas y debilidades de su práctica.
- c) Asesoramiento en la identificación y el análisis de las causas del problema facilitando recursos e información necesaria para un mayor conocimiento del mismo, para poder generar posibles soluciones que sirvieran de base para la elaboración del plan de acción.
- d) Promoción y apoyo a la construcción de un marco teórico que enriqueciera la comprensión del problema y su solución.
- e) Planificación participativa, mediante la reflexión y elección coherente y sistemática de las mejores estrategias, que contribuyeran a la formación y al

establecimiento de las condiciones necesarias para favorecer las nuevas formas de trabajo.

- f) Apoyo a la puesta en marcha del plan de gestión, facilitando información sobre estrategias de comunicación, trabajo en equipo, motivación, etc., dando a la directora libertad de decisión y de acción, ofreciendo un punto de vista objetivo sobre el proceso con el fin de lograr el protagonismo directivo.
- g) Favorecimiento a la evaluación continua y cualitativa, mediante la reflexión en y sobre la práctica, con la finalidad de obtener la información necesaria para realizar ajustes y correcciones que permitan alcanzar los objetivos propuestos.

Análisis del Desarrollo del Programa Asesoría

Esta fase de análisis incluyó tres etapas sucesivas: la identificación de los temas relevantes, el procesamiento de la información y la conclusión.

Fue conveniente en primer término revisar la bitácora del proceso, para identificar categorías que me permitirían enfocar puntos relevantes de análisis describiendo lo sucedido al respecto tomando en cuenta los objetivos, la situación inicial (resultados del diagnóstico) y el marco teórico, para encontrar los puntos de encuentro y desencuentro; lo que permitió realizar la interpretación de los hechos y así poder realizar mi conclusión.

Otra parte importante que me permitió realizar el análisis, fueron los registros de la evaluación cualitativa que se llevó a cabo durante y al final del desarrollo, la cual nos permitió reorientar las actividades y dar cierre. Ambos procesos nos llevaron a identificar los aciertos, los errores, las fortalezas, debilidades, los logros y a reconocer nuevamente la situación, lo cual desencadenó la formulación de nuevas propuestas que posibilitarían la generación de nuevas acciones específicas. Después de estar conscientes de los anteriores aspectos, le entregué a la directora la estafeta de asesora, invitándola y motivándola a realizar un seguimiento aplicando lo aprendido.

SEGUNDO APARTADO

DIAGNÓSTICO ESCOLAR

“Con el término diagnóstico se alude a una descripción o explicación de una situación problema, elaborado con el propósito de servir de base para la elaboración de un plan, programa o proyecto” (Ander-Egg, 1990:96), en este sentido, todo diagnóstico expresa una situación inicial que se pretende transformar mediante la realización de un proyecto.

Para entender la naturaleza del diagnóstico, Ander-Egg (1990:96) hace referencia a dos cuestiones previas, la primera apunta al origen etimológico, “la palabra diagnóstico proviene del griego *diagnostikós*, formado por el prefijo *diá* “a través” y *gnosis*, “conocimiento”, “apto para conocer”. Se trata de un “conocer a través”, de un “conocer por medio”. La segunda cuestión explica el traslado del término de la medicina al campo de las ciencias sociales y menciona lo siguiente: “En medicina con la palabra diagnóstico se designan los procedimientos utilizados para averiguar el estado de salud de una persona; para ello se ausculta a la persona y se recurre a la historia clínica y, en caso de enfermedad, procura determinar los factores que la han producido... Hecha esta evaluación de la situación, se considerarán los medios o formas para lograr la curación”. Todo este proceso, desde la observación de los primeros síntomas hasta las conclusiones la denomina diagnóstico.

Por lo tanto, el propósito de realizar un diagnóstico institucional fue para conocer la situación inicial en la que se encontraba la escuela, identificar las fortalezas, debilidades y problemas de su realidad educativa, con el objetivo de seleccionar el problema de mayor peso desde el punto de vista de uno o más actores, el cual sería atendido mediante la planificación e implementación de un programa de asesoría, cuyo desarrollo sería analizado, permitiendo formular preguntas que generaran nuevas acciones específicas, contribuyendo a la mejora de la situación problema.

Para iniciar el proceso debía tener claro que un centro escolar es un campo donde hay muchos elementos (acciones y prácticas) que coexisten, interactúan y se articulan entre sí de manera dinámica, por lo que se influyen unos y otros. Esos elementos se pueden distinguir y clasificar según la naturaleza de las

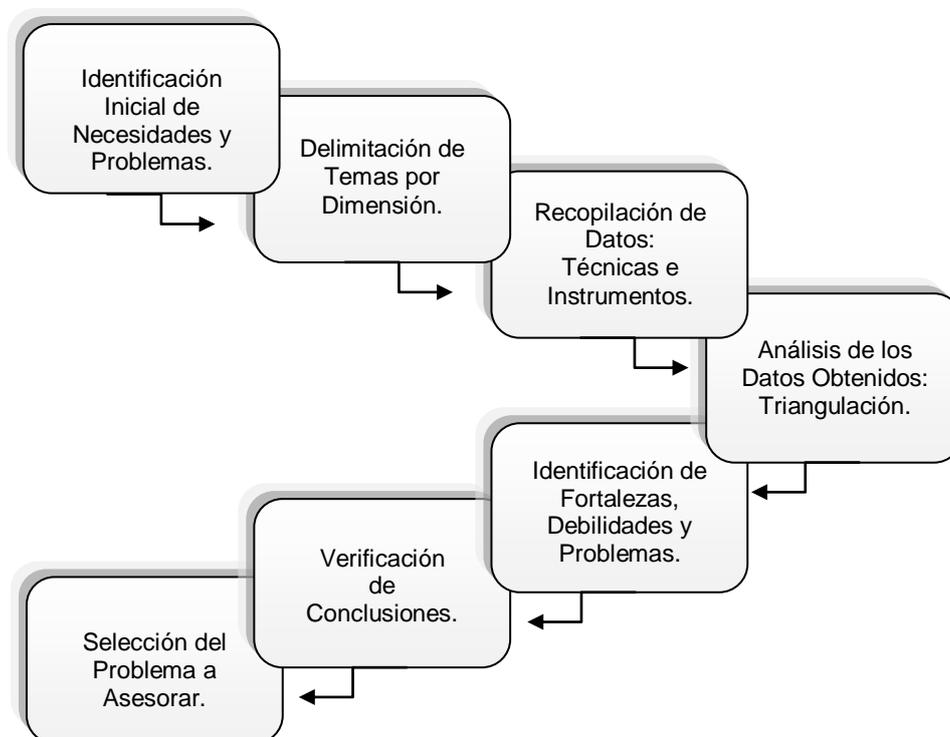
acciones, pues hay de índole pedagógica, otros de carácter administrativo, organizativos y de tipo social-comunitario.

Esta distinción me permitió observar que al interior de la escuela y de sus procesos de gestión existen planos de acción, diferentes pero complementarios, llamados por Alfiz (2000), Frigerio y Poggi (1994) Dimensiones de la Gestión Escolar, como son: la dimensión Pedagógica o pedagógico didáctica, Organizacional, Administrativa o Económica Administrativa, y Sociocomunitaria o Comunitaria; las cuales me permitieron conocer de forma completa y explícita los aspectos que las conforman.

Así, la concepción sobre gestión, sobre las dimensiones de la gestión escolar y el contenido del Programa de Educación Preescolar 2004, fueron elementos esenciales para llevar a cabo la planificación del desarrollo del diagnóstico, cuya teoría se encuentra en el tercer apartado, que por cuestiones de formato se colocó después de este apartado.

A continuación presento en un diagrama la estructura del desarrollo:

Desarrollo del Diagnóstico Escolar.



Para iniciar el proceso, expliqué a docentes y directivo cada una de las dimensiones y sus aspectos, las invité a llevar a cabo un primer ejercicio de reflexión, realizando un inventario y clasificación de necesidades y problemas

que estimaban oportuno estudiar en cada una de las dimensiones, con la finalidad de delimitar la situación problema sobre la que se iba a actuar, y por ende, organizar los temas a considerar en la elaboración de los instrumentos a utilizar en la recolección de datos, evitando acopiar un cúmulo de información innecesaria. “No se hace como en otras investigaciones que se estudia para...estudiar, en la investigación-acción se estudian los problemas que la gente considera significativos” (Ander-Egg, 1990:23).

Concluyendo el ejercicio las docentes y directivo determinaron que las necesidades y problemas más significativos se encontraban en dos dimensiones y ciertos temas, los cuales presento a continuación:

- a) Dimensión organizacional: función directiva.
- b) Dimensión pedagógica: conocimiento del Programa de Educación Preescolar 2004, planificación institucional, planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación.

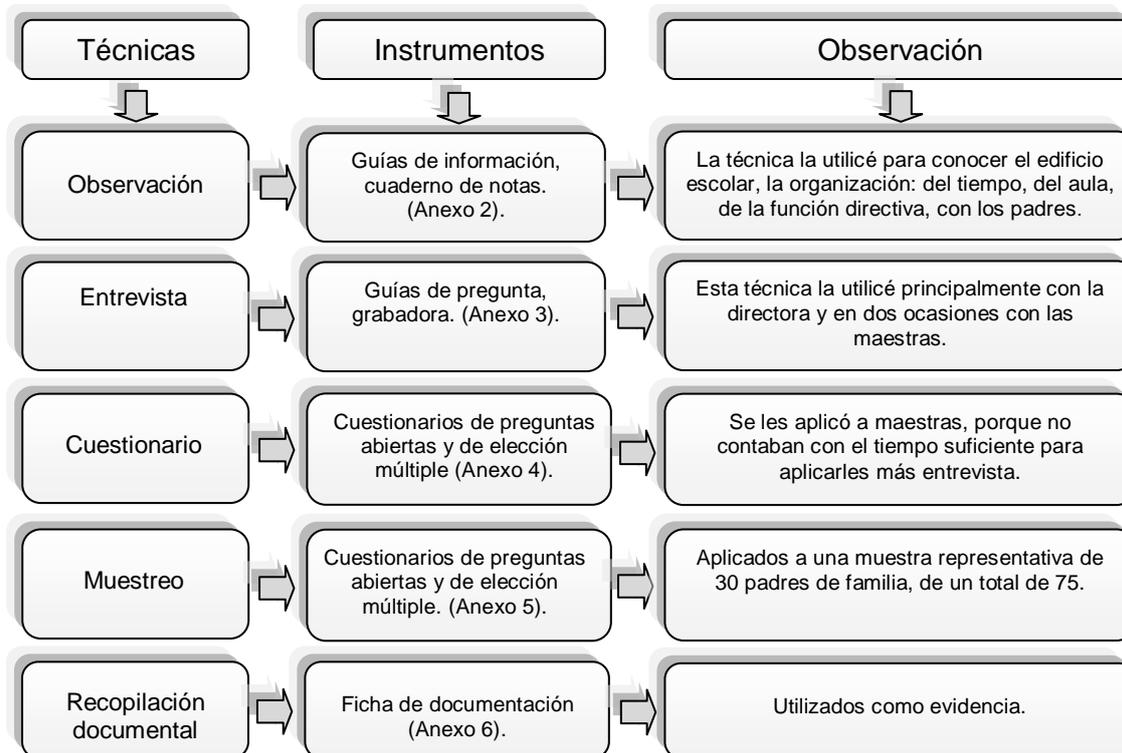
Posteriormente, me dispuse a realizar guías de preguntas por cada dimensión de acuerdo a los temas seleccionados, basándome para ello en la teoría de Alfíz, Frigerio, Poggio que exponen sobre las dimensiones, así como la teoría del Programa de Educación Preescolar 2004, que me sirvieron para comenzar a elaborar los instrumentos.

Por el tipo de investigación en un inicio pensé en utilizar las técnicas de observación y la entrevista, ya que ésta última, sería rica en información, no limitaría la expresión verbal y evidenciaría cuando una persona no estaría siendo totalmente sincera. La directora aceptó de inmediato la propuesta, ya que contaba con el tiempo para ello, no obstante, tuve que cambiar la mayoría de las entrevistas que realizaría a las docentes por cuestionarios, ya que las docentes argumentaron que no contaban con el tiempo para realizarlas en el horario de clases.

Con los padres de familia se pretendía aplicar el muestreo realizando reuniones en las instalaciones de la escuela, sin embargo, tampoco se pudo realizar ya que la directora comentó que ello interferiría en la secuencia de actividades escolares.

Por lo tanto, las docentes se llevarían los cuestionarios a casa con el compromiso de contestarlos y entregarlos puntualmente.

Las técnicas e instrumentos utilizados se muestran en el siguiente esquema:¹⁷



Ya concluida la recolección de datos, organicé la información y llevé a cabo su análisis mediante el método de la triangulación de fuentes de información, contemplando los puntos de vista de directivo, docentes y en algunos casos la de las madres y padres de familia o en otras mi observación, permitiéndome obtener resultados como: la Identificación de fortalezas, debilidades y la detección de algunos problemas, los cuales verificó la directora.

Después de reflexionar y considerar algunas interrogantes la directora seleccionó el problema más significativo, que desde su punto de vista beneficiaría de manera importante a la escuela en general.

Así de este modo, con base en los resultados del diagnóstico, expongo en este apartado la descripción del escenario de investigación, las características de los actores de la comunidad escolar, para dar paso al análisis de los datos obtenidos en las dos dimensiones que las docentes y directivo creyeron necesario estudiar, en donde se podrá observar en cada una, breve explicación de los contenidos de las mismas, los temas que se seleccionaron donde se

¹⁷ Las técnicas e instrumentos que aquí se presentan están descritos con más detalle en el capítulo I en la parte de la Metodología.

realizaría la indagación y el análisis que se llevó a cabo mediante la triangulación de las fuentes de información con respecto a cada tema. Más adelante se presentan las fortalezas y debilidades que se pudieron identificar por dimensión y los problemas derivados, para proseguir con su jerarquización y finalmente con la selección del problema a asesorar.

Escenario de la Intervención

La presente investigación tuvo lugar en el Jardín de niños “Maya”, ubicado en calle Sur 40, Mz. 52, Lt. 34, núm. 29, colonia Nuevo Paseo de San Agustín, 1ª sección, C.P. 55130, en el Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México.

El plantel fue fundado en 1985 con el nombre de “Itzel”, impartió el servicio educativo en una casa habitación adaptada, ubicada en la misma calle del actual plantel durante 12 años; posteriormente se cambiaron en 1997 a otra vivienda a tres calles, en la que permanecieron cinco años; hasta que en el 2002 se mudaron a las actuales instalaciones, (cumpliendo tres años en ella) construcción planeada para cubrir con las necesidades básicas que un Jardín de niños requiere.

Se trata de una escuela privada, que imparte sus servicio en el turno matutino, que se incorporó a la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (SECyBS) en el 2004, en la Zona Escolar J036/03, obteniendo la Clave del Centro de Trabajo: 15PJN5055Y; que por requerimiento oficial tuvo que cambiar el nombre adoptando el de “Maya” (en alusión a la cultura). Obtuvo incorporación total, ya que cubrió los requisitos de infraestructura que se solicitaba, por lo que se le autorizó la impartición de educación en los tres grados del nivel.

El plantel consta de dos edificios que están separados por el patio de la escuela, cuenta con siete salones de 18m² cada uno:(ver anexo 1):

1. El primero edificio que forma parte de la fachada, cuenta con tres plantas:
 - En la planta baja, se encuentra la puerta de entrada, el recibidor, la dirección pequeña y el salón de primer año, el cual cuenta con un baño,

con lavamanos, debajo de las escaleras por un lado hay un baño y por el otro un mingitorio.

- En la primera planta, subiendo las escaleras se encuentra el comedor, seguido del salón de 3º “A”.
- En la tercera planta se encuentra la casa de la directora, en donde cocinan para cubrir el servicio del comedor.

2. En el segundo edificio se pueden observar dos plantas:

- En la planta baja está ubicado el salón de 2º “A” y el de computación e inglés.
- En la primera planta, subiendo las escaleras se encuentra el salón de 3º “B” y el salón de 2º “A”. Debajo de estas escaleras se encuentran un mingitorio, dos baños uno para niños y otro para niñas (no hay señalamiento de cuál es para niños y cuál es para niñas) y el baño de maestras (que también era utilizado por las niñas).

Comunidad Escolar

El jardín de Niños “Maya” está constituido por una comunidad con diferentes actores, como son directivo, docentes, alumnos, madres y padres de familia, de los cuáles menciono sus características en el orden antes mencionado:

a) Dirección Escolar:

En la dirección del plantel existe una dualidad, por un lado, se pudo observar que en los documentos oficiales el Lic. Eduardo García Guerrero es el Director Escolar del plantel, sin embargo, no labora como tal, sólo prestó su nombre y título para poder incorporar la escuela.

Por otro lado, pude observar a la Maestra Stibalitz García Contreras, como directora del plantel, siendo que en la documentación oficial aparece como representante legal; situación originada por la falta del título profesional. Ella cuenta con Bachillerato trunco, la carrera técnica de Asistente Educativo estudiada en el Instituto Fleeming, con nueve años de experiencia al frente de la escuela.

b) Personal docente:

La plantilla del personal docente que actualmente labora en el Jardín de Niños se conforma por ocho personas con las características que muestro en la siguiente tabla:

PUESTO		PREPARACIÓN PROFESIONAL	EXPERIENCIA DOCENTE
Docentes frente a grupo (5).	Docente 1º "A".	Auxiliar Educadora, estudiante del 4º semestre de Pedagogía.	Seis años.
	Docente 2º "A".	Técnica en Puericultura.	Seis años.
	Docente 2º "B".	Asistente Educativo.	Nueve años
	Docente 3º "A".	Auxiliar Educadora.	Quince años.
	Docente 3º "B".	Psicóloga Educativa, egresada de la UAM Xochimilco.	Dos años.
Educación Física (1).	Docente Educación Física de todos los grupos.	Licenciado en Educación Física egresado de escuela privada del Estado de Guerrero.	Primer año en Jardín de Niños.
Computación e inglés. (1).	Docente de todos los grupos.	Asistente educativo, estudiante de computación.	Cuatro en el puesto y cinco como maestra de grupo.

a) Alumnos:

El Jardín de Niños brindó atención educativa a niños y niñas de 3.0 a 5.11 años de edad. En el ciclo escolar 2005-2006 la escuela contaba con cinco grupos: uno de primer grado, dos de segundo y dos de tercero, con una inscripción total de 75 niños y niñas, distribuidos de la siguiente manera:

GRADOS	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL
1º	6	4	10
2º	12	11	23
3º	21	21	42
Total	39	36	75

b) Padres y madres de familia:

En la escuela existe una población de 75 padres y madres de familia, el 85% de los hogares estaban constituidos por ambos padres, el 11% por madre soltera y el 4% por padres solteros.

Para saber la opinión de los padres, opté por la técnica de muestreo, para la cual se eligió una muestra representativa de 30 personas, tomando en cuenta seis padres y madres de cada grupo. Se les aplicaron cuestionarios de preguntas abiertas y de opción múltiple.

De la recopilación de datos nos pudimos percatar que 77% eran mujeres entre 25 y 35 años y 23% eran hombres entre 35 y 45 años de edad.

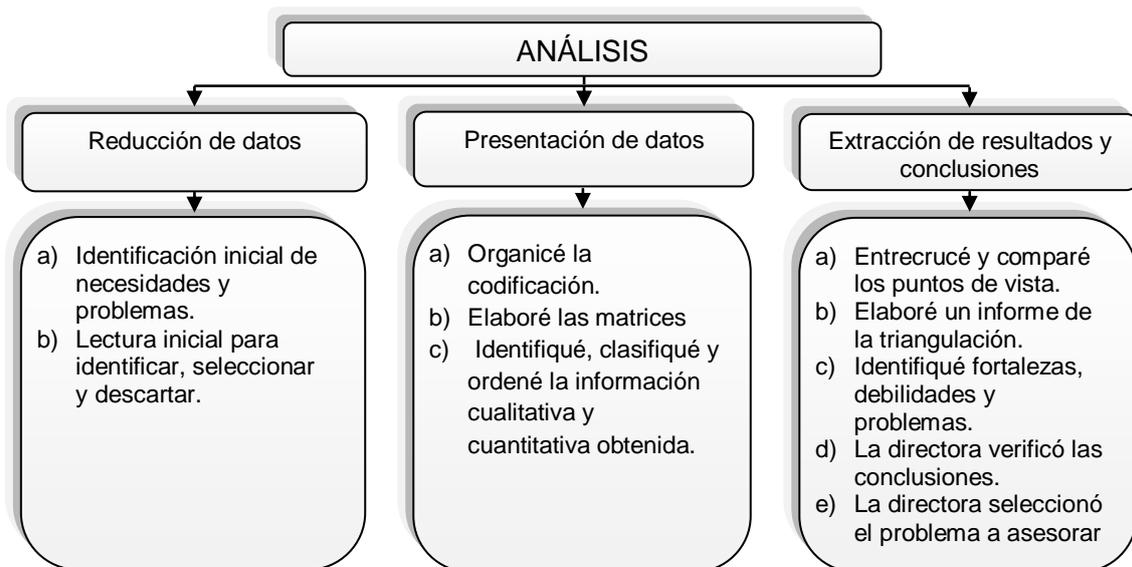
En cuanto al nivel educativo, el 10% estudio una Licenciatura, el 15% Carrera Técnica, el 55% cuenta con nivel medio superior, un 10% Secundaria y otro 10% estudio hasta la Primaria.

Con respecto a su ocupación el 50% de las mamás se dedicaban al hogar, el 27% eran empleados, el 13% señalaron que eran enfermeras, el 7% eran comerciantes y el 3% obreros.

Un aspecto importante fue el de saber quién se hacía cargo del niño/a en casa, y pude observar que el 63% indicó que la mamá, el 23% dijo que la abuela, el 10% respondió que la tía y el 3% comentó que la hermanita.

Análisis de los Datos Obtenidos

Para realizar el análisis, en primer lugar hubo una reducción de datos, donde se delimitaron las áreas de recolección por temas y dimensión, después realicé una primera lectura para seleccionar y descartar información; en segundo lugar realicé la presentación de los datos, reuniendo, clasificando y ordenando en matrices los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos; y en tercer lugar para extraer los resultados realicé la triangulación de fuentes de información, la cual llevé a cabo, entrecruzando y comparando los puntos de vista, permitiéndome hallar coincidencias y contradicciones e identificar los puntos fuertes, débiles y los problemas.



Pues bien, después de haber llevado a cabo el anterior proceso de análisis, en el presente apartado presento las dimensiones de la gestión escolar y los temas que el personal docente y directivo seleccionaron en base a la identificación inicial de necesidades y problemas, además de la redacción que da cuenta de lo que ocurría en determinado aspecto, sustentado por citas textuales de los actores y de mi observación; resultado de la triangulación de fuentes, es decir, de la comparación de la información obtenida tanto cualitativa como cuantitativa.

Dimensión Organizacional

En palabras de Frigerio y Poggi (1994:27), “Es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal de organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios”.

Dicho de otro modo, la dimensión organizacional se refiere, por una parte, a la forma de organizar el funcionamiento de la escuela, a las instancias de participación, la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la

escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad, higiene, guardias, etc.) y la función directiva (de organización, administrativas, pedagógicas, de supervisión y asesoramiento, etc.).

Por otra parte, considera el conjunto de formas de relacionarse y comunicarse entre los miembros de la comunidad escolar, el cómo se propicia el trabajo colegiado (reuniones de organización de actividades institucionales, reuniones con los padres, Consejo Técnico Escolar, la vinculación con la Asociación de Padres de Familia), las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia como, por ejemplo, el reglamento interno (cuando hay), las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a esa comunidad.

Ahora bien, el aspecto que consideraron docentes y directivo como prioritario a estudiar en esta dimensión fue la función directiva, por lo que el diagnóstico de esta dimensión se enfocó en ello, sin embargo, decidí indagar sobre otros temas como fueron: la constitución del centro escolar, la escuela y su estructura, información que me permitió conocer más sobre la escuela.

Triangulación: Función Directiva

En el ejercicio de las funciones de la dirección, las técnico-pedagógicas representan el elemento sustantivo en el proceso administrativo que se desarrolla en el plantel, las cuales están íntimamente ligadas con el ejercicio de las funciones de información y relaciones, de planeación, organización, supervisión, control, administración de recursos humanos y materiales; por lo que a continuación el análisis de la práctica de la directora se desarrolla en base a dichos aspectos. Antes de presentar el análisis de su práctica, comenzaré con la descripción de su perfil profesional.

a) Perfil Profesional.

De acuerdo a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el directivo debe contar con estudios profesionales, requisito que se cumplió en cierta forma, ya que el Licenciado en Derecho Eduardo García Guerrero, aparecía en la documentación como tal, sin embargo, él sólo firmaba

documentos y no laboraba en la institución, es decir, prestó su nombre y título para que se pudiera realizar el trámite de incorporación. La persona que en realidad estaba al frente de la escuela, ante las autoridades era la representante legal y dueña de la institución, se trataba de Stibalitz García Contreras, que cuenta con bachillerato trunco y carrera técnica de Asistente educativo. La supervisión le permite hacer la función del director.

Directora: “Yo soy representante legal, el título me lo dan ellos por el hecho de ser la dueña del jardín. El director solo firma papeles pero yo soy la que estoy a cargo de todo. A mí me llega toda la documentación y yo soy la que hago trámites y llevo documentos a Toluca, y debe ser por parte del director a nivel supervisión hace todo el trámite de cualquier tipo, pero como en este caso no está el director, el representante legal hace la función que debe hacer el director. Como sabe la supervisión la problemática que hay en mí escuela, me permiten hacer la función del director, firmar en su totalidad los documentos que debe firmar el director. Yo como representante legal para poder aparecer en la plantilla del personal como directora o como docente debo cumplir el requisito de ser licenciada de preferencia a nivel preescolar...pienso sacar mi título por medio de los exámenes del CENEVAL...” (Entrevista 2) “Tengo bachillerato trunco y la Carrera de Asistente Educativo”. (Entrevista 3).

Docente: “La directora no cuenta con licenciatura, está tomando los cursos para titularse por medio del CENEVAL, como yo” (Entrevista 4.)

La directora llegó a ocupar el cargo porque su mamá le heredó la escuela, no por iniciativa propia, lo que la llevó a darse cuenta que realmente tenía vocación por su trabajo, demostrando ser una persona responsable, persistente, paciente y preocupada por los alumnos.

Directora: “No elegí ser directora, más que nada por herencia, mantener lo que han hecho tus papás por decir algo, también estudié la carrera de asistente por las mismas condiciones, pero a medida que vas trabajando y estudiando la carrera para quedarme al cargo, pues le vas agarrando cariño y ya ahí se nota si tienes vocación o no, porque por mucho que mi mamá dijera te vas a quedar aquí y que yo hubiera decidido sabes que no quiero que me dejes nada, pues simplemente se hubiera cerrado la escuela y hubiera podido escoger otra cosa, pero en el camino me di cuenta que sí me gustaba y que era lo que yo quería seguir haciendo”. (Entrevista 3)

Docentes: “Se ve que tiene vocación hace lo posible por sacar adelante la escuela, tenerla en buenas condiciones”, “La conozco desde chica, le gusta lo que hace, es responsable, aunque se le dificulta realizar las cosas, persiste y las resuelve” (Entrevista 4)

Padres: *El 45 % de los padres estima que hubo un buen desempeño por parte del directivo, ya que se demostró paciencia, flexibilidad, preocupación por los alumnos. (Muestreo 2)*

Las condiciones en las que llegó a ocupar el cargo, la reciente incorporación y sobre todo la falta de estudios profesionales, evidenció un conocimiento limitado sobre su función directiva.

Directora: *“Un director debe ser una persona capaz de organizar toda la institución, con los padres de familia, es ir más adelante que las maestras, más preparación que ellas, porque si ellas presentan alguna duda a la que recurren a mi, si no voy a saber esa respuesta, entonces ahorita es mi labor es prepararme más.*

“Básicamente eso de dirigir, escuchar puntos de vista, decidir las alternativas más apropiadas para cada situación, dar informes, soy la que ante los papás sí tengo que hacer ese papel de directora, no veo nada de lo del comedor, más que nada estar en la oficina, checar que en los salones se esté trabajando, que no haya niños en el patio, abrir la puerta, atender a la gente, paso lista personalmente a todos los grupos.

En meses de vacaciones, terminamos el ciclo escolar, dejamos pasar un fin de semana y empezar a trabajar luego luego, no descansamos, implica hacer propaganda, arreglar las instalaciones, dirigir lo que se va a cambiar dentro de la escuela, tener mantenimiento, a veces andamos en las calles volanteando aunque yo sea la directora, el trabajo es muy fuerte en julio y agosto y hacemos de todo”. (Entrevista 3)

Aunque la supervisión estaba enterada de que la dueña no contaba con licenciatura y estaba al frente de la escuela, los cursos de actualización que proporcionaban se enfocaban en dar a conocer el PEP 04 en forma teórica y práctica tanto a directivos como a docentes, no había capacitación especial para directivos que les informara sobre su función, su nuevas formas de conducir la institución.

Directora: *“Me estoy capacitando por la incorporación desde el año pasado, empezamos dos días cada mes, en cuanto los planes y programas que se llevan actualmente en el sistema de jardín de niños, respecto a la función directiva no han dado nada, y me estoy capacitando para el examen del CENEVAL para obtener el título de licenciada en Educación Preescolar” (Entrevista 3)*

Ante las adversidades, la directora ha estado al frente de la escuela, por siete años en los cuales ella disponía y no le entregaba cuentas a nadie, más que a los padres de familia. La escuela llevaba ya un año tres meses de estar incorporada donde hay un nuevo programa que requiere adoptar un estilo de

dirección, que facilite y promueva la apropiación de los nuevos conocimientos y las nuevas formas de trabajo. La directora había sido en extremo flexible y ahora ante la demanda de mayor conocimiento, planificación, organización, administración, etc., se le percibió insegura y no supo como actuar, en ocasiones caía en el autoritarismo.

Directora: *“Mi estilo, muy flexible y a lo mejor siento que no es tan conveniente tanta flexibilidad, pero a partir de este año si siento que soy más enérgica, tanto con los padres de familia como con las maestras, enérgica porque la flexibilidad a lo que te lleva es que si les pido un trabajo lo entregan para una semana después y siento que eso atrasa, perjudica, entonces no es tan bueno tanta flexibilidad y con los papás igual, tengo problemas dinero “ha no se preocupe para cuando pueda me paga colegiatura, no se preocupe” o es que no puedo traer temprano a mi hijo, vivo muy lejos “ aquí hay un horario, marcar más, yo no me puedo poner en el lugar de cada persona, que antes es lo que hacía, yo quería solucionarle el problema a todas las persona y no realmente no es por ahí”.*(Entrevista 3).

Docentes: *“Es exigente en aspectos de decorado, del periódico mural, en lo demás no se mete nos deja trabajar”, “Como tampoco ella entiende como se debe realizar el trabajo, no nos exige”, “es muy flexible y respeta mi trabajo”, “Hay preferencia por algunas maestras y no les exige, a mi me pone a trabajar aspectos que a ella le tocan realizar y no me niego para no tener problemas”* (Entrevista 4).

Padres: *“El 25% de los padres opinó que el desempeño de la directora fue regular porque es una persona inflexible”.* (Muestreo 2).

b) Comunicación y Relaciones.

Para llevar a cabo la función de informar, propiciar la comunicación e intercambio de temas, experiencias y problemas, la directora comenta que se llevan a cabo los Consejos Técnicos Escolares (C.T.E.), sin embargo, las docentes mencionan que los C.T.E. no se llevan a cabo para lo que son, que se tratan asuntos de organización de eventos, salidas, regalos, repartición de temas para exposición en TGA, dicen que no hay confianza de decir lo que necesitan para poder planear las reuniones, no hay una organización.

Directora: *“Con las educadoras se hacen grupos colegiados o consejos técnicos es lo mismo, pero esos se llevan a cabo más seguido en la misma institución, puede ser a la semana, según la necesidad de nuestro plantel, fuera de un horario de clases, para informarles sobre lo que se va a realizar para entregar, para abarcar temas o problemáticas que las maestras piden, para intercambiar experiencias que se dan sobre la marcha del ciclo escolar”* (Entrevista 3)

“Para propiciar la comunicación y la buena relación, he dado confianza, dependiendo de cómo es cada maestra es el trato para cada una de ellas.

Docentes: “Los grupos colegiados en la escuela los hemos enfocado más a la cuestión de que nos toca exponer en el TGA y en la reunión nos repartimos la información, de que tu buscas esto, tu buscas lo otro, y yo pienso que sería abrirnos y ver si ella lo entiende, cómo lo entiende y ver si la información es correcta, porque luego pareciera que la información es un teléfono descompuesto y al final todas estamos perdidas. Falta realmente tenernos confianza para decir ¿tu lo sabes? explícamelo porque yo no lo entiendo, pienso que es el primer punto para poder, hacer un plan y aprovechar los C.T., independientemente de lo que vaya saliendo que se tiene que entregar de urgente”. “No hay una organización, hay poca información, no se las maestras, pero yo no la veo, la reunión pasada fue para ver las actividades para el Halloween, cuando eso lo pudiste hacer en un día normal de clases a la hora de la salida, yo pienso que las reuniones te hacen crecer como profesional y si yo no entiendo, la directora o tus compañeras si, y eso no está claro, rara vez se intercambian experiencias y sugerencias cuando se presenta algún problema”. “En los C.T. con las escuelas de la zona, falta que todas participen, necesitamos leer para saber del tema y solucionar problemas, en la escuela los C.T. se hacen para organizar los eventos o para hacer un trabajo que la supervisión pide urgente”. (Entrevista 4).

Observación: “En una ocasión llegó la directora de la supervisión, pasó a las aulas a la hora de clases para informarle a cada una que tenían que entregar una lista de libros leídos por los niños, les indicó que se tenían que quedar para elaborarla.” Existe un buen ambiente, tranquilo y cordial, pero no hay la suficiente confianza como para compartir las dudas o las formas de trabajo”.

La falta de consideración en la determinación de tiempos y espacios, para dar información y establecer comunicación por parte de la dirección, se refleja también con los padres de familia y en las respuestas de las maestras se comprueba que cada quien se organiza para realizar las reuniones con los padres de familia.

Padres: “El 25% de los padres opina que la información que se le transmitió es suficiente, el 20% comentó que regular y el 55% que es escasa, ya que le gustaría que se le informara más detalladamente sobre el PEP 04, sobre las formas de trabajo y que la maestra den sugerencias para resolver los problemas, los logros y dificultades de su hijo (a), sobre comportamiento y socialización”. (Muestreo 2).

Docentes: “No existen tiempos destinados para platicar con los padres individualmente sobre el desempeño de los alumnos”. “Cada dos meses me reúno con los padres”, “Dos veces al año”, “hago junta cuando se requiere”. (Cuestionario 4)

Directora: "A los padres se les informa sobre la evaluación de sus hijos/as a final de año" (Entrevista 8).

c) Planeación y Organización.

En cuanto la planeación y organización de sus funciones la directora está consciente que éstas parten del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y del Programa Anual de Trabajo (PAT), sin embargo, confesó abiertamente que no planea, está en espera de lo que le pidan en supervisión para poder realizarlo, va al día, no tiene un horario ni una organización establecida, porque no sabe hacerlo. Cada maestra se organiza en su aula y los padres poco se dan cuenta de lo que sucede ya que su opinión se basa en la organización de salida y eventos.

Directora: "Las actividades como van surgiendo las voy realizando, dándoles respuesta por decir algo no soy tanto de planear o calendarizar, si nos piden desde una semana en supervisión un trabajo a lo mejor lo estoy haciendo un día antes, porque ya para el otro sin más pretexto lo tengo que entregar, voy al día, no soy de las que hasta dentro de ocho días lo voy entregar voy hacerlo de una vez no, excepto se lleve mucho trabajo equis actividad, entonces tenemos que ir preparando, pero soy más de ir al día no tengo un horario establecido, ni una organización establecida, no se cómo hacerlo". (Entrevista 3)

Docentes: "No he visto si realiza una planeación como tal, las instrucciones de lo que vamos a realizar llegan de supervisión". "Se le dificulta organizar la nueva forma de trabajar y nos deja que cada quien organice en su salón". "No creo que planee y solo organiza con otra maestra lo que se va a hacer en los festivales y fiestas, a quien le toca el periódico mural, los honores, lo demás lo hacemos nosotras" (Entrevista 4)

Padres: "El 48% de los padres opinó que la organización institucional les pareció buena, en la salida y en eventos, el 32% de los padres opina que la organización fue regular y el 20 % dijo que mala, porque hace falta mejorar la organización en la entrada y salida con los padres, en los festivales y actos cívicos". (Muestreo 2).

d) Supervisión.

La directora sabe que debe supervisar las aulas, el trabajo de las docentes en general, pero en específico no conoce los aspectos que debe considerar. Visita las aulas informalmente, lo que trata con las maestras son problemas con padres. Le ha dado prioridad a lo administrativo, por ello no ha realizado esta función, no hay planificación para las visitas, ni calendarización, ni registros.

Directora: *“En la escuela superviso que las maestras estén trabajando, cuantos niños asistieron, que esté limpia y ordenada la escuela, nada más, descuidé un poco la supervisión en cada uno de los salones, la manera en que las maestras están preparando sus programas, me fui más a lo exterior en cuanto supervisión, porque si eran trabajos que llevaban tiempo y que se tenían que realizar, y yo le di prioridad a todo lo relacionado con lo administrativo, ahorita ya es más tranquilo y a lo que tengo que dar prioridad es a cómo estén llevando las maestras su planeación, su programa, es mucho de observación en todos los aspectos tanto de la maestra como de los niños, entro a observar, como si no existiera, y dejo a la maestra que lleve su clase, pero en sí no se qué aspectos revisar. Algunas veces entro a los grupos y ayudo a la maestra a repartir material explicar a un niño cómo es el trabajo, calmarlos si están llorando, al principio cuando inicia el ciclo escolar soy como muy apapachadora en vez de castigar o sacar al niño de su salón, checar que en los salones se esté trabajando, que no haya niños en el patio. Los asuntos que trato con las maestras son conflictos con padres de familia”* (Entrevista 3).

Docentes: *“Viene a checar mi trabajo, me pregunta qué me hace falta, para saber cómo van algunos niños en la cuestión académica, les hace examen”. “Supervisa cómo se comportan en el salón los niños, que estén aprendiendo, cuantos asistieron”. “Observa que si esté trabajando, observa y se va, no me pide planeación, nada”. “En ocasiones entra y me apoya en el trabajo con los niños, si hay un problema con un papá me pregunta como va el asunto”.* (Entrevista 4)

Observación: *“No hay una supervisión planeada, uniforme, sí va a las aulas pero a checar superficialmente, si están trabajando, que esté limpio y ordenado los salones, revisa los cuadernos de las maestras nuevas, pero no hay un seguimiento o una evaluación verdadera que le permita hacerles observaciones a las maestras”.*

e) Control Escolar.

Solamente existe un control en el pago de colegiaturas, cuenta con tarjetas de pago y recibos, no controla sus entradas y salidas de dinero. Para los asuntos relacionados con los alumnos y docentes, no hay orden en los expedientes, no hay agendas, carpetas, formatos, computadora, etc., que le apoyen en su labor, requiere de mayor organización. Las docentes han logrado llevar un control en sus aulas porque se especificó en la supervisión lo que tenían que hacer, pero la directora se deslindó de toda responsabilidad y cualquier cosa que necesita solo se las pide.

Directora: *“Llevo control de los pagos, tengo tarjetas y recibos, pero para lo demás no llevo un control, todavía nada, estamos en proceso de irnos adaptando a ese ritmo de ir haciendo registros porque todo esto es muy formal, hacer observaciones, yo en este caso verificar, como que*

tengo que estar más organizada, volvemos a lo mismo, de que no existe una organización, y en este caso si ya se tiene que marcar, tales días checar planeaciones, tal día entrar a los salones para observar, tal día tienes que hablar con las maestras cuales son sus necesidades, sugerencias o sus problemas con algún niño, yo requiero mayor organización en cuanto mis actividades” (entrevista 3)

Docentes: “Nosotras llevamos en el salón un expediente del alumno, que contiene sus documentos, su boleta de calificaciones, exámenes”. “Nosotros tenemos que estar detrás de los padres para que entregue sus documentos porque la mayoría en la inscripción no los entrega”. “En la dirección no lleva un control, solo pasa lista, todo lo llevamos las maestras, expedientes, agenda de teléfonos, lista, tenemos que realizar varios documentos pero no sabemos cómo y no nos los exige, cualquier cosa que requiere la supervisión, nos lo pide” (Entrevista 4).

Observación: “La directora solo cuenta con los documentos de la psicóloga, la técnico profesional en puericultura y del director, los papeles no los tenía a la mano, se tardó en encontrarlos. En una ocasión llegué para hacerle una entrevista y estaba ordenando los expedientes de los niños, desechaba los del año pasado, y se daba cuenta que le hacían falta, estaba muy atareada, no cuenta con una organización para lo pedagógico los documentos, no hay formatos que le ayuden en el control, ni agendas, ni carpetas, apunta en un cuaderno y otro, traspapela las circulares que le dan en supervisión”.

f) Administración de Recursos Humanos.

Según los lineamientos de incorporación, las docentes deben contar con título profesional relacionado con la educación, sólo una de las seis maestras que están al frente cubre el requisito, otra es técnico profesional en puericultura, las demás son asistentes educativos, la directora pagó a tres docentes externos para que le prestaran su título para poder mantener a las auxiliares y lograr la incorporación.

Directora: “Las maestras a cargo deben ser licenciadas no importa en que, Es difícil conseguir tituladas, no hay, por eso me vi en la necesidad de pagar a dos maestros de secundaria que conozco, para que me prestaran sus papeles y poder cumplir con ese requisito para la incorporación, hasta ahora la maestra de 3º”B firma por los terceros, la maestra de 2º”A” firma por su grupo, ella es técnico profesional en puericultura, pero como hizo su examen en el CENEVAL para obtener su título, ella puede firmar porque está en proceso de titulación. (Entrevista 2)

Observación: “La maestra de segundo recibió los resultados de su examen de titulación y no lo paso”.

Las docentes no tienen contrato, ya que piensa la directora que eso les da derechos y exigirían cosas. Sus funciones no se les especificaron por escrito, y

sólo se les mencionaron algunas, la directora da por hecho que ya las saben, porque ve que trabajan y no le preguntan nada, ya que las maestras con más tiempo en la escuela les indican qué hacer.

Directora: *“Como es una plantilla de personal muy conocida ya sabemos nuestras funciones, cuando hay personal nuevo se le asignan tareas, por eso no está escrito con ellas, nos conocemos de tal forma que ya sabemos qué va hacer cada una, más que nada en confianza. Consideramos que es muy importante que haya una organización de roles y tareas pero por la situación en la que estamos, no lo hemos designado, pero si tomando la importancia de este escrito, pero yo siento que todo este escrito se escribe en un contrato la asignación de sus tareas, nosotras no tenemos contrato, porque son equipo de confianza, y difícilmente alguna de ellas no cumpliera y exigiría cosas por eso no les hago contrato”* (Entrevista 3).

Docentes: *“No me dijo sobre las funciones, más bien la maestra Tere me informó, dentro lo poco que se sabe”. “Nosotras nos organizamos, nos repartimos a quién le toca el periódico, la formación y los honores”, “ La directora no me dijo al principio en qué consistía mi trabajo, conforme a la marcha lo he estado conociendo, si llega una instrucción de supervisión de hacer algo , es cuando nos dice, pero antes no,...no”. “Las que llevamos más tiempo conocemos lo que debemos hacer y cómo se sigue trabajando casi igual, nada más les decimos a las otras maestras o ellas nos preguntan”. (Entrevista 4).*

Observación: *“La directora no sabe sobre las funciones que una educadora debe desempeñar, a nivel de aula e institucional, sólo toma en cuenta comisiones que se han realizado desde antaño, no las varía y ya ni siquiera las informa”.*

g) Administración de Recursos Materiales.

Los padres pagan una cuota al inicio del ciclo y se compra material básico a los alumnos, después se compra al día en la papelería el material que van ocupando, en ocasiones la directora se olvida de hacerlo y retrasa el trabajo de las maestras, por lo que ellas optan por comprarlo, también con su dinero decoran el salón y compran material para facilitar su trabajo como: sellos borradores, cuadernos, plumas, etc. porque la escuela no se los da. La directora no motiva a las educadoras para que utilicen los recursos tecnológicos, hay quienes no saben que existen.

Directora: *“Al principio del año se les cobra a los papás una cuota fija que está destinada a comprar el material de base que ocupan: crayolas, acuarelas, tijeras, etc., y material todas las manualidades que se hacen durante todo el ciclo escolar. Dependiendo el tema es el que te da la pauta para ver lo que vas a necesitar y lo compro en la papelería, voy al día, hay*

veces que si van a hacer un muñeco con papel reciclado, le pide a los papás que la caja, el bote de leche, entonces esos son los recursos que nosotros pedimos conforme se van utilizando. Recursos tecnológicos, tenemos este... lo que es la grabadora, un proyector, y bueno, no tengo aquí la televisión pero si alguna de las maestras tiene que hacer una actividad por medio de película, se baja la T.V. y el DVD. No llevo un inventario, como es poco yo se lo que hay y no es necesario. A las maestras se le da lo necesario para su trabajo” (Entrevista 3)

Docentes: “A la directora se le pide con una semana, dos o un día de anticipación el material, prefiero pedirlo un día antes porque le digo desde una semana, se le olvida, y mueve mi trabajo o porque así no lo tengo que comprar”. “Hay en un salón papel crepé, lustre, china que está disponible, pero ya no hay muchos colores y se le tiene que pedir”. “Todas compramos el material para el decorado, ella no nos da, es poco lo que ganamos y con los gastos no sale, estoy por amor a mi vocación”. “No sabía que podíamos ocupar televisión y D.V.D, ocupamos la grabadora, no sabia que había proyector, no lo ocupamos”. “Quisiera tener mi material, aquí en el salón, pero, ella lo compra al día, tengo entendido que los papás pagan para tener lo necesario”.(Entrevista 4)

Observación: “La directora no abastece de material si no es necesario, los recursos tecnológicos están guardados, excepto la grabadora, las docentes tienen que comprar el material, lo que provoca descontento y resignación a la vez”.

h) Técnico-Pedagógica.

A un año de recibir capacitación sobre al Programa, aún no logra comprenderlo, por lo que no proporciona la orientación y asesoría necesaria y adecuada, sabe que hay dudas por parte de las docentes pero exactamente no sabe en qué, las maestras han optado por no preguntarle a ella, demandan asesoría y orientación inmediata, ya que les piden muchas cosas por parte de la supervisión, porque creen que ya están implementando el programa.

Directora: “El primer año de incorporación se dio una capacitación para directivos, para conocer el programa, se lleva a cabo a partir de 2004-2005 trabajar con campos formativos y competencias, porque por ser una escuela incorporada se tiene que cumplir con la planeación que está vigente. También hay talleres generales de actualización (TGA) en donde se revisan planes y programas, y las dudas se comentan y se dan soluciones. Después de un descanso se abarcan temas de todas las problemáticas o sugerencias que se pueden tener como zona, pero conozco más o menos lo de los campos y competencias, pero como trabajarlas todavía no, por lo mismo ya deberíamos de trabajar con el PEP pero, no es así, porque no lo entendemos y por lo mismo no puedo enseñarles a mis maestras, decirles hazle así, me preguntan cosas y yo

cuando voy a supervisión pregunto y luego les digo .No se me ha ocurrido preguntar que dudas tienen, no lo he hecho.(Entrevista 3).

Docentes: “Me espero a preguntarle a la asesora porque la directora está como nosotras, trata de explicar pero aun no sabe”. “Se supone que ya deberíamos de estar trabajando con el PEP, pero no es así, requerimos de una persona que sepa, que se siente conmigo y trabajemos la planeación por ejemplo, porque nos piden las cosas y las tenemos que entregar como sea, con puras mentiras”.(Entrevista 4)

Observación: “La directora trata de estar al tanto de las dudas de las maestras, pero no sabe, aunque trata de explicarles, pero busca la manera de despejarles sus dudas, la observé hablándole por teléfono a otra directora para preguntarle, existe la disposición de querer hacer bien las cosas, pero tiene muchas limitaciones”.

Sabe que por medio de la planeación y el diario de trabajo debe darle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, que desde este ciclo lo tenían que estar trabajando, sin embargo, comenta que no le han entregado nada porque esa información no la conocían las maestras.

Directora: “Por las planeaciones de los docentes y con su diario, ellas deben tener su diario donde registran, las cosas más importantes, ese sería el seguimiento que yo tendría, leyendo todas sus observaciones, ya sea diario o por semana y así yo me mantengo informada de lo que esta sucediendo en cada uno de los grupos” ¿Le entregan la planeación? Me tiene que entregar la planeación a partir de este ciclo escolar pero como esta información todavía no la conocían ellas, entonces la empezáramos a aplicar esta última quincena de octubre y ya formalmente noviembre y checarla por adelantado para mantenerme informada de cómo van a trabajar y ya en cuestión de seguimiento de cada uno de los niños lo voy a conocer por medio de sus diarios de sus observaciones”. (Entrevista 3).

Docentes: “El diario, no lo han pedido, no lo llevo, y las planeación no la he realizado, no nos ha dicho, cómo se hace”. “No ha dado seguimiento, solo nos pide lo que necesita”. (Entrevista 4)

Observación: “Como no están trabajando todavía con el Programa la directora no da seguimiento al trabajo de las maestras como ella afirma que lo hace, se ocupa más de lo administrativo y a cuestiones de aseo, decorado, cuadernos, etc., cuestiones de apariencia, no de contenido”.

Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagógica hace referencia a los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la institución escolar, la que la caracteriza y hace referencia a su función y compromiso social a través de la enseñanza que se ofrece, el aprendizaje que se construye, los contenidos que se materializan,

las actitudes que se promueven, las metodologías que se utilizan, y el contrato didáctico que se contrae.

Al respecto Alfíz (2006:31) comenta “La dimensión pedagógica es la que hace referencia a los propósitos y a los contenidos de la enseñanza, a la concepción de alumno y docente, de aprendizaje, a la relación pedagógica, a la conformación de un vínculo con el conocimiento, a las estrategias didácticas y a la evaluación”. “Forman parte de esta dimensión –además de los proyectos elaborados o las planificaciones de aula- las prácticas pedagógicas cotidianas. Es decir lo que el docente se propone enseñar y cómo lo hace”.

Docentes y directivo en esta dimensión consideraron que era necesario indagar sobre lo que estaba ocurriendo en cuestión del conocimiento del Programa de Educación Preescolar 2004, la planificación institucional, la planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación, la cual se llevó a cabo mediante la aplicación de entrevistas y cuestionario a directivo y docentes.

Triangulación: Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004)

a) Incorporación y Reforma Curricular.

Son bien aceptadas y entienden que hay mayores beneficios tanto para las docentes como para los alumnos, consideran que no es fácil, que les ha costado comprender cómo trabajar por competencias y como escuela particular, lo ven como una sobrecarga de trabajo.

Docentes: "Pues si me parece bien, pero a veces es complicado, porque tenemos que trabajar por competencias durante todo el horario que se tiene, y como siempre, como escuela particular y los requerimientos que piden los padres de familia".

"Ya hacía falta que se incorporaran, ya no vamos a hacer lo que queramos, ahora seguiremos lineamientos, las maestras tendremos mayores conocimientos, ya se tiene que organizar mejor el trabajo en el salón, debemos planear, no improvisar, los niños se les va a dar una educación más adecuada a lo que se está viviendo, a lo que necesitan, pero no es fácil, son muchas cosas, llevamos un año y como que empezamos a comprender".

"Está muy bien, porque ya es otra forma de trabajo, que me ha costado comprender, pero, si me gustaría conocer bien todo y dominar todo porque voy aprender más y voy a educar mejor a mis alumnos y ellos se van a interesar más. Es difícil, porque también hay que enseñar a leer y escribir a

los niños. Voy a tener que estudiar para sacar mi título porque sin él ya no voy a poder trabajar”.

“Estuvo bien que se incorporara porque ya se trabaja de otro modo, pero como que es más trabajo porque hay que seguir enseñando como antes en español y matemáticas y hay que trabajar el programa, hay que hacer planeación, muchas cosas para entregar y todavía no se hacerlo y por eso es más complicado, más trabajo”. (Entrevista 5)

Directora: “Por estar incorporada hay ventajas, los alumnos no se van a ir a otra escuela, el trabajo va a ser dirigido y más organizado, cuando ya lo dominemos se va elevar el nivel de la educación, con el nuevo programa las maestras se tendrán que preparar más y yo también, y su trabajo será más organizado y los niños aprenderán mucho más cosas y en mejores condiciones”. (Entrevista 5).

b) Cursos de Actualización.

Los cursos tiene la finalidad de dar a conocer el contenido del PEP 2004 y su implementación, en Talleres Generales de Actualización y Consejos Técnicos Institucionales, que ahora se han intensificado ya no nada más son mensuales, sino cada semana, en estos últimos se explica lo de la planificación institucional y se ven teorías de la educación. La directora y dos docentes comenzaron su capacitación el año pasado, las demás comenzaron este año, dos no toman el curso de los miércoles.

Docentes: “Si, nos estamos actualizando, comencé desde el año pasado, las reuniones ahorita ya se extendieron o sea no nada más son mensuales, sino ya son cada semana, ya es más el horario que se esta dando, las personas que lo dan, bueno, por lo menos la asesora metodológica también es muy flexible, te soluciona tus dudas, te dice está bien, corrige esto, entonces esto de alguna forma si te guía bien”.

“Llegué el ciclo anterior a la escuela y comencé con la capacitación en los TGA y C.T., ahora tomo los de cada mes que son los C.T. y los de los miércoles”.

“Yo he tomado una vez el curso, un sábado hace como un mes, y ahora nos vamos a volver a reunir, he visto mucho interés por participar y yo estoy aprendiendo de ellas, ahorita no te puedo decir del PEP hasta que avance más y me de cuenta, se que tengo que leer primero para comprender”.

“Se está dando el curso el miércoles en la supervisión de 2:00 a 5:00, no es obligatorio pero para mi beneficio, para comprender mejor vale la pena, nos están explicando lo del PAT y PETE, también teorías de educación, ahí nos están explicando por qué se esta trabajando el programa, todo desde el principio.

“Si he tomado los del inicio de año los TGA y tomo los de cada mes los C.T., los semanales no los he tomado porque voy a la escuela y tengo que atender a mi hijo”.

Directora: *“Al iniciar el ciclo nos dan tres días Talleres Generales de Actualización (TGA), revisamos el PEP para conocerlo, hacemos exposiciones de temas, nos hacen preguntas, tipo examen, hay quienes comparten los problemas que tienen en su escuela, a mi me da pena que sepan que no entiendo muchas cosas. En el año tenemos C. T. vemos campos formativos, competencias, hay unos módulos por campo donde hay experiencias de clases y viene también teoría, esos los estamos conociendo. Dos maestras y yo desde el año pasado comenzamos con los cursos, en este año entraron dos maestras nuevas y comienzan apenas, otra maestra que ya estaba apenas me la aceptaron.* (Entrevista 5).

c) Conocimiento y Aplicación del PEP 2004.

Dos docentes conocen más el programa pero no lo dominan y tienen muchas dudas, han intentado aplicarlo, pero en general siguen trabajando como antes (se centran en la lectoescritura y en matemáticas) por que la directora se los permite para que no se atrasen los niños, las otras tres docentes lo empiezan a conocer, no entienden los conceptos, tienen muchas dudas, sin embargo, tratan de solucionarlas, y aún no trabajan con él.

Docentes: *“Sí conozco el PEP pues esto lo iniciamos el año pasado, al principio no entendíamos nada, pero ahorita, hay vamos, yo creo que todavía no lo sabemos todo, porque todavía se está trabajando como antes, trato de ponerlo en práctica, en algunas cosas acierto pero en otras sí tengo fallas”.*

“Si lo estoy trabajando, pero entre más lo conozco más dudas tengo, yo no puedo trabajar las competencias al 100%, si no domino el tema”.

“Ahorita lo estoy leyendo y si me gustó, yo doy clases intuitivamente, pero ahí viene para qué son los campos formativos y las competencias y cómo las debo trabajar, Mayela y yo nos ponemos de acuerdo para trabajarlo y ver las palabras que no entendemos y hacemos un tipo glosario. Ahorita no lo he aplicado”.

“No, no lo trabajo porque no lo conozco muy bien y la maestra Stib nos deja trabajar como antes para que no se atrasen los niños y los papás no se enojen”.

“En lo personal no lo conozco bien, y no lo he aplicado, tengo muchas dudas, es difícil trabajar con materias y aparte con campos formativos”. (Entrevista 5)

Directora: *“Yo conozco lo que contiene el programa a grandes rasgos, en específico todavía no te puedo decir lo que contiene cada aspecto, debo leerlo otra vez para saber, llevarlo siempre conmigo para cualquier duda. En cuanto la aplicación la asesora metodológica en los C.T. nos ha dejado de tarea aplicar cierta situación didáctica y nos dice cómo hacerlo y en el siguiente consejo tenemos que decir qué pasó, las maestras lo han intentado y más las que llevan más tiempo, pero sólo en esa ocasión”.*(Entrevista 5)

Observación: *“En la mayoría de las aulas se puede observar un trabajo enfocado en la enseñanza de la lectura y escritura y de las cuestiones matemáticas (aprendizaje de la numeración, sumas y restas), solo en una ocasión una maestra trabajó con dificultad la situación didáctica”.*

Dos docentes conocen cómo está organizado el programa, por qué tiene carácter abierto, qué son los campos formativos, las competencias y cómo debe organizarse su trabajo en general, pero no saben sobre los principios, los propósitos y explicar sobre los aspectos en específico de la organización de su trabajo. A las otras tres docentes les fue difícil explicar los conceptos y componentes, se dan una idea de los campos y las competencias. La directora sabe de la organización del PEP, pero no en su totalidad, tiene una idea equivocada de lo que son las competencias.

Docentes: *“El programa está organizado en fundamentos, características, principios, propósitos las competencias están organizadas en campos formativos, la organización de mi trabajo, la evaluación. El programa es abierto donde puedo decidir qué método adoptar, no se decir cuáles son los propósitos sólo que se relacionan con los campos y las competencias y los principios, no recuerdo. Los campos formativos se organizan en aspectos donde se encuentran las competencias que son conocimientos, habilidades..., que el niño tiene o puede desarrollar. Mi trabajo, ahora debo hacer un diagnóstico a los niños, debo tener expediente de cada niño, un PATD, el decorado debe ser funcional, debo hacer planes de trabajo, trabajar con situaciones didácticas, nada más, ah y evaluar, pero poco he hecho”.*

“La organización...pues en propósitos que son las competencias, los principios pedagógicos, nos deben servir para planear la práctica que no se cómo, las competencias que son un conjunto de capacidades se organizan en campos formativos que se dividen en aspectos que integran conocimientos y prácticas en aspectos variados. Lo que nos han pedido...es realizar un diagnóstico que todavía no entiendo como hacer, tengo expedientes de los niños, entregar planes donde tengo muchas dudas, nos han hablado del diario pero no nos los han pedido”.

“No se decirte bien, se que están los campos formativos y estos están divididos y las competencias están dentro. No se porque es abierto supongo que porque es para todo México, no se cuales son los propósitos los he leído son muchos y los principios no se. Las competencias mmm... son lo que el niño va a conocer, lo que va hacer en la escuela. Mi trabajo lo debo organizar...hacer diagnóstico a los niños, debo planear pero no me lo han pedido”.

“No se cómo está organizado, pero están ahí las competencias y los campos y cómo debemos trabajar. Las competencias las vamos a desarrollar nosotras, entonces, son las habilidades, conocimientos que el niño va a aprender. Debo tener los expedientes, hacer planes”.

“El programa tiene los campos y competencias y te dice cómo trabajarlas. Las competencias es todo lo que va aprender el alumno en la escuela. En el salón debo tener los expedientes, debo hacer plan de trabajo, decorar el salón con los niños, ya no nada más yo, pueden hacer manualidades, hacer collage”. (Entrevista 5)

Directora: “El programa tiene propósitos, campos formativos, competencias, una parte donde dice cómo deben trabajar las maestras, y cómo evaluar. Los campos formativos son seis de lenguaje, matemáticas, artísticas, conocimiento del mundo, de la personalidad, de deportes y salud, así se organizan, cada uno se divide. A las competencias, anteriormente se le llamaban rincones y luego les pusieron áreas y ahorita con el nuevo programa se supone que ya no se trabajan, pero como no dieron indicaciones de quitarlas pues todavía se siguen manteniendo; en competencias, pues se supone que nosotros nada más las vamos a desarrollar, o sea el niño como individuo ya tiene esa característica de poder realizar las cosas, y nosotros lo vamos a ayudar y eso es durante toda su vida, desarrollar sus competencias. Las maestras deben hacer plan del diagnóstico, plan de trabajo, Programa Anual de Trabajo, deben hacer diagnóstico y un registro por cada niño, deben tener sus expedientes ordenados, deben trabajar con situaciones didácticas, su diario, evaluar a los niños y hacer logros y dificultades”. (Entrevista 5)

Triangulación: Planificación Institucional y Planificación de Enseñanza-Aprendizaje.

- a) Planificación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Programa Anual de Trabajo (PAT).

La directora no sabe con precisión lo que es el PETE, conoce los aspectos que lo conforman, sin embargo, no contestó con sinceridad pues dijo que se había elaborado de cierta forma que en realidad no se llevó a cabo, cayó en contradicciones y finalmente aceptó que intentó hacerlo ella sola y luego con las maestras, pero por falta de información y asesoría de parte de la supervisión no pudieron y lo mandó a hacer para entregarlo a tiempo. Les hace falta conocer el significado de cada aspecto los elementos que los conforman y cómo redactarlos.

Directora: “Nuestra planeación en todas las dimensiones están reflejadas en nuestro PETE y PAT. El PETE tiene una serie de estándares, objetivos, metas, estrategias. Empezado el ciclo escolar hasta finales de septiembre que fue el día de la entrega del documento, durante un mes, nos reuníamos a la hora de la salida, una hora, varios días si nos quedamos muy tarde porque no terminábamos hasta 5 horas. Se realizó

un diagnóstico de cómo está la escuela y sus necesidades, se tomó en cuenta los comentarios de padres de familia por cuestionarios previos y por el trabajo en conjunto de todos los docentes, entonces, este plan lo conoce y elaboró toda la institución todos los docentes. Fue trabajado con debates que si eran de tal o cual forma las cosas, pero se llegó a acuerdos en común, todas decidimos la mejor opción. Siempre, las metas siempre han estado, como institución educativa se sabe su meta su fin, pero más organizado, más específico a partir de este plan. ¿Las estrategias, eso como qué podría ser? (Entrevista 6)

Contradicción: “Si, se consultó hasta a los padres por medio de comentario, no así como cuestionarios con objetivos bien señalados o preguntas bien señaladas no, pero sí se les tomó en cuenta y sí no nos hizo falta información para poderlo elaborar”.

Observación: Para corroborar lo que respondió la directora sobre el diagnóstico, revisé el PETE y pude ver que la información del diagnóstico se limitaba a dar información de la ubicación del jardín, la medida de los salones, el total de niñas y de niños y su distribución en los tres grados y el nivel socioeconómico de los padres, nada que mencione las necesidades de los diferentes actores. Durante la entrevista cayó en muchas contradicciones, se dio cuenta de que sabía que no decía la verdad y decidió sincerarse. Solamente puse parte de la información en la que cayó en falsedad”.

Directora: (confesión): “Realmente... lo intentamos hacer, pero no supimos cómo, nos desesperamos, nos faltó información y experiencia para la elaboración de éste, porque la información fue muy superficialmente tanto de la supervisión como de mí hacia las maestras, la falta de esta información nos creo caer en muchos errores, pero todavía no lo asimilamos al 100% el plan, pero con los cursos del miércoles ya sabemos de qué se trata y cómo lo podemos elaborar mejor. Para entregarlo esta vez se me hizo más fácil mandarlo hacer con una estudiante de la normal. (Entrevista 7)

Observación: Con anterioridad a esta entrevista como parte de mi observación, le pedí a la directora me enseñará los documentos y me los entregó diciendo “pero esta todo mal, ahorita mi prioridad es hacerlos bien”; me dejó sacarle copias.

Docentes: “Ahora por los cursos ya sabemos que el PETE y PAT es un plan que va a guiar nuestro trabajo y empezamos a conocer cómo se elabora, pero antes no sabíamos, necesitamos reunirnos para conocer el documento”.

“Apenas estamos conociendo qué son y cómo se hacen, intentamos hacerlos pero nos faltó mucho conocimiento”.

“Estamos en el proceso de conocerlo para poder trabajar sobre éste, al principio lo intentamos planificar, nos quedábamos muy tarde pero no pudimos y la directora resolvió el problema y lo entregó terminado”.

“No participé en la elaboración, no lo conozco”.

“No se de qué se trata, no los he visto”. (Cuestionario 2).

Observación: *“Tres maestras trataron de responder el cuestionario con respecto al trabajo que se intentó hacer al principio, y las otras dos no contestaron más que la última pregunta que se refiere a las dificultades que se encontraron al planificar, de esta última tomé las citas antes expuesta”.*

b) Planificación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Sólo una docente fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la teoría constructivista, las demás aceptan que no conocen de teorías y reportan que su forma de enseñar se ha formado con la experiencia, de observar las prácticas de otras maestras, por intuición. No se han reunido para ponerse de acuerdo sobre este asunto, porque están en proceso de conocer las teorías en los cursos.

Docentes: *“Para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje yo adopté la teoría constructivista, que no nos lo han dicho, pero creo que el programa se fundamenta en ella también, ya que se trata de que yo como maestra fomente el que los niños construyan su aprendizaje”.*

“No se nada de teorías, mi forma de enseñar la fui moldeando conforme a mi experiencia, en base a leer libros de lectoescritura y matemáticas que proponían, me gusta leer varios, diferentes formas de enseñar y tomaba de aquí de allá, pero sin estar consiente de qué teoría estaba detrás”.

“En la carrera de puericultura me hablaron sobre ello, pero no me acuerdo de ellas y nunca se me ha ocurrido apoyarme en alguna teoría, yo aprendí a trabajar observando a otras maestras, cuando hice mis prácticas y cuando comencé a trabajar lo hice de auxiliar y lo que más me gustaba lo tomaba y después ya frente a grupo lo puse en práctica, y siguiendo las instrucciones de los libros que llevan los niños”.

“¿Concepción cómo?, pues no tengo nada de eso, yo solo enseño, como ya lo había comentado por intuición, tratando de enseñarles poniendo diferentes actividades para que los niños me entiendan o aprendan”.

“No tengo ninguna concepción, solo enseño como dicen los libros que llevamos en el jardín o cómo luego me dice la directora, o si me gusta alguna actividad que puso otra maestra veo cómo la aplica y luego la hago con mis alumnos”.(Cuestionario 3)

Directora: *“En si no hay una concepción, siempre se han seguido los libros, nunca nos hemos reunido y dicho vamos a hacerlo como dice tal personaje, yo creo que nos lo van a enseñar, en el curso semanal, nos están enseñando apenas en qué se basa el PEP, que es en la teoría de Vygotsky y otros, pero más, más en Piaget, pero estamos en proceso de conocerlo”.* (Entrevista 7)

Sólo una docente sabe los conceptos, las demás no diferencian el concepto de planificación del concepto de plan de trabajo, saben qué es este último, sin

embargo, no saben cuáles son todos los aspectos que lo conforman, a qué se refieren y cómo se deben redactar, lo que ha provocado que no lo hayan elaborado. No saben qué aspectos del PEP deben contemplar antes de la planificación. Hasta el momento la supervisión, ni la directora les ha pedido el plan de trabajo.

Docentes: "La planificación es el plan de trabajo, donde se registra lo que vamos hacer en clase. Componentes: Campo formativo, competencias, situación didáctica, secuencia didáctica, recursos materiales. No se a qué se refieren algunos y cómo redactarlos".

"La planificación es el proceso mental que me lleva a escribir el plan de trabajo. El plan abarca situación didáctica, competencias, transversalidad, situación didáctica y recurso. Me doy una idea de cómo hacerlo pero no se redactarlo, escribo pero no me gusta cómo queda, espero nos puedan ayudar"

"La planificación o plan es una guía, son las actividades que se escribe para trabajar con los niños. Competencia, situación didáctica, contenido conceptual, procedimental y actitudinal, recursos, tiempo de realización. No la hacemos todavía, porque seguimos trabajando en base a los libros, la maestra Stib no nos lo pide".

"En un documento que hacemos las maestras para saber qué vamos a trabajar. La verdad no lo he realizado porque la directora no nos ha pedido ni revisado y no tengo presente el contenido (Campo, competencia, recursos)".

"El plan no lo he realizado, porque no se cómo, la supervisión no ha venido a revisarnos, yo me guío por el contenido del libro". (Cuestionario 3).

Directora: "Es lo mismo, en supervisión nos dieron en año pasado un formato, pero todavía no lo llevamos a cabo, ya lo tenemos que hacer, pero hay muchas dudas, yo creo que ya no tardan en pedir la planeación. Lo que nos dijeron que debe llevar es, es... lo tenía por aquí, aquí está, competencia, campo formativo, transversalidad, situación didáctica, secuencia didáctica, contenidos conceptual, procedimental y actitudinal, recursos didácticos y tiempo de realización, sabemos muy poco, es que luego nos dicen una cosa y luego otra, nos confunden. (Entrevista 7)

Observación: "Ninguna de las docentes cuenta con planes de trabajo, sólo una maestra me mostró el formato que le dieron el año pasado, y me comentó "ojala sí se pueda hacer algo y nos orientes para poder trabajar ya con planeación, con el PEP como se debe". En la pregunta que se refiere a los aspectos que indica el programa que deben contemplar antes de iniciar la planeación, unas respondieron que no sabían, otra que no estaba segura. (Observación 4)

Dos docentes tienen claro el concepto de situación didáctica, las demás maestras no. El conocimiento de las condiciones que la conforman y las modalidades que pueden adoptar para desarrollarlas es muy limitado. La

directora sabe y comprende más sobre el tema, sin embargo se nota que hay falta de comunicación y asesoramiento. La docente que planificó una situación didáctica cubrió con las condiciones al inicio de la situación.

Docentes: "Es una serie de actividades, que sirven para construir aprendizajes, tienen que ser interesantes no sabría decirte más, la modalidad que nos pidieron trabajar es la de proyectos que no se exactamente cómo se aplica".

"Es un conjunto de actividades, que debe propiciar que los niños construyan su aprendizaje, nos han dicho que se debe formular una pregunta que haga pensar a los niños, pero no se cómo, debe retarlos e interesarlos. Tengo entendido que podemos trabajarlas con diferentes modalidades, pero aun no las conocemos, nos pidieron aplicar la de proyectos, pero todavía no nos explican cómo".

"Es una temática, donde tienes que planear cómo llevarla a cabo. No se sobre las condiciones. No he adoptado ninguna modalidad".

"Es como un tema y no conozco ni una condición".

"No se su definición, ni las condiciones. No aplico modalidad".
(Cuestionario 3).

Directora: "Una situación didáctica son (lo piensa) actividades que la maestra debe planear para que los niños aprendan sobre un tema, las condiciones... que deben ser retadoras, desafiantes, que propicien que los niños piensen, opinen, ... comparen, ... explique, unas situaciones son para conocer y otra para que aprendan, sólo de esas me acuerdo. Tengo que volver a leer. La modalidad que nos pidieron que lleváramos es por proyectos". (Entrevista 7).

Observación: "La maestra de tercero que desarrolló una situación didáctica, lo hizo redactando una pregunta sobre un tema, y se las planteó a los niños, la mayoría se interesaron, les informó sobre lo que iban a realizar, y los niños se emocionaron, realmente despertó su interés"
(Observación 4).

Las docentes y directivo desconocen teóricamente sobre los aspectos que debe reunir la secuencia didáctica. Cuatro de las docentes estructuran sus clases en inicio, desarrollo y les hace falta concretar el cierre. No incluyen conscientemente los contenidos conceptual, procedimental y actitudinal ya que desconocen a qué se refiere cada uno. Tienen limitado conocimiento de estrategias didácticas para el desarrollo de competencias (se basan en la repetición). No saben cómo planificar la transversalidad de los campos. Pude observar que imparten una educación tradicionalista, ven al alumno como receptivo/pasivo y la repetición verbal y de planas es su estrategia primordial de aprendizaje.

Docentes: *“Los contenidos procedimental, actitudinal y procedimental (se poco de ellos, quisiera me explicaran con ejemplos cada uno), estrategias didácticas. El juego, experimentos, manualidades, canciones.”*

“Los famosos contenidos que no entiendo mucho, transversalidad que me cuesta entender, niveles de complejidad. Las estrategias pueden ser construcción de algún artefacto, obras de teatro, canciones, juegos.”

“No se decir sobre los elementos, las estrategias se que investigación, experimentos, juego, debate.”

“No he leído sobre los elementos. No se, supongo que las manualidades, juegos, canciones”.

“No conozco los elementos. Todavía no se de estrategias apenas empecé con los cursos” (Cuestionario 3).

Directora: *“No se en si qué aspectos debe reunir una secuencia didáctica, siento que nos hace falta conocer sobre esto y las estrategias, porque las maestras hacen muchas manualidades, y técnicas, por ejemplo si ven la granja, les ponen en un dibujo pegar plumas al pollito, o pintan, pero para que los niños reflexionen, formulen hipótesis, digan su opinión, que es lo que quiere el PEP no he visto que lo hagan”.* (Entrevista 7).

Observación: *“En la clase de la docente que aplicó la situación didáctica pude observar su inicio, su desarrollo y sólo faltó concretar el cierre, donde organizó a los alumnos en equipos, utilizó un experimento como estrategia, (comentó que le hacía falta conocer más sobre estrategias) los alumnos expresaban sus dudas, la maestra fungió como guía. La situación aplicada la dejaron como tarea en un Consejo Técnico. Las demás no trabajaron en el tiempo que estuve con situaciones didácticas y pude observar que imparten una educación tradicionalista, ven al alumno como receptivo/pasivo y la repetición verbal y de planas es su estrategia primordial de aprendizaje”.* (Observación 4).

c) Organización del Trabajo Docente.

La forma en que la mayoría de las maestras organizan su trabajo es basándose en los libros de texto, no han cambiado su forma de trabajo, la organización que pide el PEP 2004 no lo han puesto en marcha, no la mencionaron.

Docentes: *“En base a los libros, veo los días hábiles, las vacaciones, dosifico mis libros, veo por tiempos la cantidad de consonantes, los números y temas a trabajar, llevamos un libro de competencias que nos dice cuáles abarcar”.*

“Digamos que me organicé desde antes de iniciar el ciclo escolar... entonces comencé a planear mi trabajo como lo hice el año pasado, o sea regirme por la secuencia de los libros, las letras y bueno los temas que se iban a trabajar, que ya no se tienen que trabajar por temas sino por competencias, yo lo sigo manejando igual y por semana”.

“Organizo mi trabajo conforme ya lo tengo planeado y conforme el niño va avanzando, tengo un programa y aparte tengo otro pero los voy

complementando de ahí voy sacando grande, pequeño, las vocales, los números, todo, ahorita voy en vocales y las competencias voy a aplicarlas después”.

“La maestra Mayela y yo vemos el contenido de los libros y vemos por mes que vamos a llevar hasta que acomodamos los contenidos a modo de cubrirlos dentro del ciclo, así nos organizamos”.

“Por el libro, por tema, o sea si es la escuela, se ve todo lo de la escuela, la familia, y ya se le meten todas las palabras, adjetivos o figuras que vengan en esta unidad”. (Cuestionario 3).

Directora: “Las maestras, se organizan en base a los libros, ellas son las que marcan el contenido. Yo las dejo, intervengo muy poco porque ellas ya tienen más o menos marcado sus tiempos, las letras y números que van a ver.” (Entrevista 7)

Observación: “Las docentes siguen trabajando como antes de la incorporación, llevan libros y los tienen que ir trabajando y terminarlos, al igual que los cuadernos, para que los padres no se enojen; en base a los libros se organizan y como la directora no les exige trabajar conforme al PEP las docentes no lo hacen, la supervisión les ha avisado que las supervisará, pero desde el año pasado no ha ido a la escuela por lo mismo no se han incorporado las nuevas formas de trabajo”.

d) Evaluación.

El concepto de evaluación que tienen las docentes y la directora es limitado con respecto a lo que expone el programa.

Docentes: “Información para conocer logros y dificultades”.

“Por medio de ella obtenemos resultados del cómo está avanzando el grupo e individualmente”.

“Es la acción de poner a prueba los conocimientos que tiene el niño”.

“Me da la oportunidad de constatar lo que el niño aprende y así autoevaluarme.”

“Es la que nos va a permitir conocer los resultados de lo que aprendieron los alumnos”. (Cuestionario 4)

“Tengo muchas dudas, creo que entre más lo conozco más dudas tengo. Por ejemplo en cuanto a las calificaciones, se supone que vamos tener que calificar en base a competencias, según esto tienes que destacar las habilidades en las que los niños sean mejores, y las que no, pues trabajarlas, pero aquí me surge la gran duda, cómo trabajas las competencias si un niño tiene la habilidad del recortado y otro no...”

Directora: “Evaluación, pues es... es una herramienta para ver cómo el niño va desarrollándose, va viéndose un avance de cuando entra a la escuela, durante su permanencia en la escuela y cómo sale, o sea realmente es una herramienta que te permite ver los avances del niño”.(Entrevista 8).

Las finalidades y función de la evaluación en la educación preescolar, no están bien definidas. Algunas docentes las desconocen y tienen una idea equivocada al respecto.

Docentes: *“La finalidad es conocer el avance por grupo e individual y dar a conocerlo a los padres de familia y su función conocer las capacidades de los niños en tiempos determinados”*

“Para constatar lo aprendido y su función es evaluar conforme a lo que él, logra”.

“Identificar el aprendizaje, así como el logro del niño y su función es para el mejoramiento del proceso educativo”

“La finalidad es mejorar el proceso de aprendizaje y dar una ayuda al alumno. Su función ayudar a elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos”.

“Ver qué tanto han avanzado y si no emplear otro método. La función que el niño alcance los objetivos que se implantaron al inicio del ciclo”. (Cuestionario 4).

Directora: *“Tener un antecedente para grados posteriores y conocer al alumno sobre su capacidad de aprendizaje, si, algo así. Su función, pues es básicamente detectar logros y dificultades y así poder canalizar en algún momento al niño cuando presenta dificultades, si no ve, no oye para que se pueda actuar tempranamente.* (Entrevista 8)

Las docentes y directora demuestran poco conocimiento sobre el planteamiento del programa con respecto a quiénes evalúan y qué se debe evaluar en el jardín, están muy enfocadas en la idea tradicionalista donde la maestra es el único actor que puede evaluar exclusivamente el aprendizaje de los alumnos.

Docentes: *“La maestra. Evalúa las capacidades de los niños”.*

“La maestra. Se evalúan los aprendizajes”.

“La maestra. Sus capacidades y aprendizaje”.

“La maestra evalúa que día a día haya un avance”. (Cuestionario 4).

Directora: *“Las maestras evalúan los logros de los niños”.* (Entrevista 8).

Se puede observar que hay docentes que conocen y están utilizando los instrumentos de evaluación que indica el programa, aunque sólo como requisito administrativo. Se sigue utilizando la boleta de calificaciones y los exámenes escritos y orales, exigidos por la dirección.

Docentes: *“La observación, comunicación con él”.*

“El diagnóstico inicial, evaluación por competencias, expediente de logros y dificultades, diario de la educadora, exámenes escritos y orales”.

“Por medio de registros de evaluación y exámenes”.

“Exámenes orales y escritas, análisis de trabajos”. (Cuestionario 4).

Directora: *“Tenemos una boleta interna que es cuantitativa, ahí se les califica cómo recortan, lecto-escritura, dibujo, educación física y todo eso, pero la que es por la SEP es un formato que se llena, es cualitativo, no se le pone calificación a los niños”.* (Entrevista 8).

Observación: *“Sólo las docentes de tercero (las cuales llevan más tiempo en la escuela) y una de segundo lleva registro de logros y dificultades, ya que la supervisión se los pide cada cierto tiempo. Pude observar que todas sin excepción aplican exámenes escritos, los cuales están en los expedientes de cada niño, una docente ha tratado de dejarlos, pero la directora se los exige”.*

Según el PEP 2004 la evaluación en la educación preescolar debe ser totalmente cualitativa, sin embargo, se sigue con las prácticas tradicionales de evaluación cuantitativa. La mayoría de las docentes ha tratado de evaluar como se indica en el programa, pero hay muchas dudas, les hace falta conocer el procedimiento y estrategias para facilitar esta labor. Los documentos que se han entregado se hacen sólo como requisito administrativo, no existe un seguimiento sistematizado.

Docentes: *“Trato de evaluar a cada uno individualmente como dice el PEP, pero me cuesta mucho trabajo y termino evaluando como siempre con exámenes y boletas, pero los logros y dificultades los tengo que entregar y sólo me acuerdo de lo que observé y lo escribo.”*

“Evaluó los logros y dificultades por medio del diálogo y la observación sobre algún tema, pero nos hace falta conocer más estrategias y para la boleta hago exámenes, dictado.”

“Registro los avances de los niños en boletas y ahora traté de hacer el diagnóstico pero no supe si estuvo bien y los logros pero tengo muchas dudas me los han aceptado, no se porque”.

“Realizo exámenes a los niños cada dos meses, donde tienen que encerrar, dibujar, relacionar”, etc.” (Cuestionario 4)

Directora: *“Bueno, se supone que hay una evaluación permanente que es diaria, pero, ya así por escrito son tres, una inicial en septiembre, otra en enero la intermedia y la final a principios de junio, tienen que entregar logros y dificultades”.* (Entrevista 8).

Observación: *“Pude darme cuenta, que la directora les pidió los logros y dificultades porque se los solicitaban en supervisión, para entregarlo en dos días, nadie tenía nada elaborado, ellas los realizaron, sin haber llevado un trabajo sistemática”.*

Identificación de Fortalezas, Debilidades y Problemas

Después de haber llevado a cabo la triangulación donde reuní y comparé los distintos puntos de vista sobre determinadas situaciones, pude observar las semejanzas y diferencias, lo cual me permitió realizar una interpretación e identificar con claridad las fortalezas, debilidades y de estas últimas derivar problemas en las dimensiones de la gestión escolar con mayor necesidad de atención.

“Las fortalezas son aquellas características o virtudes propias de la organización que soportan la identidad de la misma, facilitan y favorecen el logro de sus objetivos.

Las debilidades son aquellas características o deficiencias de la organización que dañan a la misma y constituyen obstáculos internos para lograr su objetivo”. (Sánchez Guerrero, 2003).

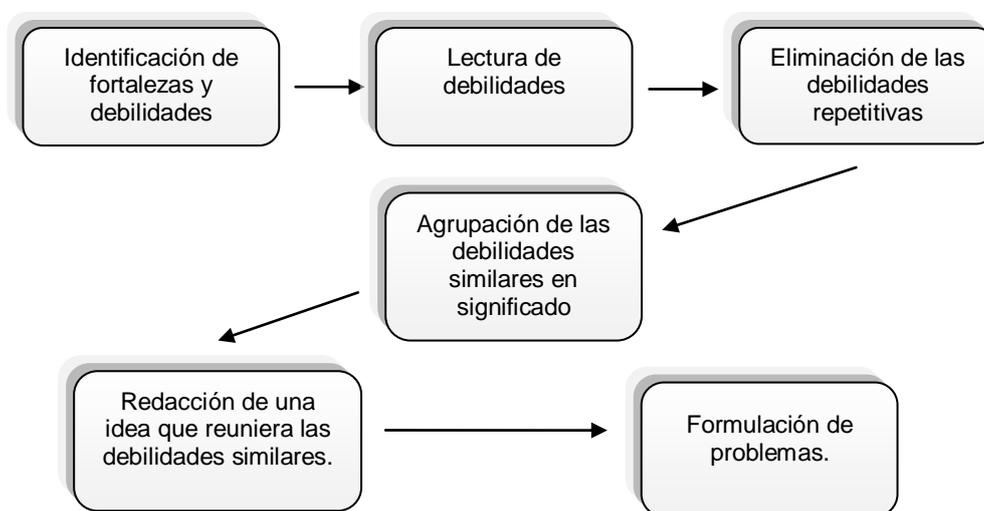
Desde estas concepciones puedo decir que la finalidad de concluir el análisis con la identificación, por un lado, de fortalezas fue con la expresa intención de reconocer y destacar aspectos positivos que permitirían, motivar y dar confianza a los actores sobre lo que se cuenta para poder enfrentar la situación problema y darle solución; y por otro, de debilidades que representaron las necesidades que requerían ser satisfechas y que, de no serlo, limitarían la atención de la situación problema y, por tanto, el logro de los propósitos educativos de la reforma y de la escuela en particular.

Para poder definir tanto las fortalezas, como las debilidades respondí a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos, funciones, procesos o situaciones que permiten mantener o impulsar el desarrollo de la institución? y ¿Cuáles son los elementos, funciones, procesos o situaciones que contribuyen a retrasar o desviar el desarrollo de la organización?

Ya identificadas las fortalezas y debilidades, continúe hacia la identificación de los problemas básicos, en donde decidí emplear la Técnica de Grupo Nominal (TGN) que fue desarrollada en 1968 por Andre Delbecq y Andrew Van de Ven, que consiste en formular problemas o en identificar soluciones de manera grupal, respecto a una situación.

La técnica consiste en seis etapas: Las tres primeras corresponden a la generación de las ideas; las tres últimas se orientan a la valoración de dichas ideas.¹⁸ La parte que retomé fue la etapa tres, referente al análisis de las ideas, en mi caso de las debilidades, siguiendo su procedimiento, donde indica que se vayan eliminando las ideas (debilidades) que se repetían y se agruparan aquellas que se consideraran similares en su significado, redactando una idea que las reuniera a todas. De esta manera llegué a la formulación de los problemas en cada una de las dimensiones seleccionadas.

Procedimiento para la Formulación de Problemas



Así de esta manera, expongo a continuación las fortalezas, debilidades y los problemas resultantes en la dimensión organizacional y pedagógica curricular.

¹⁸ Sánchez Guerrero Gabriel De Las Nieves (2003): Técnicas participativas para la planeación: TGN. Fundación ICA, A.C. Pp. 121-122. Consultado en <File:///D:/INDEX.HTM>.

Dimensión Organizacional

De la triangulación de los datos obtenidos en el diagnóstico, resultaron las siguientes fortalezas, debilidades y problemas en el tema referente a la función directiva.

Función Directiva	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra una verdadera vocación y cariño por lo que hace, es responsable, perseverante, paciente y preocupada por los alumnos. • Trata de resolver sus dudas y las de las maestras. • Se interesa por prepararse más que las maestras para resolver sus dudas. • Pretende ejercer su función tomando en cuenta a la comunidad escolar y fomentar el trabajo en equipo. • Existe respeto, armonía en el trabajo. • Ha tratado de iniciar la función de supervisión. • Supervisa bien al personal de mantenimiento, ya que las instalaciones de la escuela están en perfectas condiciones, siempre limpias y ordenadas. • En ocasiones, sensibiliza y motiva a las docentes para que no se desanimen y sigan intentando. • Las docentes se organizan en sus aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No cuenta con estudios profesionales, sólo con bachillerato trunco y Carrera técnica de Asistente Educativo, llegó a ser directora porque su mamá le heredó la escuela. • No ha recibido un curso de actualización con respecto a su función directiva. • No conoce de estilos de dirección y no define el suyo, cayendo en extremos de flexibilidad y/o autoritarismo. • Desconoce la mayoría de las funciones que debe desempeñar • No planifica, ni organiza los C.T.E., no utiliza el espacio para el fin por el que fueron creados. • Falta de atención en la determinación de tiempos y espacios para la información y el fomento de la comunicación de saberes y experiencias. • Nula planificación de sus actividades, va al día con lo que le piden, no hay una organización. • No sabe qué aspectos supervisar del trabajo docentes. • Denota poco conocimiento sobre control escolar cómo y qué utilizar para llevarlo a cabo. • Baja importancia a la selección y contratación de personal docente profesional. • Desconocimiento de la mayoría de las funciones docentes, por lo que no se las informa. No delega tareas. • No realiza diagnóstico de necesidades materiales, inventarios, no contempla los recursos para que las docentes organicen

	<p>su trabajo. Va al día con el abastecimiento de material. No motiva a las docentes para que ocupen recursos almacenados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No conoce totalmente el PEP, no comprende como se trabaja, por lo tanto no asesora u orientar a las docentes ni le da seguimiento a su trabajo.
--	--

Problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conocimiento, formación y actualización con respecto a la función directiva. • Mayor prioridad al trabajo administrativo, en detrimento del pedagógico. • No existe un estilo de dirección que impulse las nuevas formas de trabajo. • Falta de conocimiento y habilidades para realizar la planificación de sus funciones, de orientar la planificación institucional. y del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Insuficiencia de conocimiento y experiencia en materia de recursos humanos: selección y contratación de personal docente profesional, informar y orientar sobre las funciones docentes, sus derechos, asignación de responsabilidades, proporcionar facilidades de instalación, registro de asistencia y puntualidad, estrategias de motivación. • Falta de conocimiento y habilidad en la mayoría de los aspectos de organización de su función y de las nuevas formas de trabajo. • Mínimo conocimiento y habilidades sobre cómo llevar a cabo el control escolar: registros de inscripción y reinscripción, expedientes de alumnos y docentes, directorios telefónicos, agendas, validación y expedición de constancias, recursos facilitadores. • Carece de conocimiento, formación y actualización para llevar a cabo la función técnico-pedagógica: Sensibilización y motivación al personal para que mejore su calidad y rendimiento de trabajo, detección de necesidades de actualización docentes, asesoría y orientación al personal docente en la interpretación del PEP 2004, conocimiento y orientación sobre la planificación de la enseñanza-aprendizaje, aplicación de métodos, modalidades, estrategias, evaluación, supervisión y seguimiento del trabajo docente. • Falta de atención a la creación de espacios y vías para la información y comunicación entre la comunidad escolar: Consejos Técnicos Escolares, trabajo colegiado, reuniones con padres de familia. • Deficiencia en la administración de recursos materiales: registro y control de los bienes y materiales, abastecimiento de material de apoyo didáctico en las aulas. • Falta de conocimiento y estrategias para realizar la organización institucional.

Dimensión Pedagógica

Ahora presento las fortalezas, debilidades y problemas de la dimensión pedagógica, resultado de la triangulación en los temas: Programa de Educación Preescolar 2004, planificación institucional (PETE y PAT), planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Programa de Educación Preescolar 2004	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Una docente cuenta con estudios profesionales. • La directora y dos docentes se han capacitado desde la incorporación en Talleres Generales de Actualización y Consejos Técnicos Institucionales que la supervisión ha organizado. • Es bien aceptada la incorporación y la reforma curricular, comprenden que hay mayores beneficios para docentes y alumnos. • Están dispuestas a prepararse, conocer más sobre el programa, ponerse de acuerdo para buscar los conceptos que no entienden y seguir adelante. • Dos de las docentes y la directora saben en general sobre el contenido del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo una docente tiene licenciatura, otra es técnico en puericultura y las demás Asistentes Educativos con nivel medio superior y dos con secundaria. • Tres docentes están comenzando con su actualización y dos de ellas no toman todos los cursos. • Dos docentes conocen más el programa que otras. • La directora conoce en general los aspectos que conforman el programa, pero tiene una idea equivocada de lo que son las competencias y cómo trabajarlas. • En específico no conocen los aspectos del programa, existen muchas dudas en cuanto el contenido y su aplicación. • La mayoría de las docentes no han trabajado por competencias. • En general siguen trabajando como antes porque la directora se los permite para no atrasar a los niños y no quedar mal con los padres, enfocándose en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, los números, sumas y restas. • No saben cómo combinar el trabajo del programa con lo que enseñan como escuela particular. • No se basan en el contenido del PEP 2004, se basan en el contenido de los libros de matemáticas y español.

Planificación Institucional y Planificación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que no saben cómo planificar y redactar el plan y programa institucional. • La directora sabe que es prioridad hacer bien los documentos. • Aceptaron que no saben sobre modelos pedagógicos y teorías para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. • Una docente adoptó el constructivismo como fundamentación de su proceso de enseñanza aprendizaje, que es la que promueve el PEP 2004. • La directora sabe y comprende más que las docentes sobre el aspecto teórico de las situaciones didácticas. • Dos maestras tienen claro el concepto de situación didáctica y saben algunas condiciones de su construcción. • La mayoría de las docentes tiene verdadera vocación, disposición e interés por aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes y directivos no planificaron el plan y programa institucional, lo mandó hacer la directora. Desconocen los significados de la mayoría de los aspectos que los conforman y cómo se redactan. • La mayoría de las docentes no fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en alguna teoría. • No diferencian planificación de plan de trabajo, no tienen bien presente cuáles son los aspectos que lo componen, a qué se refieren y cómo se deben redactar. • No han elaborado sus planes de trabajo. • Desconocen los aspectos teóricos del PEP, que deben tomar en cuenta para la planificación. • La mayoría de las docentes no tiene claro qué es una situación didáctica, y sus condiciones de construcción. • Las docentes desconocen sobre las modalidades de trabajo y los aspectos teóricos que debe reunir la secuencia didáctica. • Tienen limitado conocimiento sobre los contenidos conceptual, procedimental y actitudinal y las estrategias didácticas. • La mayoría de las docentes imparten una educación tradicionalista, ven al alumno como receptivo/pasivo y la repetición verbal y de planas es su estrategia primordial de aprendizaje. • Las docentes organizan su trabajo basándose en los libros de texto, la organización que pide el PEP 2004 prácticamente no la han puesto en marcha. • Falta de comunicación de conocimientos e intercambio de experiencias sobre la planificación y puesta en práctica de situaciones didácticas.

Evaluación	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Han tratado el tema de la evaluación en Consejo Técnico Institucional. • Hay docentes que ya comenzaron a aplicar la nueva forma de evaluar. • Hay docentes que conocen y están utilizando los instrumentos de evaluación que promueve el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de evaluación que tienen las docentes y la directora es limitado con respecto a lo que expone el programa. • Las finalidades y función de la evaluación en la educación preescolar, no están bien definidas. • Las docentes y directora demuestran poco conocimiento sobre el planteamiento del programa con respecto a quiénes evalúan y qué se debe evaluar en el jardín, están muy enfocadas en la idea tradicionalista donde la maestra es el único actor que puede evaluar, exclusivamente el aprendizaje de los alumnos. • Se utilizan los instrumentos de evaluación como requisito administrativo. • La directora exige que se sigue utilizando la boleta de calificaciones y los exámenes escritos y orales. • Existen muchas dudas con respecto a estrategias y procedimiento de evaluación. • Los documentos que se han entregado se hacen sólo como requisito administrativo, no existe un seguimiento sistematizado.

Problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes no reciben la misma capacitación y actualización. • Predomina la falta de comprensión del aspecto teórico y práctico del programa. • No saben cómo combinar el trabajo del programa con lo que enseñan como escuela particular. • Se sigue dando prioridad a los contenidos de los libros de texto que al contenido del PEP. • Se sigue observando en las aulas una educación tradicionalista, donde se ve al alumno como receptivo/pasivo y la repetición verbal y de planas son estrategias predominantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Sólo realizan dos docentes planificación de situaciones didácticas cuando pide algún informe la supervisión. • Se sigue evaluando a los alumnos cuantitativamente y se realizan los nuevos instrumentos de evaluación sólo para cumplir con los requerimientos administrativos.

Selección y Planteamiento del Problema a Asesorar

Al identificar una serie de problemas en la escuela y teniendo en cuenta que no se podían resolver todos, se procedería a seleccionar uno de ellos, que al ser atendido pudiera impactar de alguna forma en los demás.

Se había concertado una reunión con docentes y directivo del plantel con la finalidad de que reconocieran su situación, verificaran que estuviera apegada a la realidad y reflexionaran sobre qué problema era prioritario elegir para actuar sobre éste, desafortunadamente la directora había permitido a las docentes no asistir, por lo que se realizó la elección sólo con la directora.

Para llevar a cabo la selección del problema a atender utilicé nuevamente la Técnica de Grupo Nominal (TGN) esta vez en sus tres últimas etapas que se orientan a la valoración de ideas, en este caso de problemáticas, en estas etapas se busca establecer una lista con las ideas más importantes. Para llevar a cabo esto, mediante el empleo de tarjetas jerarquizará o dará puntuación a cada una de las ideas, y seleccionará la de mayor peso o la más importante.¹⁹

Así de esta manera, el proceso se realizó con algunas adaptaciones, siguiendo el orden que a continuación se presenta:

- Realizamos una lectura del listado de problemas formulados en cada dimensión y la directora confirmó que las conclusiones estuvieran apegadas a la realidad.
- Se le pidió que depurara la lista y eligiera cinco problemas.
- Se presentó una serie de tarjetas donde en cada una escribimos un problema.
- Se le pidió realizar una reflexión sobre qué problema consideraba estaba repercutiendo negativamente de manera importante a nivel institucional.
- Después realizó una jerarquización de los problemas, seleccionando los de mayor importancia.

La directora consideró que los problemas más graves estaban en su función directiva en el aspecto técnico-pedagógico, y con el personal docentes sobre el conocimiento del programa, la planificación del proceso de enseñanza-

¹⁹ Sánchez Guerrero Gabriel De Las Nieves (2003): Técnicas participativas para la planeación: TGN. Fundación ICA, A.C. Pp. 123. Consultado en <File://D:\INDEX.HTM>.

aprendizaje y la evaluación. Al respecto ella me pidió opinión sobre qué problemática se debería atender. Por lo que formulé una serie de interrogantes que le ayudaron a precisar su elección. La directora reflexionó sobre lo siguiente: ¿A quiénes y de qué manera afectan cada problema? ¿Qué procesos se están afectando? ¿A qué nivel se está afectando? ¿Qué beneficios traerá trabajar en uno u otro? ¿Se puede solucionar de manera simple o necesita de un trabajo de asesoría? ¿Se está haciendo algo a nivel zona ante dichos problemas?

Así de esta forma, la directora determinó que el problema de mayor importancia se encontraba en su función directiva, en materia técnico-pedagógica, argumentando que estaba consciente de que ignoraba totalmente cómo realizar su función y más en dicha materia, aspecto central de su labor. Consideró que la Reforma exigía enfocarse en la atención de lo pedagógico y no de lo administrativo, como lo había hecho. Comentó que las autoridades no estaban haciendo nada para capacitar y actualizar a los directivos de los planteles, por lo que era una buena oportunidad para adquirir los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas necesarias para comenzar con la implementación del PEP 2004. Opinó que su falta de conocimiento y de conducción había afectado a todos los actores de la institución, porque ella decidía lo que se tenía que hacer y lo que no, por eso se encontraban en esa situación. Al conocer y comprender los aspectos de su función técnico-pedagógica podría prever las condiciones necesarias para fomentar las nuevas formas de trabajo.

Entonces, el planteamiento del problema que se derivó del diagnóstico y que sirvió de base para elaborar la propuesta de intervención y la forma de trabajo con la directora, fue el siguiente: Desde la asesoría ¿cómo puedo lograr que la directora del Jardín de Niños “Maya” conozca lo que implica realizar su función técnico-pedagógica de acuerdo a los requerimientos de la Reforma y de sus necesidades, que le permita iniciar su función y el apoyo a sus docentes en la implementación de las nuevas formas de trabajo?

A partir de ello, se definió el tema de la asesoría e inicié con la planificación del programa que contribuiría a mejorar la situación problema.

TERCER APARTADO

FUNDAMENTO TEÓRICO

Una vez elegido el tema a asesorar, antes de entrar a la acción, como investigadora, me di a la tarea de comenzar una nueva indagación teórica sobre lo que existía en relación al problema, la cual complementé con la teoría recopilada y analizada previamente al contacto con los actores de la institución y con la teoría utilizada para la realización del diagnóstico escolar. Ello, me permitió contextualizar la situación, adquirir un conocimiento y comprensión más amplia del problema; lo cual me llevó a reinterpretarlo y a realizar la planificación del programa de asesoría, de acuerdo a las necesidades específicas de la directora y a las exigencias de la Reforma.

A partir de la puesta en marcha del programa de asesoría, la construcción de la fundamentación teórica que se presenta en general en este apartado, específicamente en lo relacionado con la sección de la función técnico-pedagógica, fue un proceso continuo y compartido con la directora, como base importante de su formación para llevar a cabo su función. Este hecho estableció la importancia de la relación entre práctica y teoría, lo cual le permitió enriquecer la comprensión y reinterpretación su problema, ampliando su conocimiento y visión para poder participar de manera activa en el proceso y así contribuir de forma directa en la mejora del problema.

Es por ello, que en este apartado presento: la gestión directiva en la Reforma de la Educación Preescolar, la construcción de la gestión del Jardín de niños “Maya”, fundamento conceptual de gestión, el modelo de gestión escolar estratégica, la función directiva técnico-pedagógica basada en el contenido del Programa de Educación Preescolar 2004.

Cabe mencionar que el presente apartado, aunque enmarco la investigación desde un principio y la realización del diagnóstico, lo ubiqué en este lugar de la estructura de la tesis, porque de manera significativamente fundamentó y acompañó el proceso de diseño e implementación del programa de asesoría.

Gestión Directiva en la Reforma de la Educación Preescolar

El modelo de organización escolar que ha prevalecido en nuestro sistema educativo, se ha definido por el centralismo y la inflexibilidad, que ha dado como resultado que se ejerza una función directiva con un liderazgo impuesto por la estructura y la tradición, que la ha llevado, en la mayoría de los casos, a ejercer su autoridad de manera vertical y aislada, cancelando así la participación colegiada para resolver los asuntos que competen a la escuela.

El trabajo de los directivos escolares, se ha centrado principalmente en actividades secretariales en donde el control, el llenado de formatos, hacer oficios, archivar, etc., consume la mayor parte de su tiempo; mientras tanto, los aspectos de carácter técnico-pedagógico que constituyen la esencia de la función de la escuela, cuando hay tiempo para ellos, se realizan de manera verbal, interrumpida y sin la planeación que permita reflexionar, ejercer y evaluar si los propósitos educativos se están logrando.

Una de las causas, podría ser que las responsabilidades que conlleva un cargo directivo son asumidas en la mayoría de los casos sin una formación especializada, en las escuelas oficiales por ejemplo, la preparación y experiencia profesional es de docentes frente a grupo; mientras que en las escuelas particulares, el cargo lo ocupan los propietarios que en su mayoría, no cuentan con una carrera profesional y han aprendido sus funciones a través de la experiencia, por descubrimiento o por imitación, tomando como referentes modelos de actuación de otros directivos; por ello, es común ver que las situaciones de carácter administrativo y de organización escolar son resueltas por sentido común o intuición.

La práctica tradicional de la función directiva requiere una pronta transformación que permita estar acorde con las exigencias de los nuevos tiempos, que genere al interior de su propio centro de trabajo, una cultura diferente, no porque se desconozcan sus raíces históricas, sino porque se es consciente de las necesidades y demandas de un medio ambiente dinámico, donde se espera que la educación y la escuela cumplan con su misión.

En este aspecto, el nivel preescolar ha dado ya su primer paso, al implementar en el ciclo escolar 2004-2005 la reforma curricular, la cual ha

pretendido transformar las prácticas educativas en el aula, las formas de organización y funcionamiento de la escuela, en pocas palabras, transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad educativa; que conlleva abandonar prácticas tradicionalistas, donde las figuras directivas son elementos clave para que el proceso se pueda llegar a desarrollar y consolidar.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (1995:44) podemos observar cómo se reconoce dicha importancia, al respecto se comenta: “La experiencia ha mostrado que supervisores y directores son agentes de cambio claves para la transformación escolar. Sus funciones imprimen dinamismo y aportan nuevas ideas en la escuela; pueden ayudar significativamente a corregir los factores que limitan el desarrollo escolar y reforzar los que lo alientan. Contribuyen a mejorar a la escuela al fortalecer su principal sustento: el trabajo docente y la capacidad para tomar, de manera colegiada, decisiones pedagógicas y organizativas adecuadas que respondan a las necesidades de los alumnos y a las características de la comunidad”.

De esta manera, para que el directivo en la educación preescolar se constituya en un agente de cambio durante la implementación de la reforma curricular, tendrá que enfrentar una serie de retos como: sensibilizar a quienes tienen la responsabilidad de guiar el proceso educativo (docentes y padres de familia), convencerlos de que el cambio es necesario para mejorar. Propiciar y fortalecer la actualización y la formación profesional, el trabajo en equipo y sistemático, la planificación en base a necesidades e intereses, la reflexión y análisis de los procesos educativos, la evaluación cualitativa continua del desarrollo de los alumnos, de las prácticas docentes e institucionales; entre otros.

Para enfrentarlos, contamos con nuevos modelos de gestión educativa que ponderan una mayor autonomía de los establecimientos educativos y proponen por lo tanto un perfil diferente de las figuras directivas: con habilidades para la organización y administración escolar, con liderazgo técnico-pedagógico, donde el director debe estar comprometido con la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza que se generen en la escuela a su cargo, conociendo e involucrándose a fondo en todas las acciones; con capacidad para trabajar y

dirigir el equipo docente, con pericia para convocar a los padres de familia y sumarlos a un proceso de mejora continua en busca de la calidad educativa.

Pozner (2000:113) al respecto comenta que: “Ser director escolar es pilotear el cúmulo de situaciones que se presentan en una unidad educativa. Pilotear una escuela es guiar y conducir simultáneamente sus desafíos educativos y pedagógicos. El directivo es un educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares, y de alcanzarlos con éxito por la población estudiantil.”

Por lo tanto, el director más que un secretario y administrador de una escuela, debe convertirse en un líder educacional, capaz de impulsar y dirigir el mejoramiento continuo de la gestión, mediante la aplicación de nuevas alternativas que partan de un enfoque diferente al que se había estado desarrollado.

Cuando inicié con el trabajo de investigación (ciclo escolar 2005-2006), la reforma llevaba un año de que se había puesto en marcha, y desafortunadamente, en la zona a la que pertenece el Jardín de Niños “Maya” los directivos no habían recibido una capacitación formal sobre sus funciones. Las autoridades impartieron el Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal docente y directivo, donde se centraron en dar a conocer el contenido del Programa y los módulos que habían publicado de cada campo formativo. Descuidaron la capacitación de directivos respecto al tema de la gestión escolar, por lo que hasta ese momento no había un referente teórico del cual partir, que diera razón o explicara sobre el tipo de gestión, liderazgo, funciones directivas específicamente las técnico-pedagógicas, en el cual nos pudiéramos basar para impulsar la propuesta curricular, por lo menos no había llegado ante las autoridades de la zona y del plantel.

Por esta razón, se buscó construir una postura teórica acorde a las exigencias y necesidades, retomando el tema de la gestión (aunque no en profundidad) como punto de partida de las nuevas formas de trabajo que sugiere el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), persiguiendo que no sólo se mejorara la práctica de la directora en términos funcionales, sino también, que reflexionara y procurara cambios (de sí misma) como sujeto de la

propia práctica, comprendiendo cómo sus metas y fines están influenciados por su conocimiento y su forma de percibirse a sí misma en su propia práctica.

Es preciso comentar que la escuela y en específico su dirección, era un terreno con muchas carencias y necesidades, pero dispuesto a hacer lo posible para transformarse, dejándose guiar para brindar una educación de calidad a sus alumnos; lo cual representaba un gran compromiso, responsabilidad y una situación idónea para construir una nueva forma de ver y hacer escuela.

Así, surgieron una serie de interrogantes las cuales orientaron el proceso en todo momento, como fueron: ¿Qué implica el término gestión, gestión educativa, gestión escolar?, ¿qué modelo de gestión se ajusta a las necesidades de la reforma?, ¿de qué manera el directivo se involucra en la gestión escolar?, ¿qué perfil del directivo se requiere para dirigir la gestión escolar e impulsar el cambio?, ¿qué nuevas funciones necesita la escuela de sus directivos?, de acuerdo al PEP 2004 ¿qué funciones técnico-pedagógicas deben realizar los directores escolares?

A fin de dar respuesta a los anteriores cuestionamientos, en el presente capítulo doy cuenta del proceso teórico que se construyó con el fin de fundamentar y orientar, tanto mi trabajo de investigación, la propuesta de intervención y la asesoría; llevándome a comprender y reconstruir el problema junto con la directora, con el fin de contribuir en el cambio de manera significativa, con bases firmes, propiciando una nueva forma de ejercer la función directiva en el aspecto técnico-pedagógico.

Así, en este apartado presento las bases de la construcción de la gestión en la escuela, los fundamentos conceptuales de la gestión, gestión educativa, gestión escolar; las características del modelo de gestión escolar estratégica, del liderazgo pedagógico que dicho modelo propone que adopten los directivos. Posteriormente, abordo los fundamentos de la función técnico-pedagógica, y cómo la base para llevar a cabo dicha función es el conocimiento del currículo, continuo con una síntesis del contenido del PEP 2004, y finalizo con la explicación del apartado de la organización del trabajo docente, donde hago recomendaciones para que los directivos realicen el acompañamiento docente.

Construcción de la Gestión del Jardín de Niños “Maya”

Por mucho tiempo, las políticas educativas en nuestro país se habían enfocado predominantemente en los cambios de planes y programas, metodologías didácticas y en general, propuestas para mejorar la labor educativa en el aula, suponiendo que los cambios dependían de la responsabilidad individual de cada uno de los docentes; desde hace casi ya dos décadas, a diferencia de las iniciativas anteriores, la política educativa impulsada por el gobierno ha incorporado una perspectiva más amplia de los problemas asociados a la baja calidad educativa, en coincidencia por una parte con las tendencias internacionales de reforma y los mandatos de organismos internacionales, por la otra, con el desarrollo de la investigación educativa de las dos últimas décadas, las cuales han aportado evidencias consistentes en el sentido de que los problemas relacionados con la calidad educativa no son únicamente cuantitativos, de infraestructura o cobertura, sino que tienen un origen diverso, están determinados por múltiples factores externos e internos a cada escuela; uno de ellos es precisamente el problema de la organización y gestión escolar.

La adopción de un nuevo marco de gestión en las escuelas y el impulso de las figuras directivas como líderes académicos (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000), fueron algunas de las propuestas para que se iniciara la transformación de las escuelas, sin embargo, en el ciclo 2005-2006 por lo menos en la educación preescolar, no se había recibido la debida atención, particularmente en el nivel de la operación de los servicios educativos de la entidad.

La política educativa tomó a la gestión escolar como un aspecto importante para elevar la calidad educativa, sin embargo, más que una reforma de la gestión escolar en sentido estricto, surgió una convocatoria para trabajar de otra manera en las escuelas, impulsando el trabajo colegiado, la participación de los actores de la comunidad educativa y la evaluación interna, por citar algunos de los rasgos deseables; más que un compromiso claro y sostenido por parte de los responsables del sistema educativo federal y estatal, respaldado en acciones consistentes articuladas coherentemente, lo que

existía como resultado de esta convocatoria era un cúmulo de iniciativas diversas en calidad y alcance. Debido a esto, se observó una cantidad abundante de mensajes y acciones incomprendidas por docentes y directivos, lo que provocó que se presentara una carga secretarial y administrativa mayor a la que tenían antes de iniciar la reforma, lo cual obstaculizaba sin duda una mayor dedicación y atención de los aspectos pedagógicos del trabajo escolar, y por lo tanto el conseguir cambios de fondo y no sólo de forma, como ya es costumbre para salir al paso de presiones políticas internas y externas.

Prácticamente las acciones se estaban emprendiendo, en el Programa de Educación Preescolar 2004 se podía ver la tendencia, sin embargo, la directora comentó que en la zona los directivos no habían recibido una capacitación en cuanto a gestión escolar, no tenía antecedentes, ni conocimiento alguno, lo que hacía más confuso y difícil introducir las nuevas formas de trabajo.

Por ello, para que la directora del Jardín de Niños “Maya” pudiera cumplir verdaderamente con su función técnico-pedagógica de acuerdo a lo especificado en el programa, se requirió que en los hechos la estructura organizacional que había llevado hasta el momento se modificara hacia el modelo de la gestión escolar, la cual le brindaría en la realidad nuevos espacios de actuación y le facilitaría su transformación, reconceptualizando sus funciones, responsabilidades, formas de interactuar, insertándose en la búsqueda de mejores resultados educativos.

Así, en este apartado se abordan los aspectos teóricos fundamentales sobre la gestión, como la concepción de gestión, gestión educativa, gestión escolar y gestión estratégica, que nos permitieron a la directora y a mí comprender el sentido de las nuevas formas de trabajo, la importancia de la función directiva en el proceso para iniciar la construcción e impulso de la gestión escolar.

Fundamento Conceptual de Gestión

Actualmente, se ha planteado para el campo de la administración de la educación y la coordinación de los procesos escolares y educacionales, una revisión pertinente de su propia conceptualización, habiéndose entendido este

campo hasta hace poco, como administración educativa, hoy en día surge un concepto integrador, más abarcativo y significativo, como es el de la gestión de los procesos educativos.

“El concepto de gestión (derivado de la organización empresarial, cuyos contenidos centrales son la cooperación, el trabajo en equipo, la realización personal mediante la satisfacción profesional y la autonomía para tomar decisiones) aparece hoy día en las políticas educativas como una alternativa organizativa para ser aplicada en la escuela. En ella se destaca la importancia de la actuación colectiva de los actores escolares en la administración local y en la creación de proyectos específicos, como componente importante para mejorar la calidad del servicio educativo”. (Sandoval, 2000:180).

“Gestión se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de la intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los gestores educativos”.²⁰

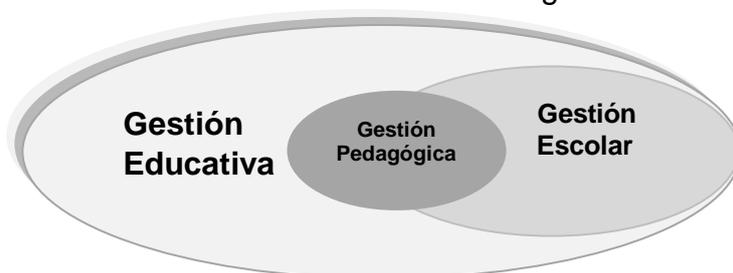
La gestión, por consiguiente, se constituye como un modelo administrativo participativo e integral que aplicado a las instituciones tiene como finalidad su transformación, a través de la innovación, que implica un fuerte compromiso de sus actores con la institución, con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas.

La gestión, se puede ver desde dos dimensiones, las cuales se constituyen como un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y

²⁰ Pozner de Weinberg Pilar (2000): Módulo 2, Gestión educativa estratégica, Ministerio de Educación de la Nación. Pp. 17. Consultado en febrero de 2010, en la página: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf.

verticalmente dentro de los sistemas educativos, para cumplir mandatos sociales. Las cuales podemos distinguir en el siguiente esquema:

Dimensiones abarcativas de la gestión.



La primera, desde al nivel macro, el de los sistemas educacionales que puede entenderse como gestión educativa, la segunda, a nivel de las instituciones escolares que es entendida como gestión escolar o bien como la gestión pedagógica, cuya esencia es la generación de aprendizajes, por lo cual esta última, puede quedar inmersa dentro de cada una de las dimensiones anteriores más abarcativas de la gestión (Torres Estrella, 2004). Para entender cada una de ellas a continuación se abordan por separado.

Gestión Educativa

“La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático”²¹.

La gestión educativa se relaciona con las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación, puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales, desde el punto de vista de Sánchez, Mora y Pérez (2004:48) el término de gestión educativa se usa para

²¹ Pozner de Weinberg Pilar (2000): Módulo 2, Gestión educativa estratégica, Ministerio de Educación de la Nación. Pp. 17. Consultado en febrero de 2010, en la página: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf,

identificar al marco general que aborda a todas las instituciones, formales, no formales o informales.

La decisión de hacer obligatoria la educación preescolar, estableciendo políticas básicas que aseguraran una educación común para todos de calidad y con equidad, sería un ejemplo; otro la reforma e implementación del nuevo programa, o también podría ser, la transformación de la gestión en las escuelas de educación básica, por mencionar algunos. Con respecto a este último, veamos qué decisiones y qué acciones han generado las autoridades educativas.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, podemos apreciar la operación de un proyecto piloto en varios estados de la República Mexicana y que fue conocido como “Proyecto de Gestión Escolar”, el cual mantuvo un sustento normativo al nivel de las políticas del sistema; al respecto aparece lo siguiente: “Para elevar la calidad de la educación pública, es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello es indispensable articular las estructuras y los procesos mediante los cuales se realizan los procesos de gestión dentro y fuera de las escuelas” (SEP, 1995:43).

Esta base tuvo su origen en las propias políticas para la educación básica, lo cual determinó todo un marco de apoyos gubernamentales que se suministraron hacia los sistemas estatales de educación vía equipos técnicos estatales de gestión mediante la capacitación y asistencia especializada, para que estos equipos a su vez asesoraran directamente a las escuelas en la elaboración de sus propios proyectos de gestión. Esta política pareció ser una manifestación descentralizadora que intentó proveer de autonomía a las escuelas mediante el proyecto de gestión.

Posteriormente, en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, aparece oficialmente el término de gestión estratégica vinculado a la educación y por lo tanto a la escuela, tema que fue definido como organización y funcionamiento escolar, haciendo una reforma de la gestión del Sistema Educativo, entre las cuales está la Gestión integral del sistema, la cual apunta a “Promover la construcción colectiva de indicadores que permitan medir los

nuevos planteamientos de política educativa... concebir el nuevo Sistema de Indicadores Educativos como el elemento que articulará e integrará los resultados de los aprendizajes de los alumnos con los de la gestión de la escuela, subsistemas y el sistema educativo mismo, de manera que haya disponibilidad permanente de información relevante para la toma de decisiones en los diferentes niveles de la gestión de la educación”.

El PNE también refiere la necesidad de llevar a cabo acciones encaminadas a transformar radicalmente el modo de gestionar, para lo cual se propone un cambio profundo en el que se pueda atender con eficiencia y prontitud las necesidades de la sociedad a través de la escuela, en el cual se tendrá como objetivo elevar la calidad educativa en las instituciones escolares. Para ello, se propuso renovar planes de estudio en el 2003, la política de transformación de la gestión escolar, donde para lograrlo diseñaron: el Programa de Escuelas de Calidad, el Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica, Programas de Actualización y Desarrollo Profesional de Directivos escolares, Proyecto de jornada completa, desarrollando y expandiendo el uso de tecnologías de información y comunicación para la educación Básica, entre otras.

Así de esta manera, pudimos comprender, cómo la gestión educativa involucra las acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un departamento, de un municipio, un estado o una nación. Generalmente, las medidas incluidas en la gestión educativa se articulan con otras políticas públicas implementadas por el gobierno o autoridad política, como parte de un proyecto político mayor.

Gestión Escolar

La gestión escolar como función y como concepto se presenta en la actualidad como un aspecto que ha cobrado fuerza en nuestro país particularmente en la década de los noventas. El interés por este campo ha

surgido en parte como consecuencia de las nuevas orientaciones expresadas en la política educativa nacional donde, la escuela se focaliza como el lugar donde se concretan los propósitos educativos y la función directiva como el recurso para reconstruir el funcionamiento y la organización de un colectivo escolar alrededor de dichos propósitos.

De aquí que la gestión escolar no sea un tema más, pues, en palabras de Pozner (1997) es “el pilar fundamental de la transformación de los sistemas educativos en este momento en el mundo”.

El término de gestión escolar puede tener diversas interpretaciones, de acuerdo a la perspectiva disciplinaria que se comparta, a la posición ideológica, a la concepción de educación que se tenga, etc. por lo que es necesario especificar que la orientación que se adoptó de gestión escolar en la investigación e intervención es la que se ubica en la perspectiva multidimensional.

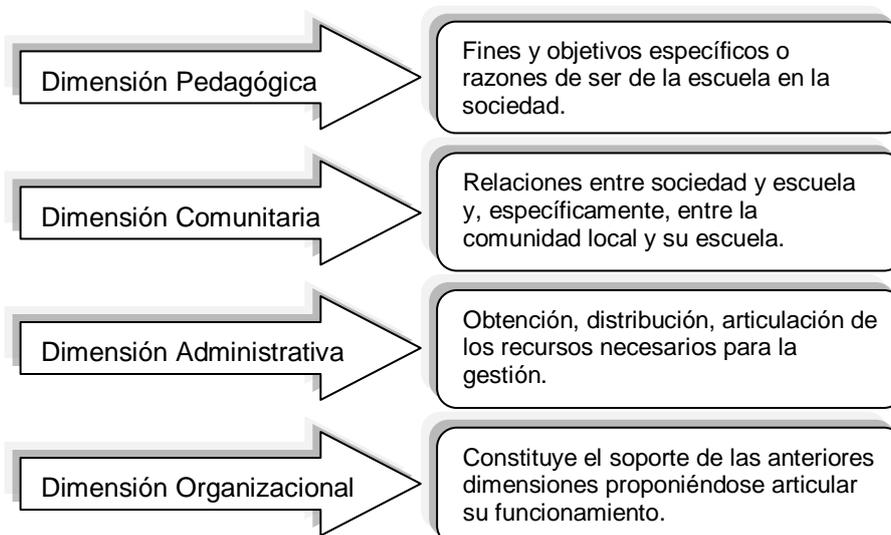
Al respecto, Torres Estrella (2004:97) expone someramente el trabajo desarrollado por Benno Sander, quien plantea que la gestión como campo de conocimiento requiere de una construcción pues sus fundamentos filosóficos y epistemológicos son limitados. El autor parte de un análisis político y cultural que ha tenido la disciplina en América Latina y reconoce “...cinco etapas que corresponden a cinco enfoques conceptuales y analíticos diferentes para estudiar el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento en la administración de la educación latinoamericana...” Las etapas son las que se han desarrollado desde el pensamiento administrativo. La primera etapa: corresponde al periodo colonial y el enfoque es jurídico, con un carácter normativo y un pensamiento deductivo; la segunda etapa: pertenece a inicios del siglo XX y el enfoque es el tecnocrático del movimiento de la administración científica; la tercera etapa: de la década de los treinta y cuarenta con un enfoque conductista de la escuela de las relaciones humanas; la cuarta etapa: corresponde a la época del desarrollismo de los años cincuenta y sesenta con un enfoque funcionalista y finalmente la quinta etapa se inicia en los años ochenta con el paradigma multidimensional, con un enfoque multidisciplinario mismo que aún tiene que reconstruirse, pues aún no se ha logrado satisfacer las demandas y necesidades de las instituciones educativas.

La perspectiva multidimensional de la gestión escolar pretende estudiar los distintos aspectos de la organización, focalizando la mirada en lo que se denomina dimensiones de análisis relacionadas entre sí.

La escuela constituye un campo de acción institucional, pues se trata de una institución dedicada socialmente a enseñar con el propósito de formar alumnos para contribuir a su desarrollo como personas y como ciudadanos. En este campo hay muchos elementos (acciones y prácticas) que coexisten, interactúan y se articulan entre sí de manera dinámica, por lo que se influyen unos y otros. Esos elementos se pueden distinguir y clasificar según la naturaleza de las acciones, pues hay de índole pedagógica, otros de carácter administrativo, organizativo y otros más son de tipo social comunitario. Esa distinción permite observar que al interior de la escuela y de sus procesos de gestión existen dimensiones o planos de acciones diferentes pero complementarias (Frigerio y Poggi: 1993:35).

La realidad escolar es compleja y multidimensional y para comprenderla se requiere hacerlo por partes; ese es el sentido y pertinencia de la elaboración de las dimensiones de la gestión escolar. Quienes han estudiado la vida interna de las escuelas como Alfiz (2000), Pozner (2000), Frigerio y Poggi (1994), han desarrollado propuestas de dimensiones de la gestión escolar y coinciden en delimitar cuatro dimensiones, como: la dimensión pedagógica, la dimensión comunitaria, la dimensión administrativa y la dimensión organizacional, las cuáles presento en forma sintética en el siguiente diagrama, seguido de la explicación de cada una.

Dimensiones de la Gestión Escolar. (Pozner, 2000:72)



Las dimensiones son, desde el punto de vista analítico herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela. Son ventanas para ver el paisaje de la vida cotidiana de la escuela o, si se prefiere, lente para mirar lo que se hace y cómo se hace al interior de la institución.

Ahora bien, a partir de esta perspectiva se ha conceptualizado a la gestión escolar. Pozner (2000) la define como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa, cuyo objetivo primordial es centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes”.

Por su parte, Torres Estrella (2004:26) expone la conceptualización de gestión escolar desde la perspectiva de Marquiegui (1997), el cual señala que “la gestión de un centro escolar encuentra su importancia cuando se lleva a cabo entre todos, cuando existe un esfuerzo sostenido para que las acciones vayan precedidas de acuerdos entre las personas que a diario realizan el hecho educativo, de esta manera define a la gestión escolar como un proceso de acompañamiento que realiza el directivo hacia los profesores y hacia la escuela, para favorecer el crecimiento personal e institucional”.

En base a las anteriores definiciones, entiendo que el sistema educativo tiene el reto de mejorar la calidad de la educación, por lo que le corresponde a la escuela, como unidad del sistema educativo, participar directamente en el fortalecimiento de la calidad de los servicios educativos, “por lo que tendrá que dejar de ser sólo un espacio para la ejecución de las directivas del poder central”. (Pozner, 2000:70)

La escuela, concebida como un conjunto organizado de individuos, orientados hacia determinadas metas comunes de carácter social y que posee una organización que propicia el trabajo de sus miembros (Rodríguez Flores, 1998), tendrá que crear o recrear una forma de hacer escuela y una nueva modalidad de organización. Necesitará recuperar su intencionalidad educativa: situar a directivos, docentes y alumnos como reales protagonistas del quehacer institucional.

Primordialmente, necesitará colocar en el centro de la actividad institucional el aprendizaje de los alumnos, y no las circulares y otros instrumentos burocráticos. Necesitará interrogarse sobre cómo concretar aprendizajes de calidad para todos (estudiantes, profesores, directivos y padres), aportará el sentido y significación que las prácticas pedagógicas han perdido entre tanta maraña administrativa requerida por el poder central. (Pozner, 2000)

Su desafío, por lo tanto, es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Para ello la gestión escolar:

- “Interviene sobre la globalidad de la institución.
- Recupera la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo.
- Construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados”.

(Pozner, 2000)

La nueva gestión implica un cambio radical de la función del directivo de la escuela, ya que a esta figura es a quien le compete promoverla, quien deberá propiciar un clima organizacional favorable para el trabajo en colectivo, que se caracterice por desarrollar un sentido de pertenencia y permita construir el “nosotros” como nota de la identidad. El directivo tendrá como tarea propiciar espacios de intercambios entre distintos puntos de vista y la construcción de criterios comunes para organizar procesos de formación y desarrollo profesional a partir de la propia práctica.

Ante este panorama surgen las interrogantes de ¿Qué hacer para comenzar a construir esta nueva forma de hacer escuela?, ¿Qué modelo de la gestión escolar será pertinente adoptar?

Modelo de Gestión Escolar Estratégica

La política educativa actual pone énfasis en la necesidad de ubicar a la escuela como el centro del proceso educativo y como tal se hace necesario modificar la forma en que los planteles educativos se organizan para cumplir con su encomienda. Instaurar el modelo contemporáneo de gestión escolar

implica principalmente actuar sobre las siguientes condiciones: enfoque centrado en el aprendizaje, generación de una visión compartida, planeación e implementación de un proyecto escolar, conducción participativa, toma de decisiones corresponsables, flexibilidad y autonomía escolar, fomentar la innovación y la capacitación de docentes en el centro de trabajo, participación de la comunidad, reorganización escolar, etc.,

Así que para promover y orientar una nueva forma de ejercer la función directiva en el Jardín de Niños “Maya”, se adoptó el modelo de la gestión estratégica, el cual nos permitió establecer el foco hacia donde orientar el estilo y la acción de la dirección y, por supuesto, de la institución.

En la opinión de Pozner (2000:16), la gestión estratégica promueve la puesta en marcha de una racionalidad creativa que rige la labor cotidiana. Más que contar con patrones únicos de soluciones, dispone de estrategias sistemáticas para desplegar soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática. Por lo tanto, llega a ser un proceso práctico, de reflexión, de elaboración y toma de decisiones que guía la acción diaria en función de metas y objetivos claros.

Para comprender un poco más sobre lo que la gestión estratégica es y lo que propone, Pozner²² presenta sus rasgos de identidad, los cuales se presentan en forma sintética en el recuadro:

Gestión Escolar Estratégica en el Campo Educativo. (Pozner, 2001:11).

- ◆ Centralidad de lo pedagógico.
- ◆ Habilidades para tratar lo complejo.
- ◆ Trabajo en equipo.
- ◆ Apertura al aprendizaje y a la innovación.
- ◆ Asesoramiento y orientación profesionalizante.
- ◆ Intervenciones sistemáticas y focalizadas.
- ◆ Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.

²² Pozner de Weinberg Pilar (2000): Módulo 2, Gestión educativa estratégica, Ministerio de Educación de la Nación. Pp. 19-22. Consultado en: www.lie.upn.mx/modules.php, en marzo de 2010.

a) La centralidad de lo pedagógico:

La cual constituye el rasgo fundamental de la gestión estratégica, esto significa asumir desde el conjunto de los actores institucionales, la responsabilidad de garantizar aprendizajes para todos con equidad, y en función de esta meta, establecer un plan de acción que nucleee a toda la institución, con vistas a una mejora en los aprendizajes.

b) Habilidades para tratar lo complejo:

La reconfiguración de las organizaciones sólo puede encararse a condición de que se promueva la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y en equipos, que posibiliten la experiencia individual y colectiva aplicando su capacidad de innovación. Para alentar el desarrollo de estas organizaciones serán necesarios talentos y competencias de gestores estratégicos con espíritu de prospectiva, de reconocer demandas sociales, de generar participación y acuerdos; con potencia para ordenar e interpretar el caos de datos e información, utilizando analogías, modelos o metáforas. La comprensión de causas y consecuencias, la imaginación de diferentes cursos alternativos de acción son posibles en la medida en que se pueden construir sistemáticamente los procesos. Ello requerirá a su vez significativos espacios de formación y autoformación que desplieguen esas competencias.

c) Trabajo en equipo:

La colaboración se convierte en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución de una visión compartida, acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. Cuando los actores comparten una visión despierta el compromiso, eleva las aspiraciones, es estimulante porque integra las visiones personales y además puede modificar la relación entre las personas que se sienten unidas por un objetivo común.

d) Apertura al aprendizaje y a la innovación:

La gestión estratégica tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad

para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

e) Asesoramiento y orientación profesionalizante:

Ante la complejidad que emerge, corresponderá originar una multiplicidad de estrategias que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza, se requerirán espacios para pensar la acción, habilitar círculos para identificar problemas, generar redes de intercambio de experiencias, ampliar la voz de los docentes, etc. Ello se puede realizar con una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en la escuela. También serán necesarias nuevas prácticas que alimenten las acciones de transformación, que orienten y alienten los aciertos y la continuidad de los esfuerzos. Esto requiere asumir que los adultos aprenden permanentemente, lo que significa ampliar los saberes, las competencias y el trabajo reflexivo en los docentes.

f) Intervenciones sistémicas y focalizadas:

Los modelos de gestión educativa están más vinculados con la capacidad de impulsar procesos de cambio cultural y educativo en corto y en largo plazo, para remover las prácticas y las visiones de organización escolar burocráticas que se limitan a esquemas de programación, reglamentación y estandarización para reducir la incertidumbre. Pilotear estas temporalidades exige a los gestores educativos desarrollar y ampliar su capacidad de monitoreo, de perspectiva y prospectiva, de extender su capacidad estratégica, así como puntualizar las acciones de liderazgo. Una intervención sistemática y estratégica supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean, supone hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención. Implica también el desarrollo de proyectos que estimulen innovaciones educativas; para ello se tendrá que atender: a) el

tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerárquica de los problemas a encarar; b) la toma de decisiones estudiadas y el posicionamiento del gestor en el ámbito de su espacio de intervención; c) la identificación y diseño de vías alternativas; d) la implementación del proyecto; y e) mantener una permanente cultura de evaluación y de prospectiva para orientar el proyecto.

La planificación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades. En este sentido, se dice que es un cálculo que a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos, con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación sin olvidar su evaluación.

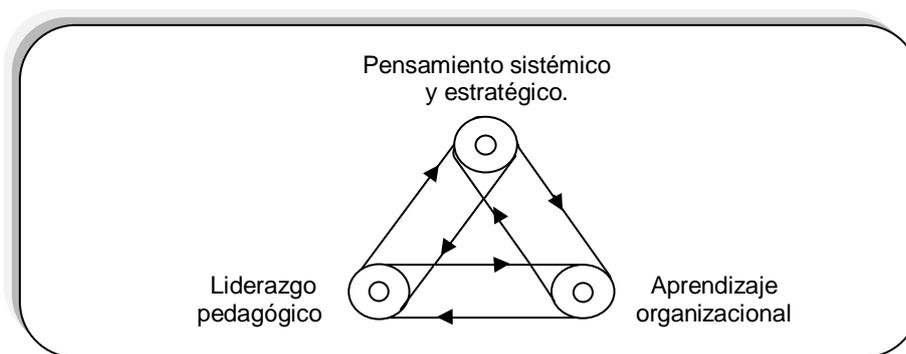
Se han desarrollado hasta aquí algunos planteamientos generales acerca del concepto de gestión estratégica, pero se hace necesario abordar ahora de manera más específica sus componentes principales, lo que permitirá dar cuenta de sus particularidades como modo de intervención en la práctica.

Componentes de la Gestión Escolar Estratégica

De una manera simple puede afirmarse que todas las actividades de la gestión estratégica pueden integrarse en tres claves como son: la reflexión, la decisión y el liderazgo.

Para completar la definición de gestión que se está analizando, Pozner (2001) identifica tres componentes esenciales y analíticamente distinguibles, que operan interrelacionados y recíprocamente potenciados, porque la gestión estratégica implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias. Y, en todos los casos, supone otros tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistemático y estratégico, aprendizaje organizacional y liderazgo pedagógico.

Componentes de la Gestión Escolar Estratégica.



a) Pensamiento sistémico y estratégico:

En párrafos anteriores se han descrito características del pensamiento sistémico, sin embargo, en este punto, es necesario destacar que se concibe la escuela como un todo, y no como la suma de sus partes. Esto significa que sus elementos están en permanente interrelación, de modo tal que cualquier alteración en uno de ellos provoca una modificación en el conjunto. “Se dirige a captar la totalidad, construye una imagen o visión globalizadora de una situación problemática, analiza los síntomas, pero actúa sobre las causas que les dan base de sustentación. El pensamiento sistémico es el que reúne racionalidad e intuición, lo cuantitativo y lo cualitativo, etc.”. (Pozner, 2000)

A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, la gestión estratégica construye las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro consensuada y compartida, y unos objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y de calidad. Las preguntas claves del pensamiento estratégico son: ¿de dónde venimos?, ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos? Por ello, uno de los elementos centrales del pensamiento estratégico es la capacidad de anticipar. Anticipar en la gestión es ver y analizar antes de decidir. En este sentido anticipar es idear futuros educativos posibles a partir del presente y el pasado.

b) Aprendizaje organizacional:

Pozner (2000) denomina aprendizaje organizacional a la capacidad de ciertas organizaciones de mejorar su trabajo, a partir del análisis y la reflexión de lo que en ellas se realiza. En este aprendizaje se incluyen tanto las estrategias de recuperación y utilización de lo que la escuela ya ha recorrido y

ha podido realizar, como las de generación de nuevas respuestas, de nuevas formas de aprender.

El aprendizaje organizacional incluye la constitución de un equipo, de procesos mediante los cuales sus miembros adquieren, comparten, desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y autoobservación.

El aprendizaje organizacional se dará, en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción; es decir, que se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar las prácticas. Supone el resultado de un pensamiento estratégico que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales.

Es la organización en su conjunto la que necesita crecer, aprender y desarrollarse. Es fundamental concebir la escuela como comunidad de aprendizaje y no sólo de enseñanza, en donde se aprenda permanentemente y en forma colectiva. En las instituciones que aprenden hay mayor participación, contextualización, creatividad, relación con la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión.

Cuando las personas comienzan a mirar “para ver de nuevo” y experimentar el mundo de una forma más compleja y potente, comienzan a establecerse a nivel de la cultura de trabajo nuevas ideas que darán lugar a las innovaciones buscadas. En la medida en que esto suceda, se puede hablar de un ciclo de aprendizaje profundo.

El aprendizaje es esencial para la planificación estratégica y esta es a su vez la semilla de la transformación educativa, lo cual implica que es imposible eludir el aprendizaje. La gestión educativa estratégica es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizaje profundos en las organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios permanentes.

c) Liderazgo pedagógico:

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concretar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa.

El liderazgo lo entiende aquí Pozner (2000) como un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. Las de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes. El desafío de la gestión es mostrar la diferencia de calidad de cada cambio, para inspirar y motivar a los demás para que conciban el cambio de la transformación como posible, además de deseable.

Pero ¿qué implica el poder llevar a cabo en la escuela un liderazgo pedagógico?, cuestionamiento que nos llevó a investigar más sobre este último componente y poder desarrollarlo en forma detallada en el siguiente punto.

Liderazgo Pedagógico

Gestión y liderazgo son dos nociones que configuran un modelo para entender los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en juego los procesos de animación y movilización de los actores del sistema.

El directivo debe estar comprometido y sentirse responsable de la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza que se generen en la escuela a su cargo, ser un auténtico líder, tanto para su equipo docente como para la comunidad educativa; lo cual implica un cambio en sus funciones y un renovado liderazgo centrado en lo pedagógico.

“El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en determinada dirección. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los propósitos compartidos que

favorezcan la calidad y la mejora de la enseñanza y aprendizaje”. (Pozner, 2001:15)

Así, un directivo que ejerce el liderazgo pedagógico focaliza su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, alumnos y padres con los apoyos y ayudas necesarias para la mejora de esos procesos.

Pozner (2000:16) menciona que el ejercicio de un liderazgo pedagógico responsable requiere de tener en cuenta los siguientes criterios:

- a) El liderazgo es una práctica crítica, orientando la reconceptualización de las prácticas. Debe facilitar el acceso de los participantes a formas de poder autodeterminado en un contexto de democracia participativa.
- b) El liderazgo es transformador, orientado hacia el cambio social, los líderes son transformadores capaces de promover, sostener y acompañar procesos de cambio institucional.
- c) El líder es educativo, supone el compromiso con valores educativos que se expresan en la misión de promover aprendizajes de calidad en condiciones de equidad para todos.
- d) El liderazgo es ético, se orienta al compromiso ético basado en las relaciones y los valores democráticos de la comunidad.

La incorporación de estos criterios da lugar a un ejercicio del rol de un líder centrado en la coordinación de los equipos de trabajo. Es así que el directivo pilotea la institución hacia la concreción de un proyecto participativo, capaz de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los actores.

Para ello, la formación de los líderes tendrá que ser conceptualizada y organizada de manera tal que sea capaz de formar para dominar la complejidad institucional. Se requerirá de la adquisición de otros saberes, del desarrollo de nuevas competencias que estarían movilizadas por las funciones de los directivos escolares de las renovadas unidades educativas. Pozner (2000:126,127) da a conocer algunas de ellas las cuales presento en el siguiente recuadro:

Nuevas Competencias, otros Saberes, otra Formación.

Los conocimientos (los saberes)	Los métodos (saber-hacer)	Cualidades personales (saber-ser y estar) actitudes y aptitudes.
<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de una cultura amplia. • Dominio de lo sociopolítico. • Dominio de lo cultural-educativo • Dominio de lo curricular-pedagógico. • Dominio de lo organizacional. • Dominio de lo jurídico y administrativo. • Dominio de lo comercial, económico y financiero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de animación y comunicación. • Métodos de diagnóstico. • Métodos de análisis prospectivo. • Métodos de gestión. • Métodos de regulación y evaluación. • Métodos de resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pro-activo y emprendedor. • Sensible a los cambios. • Capacidad de construir y de anticipar. • Capacidad de convocar a participar. • Flexibilidad. • Saber escuchar. • Persistencia y dedicación. • Desarrollo de la paciencia y la voluntad. • Seguridad en sí mismo. • Descontento creativo. • Razonamiento lógico y analógico. • Capacidad de organización. • Capacidad para “pensar de pie”, llevar la lucidez a cuestras. • Creatividad y rigurosidad. • Saber mirar para ver y actuar. • Poder delegar. • Capacidad de crítica y de sostén. • Dominar el arte de la argumentación. • Flexibilidad conceptual.

“La formación de los directivos escolares tendrá que afrontar la magnitud del desafío que tiene que encarar en esta transformación educativa, sin caer en reduccionismos abstractos o aplicacionistas. La formación deberá reconocer en profundidad la totalidad de las competencias que requiere la dirección y el management de una escuela autónoma”. (Pozner, 2000:127).

Es importante no sólo reconocer las competencias sino estar en constante profesionalización para desarrollarlas, porque el liderazgo construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, representaciones y calidades, que permite destacar procesos específicos que dan lugar a visualizar logros a corto y mediano plazo, apuntando a una visión de futuro que orienta la vida cotidiana.

Para ello, el liderazgo en el modelo de gestión estratégica se vale del proyecto educativo institucional y el trabajo en equipo, herramientas flexibles y de construcción colectiva que reconoce el entorno social y humano de la institución, que permiten una revisión y un reajuste permanente a la vez que una clara visión de futuro. Constituyéndose en un trío en relación, donde se enriquecen y construyen sentido a partir de los otros. A lo largo del trabajo en y

con proyecto dice Pozner (2001:17) se desarrollan una serie de momentos que involucran a la función de liderazgo del siguiente modo.

¿Qué hacer desde la Función de Liderazgo?	
Elaboración y Ejecución de Proyectos.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer lo que ocurre • Marcar el rumbo • Motivar el compromiso con una visión de futuro • Identificar las estrategias para producir los cambios necesarios que permitan hacer realidad la visión.
Movilizar a las Personas para Formar una Red que Facilite la Concreción del Proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar a las personas y desarrollar equipos. • Comunicar el rumbo del proyecto a todos. • Generar confianza en las personas y entre ellas. • Estimular la evolución hacia los equipos de trabajo integrados.
Ejecución de Proyectos.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar y movilizar constantemente a las personas para la concreción de tareas. • Hacer participar a todos los actores con ideas y opiniones. • Estimular el desarrollo de diálogos y debates con el objeto de involucrar e integrar los cambios necesarios para el desarrollo de los proyectos. • Lograr el compromiso para alcanzar los objetivos propuestos. • Unir permanentemente personas y equipos con los objetivos.

Concretar los desafíos que supone liderar instituciones educativas implica reconocer lo realizado y desde allí proyectar el futuro. No debe dar lugar a la representación de que todo lo hecho no sirvió y hay que empezar de nuevo, ni su opuesto: todo pasado fue mejor. Implica situarse frente a un juego de temporalidades que conjuga el pasado, el presente y el futuro.

Es preciso que el líder propicie el comenzar por reconocer lo que se ha estado realizando hasta ahora, cómo se ha realizado, y qué resultados se han alcanzado. Este proceso supone identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades y al mismo tiempo pensar las fortalezas, las posibilidades y las oportunidades para desarrollarse, innovar, mejorar.

Pozner (2001) recomienda implementar algunas prácticas de liderazgo en gestión educativa y escolar como las que se presentan en el siguiente cuadro:

Prácticas de Liderazgo en Gestión Educativa y Escolar.

- ◆ INSPIRAR LA NECESIDAD DE GENERAR TRANSFORMACIONES.
- ◆ GENERAR UNA VISIÓN DE FUTURO.
- ◆ COMUNICAR ESA VISIÓN DE FUTURO.
- ◆ HABILITAR EL TRABAJO EN EQUIPOS:
 - Faculte a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje.
 - Amplíe la voz y la visión de otros, tanto en los procesos como en los contenidos.
 - Abra el poder epistémico y político de la comunidad educativa.
 - Fortalezca la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes, y el ofrecer apoyo.
 - Fomente la colaboración mediante metas cooperativas y la generación de confianza.
 - Señale el foco o el centro de los desafíos de la visión.
 - Identifique los resultados a alcanzar.
 - Mantenga el ritmo de la transformación.
 - Desarrolle los procesos con claridad en su sincronización para acentuar la comunicación y el aprendizaje.
- ◆ BRINDAR ORIENTACIÓN QUE DESARROLLE EL ESPÍRITU DE LOGRO.
- ◆ CONSOLIDAR LOS AVANCES EN LAS TRANSFORMACIONES.
- ◆ ACTUALIZAR EL APRENDIZAJE Y ACUMULAR CONOCIMIENTOS.

El liderazgo como podemos ver se relaciona con la visión de futuro, que expresa las más altas aspiraciones construidas institucionalmente, las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar. Su propósito es crear el sentido y la conciencia para el cambio. Asume los problemas más urgentes en la institución para garantizar la calidad y la equidad en el servicio educativo. Por lo tanto, posibilita la búsqueda de caminos alternativos para el logro de aprendizajes potentes, pertinentes y significativos para todos los estudiantes.

En suma, es en el campo de la gestión escolar donde se visualizan importantes posibilidades de concreción de mejoras en la calidad educativa, para ello es necesario que el directivo adopte el papel de líder participativo (más que el de mero administrador), buscando involucrar al colectivo escolar en un proyecto conjunto. Debe actuar como facilitador y promotor de acciones conjuntas para lograr un impacto integrador. Es decir, convertirse en líder pedagógico, definido como el despliegue de acciones conducentes a:

- La dirección de un proyecto educativo compartido.
- Poner énfasis en el rendimiento escolar.
- Establecer sistemas de apoyo a los procesos didácticos.

- Apoyar a los docentes en la resolución de problemas que se presenten en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Dar facilidades para que los docentes experimenten innovaciones en las prácticas educativas.
- Construir colectivamente los valores, reglas y expectativas respecto a la conducta social en la escuela, actuando en concordancia con ellas.
- Coordinar bajo una visión integral los diferentes programas que se aplican en la escuela.
- Facilitar el crecimiento profesional de docentes, descubriendo necesidades y creando oportunidades de formación.
- Establecer procedimientos para evaluar el avance de los alumnos.
- Utilizar dicha información para definir oportunidades de mejora.
- Gestionar los recursos necesarios para viabilizar los proyectos.
- Procurar el cumplimiento del calendario escolar.
- Facilitar un clima de trabajo que favorezca el diálogo y el manejo positivo del conflicto.
- Generar la participación y compromiso por parte de los padres de familia y demás miembros de la comunidad escolar.
- Involucrar y comprometer a todos los miembros del colectivo en las tareas y resultados alcanzados en el plantel. (Torres Estrella et.al., 2004: 32-37).

En este marco, la gestión escolar y por lo tanto el liderazgo pedagógico se ubican en una posición mediadora, en donde se busca a través de ellos generar el ambiente y condiciones de aprendizaje necesarias para que las escuelas optimicen sus formas de organizar el trabajo en torno a un proyecto educativo, propiciando un clima adecuado entre los diversos actores (alumnos, profesores, padres, autoridades educativas) para la participación, la democratización en la toma de decisiones, la reflexión conjunta, la implementación de innovaciones, el manejo adecuado de los conflictos y la conducción, de esfuerzos en forma conjunta; bajo la conducción de directivos capaces de influir en su grupo para alcanzar metas de aprendizaje superiores.

Función Directiva Técnico-Pedagógica

De acuerdo con el Manual Técnico-Pedagógico de la Directora del Plantel de Educación Preescolar (SEP, 1987:29), se le ha denominado al subsistema técnico-pedagógico como: “El conjunto de funciones relacionadas con la aplicación y desarrollo de planes y programas de estudio, apoyos didácticos y técnicas e instrumentos de evaluación, de aprendizaje o desarrollo”.

Por consiguiente, el aspecto técnico-pedagógico representa el eje de las acciones en un plantel escolar, constituyéndose como el elemento sustantivo del servicio educativo, porque mediante la ejecución de las funciones establecidas en este aspecto se logran concretar, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos que en materia de educación se ha propuesto el Estado.

Un antecedente de las funciones específicas de la directora del plantel con relación al subsistema técnico-pedagógico, lo pudimos encontrar en el Manual Técnico-Pedagógico de la Directora del Plantel de Educación Preescolar (SEP, 1987:16), las cuales especifican que el directivo debía:

1. Orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos técnicos para el manejo del programa de educación preescolar.
2. Controlar que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle, considerando en todo momento el medio en que habita el alumno y en el que se ubica el plantel.
3. Considerar, y en su caso, autorizar las estrategias y sugerencias que le presenta el personal docente para mejorar la aplicación del programa de educación preescolar.
4. Motivar al personal docente, a efecto de que utilice en el trabajo escolar los materiales existentes en el medio.
5. Promover que en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se apliquen los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitan el logro de los objetivos del programa.
6. Orientar al personal docente para la correcta aplicación de los instrumentos de evaluación.

7. Detectar los problemas de actualización o capacitación del personal docente, y canalizarlos hacia la inspectora de zona para la solución cuando dentro del propio plantel no pueda generarse ésta.
8. Sensibilizar y motivar al personal docente para que mejore la calidad y el rendimiento de su trabajo.
9. Participar en las actividades de mejoramiento profesional que organice la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar o Servicios Coordinados de Educación Pública (Caso Estado).
10. Participar en las actividades de mejoramiento profesional que organice la Dirección General de Educación Preescolar para las directoras de Jardines de Niños. (Caso D. F.)
11. Canalizar hacia las instancias correspondientes de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar o Servicios Coordinados de Educación Pública a los alumnos que presenten problemas en su desarrollo a efecto de que se les dé la atención que requieran. (Caso Estado).
12. Canalizar hacia las instancias correspondientes de la Dirección General de Educación Preescolar, a los alumnos que presenten problemas en el aprendizaje, a efecto de que se les dé la atención que requieran.
13. Implantar proyectos de apoyo al desarrollo del programa que envíe al plantel la Dirección General de Educación Preescolar por conducto de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar o Servicios Coordinados de Educación pública (Caso Estado).
14. Implantar los proyectos de apoyo de desarrollo del programa que envíe al plantel la Dirección General de Educación Preescolar.

Las funciones específicas antes mencionadas, nos sirvieron de punto de referencia para identificar las nuevas funciones que la reforma curricular requería, compararlas y de alguna manera complementarlas.

Así, un aspecto primordial para que el directivo identificara su nueva función técnico-pedagógica, fue el conocimiento del contenido del currículo, en este caso del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004).

El programa “es el instrumento organizativo que regula la actividad del profesor y el alumno...es el índice y norma de toda actuación docente, que recoge el conjunto de conocimientos, experiencias, actitudes, habilidades y

destrezas que debe adquirir el alumno”. (Diccionario de la Ciencias de la Educación, 1983:1141). Es el componente institucional que organiza, en el tiempo y en el espacio, las formas de apropiación del conocimiento, los medios para lograrlo, y las interacciones entre los sujetos, bajo una concepción de alumno, docente, conocimiento, educación y enseñanza-aprendizaje.

Es decir, el PEP 2004 preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acciones adecuadas y útiles para los docentes que tienen la responsabilidad directa de su ejecución; designa la organización, la orientación y la realización de los esfuerzos que despliega una institución educativa para lograr y evaluar sus fines. Por lo tanto, es la herramienta que le otorga sentido, significación y pertinencia a la función del directivo.

En la medida en que el directivo realice un análisis del PEP 2004, con la finalidad de comprender sus planteamientos e identificar en qué consisten los cambios en las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, en el ejercicio de su función directiva; se espera que adopte una actitud de apertura que, sin dejar al margen su autoridad académica, lo acerque más con las docentes iniciando un acompañamiento, se espera que asuma la responsabilidad de crear las condiciones propicias para lograr la aplicación efectiva del programa; no sólo en la forma en que se reporta su cumplimiento sino, sobre todo, en la aplicación de sus principios, de la planificación y organización de la jornada diaria, del tipo de metodología, de estrategias, de la evaluación llevada a cabo mediante la reflexión continua de la propia práctica y sobre los logros y dificultades de los niños, entre otros aspectos.

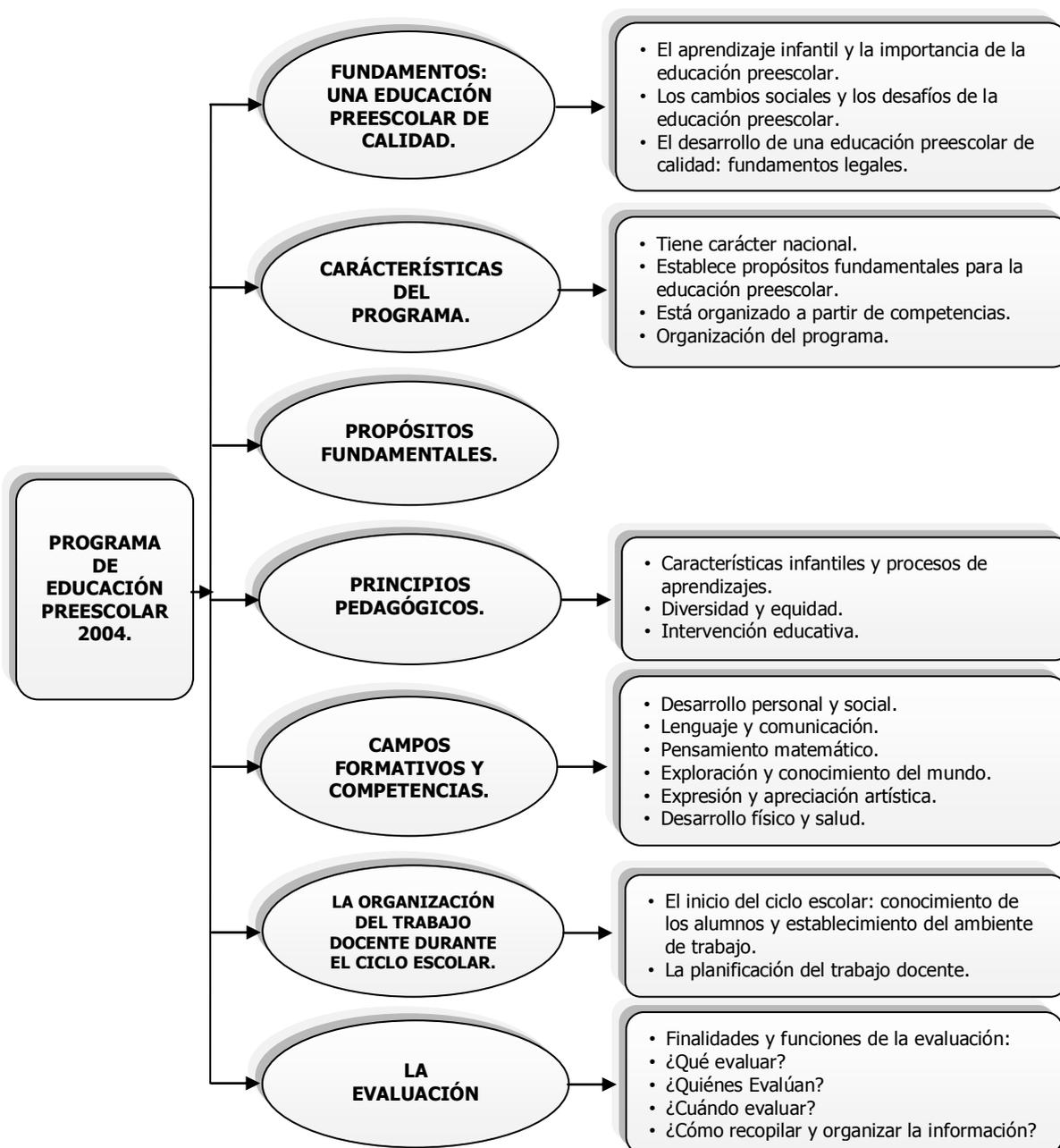
De esta forma, se presenta por un lado el contenido del PEP 2004 y, por otro, la organización del trabajo docente, apartados que el directivo debe analizar, y reflexionar para iniciar la planificación e implementación de su acompañamiento técnico-pedagógico.

Contenido del Programa de Educación Preescolar 2004

El programa está organizado en fundamentos, características, precisa un conjunto de propósitos fundamentales que son la base para la definición de las

competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos, se ha procedido a agruparlas en campos formativos. Incluye una serie de principios pedagógicos, que han de tomarse en cuenta para la organización del trabajo docente durante el año escolar, la cual incluye la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo, lo cual se ilustran en general en el siguiente esquema:

Contenido del Programa



Para efectos de comprender la importancia de la implementación de la reforma curricular en la escuela, de emprender el proceso de cambio en las prácticas educativas y de establecer referentes comunes para llevar a cabo las nuevas formas de trabajo y lograr acuerdos entre las personas que forman parte del proceso, se hace necesario que el directivo analice aspectos como: a) las principales finalidades de la reforma curricular, b) las teorías pedagógicas que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, c) las características del programa, d) propósitos fundamentales e) los principios pedagógicos, f) los campos formativos y competencias, y g) la evaluación; que reflexione sobre su contenido para poder comenzar con las acciones de sensibilización, información, difusión, formación, apoyo (pedagógico, administrativo y moral), asesoría y seguimiento, que su función requiere.

a) Finalidades de la reforma curricular:

Las principales finalidades de la reforma curricular de acuerdo con el PEP (SEP, 2004:8), son las siguientes:

En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye además a una mejor atención de la diversidad en el aula.

En segundo lugar, buscar contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica.

En tercer lugar, a buscar también fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo; ello implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore.

b) El Aprendizaje Infantil: teorías pedagógicas que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa:

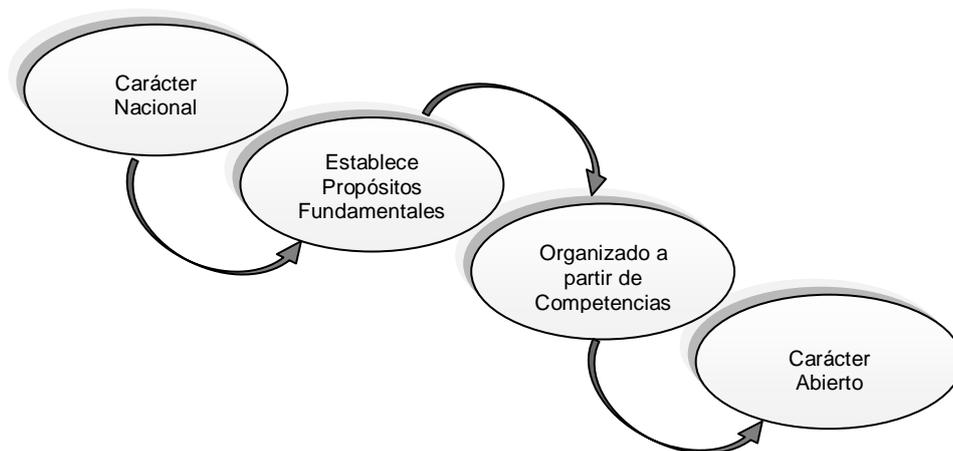
El modelo pedagógico del constructivismo y la teoría sociocultural de Vigotsky en las que está sustentado principalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa, no se mencionan explícitamente, sin embargo, se pueden identificar, en el apartado de los fundamentos: el aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar. (SEP, 2004:11-13)

En este proceso de cambio de concepciones educativas se pasa por momentos de oscilación y cuestionamiento, donde en la práctica coexisten diferentes teorías, alternando actividades de un tipo y de otro. Durante este proceso la práctica de las docentes puede ser incoherente, pero esa incoherencia es parte de su proceso de aprendizaje.

El directivo debe propiciar que los docentes se constituyan en profesionales de la educación consistentes, comprometidos con una concepción educativa, lo cual implica un proceso prolongado, de análisis, reflexión, estudio, contrastación de las teorías que propone el programa.

c) Características del programa:

Otro punto importante, son las características del programa, las cuales se dividen en los aspectos que presento en el diagrama:



El carácter nacional se refiere a que el programa será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado.

Los propósitos fundamentales que establece los cuales se pueden consultar en PEP (SEP, 2004:27,28), constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar, hablan de contribuir a la formación

integral, mediante el desarrollo de competencias afectivas, sociales y cognitivas principalmente. Están planteados para toda la educación preescolar, pero en cada grado se diseñarán actividades con distintos niveles de complejidad.

En lo que se refiere a que el programa está organizado a partir de competencias, las cuales se definen como un “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifieste en su desempeño en situaciones y contextos diversos”. (SEP, 2004:22)

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrarlos y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen,

comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. (SEP, 2004:22)

Finalmente, el carácter abierto se refiere a que el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños; las competencias son la base para organizar; desarrollar y evaluar el trabajo docente. La educadora es quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etc.) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes (SEP, 2004:23). En este aspecto a la directora le corresponde impulsar que las educadoras tengan la libertad de elegir las formas de elaboración de planes de trabajo, así como las estrategias o métodos de enseñanza, atendiendo las necesidades del grupo y las competencias que se pretende desarrollen los niños.

d) Propósitos fundamentales:

Los propósitos fundamentales son doce y definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresa los logros que se espera tengan los niños y las niñas que lo cursan. Son la base para definir las competencias y los propósitos, por lo tanto, se convierten en la guía para el trabajo pedagógico, favoreciéndolos mediante el trabajo cotidiano.

“Reconocen la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito en la educación preescolar en cualquier modalidad”. (SEP, 2004:27)

Para que los propósitos se lleven a cabo se requiere la participación de todo el personal involucrado en la prestación del servicio, a las educadoras corresponde poner en marcha cambios muy importantes, pero para que estos cambios sean posibles se requiere que la dirección escolar, emprenda acciones sistemáticas, coherentes entre sí, que apoyen la formación estableciendo las condiciones para favorecer las nuevas formas de trabajo.

e) Principios pedagógicos:

El logro de los propósitos de un programa educativo, sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con dichos propósitos. Por esta razón, según el PEP (SEP, 2004:31), los principios pedagógicos tienen las siguientes finalidades:

- “Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de los niños y niñas y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propician.
- Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica”.

El PEP 2004 agrupa los principios pedagógicos en tres áreas: la primera, con cuatro principios, atiende las características infantiles y procesos de aprendizaje; la segunda, con tres principios, considera diversidad y equidad; y la tercera, con tres principios más, cuida la intervención educativa; en total estamos hablando de diez principios que se pueden consultar con detalle en el PEP (SEP, 2004:31-42), y que a continuación se describen en forma sintética:



“El hecho de compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece mejores condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros y fortalece las formas de trabajo concertadas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar.” (SEP, 2004:31).

A partir de dichos referentes o parámetros, cada educadora y directora generarán estrategias para que estos aspectos se incorporen a la planeación, entonces se podrá evaluar sistemáticamente, cuáles atienden en la práctica, cuales no están presentes y qué decisiones es necesario tomar para atenderlos.

f) Campos formativos y competencias:

A partir de la Conferencia Educación para Todos en Jomtiem, se dan los primeros pasos para modificar el proceso educativo, a partir del concepto de necesidades básicas de aprendizaje. Ahí se dieron a la tarea de establecer una relación entre estas necesidades y el perfil de competencias que cada niño o joven necesitaba adquirir en la escuela para desenvolverse con éxito en la sociedad.

Las necesidades básicas se definieron como los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan los seres humanos para: sobrevivir, desarrollar sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente del desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo.

Así, las competencias surgen luego de identificar las necesidades de aprendizaje que a su vez se originan de las demandas sociales, individuales e institucionales. Su adquisición por parte de los sujetos de la educación es de vital importancia, pues son la base de conocimiento y actitudes que harán realidad los perfiles del modelo de hombre, mujer y sociedad al que apunta las finalidades de la educación básica.

Las competencias se basan en los cuatro pilares de la educación planteados en 1996 por la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, en el documento “La educación encierra un tesoro”:

1. Aprender a Conocer: Es adquirir las herramientas necesarias para la comprensión mediante la cual se puede ejercitar la atención, la

memoria y el pensamiento. Capacidad para pensar por sí mismo, de manera reflexiva y crítica, haciendo uso de sus capacidades, de la información y de los recursos del medio.

2. Aprender a Hacer: Está vinculada con la formación profesional, en la cual se enseña a poner en práctica los conocimientos, se promueve el desarrollo de las competencias que le permitan desenvolverse en el ámbito social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.
3. Aprender a Vivir Juntos: Capacidad para ser solidario y cooperativo, respetuoso de las diferencias.
4. Aprender a Ser: Capacidad para ser autónomo, autocrítico, responsables, seguro de sí mismo en una relación de interdependencia social. (SEP, 2001:12-14)

Así, el impulso de las competencias se orienta hacia el desarrollo integral de las personas capaces de seguir aprendiendo, a crear y enfrentar exitosamente los cambios y retos que se le presenten en todas las esferas de su vida personal y social para lograr una mejor calidad de vida.

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a desarrollar en los niños se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuáles se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños.

La organización de los campos formativos es la siguiente (SEP, 2004:48)

Campos formativos	Aspectos en los que se organizan
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal y autonomía. • Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Número. • Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural. • Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artística	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación plástica. • Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.

El programa indica que el agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras. Los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participen los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran, pero no constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre en forma separada.

El directivo debe propiciar el análisis y la reflexión de la información que cada campo formativo presenta, sobre los rasgos del desarrollo infantil en relación con el campo, sus objetivos específicos, las capacidades que se favorecen al desarrollar dichas competencias, así como las actividades y experiencias que se sugieren promover; para la mejor planificación de situaciones didácticas.

g) La evaluación:

El programa destaca un enfoque cualitativo y la importancia de la evaluación en un sentido amplio, que toma en cuenta no sólo los aprendizajes de los niños, sino las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo, por ejemplo, las características de la práctica docente, la organización y funcionamiento de la institución, la relación entre familias y escuela, entre otras.

La evaluación en el jardín de niños tiene tres finalidades, que son:

- Constatar los aprendizajes de los alumnos –sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos- como uno de los criterios para diseñar actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje.
- Identificar los factores que influyen y afectan el aprendizaje, incluyendo la práctica docente y las condiciones en las que ocurre el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o su modificación.
- Mejorar –con base a los datos anteriores- la acción educativa en la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar. (SEP, 2004:131)

La evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa. Las acciones de evaluación sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión de la educadora, modificar

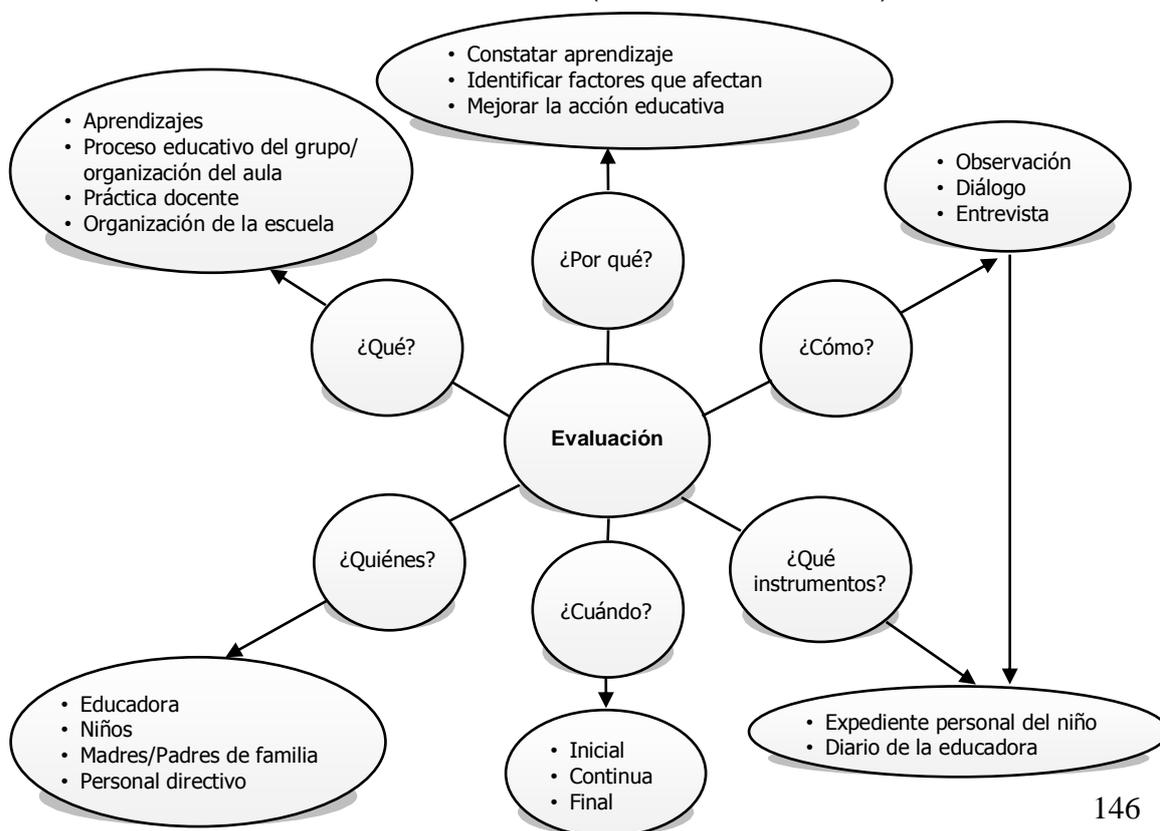
aqueellos aspectos del proceso escolar que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, fortalecer aquellos que lo favorecen, o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo si con las formas usuales no se han alcanzado los propósitos fundamentales previstos. Del mismo modo, los resultados de la evaluación deben ser uno de los elementos principales para la reflexión colectiva del personal docente en el jardín y para la comunicación con los padres de familia.

La evaluación de los diferentes aspectos en la institución se realizan desde el punto de vista de los distintos actores de la escuela (Niños, padres, docentes y directivos), los cuales pueden aportar puntos de vista desde el lugar que ocupa en el proceso, así, las conclusiones pueden ser comparadas, por lo tanto más objetivas, más cercanas a la realidad.

La evaluación en la escuela es continua, se realiza al principio, durante y al final del ciclo escolar, ya que la planificación no tiene sentido si no existe una evaluación, ya que a partir de ésta se tienen elementos para prever lo que se va a hacer.

En seguida se presenta, a manera de síntesis, un esquema que ilustra las características del proceso de evaluación que propone el programa.

Proceso de Evaluación (SEP, 2004:131-142)



El papel primordial de la evaluación es observar, recolectar, analizar y suministrar información oportuna y confiable para la toma de decisiones, por lo cual el docente y directivo deben conocer y manejar las características propias de la evaluación, diversificar los medios e instrumentos para fortalecer la eficacia de su procedimiento.

La base para que el personal directivo colabore en la evaluación es el conocimiento profundo de los propósitos del programa educativo, así como sus principales implicaciones en el aprendizaje de los alumnos y en la práctica docente.

Contando con un sistema formal y sistemático, la dirección puede identificar las debilidades y fortalezas de cada docente en la aplicación del proceso de evaluación, lo cual le permitirá planificar su asesoría sobre aspectos reales, atendiendo de forma puntual y oportuna cualquier desvío o complicación.

Organización del Trabajo Docente

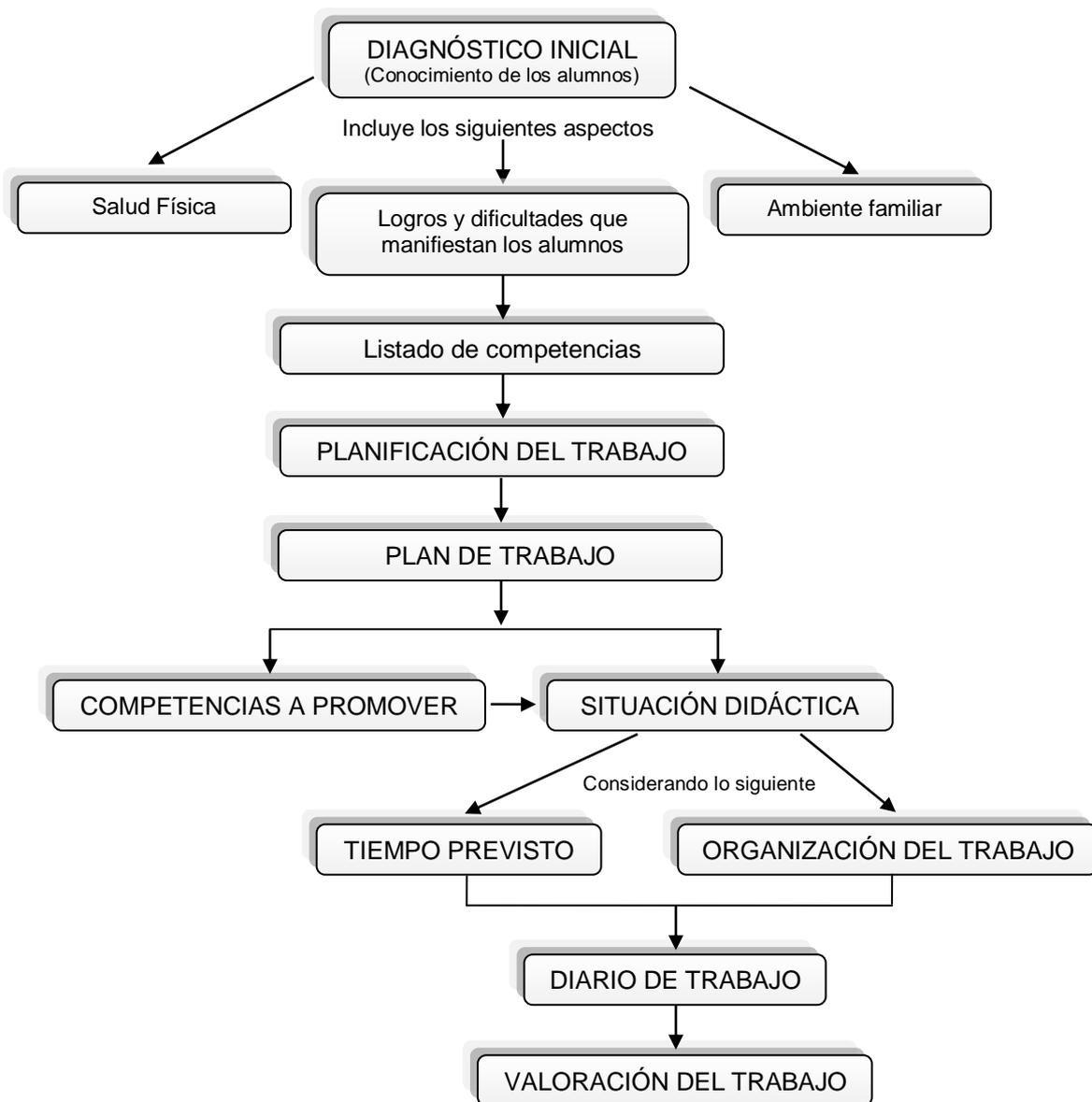
El que el programa tenga un carácter abierto le da la posibilidad a la educadora de adecuar la intervención educativa a las características de los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje, para que esto sea posible es indispensable que los conozca ampliamente y comprenda a profundidad el programa, el cual se convertirá en su guía de trabajo.

La dirección escolar podrá identificar el nivel de dominio y comprensión del programa que los docentes tienen, cuando observe que éstos anticipen sus implicaciones para el trabajo durante el ciclo escolar: los cambios o ajustes necesarios en sus formas de trabajo y de relación con sus alumnos, las situaciones didácticas y los tipos de actividades que conviene poner en marcha para favorecer las competencias; el uso y la distribución del tiempo durante la jornada y durante periodos más amplios (la semana o el mes), además de las formas o acciones en que puede aprovechar los espacios escolares y los recursos didácticos disponibles en la escuela y en el entorno. (SEP, 2004:117).

De esta forma, en el presente apartado que es parte del capítulo sexto del programa, se da una explicación sobre los aspectos que la educadora debe

tomar en cuenta para organizar su trabajo durante el ciclo escolar, y en función de ello, se especifican algunas sugerencias que la dirección puede efectuar para llevar a cabo el acompañamiento docente.

Organización del Trabajo Docente



Diseñar y poner en práctica una situación didáctica es parte de un proceso que implica realizar acciones previas (diagnóstico inicial, listado de competencias, planificación) y acciones posteriores (valoración del trabajo docente, de competencias y actividades). Veamos en qué consiste la intervención de los docentes y el directivo.

Conocimiento de los Alumnos: Diagnóstico Inicial

El dominio del programa y el conocimiento de las características y necesidades de la población, son el referente común del personal docente y directivo para establecer acuerdos y realizar acciones de mejoramiento de la escuela en su conjunto y para prever las acciones necesarias que la escuela debe promover con la finalidad de fortalecer la colaboración de madres y padres de familia en la educación de sus hijos.

Un aspecto fundamental para poder iniciar la organización del trabajo docente es el conocimiento de los alumnos y alumnas, identificar lo que saben y pueden hacer con relación a los campos formativos y en consecuencia, para identificar aspectos en los que requieren un mayor trabajo sistemático. (SEP, 2004:11)

Este conocimiento permite establecer el grado de complejidad de las situaciones didácticas y las formas de trabajo adecuadas a las características de los alumnos. Asimismo, es la base para identificar quienes requieren un acompañamiento más directo en las actividades, quiénes pueden presentar necesidades educativas especiales.

El programa indica algunos aspectos que se deben conocer de los alumnos que integran un grupo:

- “Que saben hacer, es decir, qué logros manifiestan en relación con las competencias.
- Cuáles son sus condiciones de salud física (visual, auditiva, motora, entre otras). Esta información puede obtenerse mediante los instrumentos que usualmente se utilizan en los Jardines de Niños.
- Qué rasgos caracterizan su ambiente familiar: formas de trato, actividades que realizan en casa, con quienes se relacionan sus gustos o preferencias, sus temores, etc.”. (SEP, 2004:118)

La información sobre estas cuestiones puede obtenerse mediante el juego libre, el organizado o simbólico, además de la observación directa, la entrevista con el alumno, o la madre y/o el padre.

Se realiza durante las primeras semanas del ciclo escolar, planificando situaciones didácticas, con el fin de observar y registrar rasgos de las acciones de los alumnos.

Ahora bien, tomando en cuenta dichas características y las demandas de la supervisión de la zona del Jardín de Niños Maya, para realizar el diagnóstico inicial se recomienda que el directivo emprenda las siguientes acciones:

- Pedir a las docentes el listado de competencias por campo formativo que crea conveniente observar según el grado que va impartir y la edad de los alumnos. La lista se puede obtener mediante el trabajo colaborativo, la nueva docente del grupo puede seleccionar las competencias y la anterior docente puede comentar cuales requieren de más apoyo en el nuevo ciclo escolar.
- En base al listado el directivo debe acompañar a las docentes en la elaboración del Plan de Diagnóstico Inicial, el cual puede contener los siguientes aspectos: campo formativo, competencias, propósito, situación didáctica, secuencia didáctica y tiempo de ejecución.
- Propiciar la propuesta y el intercambio de nuevas formas de planificar el diagnóstico inicial.
- Elaborar en colegiado los cuestionarios para realizar la entrevista a alumnos y a madres o padres de familia.
- Prever los recursos materiales necesarios tanto para el trabajo docente como para el desarrollo de las actividades, solicitando a cada maestra el listado de lo que va a requerir.
- Solicitar que la información recopilada se integre en un expediente personal, el cual permitirá documentar su proceso (logros y dificultades) de aprendizaje y desarrollo personal.
- Establecer fechas y horarios de entrega de cada uno de los elementos resultantes (plan de diagnóstico, cuestionarios para entrevistas, listado de recursos, registros de observación, expedientes, listado de competencias a desarrollar).
- Asesorar al personal docente en la forma de registrar y redactar la información obtenida, de analizarla para obtener el nuevo listado de competencias a desarrollar durante el ciclo escolar.

El diagnóstico inicial es la base para llevar a cabo el listado de las competencias en que los alumnos manifiestan bajos niveles de dominio o aquellas que necesitan fortalecerse, además es de utilidad para la planificación y la elaboración del plan de trabajo.

Planificación del Trabajo Docente

El conocimiento de los alumnos y del programa, se establece como el fundamento primordial para planificar el trabajo en los meses subsecuentes del año escolar.

El programa indica que la planificación se refiere a una reflexión anticipada para prever los desafíos que implica conseguir que los niños logren las competencias esperadas y para analizar y organizar el trabajo educativo en relación con los propósitos fundamentales, las características del grupo y la experiencia profesional propia. En otras palabras “la planificación es un proceso mental individual, flexible y dinámico” (SEP, 2004:125), que llevará a la docente a elaborar un producto concreto y por escrito: el plan de trabajo.

Plan de Trabajo

“El plan es una guía para el trabajo, siempre susceptible de modificaciones sobre la marcha, que puede ser mejorado constantemente” (SEP, 2004:125). El plan debe ser un registro claro y objetivo en donde se establecen las intenciones educativas del docente, es una ayuda para que el pensamiento estratégico y creativo se desarrolle mediante las acciones que pone en marcha para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Posibilita la toma de decisiones respecto a cuáles competencias trabajar primero y cuáles serían posteriores; le permite buscar los recursos necesarios, anticipar los tiempos y organizar el ambiente para el aprendizaje, le apoya para determinar el tipo de observación que va a realizar para identificar logros, avances y dificultades. En síntesis, en el plan de trabajo el docente escribe lo que quiere lograr y cuál es el procedimiento para hacerlo, además lo lleva a evaluar lo que hace y lo que realiza con sus alumnos.

Después de haber rescatado los conceptos, es importante que el directivo no descuide este aspecto, no debe dar por hecho que las educadoras conocen o comprenden las definiciones, aunque de forma sintética se propone que siempre los refieran, con el objeto de ir incorporando las nuevas concepciones que ayudarán a transformar las prácticas pedagógicas.

Siguiendo con el tema, el PEP (SEP, 2004:125) plantea que el plan de trabajo no debe apegarse a una estructura complicada y que su elaboración debe ser sencilla y su contenido breve, por lo que plantea una secuencia del contenido de un plan de trabajo:

- a) Competencias a promover en los alumnos.
- b) Descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas.
- c) Tiempo previsto para cada situación (el cual siempre estará sujeto a cambios).
- d) Forma de organización del trabajo para favorecer y desarrollar las competencias.
- e) Valoración del trabajo: diario de trabajo.

Si se consulta el programa, podrán darse cuenta que la secuencia fue ampliada, agregando los dos últimos incisos, esto se hizo con el fin de dar mayor cobertura a las actividades que se sugieren de principio a fin.

A continuación se presenta con detalle lo que se sugiere que las docentes hagan en cada uno de los puntos de la secuencia y lo que el directivo debe y puede realizar.

- a) Competencias a Promover:

El programa especifica que el punto de partida para la planificación serán siempre las competencias que se buscan desarrollar, lo cual constituye la finalidad educativa; por lo tanto, el diseño de situaciones estará en función de las competencias.

Después de haber realizado el diagnóstico y de haber obtenido el listado de competencias, el directivo debe orientar a las docentes sobre el orden en que pueden abordarlas, el PEP (SEP, 2004:122) recomienda realizar una jerarquización, ordenándolas de manera que se considere adecuado atenderlas, para ello sugiere se consideren las siguientes razones:

- Si los alumnos muestran bajos niveles de dominio en alguna de las competencias observadas.
- Si la docente considera que sus alumnos requieren de alcanzar un mayor dominio en alguna de ellas para facilitar y promover el desarrollo en otras, por ejemplo, las competencias de lenguaje y comunicación pueden ser un antecedente necesario para alcanzar el dominio de otras.
- Si la docente observó que en varias competencias relacionadas entre sí, los alumnos muestran dificultades y deciden que prioritariamente las debería favorecer y desarrollar, o si cree necesario fortalecer un determinado conjunto de competencias.

Teniendo a la mano el listado de competencias a desarrollar durante el ciclo escolar, el directivo debe revisar la jerarquización y reflexionar junto con el docente sobre su secuencia, su articulación, su transversalidad, etc.

De igual forma, le corresponde concientizar a las docentes que el listado debe ser revisado constantemente y que puede ser que haya observaciones que demuestren que habrá que incluir otras competencias, en este sentido se puede modificar el orden de la lista inicial de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Hasta aquí se ha hablado de las acciones previas al diseño de situaciones didácticas, ahora se revisará qué son, qué elementos se deben tomar en cuenta y su importancia como parte de las acciones pedagógicas docentes para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

b) Descripción del diseño de las situaciones didácticas:

La definición del programa indica que una situación didáctica “es el conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes”. (SEP, 2004:121)

El directivo debe propiciar que los docentes identifiquen en el programa los puntos elementales para el diseño de las situaciones didácticas, para que se de dicha articulación.

Las docentes deben partir de la idea de que no existe un sólo método o una pedagogía que sea mejor para desarrollar las competencias, muchas estrategias son útiles, para propiciar que los alumnos aprendan.

Así, según el PEP (SEP, 2004:121) el diseño de situaciones didácticas pueden constituirse y plantearse como parte de diversos eventos, tales como: Un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, la observación de un fenómeno natural, el trabajo con textos, la elaboración o construcción de artefactos, la indagación y estudio sobre un tema, etc.

Teniendo claro que el diseño de las situaciones se puede basar en una multiplicidad de eventos, el directivo debe concientizar sobre la importancia y el sentido que tiene el diversificar estrategias que impliquen la participación activa de los niños, la puesta en juego de las capacidades que poseen y que despierten la curiosidad y el interés por aprender. De igual forma debe promover las reuniones donde se puedan intercambiar experiencias, estrategias, se puedan proponer nuevas ideas y resolver dudas al respecto.

Para el diseño de las situaciones didácticas el programa propone cumplir ciertas condiciones, como son:

- Al inicio del ciclo escolar, las situaciones didácticas se seleccionan o preparan preferentemente con el fin de observar rasgos de las acciones de los alumnos, posteriormente estas se llevan a cabo principalmente para desarrollar, favorecer y fortalecer las competencias que se consideren necesarias para sus aprendizajes.
- Las situaciones pueden adoptar distintas formas de organización de trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas, etc. Así como, diferente duración y diversos grados de complejidad.
- La situación debe ser congruente con los principios pedagógicos en que se sustenta el programa y deben encaminarse al logro de los propósitos fundamentales.
- Las situaciones didácticas siempre deben implicar desafíos y retos intelectuales para los alumnos (que piensen, expresen, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, convivan, etc.), y deben posibilitar el avance paulatino en los niveles de logro de las competencias.
- Las situaciones didácticas deben ser interesantes para los alumnos, para ello las docentes deben diversificarlas y deben dar instrucciones y

consignas claras, permitiendo que los alumnos comprendan de que se trata la actividad.

- La situación propicie el uso de los conocimientos que ya poseen los alumnos, también deben permitir ampliar y/o construir otros aprendizajes.
- El diseño de la situación didáctica debe favorecer el desarrollo de otras competencias (transversalidad), las cuales pueden ser de otros campos formativos (SEP, 2004:22, 117, 121, 122).
- Toda situación didáctica debe incluir “un arranque, un desarrollo durante determinado tiempo y un cierre, además de los contenidos de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal)” (TGA, 2005-2006:33).

En este aspecto, se sugiere que el directivo verifique que los docentes estén considerando las condiciones que existen para su diseño, de lo contrario debe buscar mayores espacios de acompañamiento para que se fortalezca la adecuada comprensión, articulación y aplicación de cada una. Debe orientar la intervención docente, apoyando a precisar, canalizar y dosificar los contenidos mediante una correcta planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto fundamental en el diseño y puesta en práctica de las situaciones didácticas, es el papel de los docentes, ya que como hemos observado, ellos tienen la libertad para decidir cómo y qué va a hacer para desarrollar las competencias y propiciar aprendizajes en los alumnos, es por ello, que además de la experiencia del docente, es necesario considerar que sus acciones deben establecer un equilibrio entre su libertad, las condiciones y los criterios que se indican en el programa, por lo que su función en la ejecución en el aula debe implicar lo siguiente:

- Conducir las actividades e intervenir en los momentos en que lo considere oportuno.
- Dar explicaciones a los alumnos para darle sentido a lo que se está realizando.
- Propiciar la reflexión y el planteamiento de preguntas por parte de los niños, así podrá determinar si su interés aumenta o disminuye.

- Relacionar las situaciones didácticas con la vida cotidiana de los niños, lo que posibilitará un mayor conocimiento y comprensión de su comunidad.
- Observar y determinar si la secuencia que planteó responde a la competencia seleccionada y si además conlleva un reto o desafío para los alumnos.
- Modificar temporalmente lo planeado ante eventos inesperados, o replantear actividades sobre la marcha, basándose en lo que observa y sobre todo en su experiencia.
- Informar oportunamente a los alumnos para ampliar sus referencias respecto a lo que estén llevando a cabo. (SEP, 2004:124).

c) Tiempo previsto para cada situación:

Para garantizar el atender en determinado periodo todas las competencias de los diferentes campos formativos, el PEP (SEP, 2004:122,123) propone el siguiente procedimiento:

- Enlistar las competencias según el orden en que deben ser atendidas.
- Diseñar situaciones didácticas para la primera competencia de la lista.
- Una vez diseñadas las situaciones didácticas es necesario revisar qué otras competencias se favorecen con las mismas situaciones.
- Realizar el mismo procedimiento (a, b, c,) con la siguiente competencia de la lista; puede ser útil verificar antes si se considera suficientemente atendida con las situaciones diseñadas para la primera competencia de la lista. Y así sucesivamente hasta agotar la lista.
- Una vez agotado el diseño de situaciones por cada competencia, se procederá a revisar si en la secuencia están incluidas competencias de todos los campos. En caso de no ser así, se procederá a diseñar situaciones específicas para competencias de los campos no atendidos.
- Al final se obtendrá una secuencia que permite el abordaje de competencias de todos los campos, incluyendo las que requieren tratamiento específico o aquellas cuyo desarrollo se fomenta en forma transversal, en el trabajo mismo.

Después de esto, finalmente podrá calcularse el tiempo necesario para el desarrollo de cada secuencia y el total. Se sugiere tomar como unidad un mes

de trabajo, sin embargo, puede ser posible que las actividades pensadas abarquen periodos más amplios o más cortos. En el plan de trabajo conviene prever actividades permanentes y tener en cuenta que habrá sucesos imprevistos que demandan ajustes sobre la marcha.

Respecto al uso del tiempo en la jornada diaria, “se asume que no hay un tiempo determinado, su distribución es decisión de la educadora; ella es quien, con base al conocimiento de sus alumnos y de las circunstancias particulares en que realiza su labor docente pueda encontrar las mejores formas de aprovechar el tiempo de la jornada escolar”. (SEP, 2004:126)

La lógica del programa plantea que en la jornada diaria las actividades preferentemente se deben desarrollar como parte de una situación didáctica. Las docentes al saber cuáles son las competencias a tratar, elaborarán situaciones con diferente duración y con diferentes grados de dificultad, reflexionarán y decidirán cuáles actividades serán específicas, cuáles permanentes y cuáles trabajarán de manera temporal, es decir, tendrán una amplia gama de situaciones que responden a las necesidades de sus alumnos, lo que les dará una idea aproximada del tiempo para cada una, llevándolas a la práctica con sus alumnos, esto posibilitará que no repita actividades innecesarias, ni planteen situaciones didácticas como actividades centrales del día y a su alrededor lleven a cabo otras acciones, como lo hacían antes.

En este aspecto el directivo debe verificar que la totalidad de las competencias se atiendan durante el ciclo escolar, que la distribución del tiempo designado para cada situación esté sustentado con una secuencia de actividades significativas que llevarán a aprovechar la jornada escolar.

d) Formas de organización del trabajo

Una vez decididas las situaciones didácticas y el tiempo para llevarlas a cabo, es necesario que los docentes piensen como se van a trabajar, el PEP (2004:121) señala que “las situaciones didácticas pueden adoptar distintas formas de organización de trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas. Los docentes pueden elegir la modalidad o forma de organización que considere conveniente para el desarrollo de competencias, con el objetivo de facilitar y sistematizar el trabajo.

La directora debe planificar reuniones con el fin de analizar las diferentes modalidades, dar seguimiento por medio del plan y el diario de trabajo.

e) Valoración del trabajo: Diario de trabajo.

Al principio se mencionó que existen acciones posteriores a la puesta en práctica de las situaciones didácticas. Estas acciones tienen que ver con la utilización del diario de trabajo y con los expedientes de los alumnos.

El diario de trabajo según el PEP (SEP, 2004:141) “es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo...aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella”.

Los docentes registran algunos aspectos que observaron y les parecieron relevantes, tanto en el desarrollo de la jornada de trabajo, como en lo referente a logros, avances y dificultades de sus alumnos, cuando se llega el momento de hacer uso de la información; entre otras cosas, es importante que realicen una valoración del cierre de las situaciones didácticas. Este es un momento donde pueden autoevaluarse y reflexionar con respecto a los avances y dificultades de los alumnos, y acerca de lo que trabajó, para determinar si va a modificar algunas actividades de las situaciones, si así las va a dejar, o sólo hará pequeños ajustes y complementos.

En el diario de trabajo, en los expedientes y en la redacción de situaciones didácticas el docente debe buscar respuestas a interrogantes como: ¿qué aprendizajes propicié?, ¿Qué aprendieron mis alumnos?, ¿la situación fue interesante para los niños?, ¿las actividades permitieron favorecer, desarrollar, o fortalecer la o las competencias que seleccioné?, ¿quiénes se involucraron?, ¿Qué dificultades se presentaron?, ¿cómo me sentí?, ¿cómo calificaría esta jornada?, ¿qué necesito modificar? Estas y otras preguntas similares le permitirán al docente organizar la información para posteriormente mejorar el diseño, aplicación y selección de las situaciones didácticas.

Finalmente, el directivo debe concientizar a las docentes sobre la importancia de reflexionar sobre su práctica, mediante la redacción del diario. Debe darle seguimiento a las redacciones, mediante la lectura periódica de los diarios, para averiguar si se está utilizando de manera adecuada y se esté brindando los beneficios esperados.

CUARTO APARTADO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el presente apartado muestro el desarrollo de la metodología de la investigación-acción, el cual llamé propuesta de intervención. La intervención en el ámbito educativo se define como la “acción sobre otro con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento”. (El Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983:823).

Por su parte Ander-Egg (1999:173) menciona que la intervención social “se ha introducido en el campo de las prácticas sociales, para designar el conjunto de actividades realizadas de manera más o menos sistemática y organizada, para actuar sobre un aspecto de la realidad social con el propósito de producir un impacto determinado”.

De esta forma, a lo largo de esta sección, se podrá observar un proceso de investigación que permitió pasar a la acción, siguiendo una espiral de ciclos de: planificación, diagnóstico, reflexión, los cuáles se pudieron observar en tres niveles, que fueron de lo general a lo particular (tesis, programa de asesoría, línea de acción: implementación del plan de gestión pedagógica).

Así, la propuesta de intervención se desarrolló en dos fases:

En la primera, llamada programa de asesoría, se diseñó un plan de acción que contribuiría en la mejora de la situación problema, mediante una asesoría colaborativa.

Y en la segunda fase, llamada análisis del desarrollo del programa, se reflexionó sobre el proceso, lo que permitió realizar la interpretación de los hechos y descubrir los aciertos, los errores, además de reconocer nuevamente la situación actual sobre la asesoría que se brindó, la función técnico-pedagógica y liderazgo que ejerció la directora.

Programa de Asesoría a la Función Directiva

El programa, se constituyó como un plan de acción para la puesta en práctica de la investigación-acción y la asesoría, donde se proyectaron las estrategias y las actividades necesarias para enfrentar la situación problema con la mayor racionalidad y organización posible, contribuyendo así, en la mejora de la función técnico-pedagógica directiva.

La función directiva es un aspecto central en la organización y funcionamiento de la escuela. El director es la persona encargada de coordinar, evaluar, vigilar, orientar y corregir las actividades que realiza el personal del plantel; “es un agente de cambio clave para la transformación escolar. Su función imprime dinamismo y aporta nuevas ideas en la escuela; puede ayudar significativamente a corregir los factores que limitan el desarrollo escolar y a reforzar los que lo alientan. Contribuye a mejorar a la escuela al fortalecer su principal sustento: el trabajo docente y la capacidad para tomar, de manera colegiada, decisiones pedagógicas y organizativas adecuadas que respondan a las necesidades de los alumnos y a las características de la comunidad”. (Torres Estrella: 2004)

De este modo, después de haber tomado en cuenta las formas de trabajo ya existentes de la escuela, revisando los resultados del diagnóstico y considerando las necesidades de conocimiento, formación, actualización y comprensión en los aspectos teóricos y prácticos del problema; diseñé el programa de modo que el proceso se llevara a cabo siguiendo la espiral de ciclos de: diagnóstico, análisis, reinterpretación del problema, planificación, implementación del plan y evaluación; que mediante un asesoramiento colaborativo, propiciara la autoformación, que facilitara la libertad de opinión y elección, la responsabilidad en la acción, la construcción conjunta de la mejora, dando apoyo, el cual se retiraría progresivamente a medida que ya no fuera indispensable; para no crear dependencia, sino autonomía, confianza y seguridad en la acción.

La asesoría se articuló con base en la espiral de ciclos antes mencionados concretados en seis líneas de acción, donde las cuatro primeras líneas se

constituyeron como etapa de formación, la quinta como etapa de protagonismo o autonomía y la sexta como etapa de evaluación.

La etapa de formación, abarcó la realización de un diagnóstico más definido del problema y un análisis donde identificaría las causas que lo originaron, para poder proponer soluciones. La construcción y comprensión del marco teórico que ayudaría a reinterpretar el problema, línea que no se abordó en el orden en el que se presenta, sino que se desarrolló a lo largo del proceso, para poder realizar una planificación que se concretaría en el plan de gestión pedagógica, que tuviera la fundamentación necesaria que diera sentido, sistematicidad y coherencia a las nuevas formas de trabajo.

La etapa de protagonismo, comprendió la línea de implementación del plan de gestión, donde la directora trabajó con total libertad e independencia con sus docentes, utilizando las competencias adquiridas en la etapa de formación.

Y por último, la etapa de evaluación incluyó la línea de acción de evaluación del desarrollo del programa de asesoría, el cual propició la reflexión en y sobre el proceso, con el fin de hacer explícitos los logros y dificultades para realizar ajustes necesarios y, también, poder tener evidencia para poder elaborar el análisis del trabajo de investigación.

Así, el presente apartado expone en primer lugar el objetivo general del programa de asesoría, en segundo lugar las líneas de acción y en tercer lugar el plan de acción, que integra las líneas de acción antes mencionadas, el objetivo específico de cada línea, las estrategias, los recursos, y las fecha de realización.

Objetivo General

Promover y orientar la construcción de una nueva forma de ejercer la función técnico-pedagógica en la dirección escolar del Jardín de Niños “MAYA”, por medio de la asesoría colaborativa, que ayude a comprender los nuevos retos pedagógicos, para poder emprender acciones sistemáticas y coherentes, que apoyen la formación y establezcan las condiciones necesarias para favorecer las nuevas formas de trabajo.

Líneas de Acción

Las líneas que articularon el proceso de asesoría y de construcción de la mejora son las siguientes:

1. Diagnóstico del problema: Función directiva técnico-pedagógica.
2. Identificación y análisis de las causas del problema y elaboración de propuestas de solución.
3. Construcción y comprensión del marco teórico para la función técnico-pedagógica.
4. Elaboración del plan de gestión pedagógica.
5. Implementación del plan de gestión pedagógica.
6. Evaluación del desarrollo del programa de asesoría.

Plan de Acción

LÍNEA DE ACCIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA DE REALIZACIÓN
<p>Diagnóstico del problema: Función directiva técnico-pedagógica.</p>	<p>Orientar a la directora sobre cómo realizar un proceso de autoevaluación, mediante la reflexión y comprensión más profunda de su problema, que le permita identificar las fortalezas y debilidades de su práctica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concientizar sobre la importancia que tiene el que evalúe periódicamente su estilo y forma de trabajar. 2. Realizar lectura de texto que le permitan reflexionar y comprender sobre las necesidades actuales de la función técnico-pedagógica. 3. Construcción de marco teórico. 4. Propiciar a que reflexione sobre el trabajo que ha venido realizando en lo técnico-pedagógico e identifique sus fortalezas y debilidades. 5. Orientar con una guía de preguntas la reflexión de la directora sobre sus competencias y el liderazgo que ha venido ejerciendo. 6. Invitar a que redacte sobre lo que tiene y que le hace falta. 7. Realizar una lectura de los datos obtenidos. 8. Recapitular sobre lo que se desarrolló en la etapa del diagnóstico y abrir un espacio de comentarios y dudas. 9. Realizar en conjunto una evaluación del desarrollo del diagnóstico. 	<p>Texto sobre la función técnica-pedagógica. Guía de preguntas. Cuadro de reflexión. Cuaderno de notas. Grabadora. Pizarrón, gises. Fotocopias.</p>	<p>Semana del 13, 14, 15 y 16 de marzo de 2006.</p>

LÍNEA DE ACCIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA DE REALIZACIÓN
Identificación y análisis de las causas del problema y elaboración de propuestas de solución.	Asesorar la identificación y el análisis de las causas del problema facilitando recursos e información necesaria para un mayor conocimiento del mismo, para poder generar posibles soluciones que servirán de base para la elaboración del plan de acción.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar los antecedentes y el procedimiento de la técnica de análisis causa-efecto. 2. Precisar conjuntamente el problema seleccionado. 3. Identificación conjunta de posibles causas (lluvia de ideas). 4. Agrupar las causas, identificar las causas mayores y categorizar participativamente. 5. Invitar a que construya el diagrama de causa y efecto. 6. Determinación de las causas con mayor impacto. 7. Realizar una lista de necesidades y expectativas. 8. Elaboración de propuestas de solución que mejore el proceso de la función técnico-pedagógica. 9. Comentarios y dudas. 10. Evaluación de la fase del análisis. 	Cuaderno de notas. Hojas bond. Cuadro de fortalezas y debilidades. Diagrama de causa y efecto en papel bond y tamaño carta. Hojas tamaño carta de colores. Plumones de colores Pizarrón, gises. Bibliografía Fotocopias.	22 y 23 de marzo de 2006.

LÍNEA DE ACCIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA DE REALIZACIÓN
<p>Construcción y comprensión del marco teórico para la función técnico-pedagógica.</p>	<p>Establecer relación entre la práctica y la teoría, proveyendo referencias, textos, conocimiento teórico y espacios para el análisis sobre el mismo, con el fin de enriquecer la comprensión del problema y su solución.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir el marco teórico que llevará a entender de otra forma la función técnico-pedagógica. 2. Elaboración de esquema. 3. Análisis del apartado organización del trabajo docente del PEP 2004 e identificación de funciones docentes y directivas en materia técnico-pedagógica. 4. Elaboración de listados. 5. Lectura y comprensión de las competencias directivas, concepto y características del liderazgo pedagógico. 6. Elaboración de recuadros. 7. Lectura y comprensión de los conceptos sobre: gestión, gestión educativa, escolar, gestión escolar estratégica, sus dimensiones y componentes. 8. Elaboración de cuadro conceptual. 9. Comprensión del contenido del Programa de Educación Preescolar 2004. 10. Abrir espacios de comentarios y dudas. 11. Evaluación de la línea del marco teórico. 	<p>Cuaderno de notas. PEP 2004. Bibliografía. Fotocopias. Pizarrón, gises, borrador. Cuadros conceptuales.</p>	<p>Durante el desarrollo de las demás líneas de acción.</p>

LÍNEA DE ACCIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA DE REALIZACIÓN
Elaboración del plan de gestión pedagógica.	Orientar la planificación de la función técnico-pedagógica directiva, propiciando la reflexión y elección coherente de las mejores estrategias, con el fin de establecer las condiciones necesarias para favorecer la implementación de las nuevas formas de trabajo, que la reforma curricular exige.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer conjuntamente el modelo de ejecución de acuerdo a un modelo de gestión escolar y estilo de dirección. 2. Reflexionar sobre el concepto de planificación y plan de trabajo 3. Diseñar el formato del plan y definir sus elementos. 4. Retomar las alternativas de solución planteadas. 5. Especificar y jerarquizar las actividades a realizar en el análisis para establecer las estrategias. 6. Estimar el tiempo para llevar a cabo la implementación del plan. 7. Fijar el objetivo general y los objetivos específicos del plan. 8. Designar a las personas responsables. 9. Especificar a las personas implicadas en el desarrollo de los objetivos. 10. Considerar los recursos técnicos directivos que faciliten la participación en la gestión (dinámicas de grupos, acciones de motivación y animación pedagógica). 11. Considerar los recursos materiales. 12. Establecer la fecha y horarios de realización. 13. Detallar las actividades en un cronograma. 14. Evaluación de la fase de planificación. 15. Considerar los aspectos para la siguiente línea de acción. 	Cuaderno de notas. Pizarrón y gises. Formato del plan de trabajo. Formato de cronograma. Bibliografía de apoyo. Computadora.	27 y 28 de marzo, 3 y 7 de abril de 2006.

LÍNEA DE ACCIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA DE REALIZACIÓN
Implementación del plan de gestión pedagógica.	Impulsar y apoyar la puesta en marcha del plan de gestión, facilitando información sobre diversas estrategias, dando a la directora libertad de decisión y de acción, ofreciendo un punto de vista objetivo sobre el proceso, con el fin de lograr los objetivos y el protagonismo directivo.	<p>Apoyar a la directora en la definición de los aspectos a considerar para la implementación, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La determinación de los espacios y estrategias de formación y comunicación. 2. La formación del equipo de trabajo. 3. La sensibilización y concientización acerca del cambio. 4. El establecimiento del ambiente de trabajo. 5. La definición de las acciones para dar sentido al trabajo, la animación pedagógica y la toma de decisiones. 6. La articulación de actividades de indagación, reflexión, planeación, implementación y evaluación conjunta. 7. Prevención de recursos materiales, humanos y tecnológicos. 8. La determinación de las estrategias de regulación, seguimiento y evaluación de las nuevas formas de trabajo. 9. La prevención de las instancias de redefinición de la propuesta a partir de los resultados parciales, impactos positivos, no esperados, imprevistos negativos y retrasos. 10. La detección continua de necesidades pedagógicas. 11. La movilización de cambios necesarios. 12. Evaluación de la fase de implementación del plan de gestión pedagógica con la directora. 	<p>Plan de gestión pedagógica. Cronograma. Agenda. Diario de dirección. Bibliografía de apoyo. Fotocopias. Cuaderno de apuntes. Computadora.</p>	Del 24 de abril al 26 de mayo de 2006.

LÍNEA DE ACCIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	REALIZACIÓN FECHA
Evaluación del Desarrollo del Programa de Asesoría.	Propiciar una evaluación continua y cualitativa mediante la reflexión en y sobre la práctica, con la finalidad de obtener la información necesaria para realizar ajustes que permitan alcanzar los objetivos propuestos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación del proceso: <ol style="list-style-type: none"> a) Reflexión al término de cada línea de acción. b) Identificar los logros y dificultades de cada línea de acción. 2. Evaluación final por parte de la directora. <ol style="list-style-type: none"> a) Autoevaluación: identificación de fortalezas y debilidades. b) Valoración de la asesoría, desde la perspectiva de la directora. 3. Evaluación final de la asesora. <ol style="list-style-type: none"> a) Retomar las evaluaciones de cada línea de acción. b) Determinar si se alcanzó el objetivo general y los específicos. c) Autoevaluación: identificación de fortalezas y debilidades. 	<p>Guías de evaluación (anexo 7).</p> <p>Registros de evaluación de cada línea de acción.</p> <p>Diario de asesora.</p> <p>Diario de dirección.</p> <p>Cuaderno de notas.</p> <p>Grabadora.</p>	Marzo, abril, mayo de 2006.

Análisis del Desarrollo del Programa de Asesoría

Al haber seleccionado la directora del plantel el problema con mayor relevancia en la institución, el cual se refirió a su función técnico-pedagógica, me di a la tarea de diseñar un plan de acción, que llamé programa de asesoría, con el propósito de pasar de la investigación a la mejora de tal situación, una mejora que fue orientada por un asesoramiento colaborativo.

El programa se desarrolló durante nueve semanas, es decir, del 13 de marzo al 26 de mayo del 2006 (con dos semanas de vacaciones intermedias), teniendo la fortuna de implementarlo de principio a fin, situación que me permitió reflexionar sobre lo que sucedió en el proceso.

Dicha reflexión la llevé a cabo mediante un análisis, revisé la bitácora del proceso, identifiqué categorías, describí lo sucedido y lo triangulé con la información de otras fuentes, como la de situación inicial, los objetivos a los que se querían llegar con la implementación del programa, el marco teórico que fundamentó la práctica y los resultados de las evaluaciones de las líneas de acción; lo cual permitió realizar la interpretación de los hechos y descubrir nuevas fortalezas y debilidades para reconocer nuevamente la situación actual y generar nuevas propuestas que desencadenen nuevas acciones.

Las categorías seleccionadas como puntos de reflexión relevante, en las que se enfocó el análisis fueron: la asesoría colaborativa, la función técnico-pedagógica y el liderazgo pedagógico, los cuales se presentan en ese mismo orden, exponiendo en cada uno introducción, descripción, análisis del proceso y conclusión.

Asesoría Colaborativa

La asesoría surge de la necesidad que tenía la directora de llevar a cabo en la escuela la implementación de la reforma curricular, reforma que pretendió centrar la labor de los directivos en lo técnico-pedagógico, y que de acuerdo a los resultados del diagnóstico, la directora no había emprendido, porque carecía del conocimiento, formación y actualización sobre dicha función, lo que la limitaba a impulsar con sus docentes las nuevas formas de trabajo,

provocando seguir con las tradicionales prácticas educativas, a pesar de que la implementación de la Reforma tenía que haberla comenzado desde hacía un año. Por tal motivo, la directora creyó conveniente que el problema a asesorar fuera su función técnico-pedagógica.

Por ello, pensé en llevar a cabo un asesoramiento colaborativo, en el que asesora y asesorada participarían desde su formación peculiar, en la que se aportarían conocimientos, experiencias y puntos de vista, para la construcción conjunta de la mejora del problema, donde la responsabilidad de la directora y su protagonismo serían aspectos fundamentales para dinamizar un cambio en la forma de ejercer su función.

Para impulsar como asesora dichos aspectos, representaría el papel de un andamio necesario para la construcción de la mejora, que retiraría progresivamente a medida que ya no fuera indispensable; no creando dependencia, sino autonomía, confianza y seguridad en la acción, mediante el desarrollo de su formación; posibilitando la producción de cambios significativos con la finalidad de establecer acciones permanentes.

El proceso de asesoramiento se articuló con base en seis líneas de acción, donde las cuatro primeras se constituyeron como etapa formativa, la quinta como etapa de protagonismo o autonomía y la sexta como etapa de evaluación.

La etapa de formación, comprendió las siguientes líneas de acción: Diagnóstico de su función técnico-pedagógica; identificación y análisis de las causas del problema y elaboración de propuestas de solución; construcción y comprensión del marco teórico para la función técnico-pedagógica; y la de elaboración del plan de gestión pedagógica.

La etapa de protagonismo o autonomía de la asesorada, se observó en la línea de acción de la implementación del plan de gestión pedagógica, la cual se tratará en el apartado del análisis de la función técnico-pedagógica.

La etapa de evaluación del desarrollo del programa de asesoría, se llevó a cabo al finalizar cada una de las cinco primeras líneas de acción y al final del desarrollo del programa.

Así, a lo largo de las dos primeras etapas podremos ver qué sucedió, centrando la atención en aspectos como: el desarrollo de la formación de la

directora, de su responsabilidad como asesorada, del trabajo colaborativo, y del protagonismo gradual que se pretendió alcanzar.

Descripción y Análisis de la Asesoría Colaborativa

Antes de iniciar el desarrollo de las líneas de acción del programa, se concertó una reunión para darle a conocer el tipo de asesoría que iba a ejercer y cada aspecto del programa, lo cual le pareció que era una buena propuesta, adecuada a sus necesidades; la vi muy interesada, muy dispuesta, con expectativas, y sobre todo con confianza. Sólo le preocupaba el aspecto del protagonismo que ella debía tener durante el proceso, ya que consideraba tener poco conocimiento para llevarlo a cabo.

Directora: “Me pareció bien que me explicaras cada cosa de la asesoría que vas a llevar y del programa porque yo sé poco sobre esto, más bien no se nada y eso me da confianza de que el esfuerzo que haga va a valer la pena. La propuesta me parece muy buena, el que me vayas a ayudar a aprender, a saber por qué son las cosas así, el que construyamos juntas, que no nada más me digas qué voy a hacer para aplicarlo con mis maestras, el que tomes en cuenta mi opinión y mi experiencia me pareció importante, aunque sea muy poca ¿verdad?. Me preocupa mucho el que dices que voy a ser la... ¿cómo dijiste?...la protagonista, porque me hace falta mucho, pero mucho conocimiento, organización, tu sabes, pero tú me vas a orientar y eso me da confianza, pienso que voy a aprender mucho y pues me pongo en tus manos”.

El contar con la confianza y disposición de la directora, el que tuviera una idea general de lo que se pretendía hacer y comprendiera por qué se realizaría, fueron aspectos fundamentales, ya que con ello comenzó su involucramiento en el proceso. Por un lado, le encontramos el mismo sentido a lo que realizamos y, por otro, contó con la posibilidad de dar su punto de vista con respecto a la funcionalidad de la propuesta de asesoría, del programa y de hacer alguna modificación a lo planteado, lo cual no sucedió, ya que aprobó la idea; sin embargo, se acordó revisar el programa durante el proceso y modificar aspectos en el momento que fuera necesario. Solé (1995) al respecto menciona que “la idea de que el asesor y los profesores que abordan conjuntamente una tarea necesitan compartir una definición de la situación o

tarea de que se trate, enfatiza la necesidad de poder establecer unos mínimos objetivos y unos puntos de partida compartidos, que lleven a una visión intersubjetiva de la situación, es decir una visión que, al menos en parte, todos los actores puedan aceptar”.

Ya que había quedado claro qué se llevaría a cabo, le sugerí realizar un contrato donde asentamos las bases de nuestra relación y se negociaron las condiciones de la intervención, quedando de acuerdo en aspectos como: los derechos y deberes mutuos, delimitación de las respectivas responsabilidades, resaltando la importancia de su responsabilidad en el proceso, ya que de ésta dependería que se diera el trabajo colaborativo y el protagonismo deseado; asimismo, se establecieron las condiciones organizativas más adecuadas como: el espacio de trabajo, las fechas y los horarios de realización de cada línea de acción, la periodicidad de nuestros contactos, en este último aspecto realmente se vio el interés que tenía por la asesoría, ya que estableció tres o cuatro días a la semana para llevarla a cabo, tanto en la mañana como en la tarde.

Directora: “Con este contrato, me doy cuenta que mi responsabilidad, que mis decisiones y puntos de vista son importantes, que las vas a respetar o me vas a orientar para que las tome o las diga, ahora se que dependerá de mí el avance, con esto me siento más comprometida y a la vez más segura, más integrada; sabes me gustaría hacer esto con mis maestras, porque le da seriedad al trabajo y al mismo tiempo te dice: tú eres parte importante de esto, y te dan ganas de hacer las cosas bien”.

A partir del contrato la noté más integrada, diría que más animada, con más libertad y seguridad para expresar su punto de vista, sus intereses, sus desacuerdos, sus temores, etc., si ya existía confianza, a partir de ello, sentí que se estableció un ambiente de respeto profesional favorable para llevar a cabo las actividades. Rodríguez Romero M^a. M. (1996:78) menciona que “el contrato no es más que un instrumento al servicio de una estrategia más amplia de negociación, que organiza acuerdos preliminares y que no puede concebirse como un espacio inamovible, sino más bien como un instrumento al servicio de la reflexión conjunta y de la explicitación progresiva de puntos de vista y asuntos implícitos”, además que “es un mecanismo que se utiliza para salvaguardar el poder del asesorado”.

Ya establecidos los anteriores aspectos, se inició la etapa llamada de formación, y con ella la primera línea de acción denominada diagnóstico inicial a la función técnico-pedagógica, que tenía el objetivo de orientar a la directora sobre cómo realizar un proceso de autoevaluación que le permitiera conocer más sobre su problema.

A pesar de que se establecieron las condiciones necesarias en el contrato, antes de iniciar la primera sesión salieron a la luz algunas de las debilidades directivas, ya que no se trabajó en el lugar acordado, por lo que hubo muchas interrupciones, la directora no respetó el acuerdo y dejó ver su falta de organización, lo que le dio un giro a la percepción inicial, por lo que decidí hacerla reflexionar recordándole el proceso de trabajo que se había logrado, lo que ganaríamos ambas partes al desarrollar el programa y hacerle ver que su responsabilidad y compromiso sería fundamental para el desarrollo del mismo. Después de ello, me pidió una disculpa por la poca seriedad, nos fuimos al lugar acordado y pidió no ser molestada.

Así, inicié concientizando a la directora sobre la importancia que tenía el proceso de evaluación o autoevaluación en y sobre la práctica antes de emprender nuevas acciones, el reflexionar sobre lo que ha venido haciendo, con la finalidad de conocer más sobre el problema; e identificar sus debilidades (limitaciones, necesidades de cambio) y fortalezas (qué sabe y qué puede hacer) de su labor técnico-pedagógico en relación a las demandas y expectativas de la reforma curricular; lo que le permitiría cambiar progresivamente sus creencias arraigadas y desarrollar las competencias necesarias para ejercer su función. Ander Egg (1990:36) comenta al respecto que “no se puede ir a la acción sin tener algún conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar. Para ello, basta con disponer de los datos básicos –y su correspondiente análisis e interpretación- para programar y ejecutar las acciones preliminares e iniciar un proceso de trabajo social”.

Como todo proceso de evaluación, la reflexión sobre la práctica requería de referentes o parámetros, es decir un conjunto de rasgos que constituyeran lo esperado, con los cuales compararse; sin embargo, la debilidad más significativa de la directora de acuerdo con los resultados del diagnóstico, era la falta de conocimiento teórico y práctico sobre su función, por lo que no podíamos comenzar de lleno con el diagnóstico de su función.

Directora: *“Nunca he evaluado mi forma de trabajo, porque no se cómo hacerlo y si a eso le agregamos que no se qué evaluar, porque no conozco las actividades que debo realizar, las supongo, pero no estoy segura y, se poco sobre el programa. Me interesa hacer bien mi trabajo, pero me hace falta mucho conocimiento”.*

Por tal motivo, el siguiente paso para que la directora pudiera realizar una reflexión consciente sobre las fortalezas y debilidades, fue iniciar la tercera línea de acción correspondiente a la construcción del marco teórico; como asesora le facilité la información necesaria para que conociera los aspectos relacionados con la función técnico-pedagógica, concepto, antecedentes de funciones específicas, y al no haber encontrado un referente con respecto a las nuevas funciones que la reforma curricular requería, sugerí que hiciéramos una revisión al PEP 2004, del cual pudimos definir las funciones docentes y de estas su nueva función técnico-pedagógica.

Dicha etapa de construcción provocó avanzar lentamente, nos llevó más tiempo y sesiones de las previstas, ya que los textos resultaron ser demasiado exigentes para la directora, así como la elaboración del análisis y la síntesis del programa; aunque traté de realizarlo en conjunto y de forma más dinámica, las limitantes pusieron un tope, por lo que decidí llevar la batuta en este aspecto a modo de dar un ejemplo, ya que la construcción teórica se realizaría a lo largo del desarrollo del programa y pretendía que progresivamente la directora comprendiera con mayor fluidez los textos. En el desarrollo de la actividad tuve que resaltar en varias ocasiones la importancia de la adquisición del conocimiento teórico, hacerla consciente de que su formación era una parte fundamental que la llevaría a romper con las tradicionales formas de trabajo, con esas prácticas de hacer pensar a las autoridades que sí se hacía, cuando en realidad no, e iniciar un cambio con bases firmes que se continuara después de la asesoría. Al respecto Pozuelos (2001:53) comenta que si no se considera la formación del profesorado “se corre el riesgo de promover sólo sencillos cambios coyunturales que tienden a desaparecer en un corto periodo de tiempo, o bien fijarse en dimensiones exclusivamente formales y administrativas con la intención de contentar básicamente a la autoridad que lo proyectó (efecto maquillaje)”.

Debo aclarar que como asesora, con la línea de construcción del marco teórico tenía el propósito de establecer relación entre la práctica y la teoría, proveyendo referencias, textos, conocimiento teórico y espacios para el análisis sobre el mismo, con el fin de enriquecer la comprensión del problema y su solución.

Al respecto Ezpeleta (s. f.:102) comenta que “Al avanzar sobre lo no conocido e identificar campos significativos de problemas, la investigación alimenta al cambio teórico, amplía la comprensión de sectores de la realidad y, generalmente, puede sugerir caminos para operar sobre ella”.

La directora jamás había leído o recibido una capacitación sobre su quehacer directivo, así que por nueve años, la llevó a cabo guiada por su sentido común e imitando las formas de trabajo de otras directoras. Su experiencia la llevó a estructurar ideas de lo que es y debe hacer un directivo, lo cual formaba parte del marco conceptual referencial con el que contaba para interpretar el problema.

Entonces, si pretendíamos mejorar su práctica, como asesora debía establecer la relación práctica-teoría-práctica, es decir, partir de la reflexión sobre la práctica, conocer la realidad e identificar el problema y sus causas (práctica); tratar de comprenderlo tomando en cuenta el conocimiento construido en torno a él y sobre problemas semejantes en otros contextos (teoría); para reestructurar la óptica con la que había estado mirando la directora a su escuela y a su función, para darle sentido a las exigencias de la reforma curricular, para reinterpretar el problema y pensar en las mejores vías de solución para llevarlas a la práctica y originar así la mejora de su función técnico pedagógica.

Al respecto Frigerio y Poggi (1994:18) comentan, “Creemos que es necesario recurrir a la teoría para articularla a realidades, encontrar modos de traducir a conceptos nuestras prácticas y a prácticas nuestros conceptos. Es decir, buscar información, decodificar la escena pedagógica, entender el mapa institucional, inventar y repertoriar varios escenarios y guiones posibles, pensarlos, discutir ventajas y riesgos, optar, actuar, evaluar, modificar y volver a empezar”.

Por lo tanto, la construcción del marco teórico se podrá observar durante el desarrollo de las diferentes líneas de acción del presente programa de asesoría.

Continuando con la descripción del desarrollo del programa, el conocimiento adquirido en la construcción del marco teórico le dio a la directora cierta seguridad en la actividad, a tal grado de querer realizar la reflexión de sus debilidades y fortalezas en solitario, por lo que sugirió llevársela de tarea, argumentando que al trabajar sola, se iría acostumbrando a realizar este tipo de actividades para cuando yo ya no estuviera; responsabilidad que no cumplió, situación que se había repetido en dos ocasiones en la construcción del marco teórico, a pesar que en las tres ocasiones ella sugirió llevarse tarea, por lo que le comenté que era importante que cumpliera, ya que en la medida que ella demostrara responsabilidad, disciplina y organización en sus actividades, podría originarse un cambio significativo, y por ende, provocaría que sus maestras le responderían de la misma manera.

Directora: “Trato de ser responsable, pero me cuesta trabajo enfocarme, me dejo llevar por otras cosas, y como sé que voy a trabajar contigo, me confío. Me hace falta disciplina y organización, trataré de aplicarme”.

Ya aclarado lo anterior, le expliqué a qué se referían las fortalezas y debilidades y le di un ejemplo de cada una, le recomendé que pensara qué situaciones habían sido recurrentes, qué circunstanciales y con qué contaba para afrontar las debilidades. La directora realizó la reflexión apoyándose en la teoría que construimos, comenzó muy segura y animada, sin embargo, durante el proceso pude observar cómo se le empezó a ver inquieta y hasta preocupada, decidí no intervenir, hasta que lo solicitara. Al terminar la reflexión, se veía desanimada, la razón se podía ver con claridad, hubo mucho más debilidades que fortalezas.

Asimismo ocurrió con la reflexión con respecto a las competencias que un directivo debe poseer y el liderazgo que debe ejercer, se dio cuenta que le hacía falta mucho más de lo que tenía.

Directora: “Es mucho trabajo, no sabía todo lo que implicaba esta función, son muchas debilidades, no cuento con muchas de las competencias, sólo tengo una

o dos cualidades de líder y tengo mucho que aprender, no sé de métodos. ¿Sabes? estoy pensando mejor en estudiar y trabajar para alguien”.

Ante esta situación, fue necesario abrir un espacio para platicar para apoyarla moralmente y motivarla, le mencioné que tal vez tenía muchas debilidades, que no contaba con los conocimientos, la disciplina, la organización, sin embargo, tenía que voltear hacia atrás y ver lo que había construido, que tenía la capacidad de salir adelante, que contaba con grandes fortalezas como: la vocación, el interés por aprender, por hacer las cosas mejores, la disposición, la voluntad, la perseverancia, la habilidad para resolver problemas; base fundamental para superar las debilidades, que lo importante era conocer su situación para saber qué hacer, por dónde empezar, para poder tomar decisiones que le permitirían mejorar continuamente su trabajo. Después de esto la directora se tranquilizó.

Con la situación anterior, puede darme cuenta que la labor de asesoramiento no nada más se centra en asuntos profesionales, sino también en emocionales, ya que el estado de ánimo y la actitud del asesorado ante el trabajo es fundamental para lograr los objetivos, y en esta etapa de Reforma la situación anímica de la directora iba a estar en desequilibrio. Rodríguez Romero (s.f.:13) explica que “el cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido. Difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un periodo de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional. Y comprometido por cuál es el foco de transformación y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio”. Es por ello, que entre las funciones claves del asesoramiento se encuentra la “ayuda afectiva, contribuyendo al dominio y control emocional en situaciones de crisis o problemas a largo plazo y sirviendo como refugio en momentos difíciles”. (Rodríguez Romero, 1996:107)

Considerando que la directora había reflexionado sobre su función y se habían obtenido los resultados, dimos por terminada la sesión y revisamos el objetivo y las actividades de la siguiente línea de acción, la cual determinamos llevar a cabo en dos sesiones y acordamos que la directora realizaría una lectura sobre el concepto de análisis y la técnica de causa-efecto para poder trabajar en colaboración.

En esta línea asesoré a la directora en la identificación y el análisis de las causas del problema para conocerlo con mayor precisión y determinar cuáles serían aquellas sobre las cuales la asesoría pudiera intervenir para contribuir en la mejora del problema, cuáles serían más importantes, más abarcativas; lo que generaría posibles soluciones que servirían de base para la elaboración del plan de acción de su función técnico-pedagógica.

Para comenzar, la directora sí cumplió con la tarea y se dio cuenta que ello nos permitió avanzar más rápido, por lo que la motivé a seguir haciéndolo. Posteriormente, abordamos el concepto de análisis y los pasos para realizar la técnica de causa-efecto, la cual “es una técnica sencilla y flexible para la identificación y análisis de las causas y efectos de un problema, que consiste en construir e interpretar el diagrama causa-efecto (conocido también por su apariencia como esqueleto de pescado)” (Sánchez Guerrero, 2003:43). En esta parte noté a la directora más participativa, el conocimiento previo que le había dado la lectura había contribuido significativamente.

Iniciamos el análisis con el planteamiento del problema, donde orienté a la directora para que pudiera determinarlo, quedando de la siguiente manera: ¿Por qué razones no se lleva a cabo la función técnico-pedagógica?

Ya definido el problema, la directora me pidió que la dejara trabajar sola la identificación de causas, argumentando que le parecía sencilla la actividad y que nadie más que ella sabía el por qué del problema, sin embargo se le dificultó y le surgieron muchas dudas, así que terminamos trabajándolo juntas, para realizarlo nos apoyamos en los resultados del diagnóstico, de éste seleccionó una serie de situaciones que consideró que habían sido causantes del problema, las cuales enlistamos y escribimos en el pizarrón.

Consecutivamente identificamos las causas similares y formamos una sola, las agrupamos y determinamos las causas mayores, proceso que se dio en forma dinámica, ya que la directora dio su punto de vista en todo momento.

Lo siguiente a realizar fue la construcción del diagrama causa-efecto, el cual la directora tuvo la iniciativa de dibujar en papel bond, escribió en una hoja de color el problema a analizar, lo pegó en el centro. Después escribió las causas mayores en tarjetas y las colocó en el diagrama y decidió realizar de tarea la agrupación de las causas menores.

En la siguiente sesión, la directora entregó inconcluso el diagrama, nuevamente no cumplió con lo acordado. Sin embargo, quiso reparar su falta y decidió cumplir, pidiéndome le diera un momento para terminar de identificar las causas menores. No dudaba que quería cumplir, sin embargo, algo se lo impedía.

Esto lo asocié con sus hábitos, era comprensible que después de sólo encargarse del pago de colegiaturas, de organizar las salidas y los festivales, el adquirir nuevas responsabilidades representaba un proceso complicado, sin embargo era parte de la Reforma y tenía que hacerlo.

Así que como asesora tuve que estar al pendiente de que la directora comprendiera la importancia que tiene el cumplir con sus responsabilidades, mediante la concientización oportuna, la cual representaba el medio para lograr mayor participación de su parte, mayor trabajo colaborativo y, por lo tanto mayor independencia para sacar adelante los problemas de su escuela. Rodríguez Romero (1996:91) explica que “participando en el proceso de asesoramiento de manera responsable, el profesorado aprende a influir mejor sobre sus problemas y hechos de su práctica profesional y a interpretar de forma más sofisticada y mejor informada la realidad de la educación”.

Así, después del análisis y cuantificación de las causas, concluimos que no se llevó a cabo la función técnico-pedagógica por cinco causas principales: la primera por falta de formación profesional lo que la limitó a esperar indicaciones de la supervisión para emprender acciones, en segundo, falta de conocimiento teórico (fundamentos de la reforma, función técnico-pedagógica, Programa de Educación Preescolar 2004) los cuales eran fundamentales para dar sentido a las nuevas formas de trabajo y arrancar con la implementación de la reforma curricular, en tercero, falta de capacitación directiva, la cual impidió actualizarse sobre temas que le permitieran gestionar, en cuarto, falta de utilización de metodologías (de comunicación, animación, trabajo en equipo, diagnóstico, análisis, evaluación, supervisión, etc.) que le permitieran saber hacer y trabajar con sistematicidad y, finalmente la quinta, falta de liderazgo, que provocó falta de visión, de sensibilización, motivación, participación, apoyo, orientación, etc.

Ante el resultado, la directora se mostró reflexiva, como tratando de digerir el proceso, por lo que dejé pasar un momento en silencio y le pedí que escribiera sus pensamientos.

Directora: “Reafirmo la importancia que tiene la formación profesional, para llevar a cabo cualquier proceso, porque te desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes, como con los niños, para sacar adelante cualquier problema. Francamente estaba angustiada por todo lo que tenía que hacer y no sabía cómo, el realizar el diagnóstico y el análisis lo hizo ver más sencillo, ahora veo por qué tengo este problema y sé más o menos que puedo hacer para sacarlo adelante. Entiendo que no se puede solucionar todo a la vez, que hay prioridades y que es mejor resolverlas en equipo. Quisiera conocer más sobre técnicas y me gustaría trabajar esto con mis maestras, para que también entiendan”.

La directora evidenció con su comentario el conocimiento que había adquirido y la reflexión que había efectuado sobre su problema, nivel que se pretendía alcanzar con la asesoría. Pozuelos Estrada (2001:52) comenta que “...los asesores, representan una influencia positiva cuando su actuación tiene como meta el impulso de la reflexión crítica, cooperativa y comprometida con una mejora progresiva de la realidad docente, es decir, cuando asisten a los profesores en el desarrollo de habilidades y hábitos de representar, analizar y comunicar sus experiencias y comprensión ‘en contexto’, esto es sobre necesidades y problemas prácticos identificados por ellos mismos”.

Así, como asesora había comenzado con el desarrollo de dichas habilidades, mediante la transmisión de información de metodologías, de recursos y del apoyo necesario para su desarrollo, lo cual la directora transmitiría a sus docentes para volverlo un hábito en la escuela.

Después de ello, decidimos realizar una lista de necesidades para tener presente las actividades que la supervisión le había solicitado y que aún no habían realizado, las jerarquizamos en orden de importancia para ir atendiéndolas.

Finalmente para que la directora llevara a cabo su función técnico-pedagógica de acuerdo a los requerimientos de la reforma curricular, reflexionó sobre las siguientes preguntas: ¿Qué quiero hacer? ¿Qué cambios deseo realizar? Después de expresar sus ideas, decidimos proponer como posibles soluciones, lo siguiente:

- Tener conocimiento sobre el fundamento teórico que le dé sentido a las nuevas formas de trabajo.
- Implementar el liderazgo pedagógico.
- Facilitar el desarrollo de la formación y capacitación docente en la escuela.
- Revisar los resultados del diagnóstico de la dimensión pedagógica, verificar los resultados, seleccionar un problema, realizar el análisis de causa-efecto y proponer soluciones.
- Realizar planificación institucional conjunta (PETE y PAT), sólo de los aspectos seleccionados.
- Llevar a cabo la implementación de lo planificado implementando estrategias de sensibilización, comunicación, animación, toma de decisiones, delegación de tareas, trabajo en equipo, seguimiento, etc.
- Diseñar en colaboración instrumentos que permitan desarrollar el trabajo.
- Realizar evaluación individual y conjunta del proceso.

Después de terminar el listado, de haber despejado dudas, de haber evaluado lo que hicimos y determinar que se cumplió el objetivo, por lo que no era necesario realizar ajuste, dimos por terminada la línea de acción.

Tomamos el plan de acción y revisamos la siguiente línea de acción correspondiente a la elaboración del plan de gestión pedagógica, aclaramos su objetivo, las actividades y los recursos, sin embargo, no comenzaríamos directamente con ello, antes la directora debía comprender el fundamento teórico de las nuevas formas de trabajo.

Aclaramos los retos a los que se enfrentaba, lo que la reforma requería de las figuras directivas y le expliqué que para llevar a cabo la planeación de sus acciones necesitábamos definir una postura teórica, la cual nos serviría para orientar la práctica educativa en la escuela. Le pregunté si habían recibido información sobre ello y me dijo que desconocía totalmente en qué se estaban basando para proponer tales acciones, que la supervisión no les había hablado sobre el tema.

Por lo tanto, al darnos cuenta que no tenía referentes teóricos, le comenté que el proceso de Reforma se basaba en la gestión escolar como aspecto importante para elevar la calidad educativa, con la cual se convocó a trabajar

de otra manera en las escuelas, así que le propuse abordar el modelo de la gestión escolar y estratégica, las cuáles le brindaría nuevos espacios de actuación y le facilitaría su transformación, reconceptualizando sus funciones, sus responsabilidades y formas de interactuar, insertándola en la búsqueda de mejores resultados educativos.

Así que le entregué un juego de copias que le pedí que leyera para poder construir nuestro marco teórico en la siguiente sesión.

Para justificar esta construcción pude encontrar que Solé (1995:s.p.) menciona que “nada es más práctico que la teoría. Está claro que de una teoría no se desprende sin más una práctica, ésta requiere del dominio de unos procedimientos y la puesta en práctica de unas actitudes que exige el ejercicio de la profesión. Pero dicho ejercicio puede devenir mecánico, receptivo y por ello pobre, si no reposa en marcos conceptuales bien asentados, que den sentido a las prácticas y que puedan ser interpelados por ellas, para hacerlas cada vez más potentes”.

Al siguiente día iniciamos la sesión y como estrategia no le pregunté si había leído, solamente le expliqué lo que se pretendía hacer en la sesión, que fue abordar la definición de gestión, gestión educativa, gestión escolar y gestión escolar estratégica. La sesión la orienté de tal manera que pudiéramos rescatar los conceptos en conjunto, sí leyó y aunque tenía muchas dudas, las cuales expresó, contribuyó significativamente en la construcción, había avanzado en este aspecto. La construcción nos llevó dos sesiones, en la segunda nos ocupamos del tema de gestión escolar estratégica, teniendo un resultado igualmente favorable.

Directora: “Esta vez se me paso más rápido el tiempo, como que trabajamos mejor, siento que estoy participando más y es que ya me estoy dando cuenta por qué se está trabajando así y eso me anima a hacer las cosa”.

La construcción del marco teórico estaba dando fruto, la directora comenzaba a comprender el sentido de las nuevas formas de trabajo que exigía la reforma curricular, desarrolló habilidades que le permitieron tener mayor participación y por lo tanto colaboración en la actividad.

Para concluir la sesión, le hice ver a la directora cómo el conocimiento obtenido nos había proporcionado elementos para llevar a cabo la planificación

de su función técnico-pedagógica, así que para hacerlos realidad le solicité a la directora que leyera de tarea, un texto referente a la planificación de Álvarez (2002) y le sugerí que rescatara la definición de planificación estratégica.

En la siguiente reunión, comenzamos por aclarar el concepto de planificación, que desde el punto de vista de Álvarez (2002:147) “es una tarea específicamente intelectual que prepara y facilita la acción propiciando la sistematización y coordinación de todas las actividades que se quieren realizar en el centro a lo largo de un periodo académico”. Así que para concretar dicha tarea intelectual, le propuse a la directora llevar la técnica del planning de gestión propuesto por Álvarez (2002:157) el cual refiere que es “un panel de estructura lineal con recuadros de entrada única en los que se van desglosando los objetivos terminales que se desprenden del objetivo general (fijado por el Consejo Escolar) y la planificación de su desarrollo”. Dicho planning -el cual renombramos formato del plan de gestión pedagógica-, contenía los siguientes elementos: objetivo general, objetivo terminal, tareas y actividades, responsables, personas implicadas, recursos técnicos, recursos materiales, recursos económicos, fecha y hora de realización, esto último fue una variación que decidimos darle. Aclaramos a que se refería cada elemento y le sugerí a la directora que valorara si era conveniente para ella utilizar todos los elementos del planning, el cual decidió dejarlo como estaba.

Ya teniendo claro lo anterior, consideramos el tiempo que teníamos para implementar el plan, sólo contábamos con cinco semanas (del 24 de abril al 26 de mayo de 2006), retomamos las causas, las propuestas de solución elaboradas en la anterior línea de acción y los aspectos teóricos sobre la gestión escolar estratégica. Después de ello le pedí a la directora que visualizara lo que quería lograr, lo que tenía que hacer y cómo podría organizar el trabajo para llevar a cabo su función técnico-pedagógica.

Directora: “Tengo claro que quiero trabajar con mis maestras como estás trabajando conmigo, que estén consientes de la situación, que entiendan por qué nos piden trabajar de esta forma, que descubran el sentido que yo encontré, que sepan cómo reconocer sus debilidades, trabajar en equipo para sacarlas adelante, que estudiemos lo que todavía no entendemos del PEP. Apoyarlas para comenzar a trabajar como dice el programa, resolver sus dudas, hacer que participen, que expresen su ideas para mejorar el trabajo, tomar decisiones juntas”.

Después de que la directora expresó sus ideas, la apoyé para darles claridad, sistematicidad y coherencia. Definimos que la planificación de su función técnico-pedagógica se concebiría como un proyecto, que desde el punto de vista de Pozner (2001:20,21) “es una metodología de trabajo. Supone una determinada forma de concebir la tarea...”. “El trabajo en proyecto supone basarse en problemas detectados y priorizados en la institución escolar, para mejorar los aprendizajes y el clima escolar. Pero para que ello tenga incidencia en toda la institución es necesario que se trabaje en proyecto, es decir, a partir de acuerdos, con intencionalidades compartidas en equipo”.

Así, siguiendo el modelo de la gestión escolar estratégica, -aunque con algunas modificaciones- el proyecto incluyó ocho fases, las cuales se planificaron en base a cada elemento del renombrado plan de gestión pedagógica y que en el siguiente apartado referente al análisis de la función técnica-pedagógica se podrán observar a detalle. Las fases fueron las siguientes:

1. Establecimiento de un marco de referencia mutuo.
2. Institución del equipo y del ambiente de trabajo.
3. Percepción de la situación inicial, selección y análisis de un problema.
4. Planificación compartida de la mejora del problema.
5. Formación docente.
6. Implementación y seguimiento de las nuevas formas de trabajo.
7. Reflexión y análisis de la práctica docente.
8. Evaluación del desarrollo del plan de gestión pedagógica.

Debo comentar que a la directora le costó trabajo formular los objetivos, como asesora le expliqué los aspectos a contemplar y le proporcioné varios ejemplos para la elaboración y redacción de los mismos, aun así su participación en este aspecto fue poca; no pude conseguir que redactara un objetivo sola, la falta de práctica la limitó. Ello propició que mi punto de vista en este aspecto fuera recurrente, sin embargo, a cada momento la motivé a participar en la elaboración.

Rodríguez Romero (1996:76) comenta que “La autenticidad con la que se viva la participación en el proceso de asesoramiento es decisiva para la

responsabilidad. El asesor debe trabajar honestamente, mostrando su punto de vista y facilitando la participación del profesorado”.

Más adelante, la directora propuso realizar en la computadora el plan; no sabía usarla y pretendía que yo lo hiciera, sin embargo, lo que hice fue orientarla, le expliqué el procedimiento y le recomendé que intentara practicarlo o que tomara un curso porque era un conocimiento necesario que le facilitaría la organización de su trabajo y le daría mayor presentación.

Para el último dejamos la planificación de las fechas y horarios de cada reunión, lo comenzamos a hacer pero no lo concluimos por lo que la directora se comprometió a realizarlo de tarea.

Antes de retirarme la directora me comentó que entrando de vacaciones tenía que poner en marcha algunas actividades del Programa Nacional de Lectura (PNL), como el instalar la biblioteca escolar, iniciar el préstamo de libros para fomentar la lectura en casa y la instalación del árbol lector en cada aula. Le comenté que era una magnífica oportunidad para aplicar individualmente lo aprendido en el proceso de planificación, le sugerí que realizara la planificación de la actividad y que si lo deseaba lo podíamos revisar. Le comenté que actividades imprevistas iban a surgir durante el proceso de la implementación del plan de gestión y que tenía que encontrar un espacio para planificarlas y efectuarlas, que ya contaba con los elementos necesarios para hacerlo.

En la siguiente sesión (que fue la última antes de salir de vacaciones de semana santa) la directora me mostró el plan de gestión con las fechas y horarios, el cual me explicó, mostrándome los días de suspensión y de festividades, sólo ajustamos algunos detalles. Así mismo, me presentó la planificación de las actividades del PNL en el formato del plan de gestión hecho en computadora.

Realmente no me esperaba que realizara dicha planificación, pensé que me lo mostraría regresando de vacaciones. El que tomara la iniciativa de planificar, de realizarlo en la computadora, el que se esforzará por hacer las cosas lo mejor posible, hablaba de que la asesoría estaba rindiendo frutos. Al respecto Pozuelos (2001:53) menciona que “cualquier cambio que se pretenda será producto de aproximaciones progresivas, de avances y transformaciones

paulatinas que, poco a poco, van conformando una propuesta cada vez más elaborada, y no el resultados de cambios radicales de un día para otro”.

La siguiente actividad consistió en preparar la primera fase del plan de gestión referente al establecimiento de un marco de referencia, para lo cual sintetizamos la información que se daría en la sesión, la directora se encargaría de preparar los recursos necesarios para la exposición.

Le sugerí llevar una agenda que desde el punto de vista de Frigerio y Poggi (1993:20) “...puede entenderse la agenda como una memoria de nuestra gestión. Podríamos decir que constituye un “analizador” institucional y de nuestras prácticas”, así podría organizar y reflexionar sobre el desarrollo de la implementación del plan.

La agenda tendría dos apartados, el de secuencia de actividades previstas, donde enlistaría todas las actividades que realizaría en un día de trabajo, por supuesto incluyendo las del plan de gestión pedagógica. Y el apartado de descripción del desarrollo, donde anotaría los aspectos relevantes de cada reunión para realizar un análisis que le permitiría ir mejorando su intervención. A la agenda decidimos llamarla diario de dirección y realizamos un ejemplo.

Por último, le expliqué que ella sería la absoluta responsable de la implementación y que estaba segura que haría un buen trabajo. Como asesora le aclaré que seguiríamos teniendo reuniones, donde le brindaría apoyo y orientación en la preparación y puesta en marcha de las fases, donde le facilitaría información sobre diferentes estrategias y donde podría compartirme sus dudas. Le mencioné que le daría seguimiento a su trabajo por medio del diario de dirección, asistiendo a una o dos sesiones por semana donde no intervendría sólo observaría, y si fuera necesario por teléfono.

Así, una vez realizada la descripción y el análisis del desarrollo del programa en sus primeras cuatro líneas de acción, llamada etapa formativa, puedo concluir que la asesoría que implementé contribuyó a que la directora conociera sobre lo que implicaba su función técnico-pedagógica, lo cual le permitió reflexionar sobre su trabajo y reconocer con franqueza sus debilidades, descubrir sus fortalezas, valorar la importancia de la autoevaluación de su práctica y la importancia que tiene que un directivo cuente con una formación profesional.

Asimismo, como asesora le facilité la información necesaria para llevar a cabo el análisis de su problema, lo que propició que aplicara una metodología de análisis para conocerlo con más detalle, identificando las causas mayores y menores por las cuales existía, lo que permitió determinar con mayor precisión las propuestas de solución.

Por otra parte, la línea de la construcción del marco teórico se constituyó en un aspecto fundamental del desarrollo del programa, el cual ayudó a la directora a comprender la importancia de la relación práctica-teoría-práctica, para enriquecer la comprensión de los problemas y de las posibles soluciones. También le permitió descubrir el sentido de las nuevas prácticas educativas y la importancia que tiene la función directiva en el proceso, lo cual desencadenó en forma gradual su participación y toma de decisiones. Asimismo, le proporcionó una visión diferente para realizar la planificación de su función técnico-pedagógica.

Con respecto a la línea de elaboración del plan de gestión pedagógica, el asesoramiento contribuyó a que la directora comprendiera los conceptos básicos sobre la planificación, a valorar la importancia de ésta y la utilidad de cada elemento de un plan, a que definiera sus ideas, a darles organización, sistematicidad; a conocer cómo se formula un objetivo, y a elegir con coherencia los recursos e instrumentos necesarios. Se logró que la directora tomara la iniciativa de realizar la planificación de las actividades del PNL sola.

En la medida que fue obteniendo conocimiento y responsabilidad en sus acciones, el trabajo colaborativo fue gradualmente abarcando espacios en las actividades de las líneas de acción, aunque no logramos tener un intercambio al mismo nivel, considero que la directora dio un gran paso.

El asesoramiento fue una práctica que no se percibió de forma lineal, la directora presentó en el desarrollo una serie de avances y retrocesos, estos últimos, provocados por la identificación de sus debilidades, la comprensión de las implicaciones de las nuevas formas de trabajo, de las exigencias del programa; lo que le provocó cierta frustración originando periodos de inestabilidad emocional, por lo que tuve que impulsarla recurriendo a la sensibilización y a la motivación constante, logrando así apoyarla en la superación de los mismos.

En cuanto las dificultades, la falta de formación profesional y la falta de conocimiento de conceptos básicos, provocaron que la directora en un principio no comprendiera el sentido y la utilidad de realizar un diagnóstico de su función y análisis de su problema.

Las dificultades en la construcción del marco teórico se presentaron recurrentemente, la actividad tenía que llevarse con un ritmo acelerado, por lo que la falta de hábito de lectura y de comprensión lectora de la directora obstaculizó el proceso, de modo que tuvimos que incluir más sesiones a la semana para cumplir con los tiempos establecidos.

Otras dificultades fueron la falta de disciplina y constancia por parte de la directora para realizar tareas individualmente y para respetar acuerdos, mismas que se dieron por sus hábitos y limitaciones. Lo anterior retardó el inicio del trabajo en colaboración, el cual no se pudo dar con la reciprocidad esperada.

Función Técnico-Pedagógica

Después de que la directora atravesó por la etapa de formación, consiguió desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, mismas que le permitieron progresivamente tomar decisiones, trabajar en colaboración y adquirir mayor autonomía en las actividades; aspecto que pretendíamos alcanzar para que pudiera continuar con la siguiente etapa de la asesoría llamada de protagonismo o autonomía, donde iniciaría con el ejercicio de su función técnico-pedagógica, desarrollando la quinta línea de acción, correspondiente a la implementación del plan de gestión pedagógica.

La función técnico-pedagógica es conceptualizada por la SEP (1987:29) como “El conjunto de funciones relacionadas con la aplicación y desarrollo de planes y programas de estudio, apoyos didácticos y técnicas e instrumentos de evaluación, de aprendizaje o desarrollo”. Dichas funciones deben ser ejercidas por docentes y directivos, sólo que estos últimos, tienen la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para que se lleven a cabo.

La SEP (1987:29) menciona que una de las funciones esenciales de la directora, “es apoyar en el aspecto técnico-pedagógico al personal docente a

su cargo, durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientándolo en la aplicación de las normas, lineamientos, criterios, procedimientos y técnicas que le permitan, por un lado, el logro de los objetivos de cada uno de los grados escolares y, por el otro, el cumplimiento de las metas establecidas para el servicio de la educación preescolar”.

Así, tomando en cuenta que la educación preescolar llevaba un año de haber iniciado la implementación de la reforma curricular, planificamos (directora y asesora) en ocho fases, una serie de estrategias y actividades, con la intención de que la directora comenzara a ejercer dicha función estableciendo una nueva forma de organización.

Dicha organización se fundamentó en los rasgos de identidad de la gestión escolar estratégica, los cuáles consideramos que están íntimamente relacionados con los requerimientos de la Reforma Curricular. Es decir, la directora ejercería su función dando centralidad a lo pedagógico, fomentando el desarrollo de habilidades para tratar lo complejo como la reflexión y el análisis; brindando asesoría y orientación profesionalizante; fortaleciendo el trabajo en equipo, generando una visión compartida, propiciando y dando apertura al aprendizaje y a la innovación, impulsando una intervención sistemática y focalizada, entre otros.

Por lo tanto, en el presente apartado describí y analicé la función técnico-pedagógica que la directora llevó a cabo durante cinco semanas, es decir del 24 de abril al 26 de mayo de 2006, para valorar sus logros, alcances y dificultades.

Descripción y Análisis de la Función Técnico-Pedagógica

La implementación del plan de gestión pedagógica se realizó el lunes 24 de abril de 2006, primer día después de vacaciones, ese día llegué a las 9:00 am. para ultimar detalles y despejar dudas. Lo primero que hicimos fue revisar el diario de dirección que acordó redactar para organizar la primera reunión con sus docentes, todo estaba en orden e incluso integró el plan de actividades para comenzar a trabajar el Programa Nacional de Lectura (PNL). Después me llevé una sorpresa cuando la directora me confesó que no había preparado

nada para la primera etapa, no tuvo tiempo, ya que se la pasó preparando la biblioteca para las actividades del PNL; pero me dijo que no me preocupara porque en ese momento lo haría.

Lo que hice fue reiterarle que el desarrollo de esta etapa dependería absolutamente de ella, que había trabajado mucho y era capaz de darle continuidad al trabajo, que tenía que creerlo, quitarse los miedos y asumir su responsabilidad. Que pensara en el compromiso que tenía con sus alumnos, con sus docentes, con ella misma y que tenía que tratar de cumplir con los tiempos establecidos porque estaban muy limitados.

Nuevamente, el tema del incumplimiento de acuerdos había surgido y aunque estábamos en la etapa de protagonismo, como asesora más que exigirle cumplimiento, me sentía obligada nuevamente a hacerla reflexionar y a motivarla. Sin embargo, me preocupaba que la directora por falta de organización y por sus arraigadas formas de trabajo, dejara a un lado sus obligaciones cuando yo no estuviera presente. Al respecto Rodríguez Romero (1996:76) menciona que "...una libertad inicial no es garantía de una participación responsable, hay que estar atento a formas sutiles de presión para participar o consecuencias negativas no declaradas abiertamente". Por lo tanto, estaría alerta ante cualquier eventualidad.

Percibí que la directora se había confiado y creyó que le ayudaría a preparar todo, sin embargo, le recordé el acuerdo que hicimos en la última sesión antes de salir de vacaciones, le pedí que lo respetáramos y le sugerí que cumpliera con su trabajo para que pudiera realizar el mío. Por estrategia, decidí salirme y regresar en dos horas, tiempo en que la directora acordó tener todo preparado para la reunión. Y efectivamente había terminado, me explicó brevemente lo que abordaría y debo decir que estaba incompleta y no había tiempo para correcciones, por lo que sólo le hice algunas recomendaciones.

Así de esta manera la primera fase correspondiente al establecimiento de un marco de referencia común, se llevó a cabo en punto de la 13:30 horas del mismo día, la cual tuvo como objetivo: establecer un marco de referencia común, comunicando el proceso de trabajo realizado desde el diagnóstico hasta el plan de gestión pedagógica, el marco teórico que fundamentó cada etapa, las nuevas funciones técnico-pedagógicas docentes y directivas y el

liderazgo pedagógico; con el fin de sensibilizar a las docentes, despertar su interés y propiciar una participación consiente.

La directora inició con la explicación a grandes rasgos del desarrollo del diagnóstico y del programa de asesoría, como apoyo utilizó papel bond con cuadros conceptuales, comenzó con mucho nerviosismo y se limitó a leer la información; lo que provocó que se creara un ambiente tedioso, las docentes sólo escucharon y no hicieron comentarios.

Conforme fue avanzando la directora fue relajándose y aunque se dio cuenta de la actitud de las docentes, la pasó de largo y continuó con la explicación del plan de gestión pedagógica, del cual entregó una copia a cada docente y ante la incapacidad de no poder explicarlo, nuevamente leyó todo.

Para la exposición del marco teórico de cada etapa, de las funciones y liderazgo pedagógico, no utilizó láminas y nuevamente se limitó a leerles la información, aspecto que provocó que las maestras estuvieran inquietas y poco atentas.

Al finalizar, una docente de tercero le preguntó a la directora sobre el tiempo que le invertirían, estaba preocupada por la carga de trabajo, porque el final del ciclo escolar estaba cerca, le cuestionó si valdría la pena hacer el esfuerzo. La directora se dio cuenta que las docentes no habían comprendido, se descontroló un poco, hizo una pausa y respondió con seguridad, entre otras cosas, les habló de la experiencia que había tenido en el desarrollo del programa de asesoría, de lo que había sacrificado y lo que había logrado hasta el momento. Con total convencimiento y honestidad invitó a las docentes a esforzarse e iniciar con el cambio, lo cual provocó un leve cambio de actitud, más que la exposición de los temas (hablaré sobre este aspecto con más detalle en el siguiente apartado sobre liderazgo).

Más adelante, la directora les entregó el cronograma con las fechas que había contemplado para llevar a cabo la implementación y les preguntó sobre los horarios en los que estarían dispuestas a trabajar. Después de contemplar varias opciones, acordaron trabajar dos horas diarias. Finalizó la reunión explicando lo que realizarían en la siguiente etapa.

Después nos reunimos para evaluar la sesión, realicé a la directora observaciones sobre lo sucedido desde mi llegada, le hice ver las debilidades causadas por la falta de preparación de la reunión; le di algunos consejos con

respecto a cómo informar y comunicar, a la presentación de los recursos y le reconocí la sinceridad y el entusiasmo con el que les habló al final a las docentes. Posteriormente, me explicó lo que había pensado hacer para la siguiente sesión. También me comentó que para motivar a las docentes les invitaría de almorzar todos los días de reunión. Con respecto a las actividades del PNL, se le olvidó comentárselos, y señaló que en la semana encontraría un espacio por la mañana para ponerse de acuerdo con ellas.

Como se pudo observar, la directora inició con la función de informar y comunicar, para que partieran de un marco referencial común, aspecto esencial en el proceso que estaban viviendo, ya que una reforma no se puede dar por imposición; el sensibilizar a las docentes -con base a la reflexión y comprensión de los propósitos y fundamentos- y convencerlas de que el cambio era necesario para mejorar, abriría sin duda la puerta a la participación consiente. Al respecto Pozner (2000:121,122) comenta “Esta nueva realidad requiere ineludiblemente de información y de procesos de comunicación lúcidos y certeros. Una marcha institucional con proyecto, realizada de forma colectiva precisa redes y canales de intercambio, escucha y recepción, así como espacios de difusión y sensibilización”.

Si bien, la directora informó sobre el proceso de trabajo realizado, no logró hacer comprender a las docentes el por qué de la Reforma, del diagnóstico, del programa de asesoría y del plan de gestión pedagógica, coartando con ello, la posibilidad de que el plan fuera validado y de originar una participación consiente. Pienso que la pregunta de la docente demostró que su forma de dirigir la sesión había provocado que vieran la propuesta como una imposición, una carga de trabajo, porque no entendieron el sentido de realizarlo. Ander-Egg y Aguilar (2001:25) mencionan que “la comunicación es mucho más que información. No sólo hay que transmitir, hay que asegurar la recepción de lo dicho”. Y esto fue lo que precisamente no hizo la directora.

Después de esta sesión, en la semana se desarrollaron tres fases más, no pude estar presente, sin embargo, brindé asesoría telefónica a la directora para despejar dudas con respecto a la organización y contenido.

Al siguiente día, martes 25 de abril llevó a cabo la fase dos, referente a la institución del equipo y del ambiente de trabajo, la cual tuvo el objetivo de constituir el equipo y el ambiente de trabajo, partiendo de un referente común,

acordando normas de funcionamiento y de convivencia, para enfrentar las dificultades.

La sesión la comenzaron a las 14:30 horas, ya que la directora tuvo la visita inesperada de un padre de familia que fue a denunciar el mal trato que le daba la maestra de su hija y se llevó dos horas y media en aclarar y llegar a un acuerdo con el padre.

La directora inició explicando por medio de una lámina en qué consistía el trabajo en equipo, su definición, las condiciones, las características, los requisitos y exigencias. Al finalizar relacionó el trabajo en equipo con los requerimientos de la reforma y las invitó a poner todo de su parte para integrarse.

De acuerdo a la información del diagnóstico, la institución se había caracterizado por llevar a cabo un trabajo individualista, así que el iniciar informando a las docentes sobre los aspectos para instaurar el trabajo en equipo, fue algo esencial, ya que fomentar e impulsar la unión de conocimiento, inteligencias, intenciones, experiencias, expectativas, etc., las llevarían a superar las dificultades que la implementación de la reforma les pondría a su paso. Pozner (2000:87) comenta que el equipo y la participación que lo vehiculiza es entre otras cosas “una alternativa para enfrentar la complejidad de las prácticas pedagógicas actuales, la acumulación de saberes, la presión social por el cambio de la escolaridad. Y es instrumento al servicio de la innovación y el cambio de la gestión educativa que se desarrolla en las escuelas”.

Posteriormente, la directora orientó a las docentes para que elaboraran un contrato en el cual establecieron algunas normas de convivencia y funcionamiento para lograr los objetivos. Así, por un lado, se comprometieron a mantener un ambiente de cordialidad, compañerismo, tolerancia y respeto; por otro lado, acordaron que las reuniones serían exclusivamente de trabajo, asumirían las responsabilidades de acción para sacar adelante el problema a elegir, serían puntuales, participarían, escucharían, expresarían sus dudas y aportarían; también establecieron el lugar de trabajo. Por su parte la directora acordó también seguirse preparando para resolver sus dudas, apoyarlas, tener los recursos necesarios para llevar a cabo el trabajo. Al respecto Pozner (2000:87) menciona que “el equipo y su manera de trabajar es el espacio

donde es posible gestar la responsabilización, la autonomía, el intercambio, y la apertura a la comunidad escolar toda”. Todas las docentes habían contribuido en la realización del contrato y esto hablaba del inicio de una participación que se esperaba ver durante la implementación del plan de gestión. Sin embargo, Ander-Egg y Aguilar (2001:16) señalan que para organizar un equipo de trabajo “no basta con tener la voluntad, el deseo y la necesidad de constituirlo, esto puede ayudar, pero un equipo supone un proceso para su configuración. Ello requiere tiempo y no está exento de dificultades, problemas y hasta decepciones”. Así que este aspecto se desarrollaría paulatinamente.

Más adelante, la directora repartió fotocopias a las docentes sobre el Consejo Técnico Escolar (C.T.E.) y les explicó que para llevar a cabo el trabajo en equipo, necesitaban iniciar la instalación y el funcionamiento del C.T.E., para tal fin la directora y docentes leyeron su definición, normatividad, finalidades, funciones de los miembros (presidente, secretario y vocales), tipos de sesiones, eligieron a sus representantes y levantaron el acta constitutiva.

Al C.T.E. lo define la Dirección General de Educación Básica (2004:4) como el “...órgano colegiado, formal, organizado para la toma de decisiones, que a través del análisis de la práctica educativa permite argumentar y justificar el establecimiento de estrategias necesarias para la mejorar la organización, planeación y evaluación de los diversos procesos que se dan en la escuela”. Por lo tanto, con la anterior acción la directora echó a andar un espacio que permitiría a las docentes ser parte activa del cambio, participando en la identificación de los retos, en la búsqueda y establecimiento de soluciones consensadas, en asumir la responsabilidad de los resultados educativos, etc. y que le posibilitaría a la directora brindar un asesoramiento y orientación continua a sus docentes. En relación Pozner (2000:21) explica que “ante la complejidad y diferenciación de entornos que emergen, corresponderá originar toda una diversidad de estrategias de gestión educativa que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza. Se requerirán espacios para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones”.

Así, la formación del equipo de trabajo, la elaboración del contrato y la instalación del C.T.E. fueron las condiciones que la directora creó para formalizar el trabajo en equipo, para iniciarlo y llevarlo a cabo de manera participativa, respetuosa, seria y comprometida.

Después de concluir la sesión la directora realizó una evaluación de su trabajo, en la cual reconoció que sí había preparado la reunión, pero el imprevisto con el padre de familia impidió que la detallara. Mencionó que la reunión se hizo en hora y media, porque notó que las docentes estuvieron como molestas, porque habían comenzado tarde; y por lo mismo no se detuvo para profundizar más sobre los temas y verificar si habían comprendido. Al respecto Ander-Egg y Aguilar (2001:36) mencionan que “muchas reuniones de trabajo no se desarrollan de una manera adecuada por no empezar a la hora en que los participantes fueron convocados. La razón es muy simple: se comienza tarde y luego vienen las prisas y la falta de seriedad en el tratamiento de los temas”.

Un aspecto rescatable fue que hizo más dinámica la reunión, por lo cual las docentes estuvieron más atentas que la sesión anterior, propició que se animaran a participar expresando sus pensamientos e intereses en la realización del contrato y al invitar a todas las docentes a leer la información sobre el C.T.E. Otro punto, fue que aunque no les pudo dar de almorzar, sí les ofreció refresco y botanas, lo que contribuyó para que el ambiente y la actitud de las docentes se relajaran poco a poco.

De acuerdo con el punto de vista de dos docentes, la directora al no ser puntual, en un principio le restó importancia a las cuestiones que se trataron en la reunión. Sin embargo, la información, la secuencia y los productos obtenidos, demostraron la organización y el trabajo anticipado de la directora, lo cual fue percibido y apreciado por las docentes. Mencionaron que se sintieron que eran incluidas, que ahora sí se les iba a tomar en cuenta como parte importante del proceso, que al menos eso era lo que esperaban. Al respecto Pozner (2000:89,90) explica que “la directora gestionó el surgimiento de un clima organizacional favorable para el trabajo en equipo pedagógico, al provocar que se desarrollara el sentido de pertenencia, al promover que el docente se sintiera valorado como persona y que pudiera incluir en su participación su bagaje de criterios, motivaciones, experiencias”. Por su parte

Ander-Egg y Aguilar (2001:26) comentan que el “sentimiento gratificante y satisfactorio de participación en un grupo, por la atención que en él se recibe, es lo que desarrolla el “sentimiento de nosotros”. Como es ampliamente admitido, el “clima laboral” es uno de los factores más importantes que incide en la productividad de un equipo de trabajo y en la gratificación personal de sus miembros”.

El día miércoles 26 de agosto se realizó la fase tres, llamada percepción de la situación inicial, selección y análisis de un problema e identificación de alternativas de solución. El objetivo era seleccionar un problema y analizarlo, mediante la verificación de los resultados del diagnóstico de la dimensión pedagógica, la aplicación de una técnica de selección e identificación de sus causas, con el fin de identificar las alternativas de solución. Pozner (2001:10) en relación explica que “en la gestión de escuelas, todo entendimiento a encarar comienza con la observación y la reflexión. Un pensamiento estratégico permite comprender qué es lo más relevante: ¿de dónde venimos?, ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?, y de esta manera idear las posibles dinámicas a utilizar para alcanzar los fines que orienta la acción pedagógica. Los problemas a encarar para mejorar la calidad educativa, exige una fuerte articulación de los procesos de cambio, en todas las etapas: de diagnóstico, de identificación de alternativas, de definición de objetivos, del desarrollo de las acciones previstas o de evaluación”.

Comenzaron a las 14:00 horas, la directora inició explicando brevemente sobre cómo se realizó el diagnóstico y el análisis de los datos que dieron como resultado la identificación de fortalezas, debilidades y problemas, los cuales fueron leídos por tres docentes. Después de reflexionar, confirmaron que la información se apegaba a su realidad e incluso dos de las docentes incrementaron la lista de debilidades y fortalezas. Con dicha actividad emprendieron una forma distinta de hacer escuela, la directora transmitió la importancia de iniciar con el conocimiento de su situación inicial, como una base fundamental para la toma de decisiones estructuradas y concretas. Pozner (2001:63) explica que el quehacer en este caso de la directora, “es construir una primera explicación situacional, toman conciencia del lugar dónde están parados en la escuela, con respecto al aprendizaje de los alumnos. Hacen una primera caracterización de las debilidades y fortalezas que

perciben, de una manera global, acudiendo a sus opiniones y a su conocimiento general de la institución y del contexto; reconocen la cultura propia de la escuela e identifican los deseos de cambio”.

Posteriormente, la directora comentó a sus docentes que no podrían solucionar todos los problemas al mismo tiempo, así que seleccionarían uno; por lo que les pidió que los jerarquizaran y en primer lugar pusieran al que consideraran que debían atender primero. Después de valorarlo, determinaron que el problema más importante se encontraba en que no se llevaba a cabo la planificación de situaciones didácticas.

La directora les dio tres tarjetas a cada docente y les indicó que anotaran en cada una las causas del por qué creían que se había dado el problema, después eliminaron las que se parecían y formaron una sola idea, armaron el esquema de causa-efecto, determinando que el problema se había originado porque: no conocían y comprendían los planteamientos de PEP 2004; no todas las docentes iban a los cursos de actualización; no sabían con certeza cómo organizar su trabajo, cómo trabajar con las competencias, qué elementos lleva el plan y cómo redactarlo; no conocían las modalidades para trabajar las situaciones didácticas; no había orientación, ni exigencia sobre el trabajo por parte de la directora; no contaban con los instrumentos y recursos necesarios para llevar a cabo la nueva forma de trabajo.

Así de esta manera, la directora orientó y mostró a las docentes una forma organizada de elegir y analizar los problemas, permitiendo focalizar como equipo uno de ellos y reflexionar sobre sus causas, para evitar divagaciones y poder pensar estrategias de solución de manera más efectiva sobre situaciones concretas. Pozner (2001:10) explica que la gestión escolar estratégica “opera sobre realidades complejas por lo que requiere de establecimientos de focos, según las prioridades establecidas”. También menciona que el quehacer del equipo directivo es “diferenciar entre los problemas, aquellos sobre los cuales la escuela tiene posibilidades de intervenir, para divisar algún horizonte de transformación, alguna situación de futuro a la que se pretenda llegar”. (Pozner, 2001:64)

Más adelante, la directora invitó a las docentes a que pensarán en alternativas para solucionar el problema, que mediante una lluvia de ideas y después de analizar las propuestas convinieron lo siguiente:

- a) Hacer círculos de estudio para analizar y comprender los temas relacionados con la organización, los planteamientos del PEP 2004 y la planificación del trabajo docente.
- b) Exposición de temas en parejas, con diferentes estrategias para la comprensión.
- c) Diseñar el formato del plan con los elementos necesarios para la planificación, sacarle copias para sólo llenar.
- d) Realizar en equipo una planificación, después en parejas (por grados), y al final individualmente.
- e) Aplicar el plan de trabajo en cada grupo.
- f) Contar con los recursos necesarios para la organización del trabajo docente, así como para el trabajo con los alumnos (agendas, carpetas, diversos materiales).
- g) Contar con el apoyo y supervisión de la directora.
- h) Informar a la supervisión sobre el plan de gestión pedagógica y pedir autorización para que un día a la semana salgan más temprano los niños, para poder capacitarnos.

De acuerdo con el punto de vista de Pozner (2001: 10) “Uno de los elementos centrales del pensamiento estratégico es la capacidad de anticipar”. “Anticipar en la gestión es ver y analizar antes de decidir. En este sentido anticipar es idear futuros educativos posibles a partir del presente y el pasado”. Así que la directora había conseguido junto con su equipo docente, definir sobre qué trabajar y reflexionar sobre cómo darle solución, fundamentando dicho proceso en los antecedentes de su práctica educativa, las necesidades actuales surgidas a partir de la Reforma y las expectativas; lo cual las llevaría a enfocarse y tener mayor posibilidad de cumplir con los objetivos que las llevarían a mejorar el problema y por supuesto el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después, la directora hizo un recuento de lo que hicieron para que las docentes apreciaran los resultados del esfuerzo que habían realizado. Más adelante, realizó una evaluación de la fase con las docentes, les pidió que comentaran su punto de vista con respecto a lo que habían realizado; sólo dos docentes opinaron y en general les pareció bien, les sorprendió la organización, les gustó que utilizara ese tipo de dinámicas y que las integrara, creyeron que

habían aprovechado bien el tiempo porque aprendieron algo nuevo y obtuvieron resultados visibles.

Por su parte, la directora en su diario explicó que como ya había realizado la actividad conmigo, se sintió más segura, lo que le permitió dar con mayor dominio la actividad. Mencionó que el ambiente se relajó un poco más y se dio una participación constante con las dos docentes de tercero, una docente más tuvo un avance en su participación al hacerlo en dos ocasiones, las otras dos sólo apoyaron lo que decían las demás. Sintió que habían hecho un buen trabajo, ya que le pareció que las soluciones a las que llegaron fueron razonables y coherentes. Pensó que le hizo falta dar mayor explicación del por qué se hacían las actividades. Un aspecto que motivó a las docentes y por lo que estuvieron más dispuestas, fue el almuerzo que les dio a media mañana, la fruta y el agua que les ofreció durante la reunión.

No obstante, la directora dirigió muy a prisa la sesión, ya que la realizó en hora y media, nuevamente explicó lo necesario para realizar las actividades, no aclaró conceptos, no profundizó. Aunque ya estaban trabajando de otra manera, me pareció que dos de las docentes sólo estaban por cumplir y para seguir instrucciones, y aunque la directora se dio cuenta no hizo nada para motivarlas a participar, no se complicó y prácticamente la actividad la realizaron entre tres. Torres Estrella (2001:34) comenta al respecto que “los directivos deben aprender a estimular y encauzar la participación, y por su parte los integrantes de la escuela deben ejercitar la comunicación, el diálogo, la escucha activa, la tolerancia”.

El día jueves 27 de abril se llevó a cabo la cuarta fase, nombrada planificación compartida de la mejora del problema, la cual tuvo como objetivo planificar en colaboración la mejora del problema, realizando los ajustes necesarios a la visión, la misión y planificación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y del Programa Anual de Trabajo (PAT), en las dimensiones y estándares que tengan que ver con el problema seleccionado, para marcar el nuevo rumbo. Pozner (2001:67) al respecto apunta que el quehacer de los directivos es intentar “construir y formular una primera versión del proyecto educativo, capaz de orientar el proceso de aunar a las personas y a las acciones, en función de los objetivos de mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Planifican una posible matriz de intervenciones que incluye los

objetivos, las actividades y los diversos actores y destinatarios. Es una etapa fundamentalmente táctica”.

La directora inició la reunión a las 13:30 horas, presentando a las docentes el PETE y el PAT, como las herramientas de planificación institucional, que las llevarían a mejorar el problema.

Cabe mencionar que la planificación de estos documentos fueron requisitos indispensables para llevar a cabo la incorporación, que debieron ser realizados por docentes y directivo, sin embargo, la directora los elaboró sola y las maestras ignoraban su existencia. Durante el diagnóstico realizado en la dimensión pedagógica, me di a la tarea de revisar el PETE y PAT, que presentaron serios errores como: faltas de ortografía, redacción incoherente, el contenido de cada apartado en muchas ocasiones no correspondía con lo solicitado y no había una relación entre visión, misión, objetivos, estrategias, etc.

Para trabajar el plan y el programa, la directora se basaría en los módulos del Programa Escuelas de Calidad (PEC), donde pudo contar con la descripción de cómo realizar la planificación y redacción del PETE y PAT. Así que para replantear la visión y la misión, directora y docentes leyeron el texto y siguieron las instrucciones para su elaboración, compartieron sus expectativas e ideas, las enlistaron y después conformaron una sola idea.

La directora comentó que prácticamente la realización de esta fase la rebasó, ya que no pudo resolver las dudas de las docentes, que el diseño y redacción de la visión y la misión se le dificultó, porque confesó no haber leído lo suficiente, ya que no lo creyó necesario al ver que el PEC contenía las instrucciones detalladas de cómo elaborar los documentos, así que pensó que eso bastaría; motivo por el cual la docente de tercero que contaba con estudios de nivel superior, tomó el protagonismo y orientó el replanteamiento. La directora se sintió desplazada y evidenciada, situación que no pudo controlar, sintió una rivalidad, lo que propició una serie de cuestionamientos entre las dos. Al respecto Ander-Egg y Aguilar (2001:38) mencionan que “...es importante manejar las emociones. Para ello se necesita tener autocontrol (dominio de sí mismo y disciplina), con el fin de no dejarse llevar por impulsos inmediatos y reacciones incontrolables que a su vez, producen una reacción hostil y agresiva. Esto nos introduce en un círculo vicioso de agresividad. Esta

falta de control emocional no sólo juega malas pasadas a nivel personal, sino que también perturba seriamente el funcionamiento del equipo de trabajo”. Por fortuna, la directora no pudo sostener su postura y terminó por reconocer que la docente sabía más y le permitió actuar. Decisión que me pareció acertada, ya que se trataba de reconocer las fortalezas para utilizarlas a favor y no en contra.

Posteriormente, continuaron con la planificación del PETE, la directora retomó el problema y las soluciones antes elaboradas; seleccionaron los estándares en cada una de las cuatro dimensiones de la gestión escolar, que tenían que ver con la mejora del problema de planificación.

A pesar de que le recomendé a la directora que era importante que realizaran en equipo la planificación, no lo propició; por el contrario, para terminar rápido decidió formar parejas y repartió los estándares para que cada equipo diseñara los objetivos, los indicadores, las estrategias y las metas, etc. Después hicieron lo mismo con el PAT, al finalizar lo juntaron y se retiraron, ni siquiera leyeron lo que las otras habían realizado.

Dicha acción dejó ver su incapacidad para dirigir un equipo de trabajo, al fragmentar al equipo se deslindó de su responsabilidad y evitó seguir evidenciando su falta de conocimiento y preparación sobre el tema. Se olvidó de la importancia de realizar la planificación en colaboración. Torres Estrella (2001:34) comenta que “Es tarea del directivo amalgamar los intereses personales y los institucionales para construir conjuntamente una visión que impulse la búsqueda de la calidad educativa en el centro escolar”.

En su evaluación la directora admitió que no leyó para la sesión, que tomó malas decisiones y que sintió que no realizó su función como debía; opinó que lo rescatable, fue que lograron ponerse de acuerdo para formular la visión y misión, que aunque no la dirigió y tenía fallas de redacción, fueron elaboradas en colaboración y de manera auténtica. Torres Estrella (2001:34) menciona que “Una visión compartida despierta el compromiso, eleva las aspiraciones, es estimulante porque integra las visiones personales y además puede modificar la relación entre las personas que se sienten unidas por un objetivo en común”.

Finalmente, para corregir la falta, le recomendé a la directora que en la siguiente sesión retomara la planificación del PETE y del PAT, que se

preparara para orientar a las docentes, que retomaran lo que planificó cada equipo y a partir de ahí planificaran en colegiado.

La siguiente reunión la llevaron a cabo hasta el día martes dos de mayo, ya que se atravesó la festividad del día del niño y la suspensión del día del trabajo. La reunión estaba programada para comenzar con la fase cinco de formación docente, sin embargo, la directora decidió ocupar esta fecha para corregir su desacierto y llevar a cabo la planificación colaborativa del PETE y el PAT.

La directora convocó a las docentes en punto de las 13:30 horas e inició explicándoles la razón del por qué retomarían la planificación y reconoció su falta. Aspecto que provocó en una docente una reacción de inconformidad y fastidio, otras dos docentes valoraron que la directora haya reconocido su falta y que tratara de hacer las cosas bien, las otras dos no dijeron nada.

Después de ello, proporcionó a cada docente una copia de la planificación del plan y programa que se realizó por equipos. Lo que hicieron fue retomar uno por uno de los estándares elegidos del PETE, replantearon su objetivo, su indicador, estrategias y metas; luego estando con el mismo estándar lo trabajaron en el PAT, determinaron las actividades, el periodo de realización, los responsables y los recursos necesarios. Así sucesivamente planificaron cada uno de los estándares en cada una de las cuatro dimensiones de la gestión escolar, que tenían relación con el problema (de lo cual daré cuenta en la siguiente fase).

Debo comentar que el fin de semana y la suspensión de labores del día primero, le permitió a la directora leer y preparar la sesión.

Al final de la junta, la directora me pidió que la orientara en la organización de los Consejos Técnicos Escolares Formativos (C.T.E.F.), por lo que le sugerí que cada equipo responsable realizara una agenda de trabajo donde explicitaran lo que se realizaría en la reunión, los temas, subtemas, recursos a utilizar, la bibliografía y el tiempo. Los temas ya los habían elegido, así que la apoyé en darle sistematicidad, le sugerí incluir algunos otros temas y utilizar ciertas estrategias e instrumentos para favorecer una mejor comprensión. Así, la directora podría darles asesoría a las docentes en la planificación del desarrollo.

Cabe mencionar, que a raíz de esta reunión se originaron una serie de cambios en las fechas programadas en el plan de gestión pedagógica, las cuales comentaré en su momento.

El día jueves cuatro de mayo inició la fase cinco, nombrada formación docente, cuyo objetivo era establecer C.T.E.F., donde la directora orientaría el análisis y la comprensión colaborativa de los planteamientos del PEP 2004 y de algunos temas esenciales, para lograr que las docentes planifiquen e implementen en las aulas las situaciones didácticas. Pozner (2000:14) indica que “es fundamental concebir la escuela como comunidad de aprendizaje y no sólo de enseñanza, en donde se aprenda permanentemente y en forma colectiva. En las instituciones que aprenden hay mayor participación, contextualización, creatividad, relación con la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión”.

La directora y docentes planificaron en el PETE y PAT realizar cuatro C.T.E.F., los cuales se llevaron a cabo el jueves cuatro, lunes ocho, martes nueve y miércoles 10 de mayo, donde cada sesión tuvo una duración de dos a tres horas. Para llevarlos a cabo la directora delegó responsabilidades y propició la organización de equipos, quedando que las responsables de la primera sesión serían las docentes de tercero, de la segunda las docentes de segundo, de la tercera sesión la directora y la docente de primero, y de la cuarta sesión solamente la directora.

Así de esta forma, analizaron los temas y subtemas que a continuación menciono, en el orden en que se presentan y que quedaron registrados en actas de sesión:

- Primera sesión: El conocimiento de los alumnos (Diagnóstico inicial), establecimiento del ambiente de trabajo (características), la planificación del trabajo docente (concepto de planificación, plan de trabajo, elementos del plan), propósitos fundamentales y principios pedagógicos.
- Segunda sesión: Campos formativos (concepto, objetivos, aspecto que favorecen, tipos de experiencias y actividades que se sugiere), competencias (concepto, características, cómo se deben abordar) y situaciones didácticas (concepto, eventos en los que pueden basarse, condiciones para su construcción, función de la docente).

- Tercera sesión: Formas de organización (modalidades y sus características), contenidos de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal), tiempo previsto y momentos diferenciados de la clase (inicio, desarrollo y cierre).
- Cuarta sesión: Diseño del formato (plan general, plan semanal), revisión de un ejemplo de planificación de una situación didáctica, planificación de situación didáctica en parejas por grado, revisión colegiada de los planes de trabajo, distribución de recursos para la organización del trabajo docente.

En el primer consejo, la directora apoyó a las docentes en darle orden a los temas que iban a presentar, pero hasta ahí, dejó que las docentes trabajaran solas, no las orientó, no revisó la información que expusieron. Mencionó que no tuvo tiempo para realizar su función como lo habíamos acordado y, que por ello, acordaron que cada equipo se encargaría de preparar lo que les había tocado. Prácticamente, durante la sesión la directora no intervino, ya que no leyó previamente para poder hacerlo, de hecho, en repetidas ocasiones se salió del salón, aspecto que incomodó a las docentes responsables. Debo reconocer que las docentes de tercero realizaron una buena exposición clara y concreta, e incluso al final aplicaron un cuestionario para reafirmar los temas, sin embargo, les hizo falta dar ejemplos y aterrizar la información para entender la aplicación de la teoría en el aula.

En el segundo consejo, las docentes de segundo se encargaron de exponer los temas y la directora adoptó nuevamente el papel de alumna pasiva, por llamarlo de alguna manera; a pesar de que las docentes tuvieron dificultades para transmitir los conocimientos. Desafortunadamente, no tengo una descripción detallada de lo que pasó en esta sesión, ya que la directora dejó de realizar su diario y sólo obtuve información de una breve explicación de la directora, de las docentes y del acta de sesión. A pesar de que la directora no tuvo una participación importante, lograron sacar adelante los contenidos.

Fue hasta el tercer consejo que la directora reapareció, ya que le tocaba exponer los temas junto con la docente de primero, pero aún así, no cumplió con su función, ya que se repartieron los temas y cada quien trabajó por su lado. La exposición se concretó en explicar cada tema, no los relacionaron entre sí, ni con el contenido de los consejos anteriores.

Finalmente, para llevar a cabo el cuarto consejo, la directora me llamó por teléfono para pedirme asesoría; como la sesión dependía totalmente de ella, hizo todo lo posible por tener todo listo, en lugar de preparar una buena exposición para el beneficio de su equipo, me dio la impresión de que lo hacía para demostrar superioridad ante las docentes. En esta sesión sí pude estar presente por lo que puedo dar más detalle del desarrollo.

La directora les entregó carpetas, hojas de colores para la organización de sus planes, y les prometió sacarle copias al formato del plan que diseñaran para que sólo llenaran. Dirigió el diseño del formato del plan de trabajo y determinaron que utilizarían un plan general y uno semanal; en ese momento la docente de primero realizó el formato en la computadora, por lo que al finalizar la sesión cada quien se fue con sus copias.

Leyeron entre todas las docentes un ejemplo de una situación didáctica que encontraron en un cuadernillo que les dieron en uno de los Talleres Generales de Actualización e identificaron los aspectos que vieron en los consejos anteriores.

Posteriormente, pidió a las docentes que formaran parejas por grados, la directora hizo equipo con la docente de primero. Ya en equipos seleccionaron y jerarquizaron tres competencias que consideraron que le hacía falta desarrollar a su grupo para partir de ahí la planificación, a manera de realizar un diagnóstico inicial. En el plan general seleccionaron la competencia principal, ubicaron el campo formativo al que pertenecía, identificaron en el programa su propósito y las competencias transversales; nombraron la situación didáctica y después de planificar las dos semanas establecerían los recursos materiales, didácticos y tecnológicos.

Así, las docentes de tercero realizaron la situación didáctica: ¿cómo y por qué el agua se hace vapor o hielo?, para desarrollar la competencia: experimenta con diversos materiales –que no representen riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural; correspondiente al campo formativo exploración y conocimiento del mundo, del aspecto el mundo natural.

Las docentes de segundo planificaron la situación didáctica: ¡Que vivan las verduras!, para desarrollar la competencia: practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar

accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella; la cual pertenece al campo formativo: desarrollo físico y salud del aspecto promoción de la salud.

La directora y docente de primero planificaron la situación didáctica: Un cuento espectacular; para desarrollar la competencia: representa personajes y situaciones reales o imaginarios mediante el juego y la expresión dramática, la cual corresponde al campo formativo expresión y apreciación artística del aspecto expresión dramática y apreciación teatral.

La situación didáctica se desarrollaría en dos semanas, por lo que comenzaron a planificar el plan semanal. A lo que realizarían por día en el aula le llamaron secuencia didáctica, para diseñarla hicieron uso de la información de los C.T.E.F., la directora y docentes escribieron en el pizarrón los aspectos a contemplar como: que fuera congruente con los principios pedagógicos, que podían adoptar distintas formas de organización de trabajo (las modalidades), que la situación didáctica en general y cada día de la semana debían contener los momentos diferenciados de la clase (inicio, desarrollo y cierre), que debían contemplar los contenidos de aprendizaje; que debían implicar desafíos, retos intelectuales, ser interesantes, etc. Durante la planificación surgieron algunas dudas, las cuales fueron aclaradas por las mismas docentes, ya que la directora no pudo hacerlo.

De esta forma terminaron la planificación de la primera semana, enlistaron los recursos y se los entregaron a la directora. Como ya llevaban dos horas y media de trabajo suspendieron la actividad, quedaron que realizarían la planificación de la segunda semana al siguiente día (jueves 11 de mayo), revisarían el contenido de los planes de trabajo, su sistematicidad, resolverían dudas y enlistarían los recursos de la segunda semana. Sin embargo, no se pudieron reunir, ya que tenían una sobrecarga de trabajo porque para el día viernes 12 de mayo realizarían el festival del día de las madres. Así que la directora les dio el fin de semana para que lo terminaran y les pidió que el martes 16 iniciaran el desarrollo de las situaciones didácticas y le entregaran la lista de los recursos de la segunda semana.

Así, después de haber reflexionado sobre lo que aconteció en esta fase, puedo decir que la reforma curricular implicaba necesariamente un proceso de aprendizaje por parte de las docentes, así que la directora al considerar el desarrollado de una fase de formación, propició su desarrollo profesional, la

adquisición del conocimiento y comprensión respecto al contenido del programa como base fundamental para que pudieran diseñar las situaciones didácticas de la mejor manera. Al respecto Burgos y Peña (1997:16) mencionan que “el proyecto institucional tiene que significar capacitación, desarrollo y perfeccionamiento de los docentes para que éstos tengan un mayor control sobre lo que hacen, que puedan interpretar el currículum prescrito, que es materia de trabajo cotidiano”. También Burgos y Peña (1997:18) citan las palabras de Gimeno Sacristán que respaldan la decisión de la directora debe llevar a cabo la presente fase, el cual comenta que “los profesores serán profesores más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los cuales se toman unas decisiones y no otras, cuando comparen sus acciones en la experiencia y cuando sepan argumentar con el lenguaje más allá del sentido común”.

De acuerdo con la SEP (1987:29) el subsistema técnico-pedagógico integra tres elementos: plan y programas de estudio, apoyos didácticos y técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje, donde directivo y docentes tienen una función específica. Por lo tanto, para que la directora pudiera cumplir con su responsabilidad técnico-pedagógica de “orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos técnicos para el manejo del programa de educación preescolar”. (SEP, 1987:16), debía conocer y manejar eficientemente dichos elementos.

Desafortunadamente, durante los primeros tres C.T.E.F. la directora no llevó a cabo las tareas acordadas, como el leer y reflexionar previamente sobre los temas que se expusieron en los consejos para asesorar a las docentes en la organización y desarrollo de los temas, acompañarlas en el momento de la exposición, propiciar y asegurar que la información fuese comprendida y analizada, que se relacionaran los temas de los diferentes consejos, que resolviera dudas y diera ejemplos sobre la forma de aplicar en el aula la teoría en cuestión. Por tal motivo no logró alcanzar en su totalidad el cumplimiento del objetivo de la presente fase.

Hay que reconocer que en el cuarto consejo se preparó y orientó a las docentes para que se realizara de la mejor manera la planificación, de acuerdo con la SEP (2006) “la directora impulsó a las docentes a que tuvieran la libertad de elegir la forma de elaborar los planes, así como las estrategias o métodos

de enseñanza, atendiendo las necesidades del grupo y las competencias que el programa pretende desarrollar en los niños”. De igual forma trató de orientar a las docentes para que integraran en la planeación el contenido del programa entendiendo a éste como “el conjunto de conocimientos organizados y estructurados lógicamente, pedagógica y psicológicamente, en unidades, módulos o temas” (SEP, 1987:33), en este caso campos formativos y competencias; propósitos fundamentales, los principios pedagógicos, la metodología (situaciones didácticas) y apoyos didácticos. Sin embargo, no concluyó con las actividades de este cuarto consejo, la revisión colegiada de los planes de trabajo antes de aplicarlos no se concretó y, con ello, no cumplió con otra función técnico-pedagógica específica como es el “autorizar las estrategias y sugerencias que le presenta el personal docente para mejorar la aplicación del programa de educación preescolar”. (SEP, 1987:16).

Es preciso aclarar que gracias al compromiso y responsabilidad de las docentes, pudieron conocer todos los temas que se propusieron abarcar, los cuales les proporcionaron la información necesaria para poder iniciar la planificación de situaciones didácticas. De hecho, esta forma de trabajar sin la orientación y asesoramiento directivo, era algo común antes de la intervención, fortaleza que les ayudó a sacar adelante el trabajo de los dos primeros C.T.E.F. y parte del tercero. Sin embargo, el punto era que la directora desempeñara su función técnico-pedagógica, dejando atrás sus prácticas arraigadas; y contrario a esto, se dejó arrastrar por la comodidad, por el trabajo individualizado al que estaba acostumbrada; al verse sola, es decir, sin una supervisión continua de mi parte, paulatinamente se fue relajando hasta desentenderse de sus obligaciones y, como sabía que las docentes desempeñarían su comisión, no hizo mayor esfuerzo por cumplir hasta el cuarto consejo. En relación a la anterior opinión Pozner (2001:9) explica que la responsabilidad en la gestión institucional, “pasa a ser compartida por todos los actores, sin desconocer la responsabilidad que la normativa adjudica al director. Desde esta perspectiva, cada uno de los actores da cuenta de sus actos, en función de un sistema de delegaciones. No se trata de que el director asuma la totalidad de la responsabilidad. Tampoco que esta recaiga en todos por igual o se diluya, sino que la responsabilidad esté en relación con la tarea delegada y el compromiso asumido frente al proyecto institucional”. También Pozner (2001:70) refiere que

los directivos “son responsables de impulsar la puesta en marcha del proyecto educativo institucional y de desarrollar las tareas correspondientes a su seguimiento y regulación”. Aspecto que no realizó.

Así de esta forma, llegó la sexta fase de implementación y seguimiento de las nuevas formas de trabajo. Originalmente en el plan de gestión pedagógica, se programó esta etapa para llevarla a cabo del 9 al 25 de mayo, sin embargo, los ajustes de actividades en las etapas pasadas lo retrasaron, y en lugar de contar con tres semanas, la directora y docentes dispusieron que fueran sólo dos semanas de implementación y seguimiento, es decir, del 16 al 25 de mayo. El objetivo de la directora era realizar un seguimiento sistemático a la implementación de las nuevas formas de trabajo, por medio de observaciones, acompañamiento en las aulas y apoyo individual, con el propósito de identificar los avances de la práctica docente y detectar continuamente las necesidades pedagógicas. Al respecto Pozner (2001:70) explica que el equipo directivo “son responsables de impulsar la puesta en marcha del proyecto educativo institucional y de desarrollar las tareas correspondientes a su seguimiento y regulación”.

Este día llegué en punto de las 9:00 de la mañana, la directora me recibió diciéndome que no había preparado nada de lo que habíamos acordado, es decir, el diario de dirección, la copia de los planes de trabajo de cada docente, el cronograma de acompañamiento y supervisión en las aulas, la guía para llevar a cabo la observación de las situaciones didácticas; porque se fue al centro a adquirir el material para las docentes y tuvo un compromiso familiar. Me dijo que ella lo resolvería, así que la dejé actuar.

La directora se dirigió a las aulas, les entregó a las docentes el material solicitado y les pidió el plan de trabajo terminado, el cual le entregaron y saco copias; es preciso mencionar que por las circunstancias, cada docente planificó la segunda semana de manera individual. También solicitó a las docentes los horarios en los que iban a trabajar las situaciones didácticas y en base a ello, realizó un cronograma de visita para este día, las docentes comenzarían en diferentes horarios su situación, y como no podía entrar a todos los salones tomó la decisión de estar presente en dos grupos (2º “B” y 1º “A”), ya que consideró que eran las docentes que necesitaban mayor apoyo. Hasta las 10:45 estuvo con el grupo de primero y a partir de las 11:30 y hasta las 12:45

con la de segundo. Con plan en mano realizó las observaciones colocándose en el extremo del salón, sin intervenir, dejó que las docentes hicieran su trabajo y sólo hizo anotaciones en una libreta sobre lo que la maestra realizó o no, de acuerdo con lo que especificaba el plan.

Al final de la jornada me reuní con la directora y me explicó que revisaría los planes de trabajo, primero la de las docentes a las que supervisó y les haría observaciones para el siguiente día, me informó que las siguientes visitas se las haría al 2º "A" y 3º "A" y la última a la docente de 3º "B", ya que era la docente con más estudios, experiencia y que había comprendido todo. Me pidió que revisáramos juntas un plan de trabajo y así lo hicimos, ya que no estaba segura de cómo hacerlo, tuvo muchas dudas, pero al final comprendió.

Más adelante le pedí que enlistara los aspectos que creía que debía observar en las aulas, la cual complementamos con la guía de observación (anexo 2) que elaboré para el diagnóstico escolar en la dimensión pedagógica, sobre planeación y organización de la clase (la cual no utilicé porque no trabajaban con situaciones didácticas). Le sugerí hacer cuadros de observación para llevar a cabo un registro sistemático de la práctica docente. Después le mostré cómo realizar el análisis del seguimiento y cómo llevar a cabo el apoyo individual. También le propuse que reuniera a sus docentes para que vieran los temas sobre el diario de trabajo y el registro de logros y dificultades, para que comenzaran a realizarlos y pudieran evaluar su práctica y la de sus alumnos. Le pedí que realizara un cronograma general de las visitas, retomara la redacción del diario de dirección e incluyera en éste un apartado de logros y dificultades para que al igual que las docentes, evaluara su desempeño. Al final, la directora se comprometió a realizar lo acordado.

Después de lo anterior ya no pude asistir a la escuela hasta después de las dos semanas de implementación, es decir, el viernes 26 de mayo, este día llegué a las 9:30 y me entregó las evidencias del seguimiento. El diario de dirección estaba redactado de forma sencilla, sólo anotó la secuencia de actividades de cada día y no realizó la reflexión de su trabajo. Elaboró un cronograma especificando fechas y horarios, realizó una revisión rápida de los planes de trabajo; realizó una visita por semana a cada salón; utilizó un cuaderno para redactar sus observaciones de acuerdo a la guía de preguntas, ya que decidió no hacer cuadros. Efectuó una descripción puntual de lo que

hicieron las docentes, sin embargo, al momento de querer realizar el análisis no pudo llevarlo a cabo, por lo que lo suspendió.

Por su parte las docentes de segundo y de primero, mencionaron que durante las visitas se sintieron incómodas, ya que la directora de repente les hacía observaciones delante de los niños, interrumpiendo la fluidez de las actividades, también les hacía comentarios como: “la maestra de 3º “A” lo hace así, deberías hacerlo también”. Percibieron que no valoró su trabajo, al contrario se sintieron comparadas y poco motivadas. Mencionaron que al final de la clase les comentó brevemente sus observaciones y les preguntó sobre sus dudas, algunas las aclaró en el momento y otras quedó en despejarlas, lo cual no hizo. Comentaron que les hubiera gustado que las entregara por escrito o que se sentara y les explicara el por qué se daban ciertas situaciones y que les sugiriera qué podrían hacer.

Sobre la reunión que le pedí que hiciera sobre la evaluación no la realizó, sin embargo, les pidió a las docentes que leyeran el programa para que supieran cómo realizar el diario y el registro de logros y dificultades, para ello les entregó un cuaderno a cada docente, hubo una maestra que no lo realizó y las demás lo intentaron pero tenían muchas dudas.

Después de haber reflexionado sobre la presente fase, puedo decir que después de que las docentes planificaron su situación didáctica, la función técnico-pedagógica específica de la directora en esta fase era, de acuerdo con la SEP (1987:16) “promover que en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se apliquen los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitan el logro de los objetivos del programa”, sin embargo, pienso que la directora se quedó a la mitad del desarrollo de esta fase, por lo cual no alcanzó el objetivo.

Por los comentarios de las docentes, me parece que la directora en las aulas, perdió el enfoque y al ver su incapacidad para realizar el análisis de las dos primeras observaciones, se limitó a cumplir con las visitas, cumpliendo cuantitativamente y no cualitativamente. El afán por conseguir la referencia de haber realizado el apoyo individual, la llevó a realizar comentarios superficiales, sin fundamento, dejándose llevar nuevamente por su intuición, lo cual no favoreció el desempeño del trabajo. Al respecto la SEP (2006:36) menciona que a las directoras del plantel corresponde “Observar periódicamente el

trabajo de las educadoras, con la intención de conocer cómo empiezan a trabajar con el Programa y cómo participan los niños, más no para verificar si las actividades cumplen con lo escrito en un formato, ni para elaborar juicios acerca de la disciplina o indisciplina del grupo”.

Logró describir puntualmente la metodología de trabajo y con ello, cumplió con una función técnico-pedagógica; la SEP (1987:34) señala que “considerando que la metodología se concreta en la práctica del docente frente a su grupo, la directora del plantel deberá identificar los elementos sustantivos del método de enseñanza que se propone en el programa a fin de verificar que este se siga en el desempeño de las actividades dentro del grupo escolar”. No obstante, la información no la pudo utilizar, ya que no hizo el esfuerzo por realizar el análisis de los datos obtenidos (revisión de planes de trabajo y observaciones) -aunque tuvo la opción de llamarme-, por lo tanto, no identificó los avances y las necesidades pedagógicas de las docentes, no determinó las probables causas y soluciones; para realizar un acompañamiento personal y así reforzar, motivar, corregir y propiciar la mejora de la práctica docente.

Un aspecto a resaltar fue que la directora abasteció a las aulas de los recursos materiales que cada docente solicitó, aspecto que modificó de su antigua práctica, ya que de acuerdo a los resultados del diagnóstico y a los comentarios de las docentes, estaban acostumbradas a comprar materiales que les hacían falta, sin que la directora les reembolsara el gasto. Pozner (2000:122) al respecto comenta que “el directivo como gestor de los recursos es responsable de lograr una repartición del conjunto de los mismos, de modo tal que satisfaga las demandas y necesidades institucionales”.

Ahora, doy paso a la séptima fase, destinada a la reflexión y análisis de la práctica docente, la cual estaba contemplada para llevarla a cabo el lunes 22 de mayo. El objetivo era el propiciar el análisis y la reflexión colegiada sobre los resultados del seguimiento, mediante el intercambio de experiencias y la crítica constructiva, con el fin de identificar alternativas que permitieran superar las dificultades y las dudas. Pozner (2001:70) explica que el equipo directivo “Asumen sus responsabilidades de animadores pedagógicos, impulsan el intercambio entre los actores sobre las actividades que se van realizando, movilizan los cambios necesarios para concretar los ajustes necesarios, intentan funcionar como sostén y apoyo de los equipos docentes”.

A pesar de que la directora estaba consciente de la importancia de la presente fase, no tuvo la oportunidad de llevarla a cabo; argumentó que fue una semana en la que estuvo yendo a la supervisión y aunque quiso recorrer la fecha, ya no pudo, situación que la llevó a suspenderla definitivamente. Referente a esto la SEP (2006:37) comenta que a los directivos del plantel corresponde “aprovechar los espacios de Consejo Técnico para la reflexión y el análisis de la experiencia de trabajo con los niños, y para la discusión académica de temas centrales”. Al no realizar todas las actividades de la fase anterior, la directora no contaba con los elementos necesarios para llevar a cabo la presente fase, lo cual repercutió significativamente, ya que los resultados del seguimiento no los comunicó, imposibilitando la oportunidad de que las docentes conocieran su desempeño a tiempo para corregir el rumbo en caso de ser necesario, de compartir logros y dificultades para enriquecer su práctica, de consolidar el trabajo en equipo, de impulsar y motivar a las docentes, etc. Pozner (2000:141) explica que las tareas de impulsión de la participación son uno de los dos ejes fundamentales de la función directiva, su función de animador pedagógico tiene que llevarlo a ampliar y crear situaciones y espacios que posibiliten el desarrollo del compromiso alrededor de la tarea institucional”.

Finalmente presentó la descripción y análisis de la octava y última fase, la cual estuvo dirigida a la evaluación del desarrollo del plan de gestión pedagógica, que se llevó a cabo el viernes 26 de mayo a las 14:00 horas; cuyo objetivo era evaluar con las docentes la implementación del plan de gestión y el grado de resolución del problema, mediante la identificación de fortalezas y debilidades con el fin de valorar el funcionamiento de las acciones y los resultados conseguidos para realizar ajustes necesarios, impulsar el progreso de la implementación de la reforma, la organización y trabajo institucional. En relación Pozner (2001:71) explica a los equipos directivos, “ustedes impulsan y orientan el desarrollo de actividades que permitan conocer y valorar los procesos sostenidos y los resultados logrados, en función de mejorar los aprendizajes de los alumnos de la escuela. Asumen su rol de liderar el aprendizaje de la institución, para que ésta desarrolle competencias vinculadas con el proceso de dar cuenta de sus experiencias, tomando conciencia de las

fortalezas y debilidades, de los logros y de los temas pendientes. Es una etapa dedicada casi exclusivamente a analizar lo sucedido”.

La directora fue la responsable de orientar el desarrollo de la fase de evaluación. Comenzó leyendo el objetivo e invitando a las docentes a expresar su opinión honesta y franca, sobre el trabajo realizado y observado en el desarrollo de la implementación del plan de gestión pedagógica, específicamente sobre cada una de sus fases, la organización, desempeño docente, directivo y el grado de resolución del problema; en base a los objetivos y los resultados obtenidos.

Para efectuar la evaluación de la primera a la quinta fase (formación docente), la directora y las docentes, utilizaron el registro de la evaluación que realizaron al final de cada fase, el diario de dirección, las actas de los C.T.E.F. y los cuadernos de apuntes. Para la sexta fase de implementación utilizaron, PETE, PAT, planes de trabajo, diarios de trabajo (las que lo redactaron), el cuaderno de observaciones de la directora.

La directora colocó en el pizarrón tablas de fortalezas y debilidades, hecha en papel bond, una por cada fase, en las cuales redactó el objetivo correspondiente. Para desarrollar dicha actividad, triangularon lo sucedido en cada fase, con los objetivos y la opinión del equipo de trabajo.

Así de esa forma determinaron que las fortalezas y debilidades más significativas fueron las siguientes:

a) Fortalezas:

- Compromiso, responsabilidad y disposición de la mayoría por mejorar.
- Conocimiento de las funciones directivas y docentes.
- Trabajamos en equipo, tenemos un contrato y contamos con un espacio (C.T.E) para prepararnos, organizarnos, recibir orientación.
- Le encontramos sentido a las nuevas formas de trabajo.
- Sabemos qué hacer para solucionar los problemas, planificar el PETE y PAT, contamos con una visión y una misión escolar.
- Hay más comprensión del programa y mayor organización.
- Sabemos la importancia de realizar una planeación, contamos con formatos de planes de trabajo, sabemos como planear y aplicar las situaciones didácticas con los niños.

- La directora utilizó nuevas formas de trabajar, planeó las reuniones, proporcionó los recursos necesarios, cambió de actitud y aceptó sus errores.
- Logramos trabajar diferente en poco tiempo, cumplimos la mayoría de nuestros objetivos.

b) Debilidades:

- Hubo poca participación de algunas maestras.
- Aún nos falta mucho para trabajar como un verdadero equipo (trabajar en la unión entre directora y maestras).
- Aunque hemos aprendido, a algunas docentes nos cuesta todavía mucho trabajar como ahora indica el programa, las prácticas anteriores nos rebasan.
- Como maestras nos sentimos incapaces de realizar algunas prácticas como el análisis, el diario de trabajo, la evaluación, etc.
- Que en las situaciones didácticas les gana llevar el protagonismo a las docentes.
- Falta de conocimiento, apoyo y motivación de la directora en algunas fases. La impuntualidad (que fue corrigiendo). Que haya hecho comparaciones que nos desmotivaron, en lugar de hacer observaciones que nos ayudaran en nuestro trabajo. Que no dio a conocer los resultados del seguimiento. Trabajó con demasiada flexibilidad.
- El querer preparar fases a la mera hora, dejarlas sin terminar o no haber realizado alguna. (comentario de directora)
- No se cumplieron algunos objetivos del plan por falta de disciplina.

c) Propuestas para llevar a cabo el próximo ciclo escolar:

- Realizar un nuevo contrato.
- Llevar a cabo la misma organización para mejorarla: realizar diagnóstico escolar, revisar el PETE y PAT y hacerle modificaciones de acuerdo a las necesidades; seguir realizando los Consejos Técnicos Escolares.
- Realizar el diagnóstico inicial, planificarlo en equipo y ponerlo en práctica.

- Tratar las debilidades relacionadas con el diagnóstico, la planificación, la evaluación, el trabajo en equipo, apoyo, supervisión y seguimiento de la directora, el compartir experiencias, etc.

Finalmente la directora orientó a las docentes para que hicieran una reflexión general y, de las apreciaciones se obtuvo lo siguiente: consideraron que había valido la pena llevar a cabo el plan de gestión pedagógica, que fue una propuesta novedosa que ayudó para que comprendieran cómo poner en marcha la reforma curricular en su escuela, que les aportó conocimientos y habilidades; que aunque existen todavía muchas debilidades, piensan que para haber sido su primera vez, resolvieron satisfactoriamente el problema.

Cabe mencionar que la secretaria (docente designada en el C.T.E para dicha función) registró en una acta el desarrollo y las conclusiones de la fase de evaluación, es decir, los logros, las dificultades, las propuestas antes mencionadas, que serían retomadas para el próximo ciclo escolar.

Sobre lo antes descrito puedo reflexionar que, la directora al llevar a cabo la anterior fase, puso en marcha el desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación, lo cual constituye otro elemento del subsistema técnico-pedagógico que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con la SEP (1987:37) “se entiende por técnicas de evaluación al conjunto de procedimientos que permiten apreciar el logro de los resultados de un proceso, en relación con los objetivos previamente establecidos”. “Se entiende por instrumentos de evaluación a los “recursos que permiten recoger y sistematizar la información pertinente para un juicio valorativo”.

Después de estar acostumbradas a realizar una evaluación cuantitativa y sólo enfocarse a constatar aprendizajes, la directora con la presente fase mostró cómo realizar una evaluación cualitativa, llevándola a otra área como son las condiciones en que se desarrolló el proceso educativo, es decir, la práctica docente, la directiva, la organización de la escuela y del aula. Al respecto el PEP (SEP, 2004:131) menciona que en la educación preescolar la evaluación tiene tres finalidades, que son: Constatar los aprendizajes de los alumnos, identificar los factores que influyen y afectan el aprendizaje como base para valorar su pertinencia o su modificación y mejorar –con base a los datos anteriores- la acción educativa en la escuela.

Les hace falta mucho por hacer en cuanto evaluación, sin embargo, pienso que comprendieron el sentido, que junto con los conocimientos y habilidades adquiridas, podrán hacer lo que sea necesario para abordar cualquier tema y enfrentar cualquier problema. Lo importante fue que concluyeron en su totalidad con el desarrollo del plan de gestión pedagógica, que cerraron con esta fase, la cual los llevó a reflexionar para identificar por primera vez los logros y las dificultades, después de llevar a cabo un trabajo sistematizado, en equipo, con una nueva organización, etc. Al elaborar en equipo nuevas propuestas de mejora, las docentes y directivo se dieron cuenta que no se trataba de un trabajo de un ciclo escolar, al contrario, estaban comenzando y había mucho por hacer, así que reafirmaron su compromiso aceptando el reto de seguir adelante con la mejora en el próximo periodo escolar. De acuerdo con el PEP (SEP, 2004:132) “Las acciones de evaluación sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión de la educadora, modificar aquellos aspectos del proceso escolar que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, fortalecer aquellos que lo favorecen, o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo si con las formas usuales no se han alcanzado los propósitos fundamentales previstos”.

De esta forma, después de haber realizado la descripción y el análisis de la línea de acción implementación del plan de gestión pedagógica, correspondiente a la etapa de protagonismo o autonomía; puedo concluir que la directora logró llevar a cabo la implementación de su función técnico-pedagógica.

Comenzó por tratar de establecer un marco de referencia común, informando a las docentes sobre el proceso de trabajo que se había estado llevando a cabo en la escuela y sobre lo que se pretendía realizar (plan de gestión pedagógica), con sus fundamentos.

Creó condiciones para iniciar y formalizar el trabajo, formó el equipo entre docentes y directivos que gradualmente se fue complementando, orientó la elaboración de un contrato donde especificaron compromisos que las docentes cumplieron sin problema y; organizó la instalación y funcionamiento del Consejo Técnico Escolar como espacio para la comunicación y el asesoramiento; aspectos que demostraron la nueva organización e hicieron sentir a las docentes que eran parte importante del cambio.

Dio a conocer a las docentes la situación en la que se encontraban; dirigió al equipo en la elección de un problema, en el análisis de sus causas y en la determinación de estrategias de solución; permitiendo focalizar, reflexionar y proponer de manera sistemática y efectiva; con lo cual propició el desarrollo de habilidades para tratar una situación compleja.

Hizo posible la planificación de la mejora del problema a nivel institucional, construyeron en equipo la visión, la misión y planificaron del PETE y PAT los estándares relacionados con el problema, lo que permitió integrar la perspectiva e intereses de cada docente, tener objetivos en común, llegar a acuerdos y elevar el compromiso.

Al planificar y poner en marcha la fase de formación docente, la directora delegó responsabilidades, propició la organización de equipos; favoreció el desarrollo del conocimiento y comprensión de las condiciones y criterios del programa, permitiendo que el problema se mejorara. La directora pudo orientar a las docentes para que se llevara a cabo la planificación de manera consciente y contemplando los puntos elementales para el diseño de las situaciones.

Facilitó la puesta en práctica de las situaciones didácticas, proporcionó los recursos necesarios para la organización del trabajo docente y la implementación en las aulas.

Inició un seguimiento sistematizado, observó la organización del trabajo de las docentes, verificó que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se aplicara cada aspecto acordado y de ello consiguió información detallada y precisa.

Finalmente, guió al equipo para llevar a cabo la evaluación del trabajo realizado en las diferentes fases del plan de gestión pedagógica, propiciando la detección de fortalezas y debilidades con respecto a las competencias profesionales, a la eficacia de las acciones que pusieron en juego para llevar a cabo la implementación de la reforma curricular; así como, la determinación de nuevas acciones de mejora, las cuales implementarían en el próximo ciclo escolar.

Por otro lado, las principales dificultades de la directora se encontraron en su desempeño, las tradicionales formas de trabajo aún arraigadas de la directora, la falta de puntualidad y compromiso provocaron molestia, tensión en un inicio; que dirigiera algunas fases apresuradamente, por lo que abordaron

superficialmente los temas y hubo limitada comprensión. A pesar de que ya eran un equipo de trabajo y aunque corrigió a tiempo la acción, dirigió la planificación institucional para que se trabajara de forma fragmentada.

La falta de profesionalismo directivo también provocó que incumpliera con las siguientes funciones: el asesoramiento y orientación en la preparación y el desarrollo de las tres primeras sesiones del C.T.E.F., la elaboración del diario de dirección en la cuarta fase, la revisión colegiada de los planes de trabajo antes de aplicarlos en el aula, realizar Consejos Técnicos para la comprensión y redacción del diario de trabajo docente y el registro de logros y dificultades; la detección de avances y necesidades pedagógicas, la determinación de las probables causas y soluciones, para poder realizar un acompañamiento personal en el seguimiento. Al no realizar dicho proceso de análisis, la directora no tuvo elementos para llevar a cabo la fase siete, es decir, el intercambio de experiencias y crítica constructiva de la puesta en práctica de las situaciones didácticas; lo que obstaculizó el desarrollo óptimo de la articulación de elementos de la planificación, de la mejora y del acompañamiento puntual. Lo anterior ocasionó que no se alcanzaran objetivos y en algún momento restó seriedad e importancia al trabajo.

Otro obstáculo fue hallado en su limitada habilidad y experiencia para comunicar, llevar a cabo reuniones, trabajar en equipo y estimular la participación; en alguna ocasión causaron tedio, poco interés, baja sensibilización, escasa participación e intercambio.

Con respecto al protagonismo que se pretendía que ejerciera la directora, puedo decir que poco a poco fue adquiriendo confianza, alcanzó seguridad ante las docentes y hubo fases que orientó con total autonomía, sin embargo, para llevar a cabo la estructuración de las actividades de la mayoría de las fases, siempre necesitó de mi asesoría, pienso que si no hubiera estado al pendiente, no hubiera podido llevar una sistematicidad.

A pesar de las dificultades, la directora inició y logró concluir el plan de gestión de forma sistematizada, trabajo que no había realizado antes; considero que eso precisamente es lo que la reforma curricular requiere, poner en práctica las nuevas formas de trabajo; como equipo lo hicieron y marcaron un precedente, el cual irán perfeccionando junto con las autoridades educativas correspondientes.

Liderazgo Pedagógico

El diagnóstico escolar dejó ver que una de las debilidades de la directora era que no tenía definido un liderazgo que impulsara las nuevas formas de trabajo, se pensó que era un aspecto que se tenía que atender, por ello, lo conveniente fue que la directora conociera y comprendiera la teoría sobre el liderazgo pedagógico que el modelo de gestión escolar estratégica proponía, y dar inicio a un nuevo estilo directivo favorable para la implementación de la reforma curricular.

Pozner (2001:15,16) define al liderazgo como “el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en determinada dirección. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los propósitos compartidos que favorezcan la calidad y la mejora de la enseñanza y aprendizaje”. Específicamente, menciona que “un directivo que ejerce el liderazgo pedagógico focaliza su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, alumnos y padres con los apoyos y ayudas necesarias para la mejora de esos procesos”.

Por otra parte, es preciso aclarar que gestión y liderazgo son dos nociones que configuran un modelo para entender los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. Pozner, (2001:15) menciona que “la *gestión* se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto, el *liderazgo* se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en juego los procesos de animación y movilización de los actores del sistema”.

Por lo tanto, en este apartado presento el análisis del liderazgo que ejerció la directora con las docentes a lo largo de las ocho fases de la implementación del plan de gestión pedagógica.

Análisis del Desarrollo del Liderazgo Pedagógico

Después de haber adquirido nuevas habilidades, de iniciar un trabajo sistemático y demostrar cierto grado de iniciativa e independencia para llevar a

cabo la etapa de protagonismo; la directora comenzó a implementar el plan de gestión pedagógica después de las vacaciones de semana santa, situación que ocasionó que se relajara y presentara nuevamente un retroceso en su trabajo. El verse sola sin un asesoramiento o guía permanente de mi parte, le llevó a cometer faltas significativas en el inicio y desarrollo del plan, situándose en una zona de confort, en lugar de tomar las riendas y comprometerse con su institución.

De inicio se puede observar cómo la directora organizó y preparó la primera reunión el mismo día en que la presentó, restando con ello importancia al trabajo que había desarrollado en las anteriores líneas de acción y al compromiso que había adquirido; acción que tuvo como consecuencia una reunión improductiva, aspecto que provocó rechazo por la propuesta de trabajo por parte de las docentes. Y con toda razón, porque era evidente que lo que estaba proponiendo no coincidía con sus acciones. Al respecto Pérez Guardado (2001:21) menciona que la falta de integración de valores y hábitos se da cuando no existe congruencia entre los valores promovidos en la organización y la manera de decidir y actuar del directivo. Esto se agrava por la falta de visión del líder y, sobre todo, por el poco compromiso que éste tiene con su personal y con la misma institución”.

Posteriormente, la mala experiencia de la primera sesión la hizo recapacitar y comprendió la importancia de la planificación y organización anticipada, la cual efectuó llevándola a realizar de manera más efectiva las siguientes dos sesiones (segunda y tercera fase), cumpliendo con los objetivos de establecer el ambiente y el equipo de trabajo, seleccionar un problema real y significativo para ellas, analizarlo y proponer alternativas de solución en colegiado. La organizada forma de trabajo y la seguridad que demostró la directora a sus docentes, las motivó, ya que vieron con hechos que el esfuerzo tendría sentido. Pérez Guardado (2001:48) comenta que una de las habilidades de un líder transformacional es ser proactivo “Esta cualidad requiere de una intensa iniciativa, en ocasiones contra aspectos limitantes de la situación, así como una marcada responsabilidad con el trabajo, la institución y uno mismo. Cada ciclo escolar está lleno de retos y compromisos, una persona proactiva promueve la realización de las cosas a la vez que inspira a sus compañeros de trabajo a un esfuerzo propositivo en beneficio de la institución”.

Desafortunadamente, la directora nuevamente presentó un retroceso, que perjudicó el desarrollo de su función técnico-pedagógica en la cuarta, quinta, sexta y séptima fase, los cuales explico a continuación.

En la cuarta fase referida a la planificación compartida de la mejora del problema, la directora se confió y no leyó para llevar a cabo la reunión; situación que propició el surgimiento de una líder informal (docente de tercero) que adquirió el protagonismo y sin querer evidenció la falta de compromiso y capacidad de la directora, lo cual lastimó su ego y para no perder poder quiso imponer su punto de vista pretendiendo opacar la iniciativa de la docente, acción que en lugar de ayudar, la hizo quedar mal ante el equipo de trabajo. Afortunadamente la directora recapacitó y pudo hacer a un lado su orgullo herido, supo aprovechar las competencias de la docente, reconociéndolas como una ventaja que el equipo tenía para sacar adelante el trabajo. Al respecto, Pérez Guardado (2001:50) menciona que “un factor de éxito de cualquier líder en una organización es su capacidad para comunicarse y relacionarse con las personas. Su comportamiento social, y en particular su actitud hacia los demás son factores decisivos para mejorar la credibilidad de sus compañeros en él o ella. Como parte de la integridad de cualquier directivo o persona que tenga bajo su cargo la coordinación de un grupo de personas, están la honestidad y la mentalidad amplia, necesarias para fomentar la confianza y la comunicación”.

Es preciso comentar que las docentes de tercero contaban con el reconocimiento, admiración y respeto de sus compañeras como personas y profesionales, de hecho los asuntos pedagógicos y personales los trataban o resolvían con ellas, incluso la misma directora. Al Respecto Sánchez (2004) señala “que en algunas ocasiones el liderazgo formal e informal descansan en la misma persona, esto es lo más deseable, aunque generalmente no sucede así. Si la persona carece del conocimiento o la habilidad necesaria para dirigir el grupo, le será imposible mantener el respeto y el status del mismo, y de manera natural surgirá otro líder informal”. También menciona, que el líder informal es elegido explícita o implícitamente por el equipo de trabajo, cuando manifiesta valores en común, ayuda a lograr metas, resolver conflictos y es portavoz ante la autoridad.

Otro aspecto a resaltar fue que ante la incapacidad de orientar al equipo, la directora tomó decisión de cambiar la planificación colaborativa del PETE y PAT por un trabajo fragmentado, es decir, por parejas se distribuyeron las dimensiones y al final no lo revisaron y sólo lo juntaron. Situación que corrigió - aunque no por iniciativa propia-, ya que retomó la actividad y orientó al equipo de manera que entre todas realizaran la planificación. Dicha rectificación fue inspiradora para algunas docentes, mientras que para otras, sólo representó un atraso en el trabajo. Pienso que la honestidad de la directora, el reconocer públicamente su error y hacer algo para cambiar la situación, fue una muestra de la actitud que los líderes y los docentes deben tener en las etapas de cambio; ya que el proceso de caer en errores, aprender de ello y corregir en forma positiva, resiste cualquier eventualidad. Pérez Guardado (2001:50) menciona que “un directivo efectivo reconoce de antemano que todos los proyectos se realizan con la participación de varias personas y que en su conjunto logran resultados que no es posible obtener de otra manera. El directivo debe emplear su creatividad y coordinación para fomentar un ambiente de cooperación, así como para integrar la experiencia y energía de cada uno de sus colaboradores”.

En la quinta fase referente a la formación docente, la directora tenía la función de orientar el análisis y la comprensión colaborativa de los planteamientos del PEP 2004, sin embargo, no llevó a cabo las tareas acordadas, como el leer y reflexionar previamente sobre los temas que se expusieron en los consejos para asesorar a las docentes en la organización y desarrollo de los temas, acompañarlas en el momento de la exposición, propiciar y asegurar que la información fuese comprendida y analizada, que se relacionaran los temas de los diferentes consejos, que resolviera dudas y diera ejemplos sobre la forma de aplicar en el aula la teoría en cuestión. Pozner (2000:16) menciona que “El líder es educativo, supone el compromiso con valores educativos que se expresan en la misión de promover aprendizajes de calidad en condiciones de equidad para todos”.

Infortunadamente, la directora no demostró un liderazgo con las anteriores características, al contrario, se observó un abandono de su función y la ausencia de un liderazgo favorecedor. Se pudo apreciar la baja importancia que le dio al desarrollo del aprendizaje del personal docente y al propio, a

pesar de que estaba consciente de la repercusión que esta fase tendría en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución. Desde el punto de vista de Pozner (2001:15) “un directivo que ejerce el liderazgo pedagógico focaliza su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, alumnos y padres con los apoyos y ayudas necesarios para la mejora de esos procesos”.

En su momento, le pregunté a la directora la razón de su retroceso, y esto fue lo que respondió:

“Yo quiero hacer las cosas como las planeamos, pero mi problema es el tiempo, en casa no puedo preparar las reuniones, mi hijo y mi esposo me absorben y demandan mi atención, y aunque ya hay un plan, me cuesta trabajo preparar las reuniones. En las mañanas he pretendido hacerlo, pero, siempre sale algo y por eso no las he preparado como se debe o he dejado de hacer lo que me toca como directora”.

Puedo observar que la directora reavivó el perfil que la había caracterizado por muchos años, el de Laissez Faire, que de acuerdo con Álvarez (2002:20,21) este estilo “Suele presentar al directivo amable, condescendiente, cómodo, que permite a cada miembro del grupo seguir su ritmo particular de rendimiento. No suele ejercer ningún tipo de supervisión y las normas surgen espontáneamente del grupo sin que nadie las controle. A veces bajo este estilo se esconden incompetencias profesionales e incapacidad para dirigir un grupo”.

Afortunadamente, las docentes presentaron un grado elevado de responsabilidad, por lo cual se pudo sacar adelante la fase.

Debo reconocer que cuando le tocó a la directora dirigir el Consejo Técnico, se dedicó para realizar una buena presentación, me pidió asesoría y logró que las docentes concretaran la planificación de sus situaciones didácticas –aunque no en su totalidad-, ya que le faltó la revisión colegiada de los planes de trabajo antes de aplicarlo.

Por otro lado, en la sexta fase, la directora como líder debió de llevar un seguimiento sistemático de la implementación de las nuevas formas de trabajo en las aulas, por medio de observaciones, acompañamiento, apoyo individual y evaluación continua sobre las prácticas docentes.

Me parece que la directora en esta fase se vio nuevamente rebasada por la falta de conocimiento y habilidades profesionales, ya que no llevó a cabo la

realización de la totalidad de las actividades planeadas y, por lo tanto, no cumplió con el objetivo. Su trabajo y actitud en el desarrollo, dejó mucho que desear, ya que sin haber realizado un análisis cuidadoso de la práctica docente, la directora se aventuró a emitir juicios sobre la práctica docente observada en el momento, lanzando comentarios inoportunos, poco éticos y profesionales, que hicieron que algunas docentes se sintieran comparadas, descalificadas y poco valoradas; provocando incomodidad, inconformidad y desmotivación. La directora se había dejado llevar nuevamente por su intuición y había omitido varias actividades en la presente fase, lo que provocó que no contara con la información y los elementos suficientes para llevar a cabo la séptima fase, por lo que la suspendió; obstaculizando con ello, la reflexión, el reconocimiento de fortalezas y debilidades, el intercambio de experiencia, de estrategias didácticas; la motivación y el impulso de la mejora de la práctica docente. Pozner (2000:16) comenta que “El liderazgo es transformador, orientado hacia el cambio social, los líderes son transformadores capaces de promover, sostener y acompañar procesos de cambio institucional”.

Por último, la directora llevó a término la implementación del plan de gestión pedagógica, con el desarrollo de la octava fase, con la cual se pretendió valorar el desempeño de los actores, el funcionamiento de las acciones y los resultados conseguidos con la puesta en marcha del plan de gestión pedagógica, con el fin de reconocer las fortalezas, debilidades e identificar las nuevas propuestas que permitirían dar un seguimiento y mejorar la práctica docente, directiva y educativa del plantel.

En esta etapa la directora orientó a las docentes para que realizaran la reflexión y valoración de forma sencilla y concreta. Durante la sesión se observó cómo la directora dio ejemplo de la postura y actitud que deben tener los actores al realizar una evaluación, al reconocer abierta, sincera y francamente sus debilidades que la llevaron a cometer muchos errores; ello motivó a las docentes a que comentaran sus puntos de vista abiertamente, sin temor a represalias, propiciándose un ambiente de complicidad de aceptación y crítica constructiva.

Después de haber analizado el liderazgo que ejerció la directora, puedo decir que en su actuación y desempeño se pudieron apreciar los siguientes logros:

La directora inició con la firme idea de querer elevar la calidad educativa de la escuela, convicción que le permitió llevar a término el Plan de Gestión Pedagógica, con ello, demostró ser una persona perseverante y decidida cualidades que un líder debe poseer.

La directora logró establecer las condiciones necesarias para elaborar una visión y misión compartida.

Aunque débilmente, propició el inicio del trabajo en equipo entre docentes y directivo; por primera vez colocó sobre la mesa la situación de la escuela y compartió la toma de decisiones para la mejora.

Logró interesar y motivar en ciertas ocasiones a las docentes para llevar a cabo el desarrollo del plan, mediante el uso de la empatía y el poder de convencimiento.

Por primera vez, creó las condiciones necesarias para que de manera interna se desarrollara la formación docente.

Finalmente, guió al equipo para realizar la evaluación del trabajo realizado en las diferentes fases del plan de gestión pedagógica, propiciando la reflexión, el análisis y una nueva propuesta de acciones para darle continuidad a la mejora.

Por otro lado, la directora se encontró con una serie de dificultades, que obstaculizaron el desarrollo de su desempeño.

Se observó un liderazgo inconstante, ya que en ocasiones se le vio dispuesta y muy hábil, sin embargo, en momentos perdía la dimensión de la importancia de lo que se estaba realizando y el impacto que tendría si se realizaba puntualmente, ya que a menudo no cumplió con lo acordado y recurrió a la improvisación.

El delegar responsabilidades le hizo caer en la comodidad y el conformismo, dejando en muchas ocasiones sin apoyo a las docentes.

Para llevar a cabo la estructuración de las actividades de la mayoría de las fases, siempre necesitó de mi asesoría, pienso que si no hubiera estado al pendiente, no hubiera podido llevar una sistematicidad.

Se le dificultó dirigir a un equipo de trabajo, ya que no contaba con el conocimiento y la experiencia necesaria para hacerlo, aunque le proporcioné información para que de manera práctica lo llevara a cabo, no la leyó.

En ocasiones se dejó llevar por sus impulsos, lo cual nubló su juicio para resolver algunas situaciones de manera objetiva.

Le fue difícil aceptar la capacidad y el liderazgo informal de dos de sus docentes, en lugar de verlo como una fortaleza, le representó un peligro para su estatus de poder.

Manifestó falta de congruencia, ya que el plan de gestión marcó una línea desde un inicio y ella lo contradujo en varias ocasiones con sus acciones.

El aspecto pedagógico es, sin duda, el aspecto central en la escuela, para desarrollarlo, era necesario que el rol de la directora fuera conducir y nutrir una comunidad de aprendizaje, no bastó con que las docentes cumplieran con su comisión, era importante traer a la propia escuela la discusión, el análisis y la reflexión sobre los temas y el quehacer pedagógico de manera permanente; sin embargo, la directora no lo propició, no orientó a las docentes con los apoyos y ayudas necesarias para que se efectuara de forma puntual y responsable.

El proceso de implementación de la reforma no fue nada sencillo para la directora, aunque tuvo la intención y disposición de llevar a cabo las nuevas formas de trabajo, se enfrentó de manera constante con sus debilidades, la más significativa, la falta de formación profesional, la cual provocó inconsistencias en la toma de decisiones y su forma de proceder. Su falta de conocimiento y habilidades lo tenía muy presente, ya que cuando se encontraba ante retos que implicaban habilidades de reflexión y análisis no los podía superar, lo cual la desanimó creándole momentos de baja autoestima, por lo que necesitó de constante motivación. Pese a ello, su espíritu de perseverancia hizo que fuera superando los obstáculos y que al final, con todo y sus inconvenientes llevara a término el plan de gestión

Con lo anterior concluyo que el liderazgo pedagógico no es una cuestión de técnicas solamente, es decir, no se llega a ser un líder pedagógico, leyendo las características, siguiéndolas como si fuera un manual; creo que es un elemento indispensable tener conocimiento sobre estas, sin embargo, no lo es todo.

CONCLUSIÓN

La Reforma a la Educación Preescolar ha sido un proceso largo y complicado, en el caso del Jardín de Niños “Maya”, pude darme cuenta que principalmente dos aspectos fueron los que obstaculizaron la eficacia de la implementación de la Reforma Curricular y, por ende, el desarrollo del programa de asesoría; por un lado, la falta de asesoría necesaria y efectiva por parte de las autoridades, y por otro, que frente a escuela y grupos no había docentes con licenciatura como se exigió, sino Auxiliares de Educadora con Secundaria terminada o Preparatoria trunca, a las cuáles les hicieron falta las competencias profesionales necesarias para enfrentar la transformación de las prácticas educativas.

Así podemos ver que las nuevas ideas no bastan por sí solas para generar una educación mejor. La Reforma Curricular dice que las prácticas educativas en el aula y la gestión escolar deben transformarse para lograrlo, sin embargo, no existían los elementos necesarios para llevarlos a cabo de manera efectiva.

En el caso de la asesoría, el Jardín de Niños “Maya” contaba con una asesora metodológica que guiaba a 20 escuelas más, la cual se enfocó en dar a conocer el programa por medio de reuniones de Consejo Técnico, sin brindar una atención personalizada. Por lo que surgió la necesidad de contar con un asesoramiento que orientara el proceso, que les brindara apoyo, un acompañamiento efectivo e individualizado.

Pienso que para poder cubrir dicha parte, el gobierno debió convocar a estudiantes del último año –que fue mi caso- o egresados en proceso de titulación de las carreras de educación interesados en el nivel, para realizar dicha labor; desaprovechó la ocasión de contar con un servicio profesional, con disposición y entusiasmo de aplicar las competencias desarrolladas en la licenciatura, con hambre de crecer y además gratuito.

Afortunadamente, me tocó coincidir en tiempo con este suceso educativo, lo cual me permitió experimentar el rol de investigadora y de asesora, me llevó a darme cuenta que en el plano profesional un asesor además de contar con los conocimientos necesarios, debe ser un investigador capaz de seguir aprendiendo, de observar, analizar, reflexionar, proponer y transmitir, de tomar una postura adecuada a las circunstancias y necesidades. Debe ser un

estratega que pueda construir con sus asesorados los objetivos y los caminos adecuados a seguir para alcanzarlos. Tiene que ser responsable, comprometido, honesto, positivo, motivador, empático, depositador de confianza; querer comprender antes que ser comprendido.

Si bien el papel del asesor en un proceso de reforma es primordial, lo es aún más el papel del directivo, pues es quién debe dirigir que la implementación de la Reforma Curricular se lleve a cabo en el centro escolar, el que tendrá como tarea en la nueva gestión, propiciar espacios de intercambio y comunicación que posibiliten la interacción entre distintos puntos de vista y la construcción de criterios comunes para organizar procesos de formación y desarrollo profesional a partir de la propia práctica. La nueva gestión implica un cambio radical de su función directiva.

Es por ello, que la falta de formación profesional por parte de la directora fue uno de los impedimentos principales para que llevara a cabo su función técnico-pedagógica de forma más independiente y se convirtiera en la total protagonista de la intervención.

Opino que los conocimientos, las habilidades, las actitudes, etc., en una palabra las competencias que desarrollas en la educación superior, tanto profesionales como personales, te forma una visión proactiva, una disciplina, un sentido de investigación, etc., que te lleva a diseñar proyectos, a implementarlos, evaluarlos y por lo tanto, mejorarlos constantemente, aspecto que le hicieron falta a la directora del jardín.

Un directivo en circunstancias de Reforma debe participar del cambio y al mismo tiempo ser una persona en constante superación, debe conocer y confiar en su capacidad, debe identificar lo que la sociedad espera de él o ella.

Como verán la intención y disposición son aspectos de suma importancia para llevar a cabo las nuevas formas de trabajo, sin embargo, el contar con un desarrollo profesional es primordial, ya que las teorías y propuestas que respaldan al movimiento de Reforma deben analizarse, asimilarse, comprenderse, practicarse, evaluarse, transmitirse, reformularse, etc. para poder apropiarse de ella. No basta con realizar una lectura y seguirla como una receta y más aún si las tradicionales formas de trabajo se tienen muy arraigadas, ya que ello, sólo origina actividades de momento y no permanentes.

Así pues, el haber realizado y concluido el presente trabajo de investigación, me permitió darme cuenta que las posibilidades de crecimiento y de aportación del pedagogo en un centro escolar por muy pequeño que sea, son infinitas. El hecho de que la etapa de Reforma haya coincidido en tiempo y forma con mis intereses me llenó de grandes satisfacciones profesionales y personales que menciono a continuación:

- Haber sido parte activa en la etapa de inicio de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar.
- A pesar de las circunstancias, haber podido realizar un diagnóstico escolar de manera sistemática, con resultados apegados a la realidad, verificados en un primer momento por la directora -y en otro por las docentes-; propiciar que por lo menos un actor determinara el problema a asesorar.
- Diseñar el programa de asesoría para contribuir en la mejora del problema, que desarrollado, concluido y analizado.
- Construir una postura teórica acorde a las exigencias y necesidades.
- Dar significado, sentido y dirección a la labor directiva (lo cual podemos constatar en el comentario final, que fue parte de la evaluación de la directora y que se presenta al final del anexo 7), lograr producir cambios no sólo en los hechos de su práctica -implementando una nueva forma de hacer escuela-, sino también como sujeto de la misma, lo cual pudimos observar en la importancia que le dio a su formación profesional; lo que la impulsó tiempo después a terminar la preparatoria e iniciar la licenciatura en pedagogía.
- Poder realizar un trabajo fundamentado, sistemático, que contribuyó a que la directora y docentes miraran de otra forma la dinámica educativa.
- Lograr cumplir con los objetivos de la investigación y los de la propuesta de intervención.
- El recibir un año después la propuesta de ser la directora del Jardín de Niños “Maya”, la cual acepté y ejercí por dos años; de esta forma, conseguí darle continuidad y seguimiento a las nuevas formas de trabajo que iniciaron con la intervención.

De igual forma, quiero exponer algunos de los obstáculos que se presentaron en el desarrollo y que representaron retos importantes, que me hicieron crecer como investigadora y asesora. Los más significativos fueron los siguientes:

- El trabajar la metodología de la investigación acción en un contexto donde la participación está en vías de desarrollo.
- El querer realizar un diagnóstico participativo con las docentes y directora; y enfrentarme con el rechazo de la propuesta y el no poder persuadirlas para que cambiaran su decisión, lo cual me llevó a cuestionar mi papel y mi ética como investigadora, la teoría de la metodología, etc. Me encontré entre la decisión de dejar o continuar mi trabajo en esa institución, sin embargo, eran un problema como muchos de los que se presentan en los contextos escolares, entonces, había que resolverlo.
- Tal vez, realizar el diseño del programa de asesoría con líneas de acción un tanto ambiciosas, que representaron realizar un trabajo fuerte de investigación y de acompañamiento por mi parte y el de mi asesorada en tan poco tiempo, lo que le llevó a la directora tener muchas dificultades para cumplir con lo acordado en la línea de implementación del plan de gestión pedagógica, donde tenía que demostrar autonomía y dominio; sin embargo, este fue un primer acercamiento a las nuevas formas de trabajo y se logró cumplir con casi todos los objetivos, por lo que considero que fue un proceso significativo.
- La falta de formación profesional de la directora que implicó redoblar esfuerzos de ambas partes.
- Mi falta de estrategias o persuasión para lograr que la directora realizara lo acordado.

Ahora, después de haber vivido la experiencia de ejercer la función de asesora colaborativa, me atrevo a dar algunas recomendaciones que me parecieron importantes de rescatar, y que espero sirvan de algo a todos aquellos estudiantes, docentes o directores que quieran llevar a cabo una labor similar; las cuáles enlisto a continuación:

- Determinar el tipo de asesoría con base al contexto y a las necesidades específicas de los asesorados.

- Investigar el fundamento teórico necesario, como parte importante de su preparación previa y elemental para el desarrollo del acompañamiento, se debe estar muy seguro de lo que se va a hacer, ya que en ciertos momentos tendremos que transmitir, defender y justificar las acciones propuestas; de ello depende ganarnos la confianza y el respeto de los involucrados para poder lograr los objetivos.
- Tener clara cuál es la ética profesional de un asesor para llevarla a la práctica.
- Establecer un ambiente de respeto continuo hacia la experiencia del asesorado, sus ideas, sus tiempos, su trabajo, sus limitaciones, etc.
- Evitar adoptar la postura de “experto”, no pretender que por tener mayor conocimiento “teórico”, se deba hacer nuestra voluntad. Las docentes y directivo del Jardín de Niños “Maya”, esperaban un investigador externo con dichas características, lo cual, creó tensión en los primeros contactos con la institución. Debemos saber que ello, sólo quebrantará el respeto y la armonía, por lo tanto, puede correrse el riesgo de llevar al fracaso la investigación.
- Elaborar en conjunto un contrato donde se asienten las bases de la relación asesor-asesorado, las responsabilidades, así como las condiciones necesarias para llevar a cabo la intervención; con el fin de dar seriedad y profesionalismo al proceso.
- Es fundamental mantener una comunicación abierta y constante, para evitar malos entendidos.
- En todo momento involucrar al asesorado, darle a conocer el tipo de asesoría a desempeñar y los aspectos de la propuesta por ejemplo, para que de su punto de vista –recordemos que es él el sujeto de la práctica-, ya que debemos compartir una visión, estar de acuerdo, al menos en parte, con lo que se realizará.
- Propiciar la libertad de participación, de acción, de toma de decisiones, de iniciativa, etc.; para no crear dependencia.
- Es preciso hacer ver la importancia que tiene realizar continuamente una relación entre práctica-teoría-práctica, ya que como dice Solé (1995: s.p.), “...nuestro ejercicio puede devenir mecánico, receptivo y por ello pobre, si

no reposa en marcos conceptuales bien asentados, que den sentido a las prácticas y que puedan ser interpelados por ellas, para hacerlas cada vez más potentes”.

- Se tiene que tener presente que nuestra labor también implica ofrecer un asesoramiento emocional, ya que el estado de ánimo y la actitud del asesorado ante el trabajo es fundamental para lograr los objetivos.

Finalmente, quiero compartir las interrogantes que surgieron en algún momento del proceso y que pueden llevarme a iniciar y a recorrer nuevos caminos de investigación:

- ¿Por qué si es tan importante la dirección escolar, no hay una licenciatura específica que prepare profesionales acorde a las exigencias actuales?
- ¿Por qué no se crean filtros en la contratación de los directivos en general, como realización de pruebas de conocimientos de su función técnica-pedagógica, de liderazgo, de ética, de vocación por qué no; de calidad humana, etc., como se hacen en las grandes empresas?
- ¿Por qué además de los asesores técnico-pedagógicos, no hay evaluadores en cada supervisión que den seguimiento puntual a las nuevas acciones educativas?
- ¿Por qué los pedagogos no están ocupando los puestos de asesores en el proceso de Reforma?
- ¿Será posible que en un futuro la importancia de la asesoría pedagógica se desarrolle y fortalezca como un área elemental de los procesos educativos de las escuelas privadas?

Para cerrar, debo decir que la motivación principal para emprender y concluir este proyecto fue nuestra vocación, las ganas de hacer mejor las cosas y el haber comprendido que el trabajo colaborativo implica estar en cualquier momento (intelectual y afectivo), en todo aquello que afecte el desarrollo de nuestra labor.

No fue sencillo, pero a pesar de los obstáculos, logramos incorporar nuevos conocimientos y prácticas, que permitieron comprender el por qué, el para qué y el cómo.

Estoy segura que si la directora no pierde su convicción puede aprender a ser una líder pedagógico, condición que puede ser alcanzada por aquellos directores y docentes que sientan la necesidad de hacer las cosas bien, que tienen vocación, que cuentan con una formación profesional, con la disposición de dedicarse al trabajo pedagógico y que tienen el compromiso incansable de elevar constantemente la calidad educativa.

Si queremos obtener buenos resultados, como pedagogos debemos dar todo lo que esté en nuestras manos, buscar colocarnos en las áreas donde podamos implementar las competencias que nuestra carrera nos permitió desarrollar; seguir preparándonos y actualizándonos continuamente, refrescar nuestra vocación y conocimiento; llevar por delante nuestra ética profesional, nuestros valores, etc.; pues la ausencia de ello, sólo obstaculiza el progreso de cada individuo, de cada institución y por lo tanto del país.

FUENTES DE INFORMACIÓN

1. ALFIZ, IRENE (2000): El proyecto educativo institucional. Propuesta para un diseño colectivo. Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.
2. ÁLVAREZ, MANUEL (2002): El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión Editorial Laboratorio educativo. Venezuela.
3. ANDER-EGG, EZEQUIEL (1977): Introducción a las técnicas de investigación social. Editorial HVMANITAS, Buenos Aires.
4. ANDER-EGG, EZEQUIEL (1990): Investigación y diagnóstico para el trabajo social. Editorial HVMANITAS, Buenos Aires.
5. ANDER-EGG, EZEQUIEL (1998): Técnicas de reuniones de trabajo. Editorial HVMANITAS, Buenos Aires.
6. ANDER-EGG, EZEQUIEL (2001): El trabajo en equipo. Editorial Progreso, S.A. de C.V., México D.F.
7. ANDER-EGG, EZEQUIEL (2003): Métodos y técnicas de investigación social. Editorial Lumen HVMANITAS, Buenos Aires-México.
8. BHOLA, H. S. (1992): Paradigmas y modelos de evaluación, en: Instituto de la UNESCO para la educación. Editado en Santiago de Chile.
9. BOGGINO, NORBERTO Y ROSEKRANS, KRISTIN (2004): Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias. Editorial Homo Sapiens. Rosario Argentina.
10. CARR WILFRED Y KEMMIS STEPHEN (1988): Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Editorial Martínez Roca. Barcelona España.
11. BURGOS, E. N. Y PEÑA, M. C. (1997): El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica. Módulo III. Editorial Colibrí. Argentina.
12. ELIZONDO HUERTA, AURORA (2001): La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Editorial Paidós. México.
13. ELLIOTT, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación- acción, Editorial Morata, Madrid.
14. ELLIOTT, J. (2000): La investigación-acción en educación. Editorial Morata, Madrid.
15. ESPINOZA VERGARA, MARIO (1986): Evaluación de proyectos sociales. Editorial HVMANITAS. Buenos Aires.

16. EZPELETA, JUSTA (s. f.): La gestión pedagógica de la escuela: Momentos de la investigación, s. I.
17. FRIGERIO, GRACIELA Y POGGI, MARGARITA (1993): Las Instituciones Educativas Cara y Ceca, elementos para su gestión. Editorial Troquel Educación, serie Flacso-Acción. Argentina.
18. GARCÍA, GIL Y RODRÍGUEZ (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga.
19. GARCÍA REQUENA, FILOMENA (1997): Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos. Aljibe, Málaga.
20. LATORRE, ANTONIO (2003): La investigación acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. Barcelona, España.
21. LÓPEZ DE CEBALLOS, PALOMA (1998): Un método para la investigación-acción participativa, tercera edición, Edit. Popular.
22. MARRERO ACOSTA, JAVIER (s. f.): Volver a pensar la educación: La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. Ediciones Morata, S. L. México.
23. PEREZ GUARDADO, MIGUEL ANGEL (2001): Desarrollo de habilidades del personal directivo en instituciones educativas. Editorial Trillas. D.F. México.
24. POZNER DE WEINBERG, PILAR (2000): El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Editorial Aique, Buenos Aires.
25. POZNER DE WEINBERG, PILAR (Coord) (2001): Cuaderno para directivos escolares N° 2: Gestión estratégica de escuela. Ministerio de la Educación. Argentina, Buenos Aires.
26. POZUELOS ESTRADA, FRANCISCO J. (2001): Acompañar y compartir: Asesorar desde la colaboración. Cuadernos de pedagogía N° 302.
27. RODRÍGUEZ FLORES, MARÍA E. (1998): Función directiva escolar: Guía de autoperfeccionamiento. Ediciones Castillo S. A .de C. V. Nuevo León México.
28. RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez (1999): Metodología de la Investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga.
29. RODRÍGUEZ ROMERO, M^a MAR (1996): El asesoramiento en educación. Ediciones Aljibe, Granada

30. RODRÍGUEZ ROMERO, M^a MAR (s. f.): La labor del asesoramiento en la enseñanza.
31. SANCHEZ GARCÍA, NOEMÍ (2004): La función directiva en el Jardín de Niños como apoyo a la práctica docente. México D. F.
32. SÁNCHEZ GUERRERO, G. (2003): Técnicas participativas para la planeación: TGN. Fundación ICA, A.C. México.
33. SANDOVAL, E. (2000). La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes. México: UPN/Plaza y Valdez.
34. SOLÉ, ISABEL (1995): "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. Editorial Fundación infancia y aprendizaje, Barcelona.
35. TORRES ESTRELLA, MERCEDES (2004): "La Gestión Educativa: Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención: memoria/comp. Editorial UPN. D. F. México.
36. URIAN, M^a. ESTHER (1988): Organización Escolar y Acción Directiva. NARCEA, S. A. de Ediciones. Madrid.

Documentos

1. DEPARTAMENTO DE ESCUELAS INCORPORADAS (2002-2003): "Instructivo de incorporación de estudio". Edo. Méx.
2. DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1983): Editorial Santillana. México.
3. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (2004): Consejo Técnico en Educación Básica. Toluca, México.
4. PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001-2006): Plan Nacional de Desarrollo. Presidencia de la República.
5. SEP (1981): Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar. D.F. México.
6. SEP (1987): Manual de la Directora del Plantel de Educación Preescolar. D.F. México.
7. SEP (1987): Manual Técnico-Pedagógico de la Directora del Plantel de Educación Preescolar. D.F. México.
8. SEP (1995): Programa de Desarrollo Educativo. D.F. México.

9. SEP (2001): Competencias de las niñas y los niños en educación inicial. Noviembre. D.F. México.
10. SEP (2004): Programa de Educación preescolar 2004. D.F. México.
11. SEP (2006): "La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar: Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. D.F. México.

Hemerografía

1. **Jornada**, "Urge una verdadera Reforma Educativa". Pérez Silva Ciro, México DF, 29/X/2001.

Sitios de Internet

1. http://www.derechosinfancia.org.mx/Legislacion/leg_agenda_leg.htm,htm "Agenda política sobre legislación de los derechos de niñas, niños y adolescentes".
2. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>. Declaración Mundial sobre Educación para Todos."Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia 1990.
3. <http://www.rieoei.org/rie22a01.htm>. Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: "Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro".
4. www.oei.org.co/celep/, Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. "Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar".
5. www.campus-oei.org/observatorio/organización.htm. Observatorio de Educación Iberoamericana.
6. www.sep.gob.mx. "Avanza propuesta de Reforma de la Educación Preescolar". 2004.
7. www.sep.gob.mx. "Programa Nacional de Educación 2001-2006".
8. www.reformapreescolar.sep.gob.mx. Consultado en octubre de 2009.

9. **Pozner de Weinberg Pilar** (2000): Módulo 2, Gestión educativa estratégica, Ministerio de Educación de la Nación. Pp. 19-22. consultado en http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf, en febrero de 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN

ESTRUCTURA FÍSICA DE LA INSTITUCIÓN

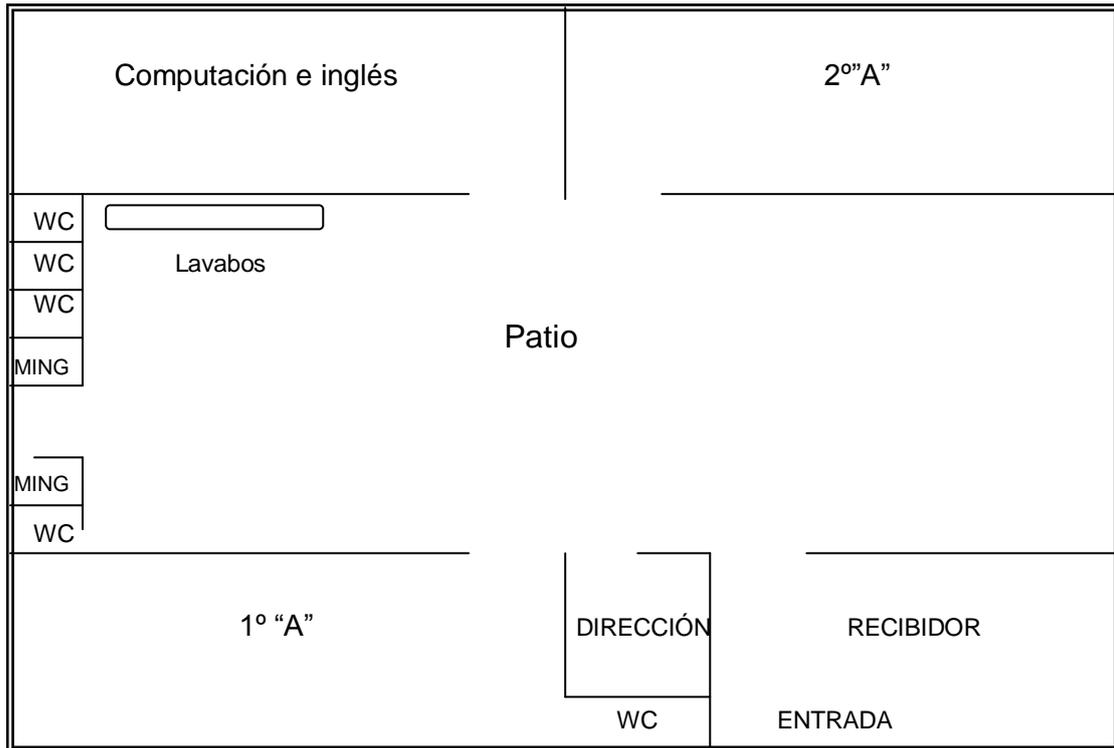


Figura 1. Planta baja

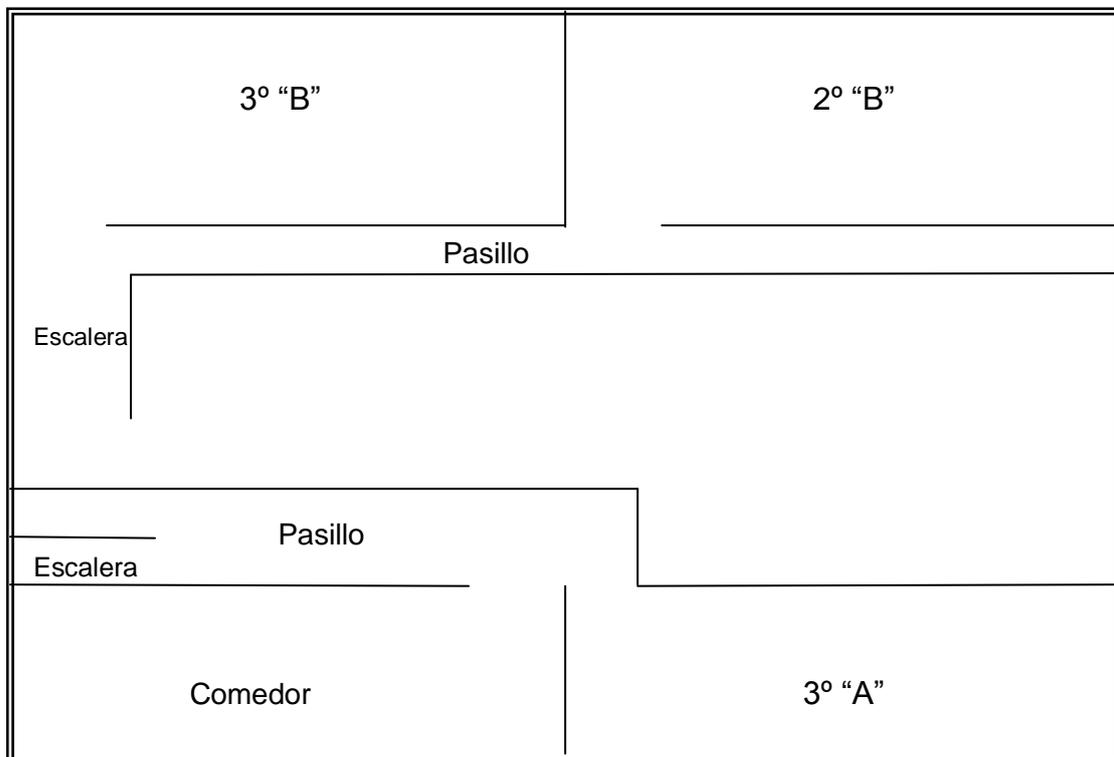


Figura 2. Primera planta

ANEXO 2

GUÍAS DE OBSERVACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

El Espacio Escolar

1. ¿Cómo debe ser el espacio según la SEP para conseguir una educación de calidad?
2. ¿La escuela los cubre?
3. ¿Cómo está distribuido el espacio en la escuela?
4. Realizar esquemas de ubicación de la planta baja, primera planta.
5. ¿Con qué intencionalidad fue construido?
6. ¿Existen áreas propiamente docentes? (salas de usos múltiples, etc.)
7. ¿Qué áreas recreativas hay? (Pacios, zonas de esparcimiento)
8. ¿Con qué servicios cuenta? (comedor, cooperativa, sanitarios, biblioteca, etc.)
9. ¿Qué hay en cuanto las zonas de circulación? (pasillos, escaleras, etc.)
10. ¿Es adecuado el ambiente a la edad de los alumnos?
11. ¿Hay flexibilidad y funcionalidad de espacios que permitan cambios en las dimensiones de los grupos, disponer de materiales, espacios para el trabajo de las educadoras, etc.?
12. ¿El lugar es estético, se observa orden? ambiente agradable, color de las paredes, equilibrio en decoración, olores, orden en dirección, en aulas, materiales, etc.?
13. ¿Existe plan de seguridad y evacuación del edificio?
14. ¿Las instalaciones posibilitan la seguridad?
15. ¿Qué medidas de prevención y seguridad se aplican en el uso de los espacios? (saber utilizar las escaleras de forma ordenada dada una emergencia)
16. ¿Se considera que el espacio es suficiente para la realización de las actividades?
17. Según el reglamento de la SEP ¿cuántos niños deben haber por salón?
18. ¿El número de alumnos por aula es el adecuado según el espacio?
19. ¿Qué espacios ocupan los diferentes grados y qué influyó para su colocación?
20. ¿Las aulas son fijas para los diferentes grados?
21. ¿Cómo está distribuido el espacio áulico? Realizar un esquema de la ubicación.
22. ¿Cómo está ordenado el material didáctico?
23. ¿La educadora ha realizado cambios en el espacio y en la distribución de elementos para favorecer el desarrollo de cierto tipo de tareas?
24. ¿Se hace inventario de los elementos que cubren espacio?
25. ¿Se desarrollan actos que procuran la conservación, el mantenimiento y limpieza?
26. ¿Se permite la entrada a los padres?
27. ¿Hay espacios de reunión para los padres o la comunidad?
28. ¿El espacio en general del edificio, es suficiente para la realización de las actividades?

GUÍA DE OBSERVACIÓN DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

La Organización del Tiempo: Significados y Distribución

1. ¿Hay algún documento que señale los tiempos en los que se deben cumplir los objetivos del Programa de Educación Preescolar 2004?
2. ¿Existen horarios semanales por grado y grupo?
3. ¿Se tomó en cuenta la edad de los niños en la confección del horario?
4. ¿Qué combinación de campos formativos se da en un día?
5. ¿Cuánto dura la implementación de una situación didáctica?
6. ¿Se aprovecha el tiempo en un día de trabajo?
7. ¿Faltó tiempo para cubrir los objetivos del día?
8. ¿Tuvo tiempo sin contenido o actividad?
9. ¿Qué tiempo se le da a las actividades de rutina?
10. ¿Existe flexibilidad en el tiempo para alterar o interrumpir situaciones o secuencias didácticas, se incorporan tiempos libres, etc.?
11. ¿Existen pausas, descansos o recreos en el horario?
12. ¿Tienen tiempos fijos, es decir, siempre situados en el mismo momento del día?
13. ¿Hay respeto por los ritmos de trabajo de los alumnos?
14. En el salón ¿se dan diversas actividades simultáneas?
15. ¿Qué hace la docente durante el tiempo de trabajo de los alumnos?
16. ¿Cuenta la dirección y las docentes con un cronograma que especifique los tiempos para las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (C.T.E), los Talleres Generales de Actualización (T.G.A) y juntas con los Padres de Familia?
17. ¿Cuentan con calendario escolar?

GUÍA DE OBSERVACIÓN DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

Función Directiva

1. ¿Cuál es su estilo de dirección?

Comunicación.

2. ¿A quiénes se les da información?
3. ¿Qué espacios hay para la comunicación?
4. ¿Qué condiciones ha originado para propiciar la comunicación?
5. ¿Qué medios utiliza para transmitir la información?

Planeación.

6. ¿Qué planeación rige la gestión de la escuela?
7. ¿Qué aspectos contempla para realizar la planificación de sus actividades?
8. ¿Ha establecido objetivos, metas, estrategias y políticas que guíen sus funciones?
9. ¿Qué recursos utiliza para llevar a cabo su planeación?
10. ¿Qué propuestas de mejoramiento ha elaborado en este ciclo escolar?

Organización.

11. ¿Qué aspectos contempla en su organización? Comisiones, horarios, visitas, etc.
12. ¿Cómo realiza su organización?
13. ¿A qué actividades le ha dado mayor prioridad?
14. ¿Qué recursos utiliza para la organización?

Supervisión.

15. ¿En la escuela qué supervisa y en qué momentos?
16. ¿Qué supervisa de las aulas?
17. ¿Qué aspectos supervisa a las maestras?

Control escolar.

18. ¿Cómo está organizado el control de los alumnos?
19. ¿Cómo se realiza el control para los asuntos que tiene que ver con los docentes?
20. ¿Cómo se lleva el control de la documentación que llega de supervisión?
21. ¿Evalúa periódicamente la eficacia de la organización del centro, cómo lo hace?

Administración de recursos humanos.

22. ¿Cuenta con la plantilla del personal docente y su documentación organizada?
23. ¿Se le informó por escrito a los docentes sobre sus funciones?
24. ¿Qué facilidades se le proporcionaron para realizar su trabajo?

Administración de recursos materiales.

25. ¿Se realiza un diagnóstico de necesidades, cada cuándo?
26. ¿Cuenta con inventario de los bienes e inmuebles?
27. ¿Se realiza inventario del aula?
28. ¿Se le proporcionan a las docentes los recursos necesarios para llevar a cabo la elaboración y organización de su trabajo (carpetas, formatos, bibliografía, libretas)?
29. ¿La institución cuenta con el suficiente material para desarrollar las competencias de los niños/as en cada campo formativo?

Técnico-pedagógico.

30. ¿Conoce el Programa de Educación Preescolar 2004?
31. ¿Ha detectado debilidades y fortalezas en la aplicación del programa?
32. ¿Brinda asesoría y orientación para sacar adelante las debilidades?
33. ¿Sensibiliza y motiva a las docentes para que mejoren la calidad de su trabajo?
34. ¿Se orientó al personal sobre la realización del diagnóstico inicial?
35. ¿Se acompañó a las docentes en el proceso de planificación del Programa Anual de Trabajo del Docente (PATD).
36. ¿Cómo da orientación y seguimiento a la planeación de situaciones didácticas?
37. ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje?
38. ¿Qué métodos y estrategias utilizan las docentes para implementar el programa?
39. ¿Orienta al personal sobre la nueva forma de evaluar?

GUÍA DE OBSERVACIÓN DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Planeación y Organización de Clase

Previo a la clase: Plan de trabajo.

1. ¿Qué elementos conformaron la planeación? (Competencia/as, Campo formativo, Situación, Secuencia didáctica, tiempo de realización, recursos didácticos)
2. ¿Qué determinó que se eligiera el desarrollo de tal competencia y no otra?
3. ¿Tomó en cuenta los conocimientos previos, capacidades, necesidades, intereses de los alumnos/as?
4. ¿Hubo coherencia en la planificación de la secuencia didáctica (ver desarrollo de la clase, integró los contenidos de aprendizaje y los momentos inicio, desarrollo y cierre en general y en específico)?
5. ¿La modalidad de trabajo está bien planteada? (talleres, proyectos, unidades didácticas, rincones de juego, centros de interés).
6. Las estrategias son adecuadas a la edad de los alumnos/as?
7. ¿La planificación contempló los principios pedagógicos del programa?

Inicio de la clase

1. ¿La situación didáctica se planteó claramente a los alumnos/as?
2. ¿Hubo presencia de consignas, si así fue, fueron comprensibles, facilitaron u obstaculizaron la tarea?
3. ¿La maestra despertó el interés por aprender?

Desarrollo de la clase: Secuencia didáctica.

1. ¿Cómo organiza a los alumnos para realizar la actividad? (individual, parejas, en equipos, en grupo total, combinación de todas).
2. ¿Qué estrategias didácticas implementó, fueron suficientes y adecuadas?
3. ¿Integró contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?
4. ¿Las actividades fueron adecuadas para la edad de los niños/as?
5. ¿La situación tuvo grados de complejidad, permitió ampliar y construir otros aprendizajes?
6. ¿Se observó un ambiente de armonía, de igualdad de derechos?
7. ¿Las actividades implicaron retos intelectuales donde el niño/a reflexionó, expresó, cuestionó, trabajó en colaboración, propuso, etc.?
8. ¿Qué lugar le asignó al alumno/a? (receptivo/pasivo, pseudo-activo, activo)
9. ¿La modalidad que eligió fue implementada con éxito?
10. ¿Hubo transversalidad de campos formativos?

Cierre de la clase

1. ¿Realizó cierre de la clase?
2. ¿Qué tipo de actividad implementó para ello?

ANEXO 3

GUÍAS DE ENTREVISTAS

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A LA DIRECTORA

DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

El objetivo de esta entrevista es conocer antecedentes de la escuela, desde cuando se fundo y hasta cuando se incorporó.

Constitución del Centro Escolar

1. ¿Cuándo fue fundada la institución?
2. ¿Cuándo y cómo obtuvieron su incorporación?
3. Explique sobre el sistema escolar que lo rige ¿Qué es el SECyBS, dónde están sus oficinas, qué nos puede decir sobre la supervisión, etc.?
4. ¿Quiénes son las autoridades, puede decirnos sus nombres y cargos?
5. ¿Qué lineamientos tuvo que cumplir para la incorporación? (físicos, administrativos y pedagógicos), ¿Podría mostrarnos los documentos donde se especifican?
6. ¿Qué tipo de capacitación reciben por parte de la supervisión para lograr lo que la incorporación requiere? (T.G.A, C.T.E., etc.)
7. ¿Cuál es la misión y visión de la escuela?
8. ¿Cuáles son los propósitos educativos de la escuela?
9. ¿Cuáles son los planes y programas que guían el proceso enseñanza- aprendizaje de los alumnos?

La Escuela y su Estructura

1. ¿Su organización se caracteriza por ser?
2. ¿Qué cargos existen? (directivo, educadoras, auxiliares, administrativos, de servicio).
3. ¿Con qué actores cuenta la institución?
4. ¿Cuentan con organigrama?
5. ¿Los actores saben cuáles son las funciones formales que deben desempeñar?
6. ¿La institución cuenta con lineamientos de trabajo, reglamentos o algún documento que especifique su función?
7. ¿Podría clasificar la estructura del personal, en cuanto responsabilidad e influencia?
8. ¿Qué lugar ocupan los alumnos y cómo están organizados? (grados, grupos, edades).
9. ¿Qué lugar ocupan los padres, existe organización integrada por padres?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A DIRECTORA

DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

Función Directiva

La finalidad es conocer la formación profesional y la función que desempeña la responsable de la escuela.

Perfil, conocimiento y experiencia profesional.

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Me puede hablar sobre sus inicios en este nivel?
3. ¿Cómo llegó a ocupar el puesto de directivo y cuánto tiempo lleva al frente del jardín de niños?
4. ¿Ha tenido algún curso de capacitación con respecto a su función directiva?
5. ¿Qué concepción tiene de un director?
6. ¿Qué características personales y profesionales debe tener un director?
7. ¿Sabe bajo qué marco jurídico actúa un directivo particular?
8. ¿Cuál es su función en la escuela?
9. ¿Cuál es su estilo de dirección?

Comunicación.

10. ¿A quiénes se les da información?
11. ¿Qué espacios hay para la comunicación?
12. ¿Qué condiciones ha originado para propiciar la comunicación?
13. ¿Qué medios utiliza para transmitir la información?

Planeación.

14. ¿De dónde parte la planeación de sus funciones?
15. ¿Cómo realiza la planificación de sus actividades?
16. ¿Ha establecido objetivos, metas, estrategias y políticas que guíen sus funciones?
17. ¿Qué recursos utiliza para llevar a cabo su planeación?
18. ¿Qué propuestas de mejoramiento ha elaborado en este ciclo escolar?

Organización.

19. ¿Qué aspectos contempla en su organización?
20. ¿Cómo realiza su organización?
21. ¿A que actividades le ha dado mayor prioridad?
22. ¿Qué recursos utiliza para la organización?

Supervisión.

23. ¿En la escuela qué supervisa y en qué momentos?
24. ¿Qué supervisa de las aulas?
25. ¿Qué aspectos supervisa a las maestra?

Control escolar.

26. ¿Cómo organiza y dirige el proceso de reinscripción e inscripción?
27. ¿Cómo está organizado el control de los aspectos del alumnado?
28. ¿Cómo se realiza el control para los asuntos que tiene que ver con los docentes?
29. ¿Cómo se lleva el control de la documentación que llega de supervisión?
30. ¿Evalúa periódicamente la eficacia de la organización del centro, como lo hace?

Administración de recursos humanos.

31. ¿Cuenta con la plantilla del personal docente?
32. ¿Se le informó por escrito a los docentes sobre sus funciones?
33. ¿Se le explicó sobre el ambiente en la que se desarrollará su trabajo?
34. ¿Qué facilidades se le proporcionaron para realizar su trabajo?

Administración de recursos materiales.

35. ¿Se realiza un diagnóstico de necesidades, cada cuando?
36. ¿Se cuenta con inventario de los bienes e inmuebles?
37. ¿Se realiza inventario del aula?
38. ¿Se le proporcionan a las docentes los recursos necesarios para llevar a cabo la elaboración y organización de su trabajo (carpetas, formatos, bibliografía, libretas, plumas, etc.)?
39. ¿La institución cuenta con el suficiente material para desarrollar las competencias de los niños/as en cada campo formativo?

Técnico-pedagógico

40. ¿Conoce el Programa de Educación Preescolar 2004?
41. ¿Ha detectado debilidades y fortalezas en la aplicación del programa?
42. ¿Brinda asesoría y orientación para sacar adelante las debilidades?
43. ¿Sensibiliza y motiva a las docentes para que mejoren la calidad de su trabajo?
44. ¿Se orientó al personal sobre la realización del diagnóstico inicial?
45. ¿Se acompañó a las docentes en el proceso de planificación del Programa anual de trabajo del docente (PATD).
46. ¿Cómo da orientación y seguimiento a la planeación de situaciones didácticas?
47. ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en base a las necesidades y capacidades de los alumnos?
48. ¿Qué métodos y estrategias están utilizando las docentes para implementar el programa?
49. ¿Orienta al personal sobre la nueva forma de evaluar?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A DOCENTES

DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

Función Directiva

1. ¿Conoce el nivel académico de la directora?
2. ¿Considera que tiene vocación?
3. ¿Defina su estilo de dirección?
4. ¿Cómo es la comunicación entre directora-docentes, directora- alumnos, directora- padres?
5. ¿Qué ambiente trata de promover la directora en el centro?
6. ¿Cuál es la finalidad de los Consejos Técnicos Escolares?
7. ¿Considera que la directora lleva una planeación de sus actividades?
8. ¿Qué puede decir sobre la organización que lleva a cabo?
9. ¿Le informó sobre sus funciones lo que deben entregar y en qué tiempos?
10. ¿Qué aspectos supervisa en la escuela?
11. ¿Qué tipo de control se lleva en la institución?
12. ¿Se realizó un diagnóstico de necesidades materiales?
13. ¿Cuenta con inventario de los recursos materiales?
14. ¿Le proporciona los recursos necesarios para llevar a cabo la elaboración y organización de su trabajo (carpetas, formatos, bibliografía, libretas)?
15. ¿La institución cuenta con el suficiente material para desarrollar las competencias de los niños/as en cada campo formativo?
16. ¿Considera que la directora conoce el Programa de Educación Preescolar 2004?
17. ¿Las ha reunido para detectar debilidades y fortalezas en la aplicación del programa?
18. ¿Le brinda asesoría y orientación en la planeación, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación (conceptos y procedimiento)?
19. ¿Las sensibiliza y las motiva para que mejoren la calidad de su trabajo?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A DIRECTORA Y DOCENTES.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)

El objetivo es descubrir qué conocimiento tiene sobre el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004).

1. ¿Qué opina de la incorporación y de la reforma curricular?
2. ¿Sabe por qué se originó la reforma curricular?
3. ¿Ha tomado cursos de capacitación para conocer e implementar el PEP 2004?
4. ¿Cómo está organizado el programa?
5. ¿A qué se refieren cuando dicen que el programa tiene carácter abierto?
6. ¿Cuáles son los propósitos fundamentales que establece el programa?
7. ¿Qué principios pedagógicos manifiesta?
8. ¿Qué son los campos formativos y cómo se organizan?
9. ¿Qué son las competencias?
10. ¿Cómo debe organizar su trabajo en el aula?
11. ¿Actualmente está trabajando con el programa?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A LA DIRECTORA

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Planificación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y del Programa Anual de Trabajo (PAT).

El objetivo de la entrevista es conocer la manera en que se llevó a cabo la planificación del PETE y del PAT.

1. ¿Qué es el PETE, para qué lo realizan?
2. ¿Qué aspectos contempla la planeación del PETE, cómo se organiza?
3. ¿Quiénes participaron en la planificación?
4. ¿Se realizó un diagnóstico para detectar fortalezas y debilidades de la comunidad educativa para poder iniciar la planificación?
5. ¿Se fijaron con claridad, precisión y en consenso los objetivos, las metas y las estrategias del PETE?
6. ¿Se establecieron los tiempos más idóneos?
7. ¿Qué es el PAT, cual es su función?
8. ¿Qué aspectos lo integran?
9. ¿La visión, la misión y los objetivos fueron elaborados en colegiado?
10. ¿Las actividades realmente llevan al logro de los objetivos y metas?
11. ¿Los periodos de realización son razonables, se cumplen?
12. ¿En base a qué se designaron las responsabilidades?
13. ¿Se previnieron de forma conveniente los medios y recursos?
14. ¿Se han puesto en marcha?
15. ¿Las líneas metodológicas convenidas han sufrido desviaciones?
16. ¿Se han hecho reuniones para revisar lo planeado y lo ejecutado?
17. ¿Se han realizado correcciones y ajustes oportunos?
18. ¿Qué logros se han conseguido al planificar el plan y programa?
19. ¿Qué dificultades u obstáculos se encontraron al realizar la planificación?

**GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
REALIZADA A DIRECTORA
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

Planificación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

El objetivo de la entrevista es conocer las debilidades y fortalezas en la planificación y organización del trabajo docente.

1. ¿En qué concepción se fundamentan para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Qué elementos deben tomar en cuenta las docentes para organizar su trabajo?
3. ¿Qué es la planificación y el plan de trabajo?
4. ¿Qué secuencia de contenidos conforman el plan de trabajo y qué opina de ellos?
5. ¿Las docentes realizan su plan de trabajo?
6. ¿Qué aspectos indica el programa que deben contemplar antes de iniciar la planeación?
7. ¿Qué modalidades de trabajo pueden adoptar las docentes?
8. ¿Qué es una situación didáctica?
9. ¿Qué condiciones debe reunir una situación didáctica?
10. ¿Qué aspectos debe reunir la secuencia didáctica?
11. ¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar?
12. ¿Cómo organizan actualmente el trabajo sus docentes?

**GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
REALIZADA A DIRECTORA
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

Evaluación

1. ¿Qué concepción tiene de evaluación?
2. ¿Cuáles son las finalidades y función de la evaluación en la educación preescolar?
3. ¿Qué se evalúa en el jardín?
4. ¿Quiénes evalúan?
5. ¿Qué técnicas e instrumentos utiliza para evaluar?
6. ¿Cada cuanto tiempo evalúan el aprendizaje del niño?
7. ¿Qué es lo que evalúa en el niño?
8. ¿Se les informa a los padres de familia sobre los resultados de evaluación?
9. ¿Le da seguimiento al proceso de evaluación de las maestras e institución?

ANEXO 4

CUESTIONARIOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco
 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
 Campo: Proyectos Educativos:
 Asesoría e intervención en la Educación Preescolar

**CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

Grupo: _____ Fecha: _____

El objetivo de éste cuestionario es conocer algunas de sus características personales, tenga presente que sus respuestas se mantendrán en absoluta confidencialidad, ya que sólo se utilizarán para obtener resultados que se analizarán globalmente con procedimientos estadísticos. Le rogamos que seas sincera cuando expreses su opinión. Subraye su respuesta.

**Características Personales y Profesionales
del Personal Docente**

1. ¿A que género pertenece?
 - a) Femenino
 - b) Masculino

2. ¿Entre qué rango de edad se encuentra?
 - a) De 20 a 30
 - b) De 30 a 40
 - c) De 40 a 50

3. ¿Qué nivel educativo tiene?
 - a) Secundaria
 - b) Carrera técnica (especifique): _____
 - c) Licenciatura (especifique): _____
 - d) Otros (especifique): _____

4. ¿Cuántos años de experiencia tiene laborando en el nivel preescolar?
 - a) De 1 a 5
 - b) De 6 a 10
 - c) De 11 a 15
 - d) 16 o más

5. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este plantel? _____

6. ¿Qué concepción tiene de una maestra de preescolar?

7. ¿Qué opina sobre la incorporación de su escuela?

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Campo: Proyectos Educativos:

Asesoría e intervención en la Educación Preescolar

**CUESTIONARIO REALIZADO A DOCENTES
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA**

Grado: _____ Fecha: _____

El objetivo de este cuestionario es conocer sus fortalezas y debilidades en la planificación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y del Programa Anual de Trabajo (PAT). Se le sugiere responder de manera sincera, clara y concreta. Por su cooperación, gracias.

**Planificación del Plan Estratégico de Transformación Escolar
(PETE) y del Programa Anual de Trabajo (PAT).**

1. ¿Qué es el PETE, para qué lo realizan?

2. ¿Qué aspectos contempla la planeación del PETE, cómo se organiza?

3. ¿Quiénes participaron en la planificación?

4. ¿Se realizó un diagnóstico para detectar fortalezas y debilidades de la comunidad educativa para poder iniciar la planificación?

5. ¿Se fijaron con claridad, precisión y en consenso los objetivos, las metas y las estrategias del PETE?

6. ¿Se establecieron los tiempos más idóneos?

7. ¿Qué es el PAT, cuál es su función?

8. ¿Qué aspectos lo integran?

9. ¿La visión, la misión y los objetivos fueron elaborados en colegiado?

10. ¿Las actividades realmente llevan al logro de los objetivos y metas?

11. ¿Los periodos de realización son razonables, se cumplen?

12. ¿En base a qué se designaron las responsabilidades?

13. ¿Se previnieron de forma conveniente los medios y recursos?

14. ¿Se han puesto en marcha?

15. ¿Lo planeado ha sufrido desviaciones?

16. ¿Se han hecho reuniones para revisar lo planeado y lo ejecutado?

17. ¿Se han realizado correcciones y ajustes oportunos?

18. ¿Qué logros se han conseguido al planificar el plan y programa?

19. ¿Qué dificultades u obstáculos se encontraron al realizar la planificación?

20. ¿Tiene acceso o cuenta con una copia de los documentos que le permitan revisar y dar seguimiento a lo planeado?

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Campo: Proyectos Educativos:

Asesoría e intervención en la Educación Preescolar

**CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

Grupo: _____ Fecha: _____

El objetivo de éste cuestionario es detectar sus fortalezas y debilidades y posibles problemáticas en cuanto enseñanza aprendizaje. Sus respuestas se mantendrán en absoluta confidencialidad, le pedimos sea sincera al expresar su opinión. Si le es insuficiente el espacio puede continuar en la parte de atrás.

Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

1. ¿En qué concepción se fundamenta para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje? _____

2. ¿Qué es la planificación y el plan de trabajo?

3. ¿Qué secuencia de contenidos conforman el plan de trabajo y que opina de ellos?

4. ¿Qué aspectos le indica el programa que debe contemplar antes de iniciar la planeación? _____

5. ¿Qué es la situación didáctica y qué condiciones debe reunir?

6. ¿Qué modalidades de trabajo adopta para trabajar?

7. ¿Qué elementos debe contener la secuencia didáctica?

8. ¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar?

9. ¿Cómo organiza su trabajo?

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Campo: Proyectos Educativos:

Asesoría e intervención en la Educación Preescolar

**DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES**

Grupo: _____ Fecha: _____

El objetivo de éste cuestionario detectar sus fortalezas y debilidades en cuanto el proceso de evaluación. Tenga presente que sus respuestas se mantendrán en absoluta confidencialidad, le pedimos sinceridad en sus respuestas. Gracias.

Evaluación

1. ¿Qué concepción tiene de evaluación?

2. ¿Cuáles son las finalidades principales de la evaluación en preescolar?

3. ¿Sabe cuál es la función de la evaluación en preescolar?

4. ¿Qué se evalúa en el Jardín de Niños?

5. ¿Quiénes evalúan en la escuela?

6. ¿Cada cuánto tiempo evalúa el aprendizaje?

7. ¿Qué evalúa en el niño?

8. ¿Qué técnicas e instrumentos utiliza para evaluar al niño?

9. ¿Cómo evalúa?

10. ¿Se le informa a los padres sobre los resultados?

ANEXO 5

MUESTREO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
Campo: Proyectos Educativos:
Asesoría e Intervención en la Educación Preescolar

ENCUESTA APLICADA A MADRES Y PADRES DE FAMILIA

Grado: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

La información recabada en esta encuesta es confidencial, será revisada exclusivamente por los miembros de la UPN, que será base de datos estadísticos importantes para detectar fortalezas, debilidades y problemas, que darán pie al desarrollo de una intervención en la escuela que contribuirá a su mejora. Se le pide por favor contestar de manera sincera, clara y concreta. Por su amable atención y comentarios: "Gracias". Subraye su respuesta.

Características Personales de los Padres y Madres de Familia

1. ¿A qué género pertenece?
 - a) Femenino
 - b) Masculino

2. ¿Entre qué rango de edad se encuentra?
 - a) De 15 a 25
 - b) De 25 a 35
 - c) De 35 a 45

3. ¿Qué nivel educativo tiene?
 - a) Básica (Primaria)
 - b) Media (Secundaria)
 - c) Medio superior (Preparatoria, Vocacional, Bachilleres, etc.)
 - d) Superior (especifique): _____
 - e) Otro (especifique): _____

4. ¿Cuál es su ocupación?
 - a) Hogar
 - b) Obrero
 - c) Empleado
 - d) Comerciante
 - e) otro (especifique) _____

5. ¿Cuántos hijos tiene en total? _____

6. ¿Quién se encarga del cuidado de su hijo(a) cuando no está en la escuela?
 - a) Papá
 - b) Mamá
 - c) otro (especifique) _____

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
Campo: Proyectos Educativos:
Asesoría e Intervención en la Educación Preescolar

ENCUESTA APLICADA A MADRES Y PADRES DE FAMILIA

Grado: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

La información recabada en esta encuesta es confidencial, será revisada exclusivamente por los miembros de la UPN, que será base de datos estadísticos importantes para detectar fortalezas, debilidades y problemas, que darán pie al desarrollo de una intervención en la escuela que contribuirá a su mejora. Se le pide por favor contestar de manera sincera, clara y concreta. Por su amable atención y comentarios: "Gracias".

Valoración del Servicio Escolar

1. ¿La institución cubre con sus expectativas, brindándole un servicio de calidad? a) Si b) Regular c) No
¿Por qué? _____

2. ¿Cuál es su opinión en cuanto a la organización institucional?
a) Excelente b) Buena c) Regular d) Mala ¿Por qué?

3. ¿Cómo considera el desempeño y la actitud de la directora frente a las diversas situaciones y actividades que se han presentado?
a) Excelente b) Bueno c) Regular d) Malo ¿Por qué?

4. ¿Cómo considera el nivel de aprendizaje que ha adquirido su hijo/a?
a) Excelente b) Bueno c) Regular d) Malo
¿Por qué? _____
5. ¿Cómo considera usted el desempeño y actitud de la educadora en relación con el aprendizaje de su hijo/a?
a) Excelente b) Bueno c) Regular d) Malo
¿Por qué? _____
6. ¿La información que le proporciona la escuela ha sido?
a) Suficiente b) Regular c) Escasa

7. ¿La participación que ha tenido usted en las actividades escolares ha sido suficiente y adecuada? Si, Regular, No, ¿Por qué?

8. ¿Sobre qué aspecto le gustaría estar mayor informada/o?

9. Mencione los aspectos que le han gustado del servicio de la escuela.

10. Mencione algunas deficiencias que de manera personal considera deben corregirse en la escuela o aula.

ANEXO 6

RECOPIACIÓN DOCUMENTAL

ANEXO 7

GUÍAS DE EVALUACIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LA EVALUACIÓN.

EVALUACIÓN A LA LÍNEA DE ACCIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y DEL ANÁLISIS, REALIZADA A LA DIRECTORA.

Fecha: _____

El objetivo de la entrevista es conocer la manera en que se llevó a cabo el diagnóstico y el análisis.

a) Diagnóstico:

1. ¿Fue expuesto el objetivo del diagnóstico inicial con claridad?
2. ¿Qué opina sobre la selección de técnicas e instrumentos?
3. ¿Fueron claras las instrucciones dadas para el uso de la técnica e instrumentos?
4. ¿El diagnóstico se realizó en el tiempo establecido?
5. ¿Piensa que el diagnóstico logró su cometido?

b) Análisis:

1. ¿Se especificó la técnica para realizar el análisis?
2. ¿Piensa que el análisis se realizó de manera adecuada?
3. ¿Qué tan apegados a la realidad fueron los resultados?
4. ¿Qué opina sobre la participación que se dio en esta línea?

c) Asesoría:

1. ¿Recibió la asesoría adecuada y suficiente para la realización de esta fase?
2. ¿Qué dificultades notó que surgieron en el proceso?
3. ¿Qué beneficios se obtuvieron a raíz del desarrollo de estas líneas de acción?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LA EVALUACIÓN.

EVALUACIÓN DE LA LÍNEA DE ELABORACIÓN DEL PLAN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA, REALIZADA A LA DIRECTORA.

Fecha: _____

El objetivo de la entrevista es conocer el punto de vista de la directora sobre la manera en que se llevó a cabo la elaboración del plan de gestión pedagógica.

1. ¿Se especificó claramente lo que se iba a realizar en la planeación?
2. ¿El objetivo de la línea de acción fue claro?
3. ¿Se detectaron y analizaron las necesidades suficientes para poder iniciar la planificación?
4. ¿Se fijaron con claridad y precisión cuáles serían los objetivos?
5. ¿Las tareas y actividades fueron adecuadas para el logro de los objetivos?
6. ¿Se previnieron de forma detallada y conveniente, los medios y recursos que se estimaron oportunos para la planeación?
7. ¿Se establecieron los tiempos más idóneos para cada una de las tareas que deben ser realizadas?
8. ¿Se designaron responsabilidades para ejecutar lo planeado?
9. ¿Fue claro el proceso para conseguir los objetivos propuestos?
10. ¿El tiempo que se le asignó a la realización del plan se respetó?

- **Asesoría:**

1. ¿Cómo se llevó a cabo la asesoría en el proceso de la planeación?
2. ¿Qué dificultades notó que surgieron en el proceso?
3. ¿Qué beneficios se obtuvieron al realizarse un plan de trabajo?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LA EVALUACIÓN.

EVALUACIÓN DE LA LÍNEA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA, REALIZADA A DIRECTORA.

Fecha: _____

El objetivo de la entrevista es conocer el punto de vista de docentes y la directora, sobre la forma en que se llevó a cabo la implementación del plan de gestión pedagógica.

1. ¿Se previnieron los elementos suficientes para el arranque?
2. ¿Los objetivos previstos se cumplieron?
3. ¿Las acciones realizadas resultaron pertinentes a los objetivos?
4. ¿Los recursos previstos fueron suficientes?
5. ¿La temporalización se tuvo que cambiar en alguna ocasión?
6. ¿Se han cumplido los plazos previstos?
7. ¿Las líneas metodológicas convenidas han sufrido desviaciones?
8. ¿Se han hecho periódicas revisiones entre lo planeado y lo ejecutado?
9. ¿Se realizaron correcciones y ajustes oportunos?
10. ¿Cada uno de los implicados en la tarea desarrolló sus acciones con eficiencia y responsabilidad?
11. ¿Lo planeado sirvió para la mejora de las necesidades?
12. ¿Qué dificultades u obstáculos se han encontrado en el recorrido, en relación con los objetivos propuestos?
13. ¿Qué logros se han conseguido?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LA EVALUACIÓN.

EVALUACIÓN FINAL DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ASESORÍA Y DE LA ASESORÍA, REALIZADA A LA DIRECTORA.

Fecha: _____

El objetivo es conocer la opinión de la directora acerca de la participación y desempeño personal y de la asesora.

1. ¿Podría hacer una interpretación de su avance desde la línea del diagnóstico hasta la línea de implementación?
2. ¿Considera que se le dio la importancia correspondiente a su participación en cada línea de acción?
3. ¿Piensa que la intervención tuvo impacto en aspectos personales?
4. ¿En qué aspectos profesionales impactó la intervención?
5. ¿Satisfizo a sus intereses la intervención?
6. ¿Qué le aportó la intervención de la asesora en su práctica cotidiana?
7. ¿Cuál fue el desempeño en general de la asesora?
8. ¿Mencione algunas fortalezas que usted cree que posee la asesora?
9. ¿Mencione algunas de las debilidades que usted considere que posee la asesora?

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS EN LAS QUE LOS ALUMNOS DE PEDAGOGÍA REALIZARON SUS PRÁCTICAS

El propósito del presente cuestionario es obtener información directa de los beneficiarios sobre los resultados e impacto de las prácticas educativas realizadas por los alumnos de Pedagogía de 8º Semestre, por tal motivo le solicitamos su valiosa participación respondiendo este instrumento.

Marque con una "X" la opción que corresponda con la mayor precisión, a su punto de vista sobre el desarrollo, resultados e impacto de las prácticas.

- (1) siempre
- (2) casi siempre
- (3) a veces
- (4) casi nunca
- (5) nunca

Indicador	1	2	3	4	5
1. La asistencia de la estudiante estuvo acorde con su plan de intervención.					
2. La alumna asistió puntualmente a sus sesiones.					
3. El plan de intervención presenta congruencia, secuencia y claridad.					
4. La intervención cubrió las necesidades de la escuela					
5. Se lograron los objetivos propuestos en el plan.					
6. Las estrategias utilizadas fueron adecuadas para llevar a cabo la intervención.					
7. Sus expectativas con relación a esta intervención se cubrieron.					
8. ¿Qué le aportó la intervención de la alumna en su práctica cotidiana?					

9. ¿Considera importante agregar algún comentario o sugerencia sobre la intervención de la alumna?					

Sello y firma

Dirección Escolar

COMENTARIO FINAL DE LA DIRECTORA

“Afortunadamente para mi la realización del diagnóstico y la intervención llega en el momento indicado, porque comenzamos a ver aspectos que posteriormente mi supervisión me pidió, entonces, el que tú me hayas explicado primero y después me lo pidieran me facilitó mucho las cosas.

Si no hubieras intervenido mi escuela seguiría en un estancamiento que veníamos arrastrando desde hace 20 años, llegaste y trajiste ideas nuevas que tienen que ver con lo que supervisión demanda, así que se logró hacer un trabajo en conjunto (Asesora-directora-supervisión) y se avanzó demasiado.

Se dieron una serie de dificultades, cuya causa principal fue mi falta de conocimiento, experiencia y que no se tenía la costumbre de trabajar de esta manera, así que la irresponsabilidad por parte de nosotras (directora y maestras) se manifestó en varias ocasiones.

Los logros fueron muchos, me abrió las puertas para entender una metodología, para poder detectar nuestras necesidades, conocer una forma de planeación que sirvió para tener una organización y no trabajar al vapor, y contemplar todos los aspectos a atender.

Me queda bien claro que debo tener disciplina y constancia para poder cumplir con lo que me proponga, definitivamente me ayudó en el aspecto personal, ver tu dedicación, disciplina, el dominio que tienes del tema, etc., eso ocasionó querer hacer mejor las cosas y tu motivación me levantó la autoestima, me ayudó a ser más profesional, a exigirme y tener más carácter, a no quedarme en la mediocridad, a realizar las cosas no por quedar bien, sino primeramente por satisfacción personal, descubrí que quiero seguir preparándome, que sí puedo a pesar de todos los compromisos, estoy motivada a terminar mis estudios.

Fui adquiriendo conciencia de lo que implica mi trabajo, en la responsabilidad que tengo con mis maestras, con los alumnos y los padres de familia. Pienso que todas mis debilidades están en proceso de volverse fortalezas y por lo mismo pienso dar mi mayor esfuerzo para darle continuidad a este trabajo²³.

²³ Comentario textual realizado por la directora del Jardín de Niños " Maya", García Contreras Stibaltz.

ANEXO 8

FORMATO: PLAN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

FORMATO DEL PLAN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

OBJETIVO TERMINAL	TAREAS Y ACTIVIDADES	RESPONSABLES	PERSONAS IMPLICADAS	RECURSOS TÉCNICOS	RECURSOS MATERIALES	RECURSOS ECONÓMICOS	FECHA	HORA