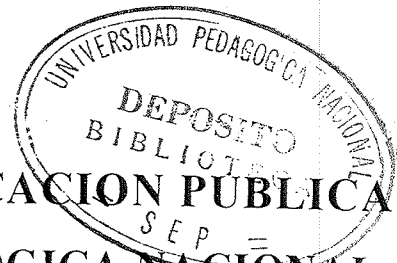


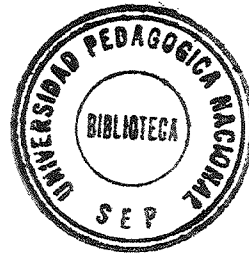


SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



UNIDAD 271

EL ASESORAMIENTO DE LA PRACTICA DOCENTE  
MEDIANTE LA SUPERVISION ESCOLAR



ROSA MARIA REYNAUD PAZ

VILLAHERMOSA, TAB., 1994

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Villahermosa, Tabasco, a 17 de Septiembre de 1964.

Profr. (a) ROSA MARIA REYNAUD PAZ

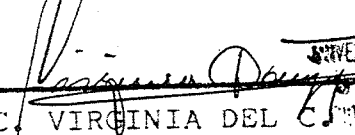
( Nombre del egresado )

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa: INVESTIGACION DOCUMENTAL  
titulado: " EL ASESORAMIENTO DE LA PRACTICA DOCENTE MEDIANTE LA SUPERVISION ESCOLAR "

presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE  
El Presidente de la Comisión



  
LIC. VIRGINIA DEL C. DOMÍNGUEZ E.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

# I N D I C E

	Página
INTRODUCCION.....	1
1. ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA SUPERVISION.....	3
1.1 Las primeras supervisoras de educación preescolar en México.....	3
1.2 La supervisión escolar en Tabasco.....	5
1.3 La educación preescolar en el municipio de Centla.....	12
2. PRACTICA DOCENTE.....	17
2.1 Fundamentos de la práctica docente.....	17
2.2 Dimensiones de la práctica docente.....	18
2.3 Dimensión social.....	19
2.3.1 Niños.....	20
2.3.2 Personal docente.....	22
2.3.3 Padres de familia y comunidad.....	25
2.3.4 Autoridades educativas.....	30
2.4 Dimensión pedagógica.....	33
2.4.1 Objetivos.....	33
2.4.2 Métodos y estrategias de aprendizaje.....	35
2.4.3 Contenidos de aprendizaje.....	39
2.5 Dimensión material o instrumental.....	40
2.5.1 Organización espacio-tiempo.....	41
2.5.2 Recursos didácticos.....	45
2.6 Características de la práctica docente.....	48
3. ORIENTACION Y ASESORIA.....	51
3.1 Definición y propósito de la asesoría.....	51
3.1.1 Tipos de asesoría.....	53
3.1.2 Perfil del asesor.....	54
3.1.3 Características del asesorado.....	56
3.2 Criterios metodológicos para la asesoría.....	58
3.2.1 El aprendizaje grupal.....	61
3.2.2 Técnicas para el aprendizaje grupal.....	65
4. LA SUPERVISORA COMO ASESOR DE LA PRACTICA DOCENTE.....	68
4.1 Concepto de supervisión.....	68
4.2 Funciones de la supervisora de zona.....	70
4.3 Organización de las actividades de asesoría.....	74

	Página
CONCLUSIONES .....	78
SUGERENCIAS.....	80
BIBLIOGRAFIA.....	82
ANEXOS .....	84

## INTRODUCCION

La práctica docente es expresión conjunta de las relaciones institucionales, normativas, pedagógicas, sociales, culturales, económicas y materiales que se dan en un tiempo y en un espacio determinado, y es la educadora la encargada de llevar a cabo esta tarea, valiéndose de sus conocimientos, habilidades y experiencias para hacer accesible al alumno los contenidos curriculares.

Una de las estrategias empleadas para el fortalecimiento, apoyo y superación del quehacer cotidiano de los maestros es el asesoramiento de la práctica docente mediante la supervisión escolar, y es la supervisora de zona quien tiene la posibilidad de crear y promover espacios donde el docente intercambie y retroalimente sus experiencias educativas, buscando la superación de su quehacer docente.

El propósito de este trabajo es brindar elementos teórico-metodológicos a las supervisoras de zona, que orienten las acciones de asesoría a través del conocimiento y sistematización de criterios y procedimientos que fortalecen y apoyan la práctica docente.

En el primer capítulo se hace una reseña histórica acerca de la supervisión, desde la fundación de los primeros jardines de niños en el país, bajo los auspicios de Don Justo Sierra como Secretario de Educación Pública, así como la organización de la supervisión en el estado de Tabasco dentro del gobierno del Lic.

Carlos A. Madrazo. La zona 46 de preescolar, donde presto actualmente mis servicios. corresponde al municipio de Centla, por lo que considero necesario incluir, en este mismo capítulo, el surgimiento y evolución de la educación preescolar, la fundación de los primeros jardines, la expansión del servicio educativo y las supervisoras adscritas a las zonas de este municipio en la actualidad.

En un segundo capítulo se hace referencia a las tres dimensiones de la práctica docente: social, pedagógica e instrumental o material y a los elementos que comprenden cada una de ellas, a fin de realizar un análisis exhaustivo que lleve a la reflexión sobre la importancia que tienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de asesoría y los criterios metodológicos a seguir en su realización, se abordan dentro del tercer capítulo, - donde se hace referencia a las diversas técnicas grupales que el supervisor de zona puede utilizar en sus orientaciones.

En el cuarto y último capítulo se retoma el concepto de supervisión y las funciones que realiza dentro de la zona a su cargo, así como la manera en que se puede motivar al personal para que busquen su actualización y superación profesional, teniendo como base la observación y evaluación de la práctica docente.

Esta investigación, apoyada en estudios realizados por diversos autores sobre la práctica educativa, recoge algunos elementos útiles en cualquier ámbito, rural o urbano, donde se practique el trabajo docente, a fin de superarla día a día en beneficio de la niñez mexicana.

## 1. ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA SUPERVISION

### 1.1 Las primeras supervisoras de educación preescolar en México

Dentro del sistema educativo nacional, la educación preescolar adquiere una importancia fundamental por ser el primer nivel oficial e institucionalizado en que el niño recibe su formación-escolarizada.

La actual administración educativa contempla como programa-prioritario, la apertura de varias alternativas a través de las cuales se pretende llevar la educación preescolar a otros sectores de la sociedad que hasta el momento carecen de ella.

El jardín de niños, como institución para la educación del-infante, nació en Europa a consecuencia de profundos estudios de grandes maestros de la pedagogía como Juan Federico Oberlín, Roberto Owen, Juan Amos Comenius y el primer sistematizador de la educación preescolar, Federico Froebel.

En nuestro país la educación preescolar es relativamente --nueva, aunque fué en 1877 cuando el Sr. Rafael Pérez Gallardo, --junto con la Sociedad Pestalozzi, abren una escuela de párvulos--en agosto de ese mismo año.

Fué Enrique Laubscher, profesor alemán, quien fundó en Vera cruz, el 5 de febrero de 1883, el primer jardín de niños en sue-lo mexicano y al que puso por nombre "Esperanza".(1)

---

(1) CASTAÑEDA Josefina, Técnica del jardín de niños 3, p. 107.

En ese mismo año, el profesor Oropeza fundó su propio jardín de niños anexo a la Escuela Modelo de Orizaba que él mismo dirigía, y al que llamó "Victoria".

Grandes pedagogos, como el profesor Manuel Cervantes Imaz, interesado en la educación de los niños pequeños, publicó sus primeras impresiones sobre la educación preescolar en el periódico "El pensador mexicano" que él mismo dirigía, y propició el establecimiento de una institución para atender al párvulo.

Los jardines de niños fueron aumentando paulatinamente y "bajo la gestión de Justo Sierra como funcionario de Educación, los jardines de niños fueron objeto de creciente atención".(2)

Con el fin de proporcionar un servicio pedagógico eficiente y unificado en los planteles existentes entonces, se logró un decreto fechado en mayo de 1908, creando la Inspección Técnica de los Kindergarten, y se designó a la Profra. Estefanía Castañeda para ocupar el primer puesto de Inspectora.

En 1910, la Profra. Rosaura Zapata fué nombrada Inspectora General de Jardines de Niños.

En 1928 Estefanía Castañeda pasó al Departamento de Escuelas Rurales a cargo del maestro Rafael Ramírez, quien la nombró Inspectora General en los estados de la República. Su labor consistió en fundar una gran cantidad de jardines de niños en las capitales de los estados, en ciudades importantes y especialmente en pueblos del medio rural y rancherías.

---

(2) LARROYO, Francisco, Historia comparada de la educación en México, p. 361.



A partir de entonces la educación preescolar ha tenido un notable incremento en cuanto a la fundación de escuelas, por lo que se ha hecho necesario aumentar día con día el número de personas dedicadas a la supervisión de estos planteles para lograr un mejor funcionamiento.

## 1.2 La supervisión escolar en Tabasco

La educación preescolar en Tabasco se inició durante el gobierno del Lic. Tomás Garrido Canabal, con la fundación de un jardín de niños que funcionó a cargo de la profra. Emilia Benet de Nava (3). Años después, la profra. María Gamas Vda. de Ortiz, instaló otro jardín en la calle Juárez de la ciudad de Villahermosa.

Pero fué hasta el año de 1954, y siendo Gobernador del estado el Lic. Manuel Bartlett quien, con el deseo de beneficiar a la niñez tabasqueña en edad preescolar, solicitaron a la directora general Profra. Luz María Serradel, enviara maestras de educación preescolar para impartir orientaciones y cursos.

En abril de ese mismo año, surgen los primeros jardines de niños oficiales, siendo el primero, dentro del sistema federal, el jardín de niños "Isabel Díaz de Bartlett" y dentro del sistema estatal el jardín de niños "Rosaura Zapata", el cual en 1956 pasó a ser federal. Estos planteles se iniciaron anexos a las escuelas primarias en aulas prestadas o instalados en los pasillos

---

(3) CAPARROSO, Amado, Tal cual fué Tomás Garrido Canabal, p.582.

de las mismas.

En 1956 se contaba con 3 jardines federales y 8 estatales. Estos planteles estaban supervisados por los Inspectores de Educación Primaria, ya que no había supervisores de educación preescolar. La documentación de los jardines federales era enviada a la Dirección General de Educación Preescolar por conducto de la Dirección Estatal.

Durante el gobierno del Lic. Carlos A. Madrazo Becerra, la Dirección de Educación en el estado nombra como Supervisora de los jardines estatales a la Profra. Fidencia Pascasio, que estuvo comisionada hasta 1963 cuando, por razones de jubilación, fué sustituida por la Profra. Carmen Rodas de Figarola, formándose la zona única con 9 planteles.(4)

Los jardines de niños no contaban con supervisoras en el estado. La Profra. Luz María Islas de Elsner, Coordinadora de los estados de Campeche, Yucatán, Quintana Roo y Tabasco, había realizado algunas visitas a los planteles de la localidad.

En mayo de 1962, La Dirección General de Educación Preescolar nombró a la Profra. Rosaura Torres de Valenzuela, quien era la única directora con plaza federal, como supervisora de Tabasco quedando así integrada la zona única con 5 jardines de niños federales y 5 educadoras del mismo sistema.

En 1964 y siendo aún supervisora la Profra. Torres, se incrementaron a 6 los jardines federales , y 6 educadoras con plaza

---

(4) S.E.P., USED, 30 Aniversario de educación preescolar, trayectoria, p. 6.

federal.

La Dirección de Educación Estatal apoyaba con personal estatal, tanto educadoras como niñeras, a los planteles del sistema federal.

En octubre de 1969 es nombrada como Supervisora de Tabasco la Profra. Guillermina Hernández Serrano, que pasaba del estado de Campeche a éste.

En febrero de 1973 la Profra. Carmen Rodas de Figarola, supervisora estatal, es sustituida por la Profra. Bertha Guerrero de De la Cruz, quedando como supervisora única hasta septiembre del mismo año en que la Dirección de Educación Estatal reestructura los jardines de niños en 3 zonas. La 1a. zona a cargo de la Profra. Graciela Trujillo de Cobo con los jardines de niños de la ciudad de Villahermosa; la 2a. zona a cargo de la Profra. Bertha Guerrero de De la Cruz, con 7 jardines de niños de los municipios de Paraíso, Comalcalco, Cárdenas, Cunduacán, Jalpa de Méndez, Nacajuca y Centla. La 3a. zona de supervisión de educación preescolar estatal, quedó asignada a la Profra. Olivia Nuñez de Marín y se integró con los jardines de niños de los municipios de Emiliano Zapata, Tenosique, Balancán, Jonuta, Macuspana, Tacotalpa, Teapa y Jalapa, siendo un total de 8 jardines.(5)

Mientras tanto, los jardines de niños federales continuaban integrado en una zona única con la Profra. Guillermina Hernández Serrano al frente, pero en enero de 1974, es sustituida por la Profra. María del Pilar Pineda Morales contando a esa fecha

---

(5) op. cit., p. 20.

con 10 jardines de niños y 22 educadoras federales.

Hasta 1977 en Tabasco sumaban ya 68 jardines, perteneciendo 38 al sistema estatal, 21 al sistema federal y 9 particulares.

En septiembre de 1978, y siendo coordinadora de los jardines de niños estatales la Profra. Pineda, se integra la 4a. zona de supervisión estatal bajo la responsabilidad de la Profra. Lucía Oropeza Deyá.

Nuevamente en 1979, se estructuraron las zonas estatales, integrándose la 5a. zona con jardines de niños del municipio del Centro y Centla, nombrándose como supervisora a la Profra. y Lic María de Lourdes Priego Sibilla y la 6a. zona a cargo de la Profra. Leonor Flota Aguilar comprendiendo los jardines de los municipios de Macuspana, Jalapa, Teapa, Tacotalpa y algunos planteles del municipio del Centro.

Se continúa con el incremento de los jardines de niños estatales en la zona rural y en los diferentes municipios, principalmente en la Chontalpa, y en noviembre de 1980 se comisiona como inspectora de la 7a. zona a la Profra. Elizabeth Fernández Izquierdo en los municipios de Comalcalco, Jalpa y Nacajuca.

En la 8a. zona se comisiona como supervisora a la Profra. Ruth Falconi Magaña para los municipios de Cárdenas y Huimanguillo.

Al realizarse la descentralización administrativa de la Secretaría de Educación Pública en 1979, se nombra como Coordinadora General de Educación Preescolar en el estado a la Profra. María del Pilar Pineda Morales. A la vez, en el mes de septiembre de ese mismo año, se reestructura la zona única federal en 3 zo

nas; la 1a. continúa a cargo de la Profra. Pineda Morales, para la 2a. zona se comisiona a la Profra. Edilia Cabrera Caraveo ubicada en Emiliano Zapata y en la 3a. zona se ubica a la Profra. Justina Ricárdez González con sede en el municipio de Comalcalco

Es a partir de esta fecha que se inicia el desarrollo de la educación preescolar con la fundación de jardines de niños extendiéndose el servicio hasta las comunidades rurales más alejadas y con el impulso y apoyo del gobierno del estado que dirigía el Ing. Leandro Rovirosa Wade.

En 1980 las zonas de supervisión federal se distribuyen de la siguiente manera: 1a. zona, Profra. Lucía de los Santos De la Cruz con los municipios del Centro, Jalapa, Tacotalpa y Teapa; 2a. zona, Profra. Edilia Cabrera C.; 3a. zona, Profra. Justina Ricárdez González; 4a. zona, Profra. Alma Rosa Pulido Hernández con los municipios de Cárdenas, Huimanguillo y Cunduacán; 5a. zona, Profra. Ana María Dehesa Cadena con los municipios de Centla Jalpa de Méndez, Nacajuca, Centro y Cunduacán.

En el mes de octubre del mismo año y debido a la fundación de gran cantidad de jardines de niños por el aumento de población infantil en edad preescolar, se incrementan a 10 las zonas de inspección del sistema federal anexándose las siguientes: 6a. zona, Profra. Patricia del R. Marín Ferrer en los municipios de Emiliano Zapata, Balancán y Tenosique; 7a. zona, Profra. Mirna Magaña Vázquez en los municipios de Paraíso y Comalcalco; 8a. zona, Profra. Ana Belli Pérez Morales en el municipio de Cunduacán 9a. zona, Profra. Ana Julieta Díaz Urias en el municipio de Huimanguillo; zona 10, Profra. Ana Dey Mazariego Aguilar en los mu-

nicipios de Teapa, Tacotalpa y Jalapa. En la 4a. zona sustituye a la Profra. Pulido Hernández la Profra. Candelaria López Pérez.

En el mes de noviembre de 1982 estas zonas federales sufren otra reestructuración conformándose 16 zonas e integrándose tres sectores para su agrupación. Al término de este año existían en el estado 386 jardines de niños estatales y federales, con 911 educadoras integradas en las 25 zonas escolares de los dos sistemas y se atendía una población infantil de 31,885 niños.

En el sistema estatal se crea una zona más sumándose a las 9 existentes haciéndose cargo de ella la Profra. Noemí Ceballos-Trujeque.

A partir de 1983 se incrementan los jardines de niños haciendo un total de 337 planteles, por lo que se conforman 21 zonas de supervisión federales.

De entonces a la fecha la educación preescolar en su modalidad de Jardín de Niños y Centros Rurales Infantiles, se ha extendido por todo el estado, aún en las comunidades más apartadas -- por lo que día a día se crean más zonas de supervisión y sectores, conformándose hasta 1993 de la siguiente manera:

Sector 1, a cargo de la Profra. Rina G. Galán Acuña, que comprende las zonas 1, 2, 5, 10 y 11 del municipio del Centro, así como la zona 46, 47 y 48 de Centla; el sector 2, con la Profra. Justina Ricárdez González al frente y que comprende las zonas 3, 4, 6, 7, 8 y 9 también del municipio del Centro; el sector 3 bajo la responsabilidad de la Profra. Edilia Cabrera C. y con las zonas 41, 42, 43, 44 y 45 de Macuspana y 54 de Jonuta a su cargo; el sector 4 que comprende las zonas de la 21 a la 26 del municipio-

de Comalcalco y 38, 39 y 40 de Paraíso, siendo su titular la Profra. Antonieta Jáuregui; el sector 5 con la Profra. Ruth Falconi Magaña y con las zonas de la 27 a la 33 del municipio de Cárdenas y de la 49 a la 63 de Huimanguillo a su responsabilidad; el sector 6 a cargo de la Profra. Candelaria López Pérez, que comprende las zonas 55 de Emiliano Zapata, 56, 57 y 58 de Balancán, y 59, 60 y 61 del municipio de Tenosique; el sector 7, con la Profra. Elizabeth Jiménez C. al frente y que comprende las zonas 12 y 13 de Nacajuca, 14, 15 y 16 de Jalpa de Méndez y 17 y 20 de Cunduacán; y por último el sector 8 bajo la responsabilidad de la Profra. Ma. de Lourdes Priego Sibilla y con las zonas 66 y 34 de Teapa, 35, 36 y 64 de Jalapa y 37 y 65 de Tacotalpa bajo su responsabilidad.

Es en julio de ese mismo año del 93 que los sectores sufren una reestructuración debido a la gran expansión del servicio educativo del nivel de preescolar, y con el fin de optimizar la evaluación y asesoría técnico-pedagógica y técnico-administrativa, se ubica un sector en cada municipio y dos en el municipio del Centro, distribuyendo las zonas, con criterios racionales, el número de planteles por supervisora, organizando los planteles de acuerdo a su situación geográfica y dividiendo aquellas zonas de masiado extensas.

La importancia de este nivel educativo en relación con la formación del ser humano y el desarrollo de la sociedad, genera el diseño y proyección de acciones definidas que permitan hacer llegar el servicio de jardín de niños con equidad, eficiencia y relevancia social a todos los rincones del estado, por lo que ac

tualmente Tabasco cuenta con 18 sectores a cargo de ameritadas -  
maestras, los cuáles agrupan todas las zonas de supervisión nece  
sarias para el mejoramiento del servicio.

### 1.3 La educación preescolar en el municipio de Centla

El municipio de Centla, es uno de los más importantes en el estado de Tabasco, y se localiza al norte del mismo, con una superficie de 3,245.54 Km<sup>2</sup> y una población, hasta 1990, de 85,000 habitantes aproximadamente (6). Colinda al norte con el Golfo de México, al este con los municipios de Jonuta, Macuspana y el estado de Campeche, al oeste con Nacajuca, Paraiso y Jalpa y al sur con el municipio del Centro. Está integrado por su cabecera municipal: Frontera, 2 villas (villa Vicente Guerrero y villa -- Cuauhtémoc), 5 pueblos, 43 rancherías, 22 colonias, 22 ejidos y más de 40 comunidades rurales.

En Frontera se inicia la educación preescolar con los llama dos grupos de Párvulos, es decir, niños de 4 y 5 años, que funcionaban en casas particulares a cargo de respetables señoras -- que se dedicaban a la noble tarea de enseñar a leer y escribir a los niños.

Pero fué en el año de 1964, cuando siendo gobernador del estado el Lic. Carlos A. Madrazo Becerra y presidente municipal el C.P. José Luis Varela Mendoza, cuando, a iniciativa del Comité -

---

(6) ZALAZAR, José, Centla en su historia, cultura y progreso, p. 19.



Municipal de Protección a la Infancia, se levantó un censo de población preescolar en la ciudad de Frontera, resultando 447 niños entre 4 y 5 años.

Se forma entonces una sociedad de padres de familia quienes solicitan al señor Gobernador, el 20 de enero de ese mismo año, la creación del primer jardín de niños en el municipio de Centla en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, quedando como directora la señora Miriam Alvarez de Varela.

El 25 de enero se obtiene la contestación de las autoridades, y el gobierno del estado envía a la Profra. Fidencia Pascasio Vda. de Alvarez, Supervisora de Preescolar, para verificar su fundación, iniciándose las labores el 2 de febrero de 1964.- El C.M.P.I. acordó ponerle el nombre al jardín de "Profra. Encarnación Becerra de Madrazo", en honor de la madre del C. Gobernador del Estado.

El primer local que ocupó el jardín era alquilado y se ubicaba en la esquina de las calles Alvaro Obregón y Fco. Javier Mina; ahí se recibió la visita del entonces presidente de la república, el Lic. Adolfo López Mateos en compañía del Sr. Gobernador.

En el año de 1965 y siendo presidente municipal el Lic. Ramón Tellaeché Merino, se le solicitó un local propiedad del H. Ayuntamiento para que funcionara el jardín, instalándose entonces en un edificio adaptado localizado en la esquina de Juárez y Abasolo y donde permaneció por espacio de 22 años.

En 1975 y por gestiones de la Profra. María del Pilar Pineda Morales, supervisora de la zona única de planteles federales,

se funda en Frontera un jardín de niños anexo a la escuela primaria Joaquín Pedrero Córdova, quedando como encargada la Profra. Leticia Pulido Torres.

En 1979 y debido a la creciente demanda, se abre otro jardín de niños estatal en la colonia Jacobo Nazar de Frontera, a cargo de la Profra. Yolanda Alamilla Romero.

A partir de entonces se continúa con la fundación de nuevos jardines en todo el municipio, así como de Centros Infantiles Rurales en las zonas más apartadas como son las márgenes de los ríos Usumacinta y Grijalva que atraviesan todo el territorio central.

En un principio los jardines eran supervisados por Inspectoras estatales o federales según el sistema al que pertenecieran, siendo éstas las Profras. Fidencia Pascasio, Carmen Rodas de Figarola, Bertha Guerrero de De la Cruz, Lucía Oropeza de Deyá, María de Lourdes Priego Sibilla y Dulce María Ortega Velázquez por parte del estado, y por parte de la federación la primera fue la Profra. Pineda Morales y la secundaron las Profras. Ana María Dehesa Cadena y Guadalupe Beltrán Vera.

A partir de la descentralización administrativa de los servicios de Educación Pública, las supervisoras de zona, independientemente del sistema al que pertenecieran, tienen a su cargo todos los jardines de niños ya sean federales, estatales o Centros Rurales Infantiles.

En 1985 se divide el municipio en dos zonas de supervisión: una con sede en Frontera y otra ubicada en villa Cuauthémoc siendo las supervisoras la Profra. Dulce María Ortega Velázquez con-

la zona # 20.

En esta fecha la zona 32 estaba compuesta por 8 jardines federales, 3 estatales y 4 Centros Rurales Infantiles.

Con el aumento de población infantil de edad preescolar y la demanda del servicio educativo de este nivel para las zonas más apartadas del municipio, se hace necesario crear otra zona de supervisión y se ubica en el poblado de Simón Sarlat, la cual queda a cargo de la Profra. María Elena Solís Castro.

Actualmente el municipio de Centla se divide en 3 zonas de supervisión: la # 46 a cargo de la Profra. Rosa María Reynaud Paz, con 20 centros de trabajo de los cuales 8 pertenecen al sistema federal, 5 al estado, 1 jardín particular incorporado y 6 Centros Rurales Infantiles. La zona 47, ubicada en la villa Vicente Guerrero, está bajo la responsabilidad de la Profra. Alicia Ruíz Gómez y cuenta con 16 centros de trabajo y la zona 48, que se ubica en el poblado de Simón Sarlat y está a cargo de la Profra. Flor de María Camposeco Torres con 14 planteles.

Ha sido un largo camino el que se ha recorrido desde 1964, pero son pródigos los frutos recogidos a través del esfuerzo de muchas educadoras que han trabajado con entusiasmo, con alegría, con dedicación, pero sobre todo con mucho amor, para brindar a la niñez centleca el beneficio de la educación preescolar.

Gracias a ellas este servicio llega hasta las comunidades más apartadas, a las cuales a veces solo se puede llegar por río en lanchas y sólo una vez a la semana.

Sin embargo, día con día aumentan los jardines de niños y los Centros Rurales Infantiles y día a día son más los niños que

con su presencia alegra estos centros educativos.

Se ha avanzado, aún falta mucho camino que recorrer, pero -  
los resultados demuestran que el esfuerzo no ha sido en vano.

## 2. PRACTICA DOCENTE

### 2.1 Fundamentos de la práctica docente

La actividad docente es una actividad institucionalizada, - que tiene por objeto planificar, conducir, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Esta práctica docente tiene su fundamento en el Art. 3o. -- Constitucional, el cual señala que

la educación que imparta el Estado -Federación, Estados - Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas -- las facultades del ser humano, y fomentará en él a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (7)

En una misma práctica educativa se hallan presente, no siempre en forma consciente, diversas concepciones y principios sobre el aprendizaje. Incluso se procede a menudo en base a hábi--tos, tradiciones, que difícilmente encontrarán una explicación - racional.

Es importante, como punto de partida, distinguir entre la - práctica educativa como actividad empírica, que se lleve a cabo con mayor o menor grado de conciencia, de parte de sus integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje y la reflexión teórica sobre dicho proceso.

Al analizar históricamente la práctica educativa, encontra-

---

(7) RABASA, Emilio y Gloria Caballero, Mexicano: ésta es tu - - constitución, p. 20.

mos que casi nunca ha habido coincidencia entre la actividad empírica y la reflexión científica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores intervinientes en el mismo.

No existe una concepción global de éste proceso que supere la concepción implícita en la práctica educativa tradicional, -- de diversas concepciones que nos permiten un mejor conocimiento de él. Es innegable que el mejoramiento de la actividad docente, debe basarse en el desarrollo de la capacidad crítica y creativa del maestro.

## 2.2 Dimensiones de la práctica docente

La práctica docente es el quehacer cotidiano del maestro -- que incluye el desarrollo del programa educativo, la influencia de los aspectos técnico-administrativos y las prácticas y saberes que construye en el curso de su trabajo diario.

Es posible concebir el contenido formativo de ésta práctica docente, como una serie de dimensiones o ejes que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión, se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar.

El conjunto de prácticas y de interacciones que se dan en la escuela, involucra tal variedad y riqueza de contenidos en el que concurren diversos elementos, por lo que se establecen tres dimensiones: social, pedagógica y material o instrumental (fig.1).

Las tres dimensiones están presentes de manera simultánea -

en el trabajo cotidiano del docente.

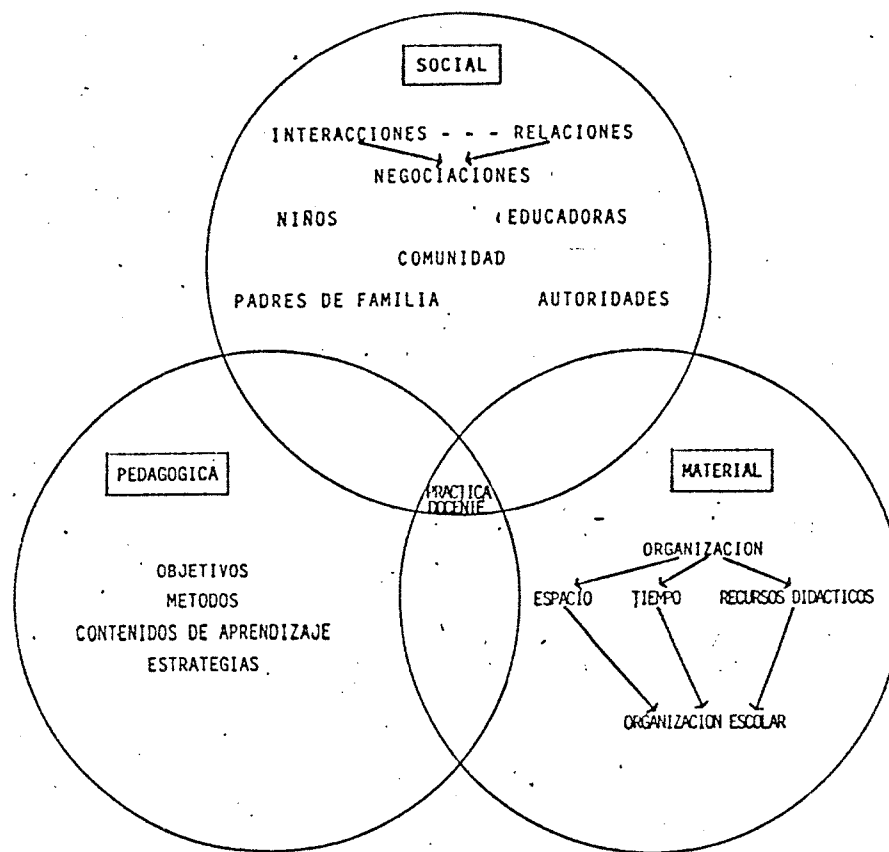


Fig. 1 Dimensiones en la práctica docente.  
(tomada de Guía para asesorar la práctica docente, p. 25)

### 2.3 Dimensión social

La práctica docente se genera en un marco de relaciones sociales que la conforman y la condicionan, ya que la educación -- tiene lugar dentro de un medio social organizado mediante procesos interpersonales. Las personas que concurren en la actividad- escolar, interactúan y se relacionan negociando intereses, necesidades y expectativas.

Estas interacciones que se establecen dentro del proceso de

enseñanza-aprendizaje conforman la dimensión social de la práctica docente y comprenden las relaciones entre niños-maestros y padres de familia-comunidad y autoridades educativas.

Esta dimensión se centra en el papel del maestro como profesional de la educación, y abarca todas las relaciones laborales e interpersonales que establece entre los distintos miembros de la escuela, tanto individualmente como en grupo. Se propone destacar la importancia que tiene el tipo de convivencia y relaciones que se dá en la escuela, como la base de un conjunto de aprendizajes sumamente importantes para maestros y alumnos.

También enfatiza la importancia que tiene la integración de esfuerzos de los distintos miembros que participan en la escuela para lograr metas compartidas, destacando el papel estratégico que tiene el maestro, por estar en contacto con los alumnos, con los padres de familia, y con las autoridades escolares, para facilitar el diálogo entre ellos.

### 2.3.1 Niños

La enseñanza y el aprendizaje son dos actividades paralelas encaminadas al mismo fin: el perfeccionamiento del alumno, por lo que se puede decir que "el maestro orienta, encauza, la actividad del escolar, por lo cual éste logra aprender algo". (8)

El alumno es el sujeto del aprendizaje, ya que responde a -

---

(8) VILLALPANDO, José Manuel, Manual de psicotécnica pedagógica, p. 256.



la acción del maestro, asimilando por su propio esfuerzo, el caudal de cultura que está al alcance de su grado de desarrollo. Pero además, la forma en que un alumno responde en el aula, estará determinada por factores tales como la concordancia entre sus intereses, los del maestro y los del resto del grupo, las estruc-turas y ambientes sociales creados en el aula por diferentes ti-pos de políticas escolares y de estilos de liderazgo, el ambien-te intraorganizacional de la escuela y las influencias extraesco-lares que emanan de la familia, de la comunidad y de la sociedad. Todo ésto conforma la realidad escolar, misma que determina la forma en que los alumnos aprenden y el trabajo docente del maes-tro.

Las relaciones que se establecen dentro del aula también --tienen una repercusión en la práctica docente. La relación entre los niños es la más vital y la más enriquecedora, ya que la forma en que lo hacen permite observar el grado de madurez y desa--rrollo que presentan, así como sus avances y retrocesos en el --aprendizaje.

En las interrelaciones con los otros, el niño aprende nor--mas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece, así como también se produce el --aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad y -la adquisición y consolidación de hábitos encaminados a la pre--servación de la salud física y mental. Estos aprendizajes se ob-tienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno y cuando se participa e interactúa con los otros en los diversos encuentros sociales. Las oportunidades de cooperar, la-

práctica de normas de convivencia y la aceptación dentro del grupo, le permiten sentirse parte de él.

Los niños que asisten al jardín tienen entre 3 y 6 años de edad. Se encuentran en un período del desarrollo psicológico que los hace muy vulnerables a las enseñanzas institucionales, así como más sensibles a las influencias del medio ambiente social. Es en ésta etapa cuando el aprendizaje se caracteriza por tener como base la acción propia del individuo.

El ingreso al jardín de niños es por lo general el inicio de su experiencia institucional extrafamiliar. Hasta entonces su principal fuente de afecto y figura de autoridad cotidiana ha sido generalmente la madre.

Estas condiciones del niño preescolar tienen varias implicaciones para la práctica docente.

### 2.3.2 Personal docente

Para explicar el trabajo de los maestros, se requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Al profundizar en ese mundo se puede apreciar que el trabajo del maestro no está del todo dado, sino que, por el contrario, en su devenir cotidiano "actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento". (9) Ese mundo lo componen y lo construye

---

(9) AGUILAR, Citlali, La definición cotidiana del trabajo de los maestros, p. 81.

yen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales, etc.

Ahora bien, la institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante; concibe a su propia función como la de formar ciudadanos para una sociedad futura.

Pero la escuela, como un conjunto pre-existente de relaciones y prácticas dentro del cual se inicia el maestro, tiene un peso determinante en la realización de la práctica docente.

Cuando el maestro llega a una escuela, aprende lo que ahí se hace o acostumbra realizarse. El director, a su vez formado por una larga trayectoria en diversas instituciones, aparece como representante de las normas y lineamientos institucionales, y exige de sus maestros la actuación correspondiente. Estos también se socializan mediante las opciones, sugerencias, presiones y consejos que le presenten sus colegas, así como las reacciones de los padres y alumnos.

En cada escuela se transmite información sobre las múltiples tareas de un maestro, que rebasan la función de enseñanza sobre el cual se centra su currículum normalista; el trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relacionan con la organización de su grupo y la operatividad de la escuela.

Los maestros manejan una gran cantidad de documentación, se encargan de la construcción, mantenimiento y aseo del plantel, recogen cuotas, venden timbres de la Cruz Roja, se relacionan con los padres de familia y les dan consejo y orientación a través de pláticas y talleres, participan en comisiones, preparan

eventos y festividades, etc. Además cumplen con tareas que les asignan sin pago extra otras dependencias como levantar censos, promover campañas, organizar las fiestas patrias, redactar solicitudes y documentos, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales.

También hay tareas provenientes de diversas secretarías de estado, que ven en el maestro el agente ideal para promover o realizar múltiples campañas. Esta conjunto de tareas, más la enseñanza y aquellas inherentes a la docencia, como la relación particular de cada maestro con los padres de familia, conforman el trabajo de los maestros.

Otro elemento central en la definición del contenido del trabajo de los maestros son las relaciones al interior de la escuela, las cuales en los hechos funcionan como la base, el antecedente, sobre el cual se distribuyen las tareas escolares.

Las relaciones al interior de la escuela tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar realizado por el director. Cada director organiza la escuela con base en el reconocimiento de la situación material de ella, a su conocimiento sobre aquello que le corresponde como dirigente y a los propios intereses laborales y personales en su carrera. En todo esto entran en juego las concepciones, usos, saberes, posiciones construidas y apropiadas en su experiencia laboral.

Los maestros por su parte también ponen en alto sus intereses laborales y personales, sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias del oficio de maestro y ne

cesarias para sobrevivir en ese mundo.

Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior son los elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros. - Esto significa que el contenido del trabajo de los maestros no se define de una vez para siempre, a través de una configuración definitiva, sino que dichos elementos interactúan modificándose permanentemente.

### 2.3.3 Padres de familia y comunidad

Hablar de la familia es hablar de un grupo de personas que comparten un mismo origen y que están ligadas por lazos de consanguinidad, de amor y de afecto. La familia es una parte elemental y básica de la sociedad. La familia se define como "el grupo primario formado por dos o más personas emparentadas por la sangre, el matrimonio o la adopción". (10) Constituye el primer ámbito social del niño en el que cumple con diferente magnitud todas las funciones sociales: la división del trabajo, la producción de bienes, la conservación del orden, entre otras.

En cada familia se establecen reglas que indican cual debe ser el comportamiento de cada uno de sus miembros, en especial de los hijos.

Todas las familias han sentido la influencia de las condi--

---

(10) PLAN pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar, aplicación experimental, p. 70.

ciones geográficas, históricas, políticas, sociales y morales -- del tiempo en que se vive, por lo que se pueden encontrar una variedad de formas familiares. Existen dos muy significativas: la familia rural y la urbana.

La familia rural generalmente es numerosa, pues en ella se incluyen los abuelos, los tíos, los hijos casados y sus descen--dientes. Siendo escasas sus necesidades, se constituye la fami--lia en una entidad económica que generalmente produce todo o ca--si todo lo que necesita; se enseña a los hijos prácticas y for--mas de vida rudimentarias, se les inculcan hábitos y buenas cos--tumbres, pero también se les transmiten prejuicios y fanatismos. Por lo común es el padre quien ejerce la autoridad y el dominio--absoluto sobre la familia.

La familia urbana generalmente está constituida por el pa--dre, la madre y los hijos; algunas familias poseen todos los re--cursos económicos y culturales, tienen comodidades y lujos, y -- los hijos pueden lograr una educación esmerada, hasta obtener un título universitario. Otras poseen escasos recursos y tanto el -- padre como la madre deben de trabajar. Los hijos pequeños son enviados a guarderías, los hijos mayores trabajan en fábricas, co--mercios o industrias. Aseguran de esta manera sus condiciones e--conómicas, pero los lazos de unión se pierden, así como también--la influencia que pudiera modelar el carácter de cada uno de los miembros.

La formación de la población infantil está vinculada principalmente a la familia, al proporcionar al niño protección, afec--to, seguridad, cariño y cuidado; la carencia de éstos influye en

su estabilidad emocional y los aprendizajes posteriores.

El ambiente familiar en el que vive el niño es decisivo para su formación y es el núcleo básico donde se adquieren las primeras experiencias y aprendizajes, la manera de concebir el mundo y su adaptación a éste. Por lo anterior se puede decir que:

dentro de la historia y cultura mexicana, la familia ha sido un valor de nuestra tradición y lo sigue siendo en muchas situaciones. Los mexicanos hemos encontrado en la familia un centro importante de vida; un motivo de preocupación que vale la pena; una fuente de apoyo y a la vez un espacio permanente de aprendizajes. Esto nos lleva a que quien se eduque en la escuela reciba de ella -- orientaciones, motivaciones e información, acordes con -- el fomento y aprecio de la relación familiar. (11)

Pero son los miembros de la familia o las personas que se encuentran alrededor del niño desde sus primeros días de vida, los que tienen una influencia decisiva en el desarrollo y formación del infante. Desde la concepción del niño, el haber sido engendrado con amor, las condiciones físicas, emocionales y económicas de los padres, el ser hijo de matrimonio o de madre soltera, tienen influencia determinante en la vida futura y formación de la personalidad del individuo.

Por todo esto se requiere que los padres de familia estén orientados sobre como conocer a sus hijos, como guiar su formación, identificar su papel como padres, analizar su actuación -- frente a sus hijos y a la sociedad. Para ello la coordinación de esfuerzos es determinante en una labor conjunta padres-educadores.

---

(11) CONALTE, Hacia un nuevo modelo educativo, p. 98.

La escuela es una institución que tiene por objeto realizar la función social de educar en forma sistemática. Es un enlace - entre el individuo y la sociedad, y brinda a los individuos los elementos necesarios para integrarse a la comunidad a la que pertenecen.

El jardín de niños mantienen una estrecha relación con los padres de familia debido, por una parte, a la presencia física - de éstos en el plantel, por ser quienes conducen a sus hijos a la escuela; además de que cada uno de los planteles promueven la interacción familia-escuela-comunidad.

Los distintos ambientes familiares preparan de distintos modos a los niños para la educación preescolar. "La experiencia de asistir al jardín de niños tiene más probabilidades de ser provechosa para el niño, cuando el hogar y la comunidad apoyan los objetivos que se buscan". (12)

Los padres que se interesan en las experiencias que los niños tienen en el jardín, tienden a aumentar la influencia que éste tiene en los niños. Se ha comprobado, a través de estudios -- realizados, que los padres que participan en el desarrollo de -- los objetivos de los programas escolares y en las actividades -- planeadas para el desarrollo de las capacidades de sus hijos, -- los niños tienen logros permanentes.

Durante los primeros años de vida, la familia y la comunidad son los agentes más cercanos para el niño, de ahí que resul-

---

(12) MASSINI, Villela, Javier, El jardín como contexto de desarrollo, p. 401.



te primordial enfatizar la importancia que tiene la comunidad -- dentro del proceso de aprendizaje, como realidad socio-cultural- del educando.

Se entiende por comunidad el núcleo de la población con unidad histórico-social, autónoma y con estabilidad relativa, cuyos miembros se encuentran unidos por tradiciones y normas. Una comunidad es un conjunto de personas que viven en un mismo medio, -- que comparten los bienes físicos o materiales del mismo y procuran conservarlos y mejorarlos y que tratan de crear un patrimo--nio de bienes culturales. En una comunidad los grupos que sobresalen por su trascendencia son la familia y la escuela.

La influencia de la comunidad en el niño es parte fundamen--tal en su desarrollo integral, ya que a través de las experien--cias y relaciones que establezca con su entorno irá construyendo su conocimiento. A medida que el niño crece "el medio natural y social se desarrolla y rebasa los límites de la familia y el ho--gar". (13)

Es decir, al alcanzar el niño la edad requerida para ingre--sar al jardín, convive con otras personas y otro medio, adquiere nuevas experiencias y sus relaciones se hacen más ricas y diver--sas en todos los sentidos por los afectos de personas que antes no conocía, y por los ámbitos de la sociedad y de la naturaleza que va conociendo; su mundo se amplía.

Esto hace que la práctica docente se vuelva rica, flexible, variada, con diversas alternativas que brindan otra dinámica - -

---

(13) S.E.P., Programa de Educación Preescolar 1992, p. 9.

al trabajo escolar.

#### 2.3.4 Autoridades educativas

Entre los elementos más importantes que influyen la realización de la práctica educativa, se encuentran las autoridades escolares. La directora, supervisora, jefe de sector, son un elemento clave dentro del sistema educativo, pues en su motivación, conocimientos, capacidad y experiencia, descansa gran parte de la responsabilidad que tiene el estado de proporcionar el primer servicio a que tienen derecho los mexicanos, que es una educación de calidad que lo lleve a mejorar sus condiciones de vida.

El directivo escolar tiene la función de integrar armoniosamente a todos los elementos de su comunidad educativa, pues en el interior de una escuela cobran vida los contenidos establecidos en planes y programas de estudio, la relación entre maestros-alumnos-padres de familia, pero sobre todo, las relaciones que se establecen entre los docentes y el director.

Dentro de un plantel escolar "el director es aceptado como la máxima autoridad en la escuela". (14) Esto es cierto, no importa cuan pobremente desempeñe su cargo. El puesto confiere autoridad, pero ésta aceptación de la autoridad tiene sus límites. Los maestros tienen una concepción bastante bien desarrollada so

---

(14) ROCKWELL, Elsie, Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, p. 83.

exactamente cómo y hacia qué fines debe ser utilizada la autoridad del director y surgen conflictos cuando ésta es utilizada -- sin considerar las expectativas de los maestros.

Roberto Pascual señala que "para ser eficaces, los directores deben integrar al profesorado en un propósito común y en una cultura que los sostenga". (15) Deben motivar a los profesores -- para elevar la calidad del desempeño de sus funciones pedagógicas, respetar su autonomía como docentes, trabajar en equipo con todo el personal, en fin, deben considerar como individuos a todos los miembros que conforman el plantel escolar, tratando a cada uno según su modo propio de interactuar con la organización y finalidad de la escuela. Surgen conflictos cuando el director ignora la necesidad de sus maestros de independencia profesional y de defensa contra el cuestionamiento de su autoridad.

Para el correcto desarrollo del proceso educativo en un -- plantel escolar, se requiere del ejercicio de un liderazgo que -- sea capaz de lograr armonía, coordinación y estabilidad en las -- relaciones y acciones de los elementos que integran la comunidad escolar.

El desarrollo efectivo del trabajo de grupo, supone el conocimiento de los principios que orientan el liderazgo, las relaciones humanas y la motivación. Los directores se convierten en líderes firmes cuando conocen la fuerza personal de cada miembro de su equipo y le ayudan a encontrar el medio de compensar sus -- debilidades.

---

(15) PASCUAL, Roberto, La gestión educativa ante la innovación y el cambio, p. 213.

Ligada a este liderazgo está la creación, por parte de los directores, de unas expectativas satisfactorias, respecto al personal y a los alumnos, que suponen un reto y que lleven a profesores y estudiantes a trabajar más por reforzar una imagen del centro que van haciendo cada vez más suya. La creación de expectativas difíciles debe ir emparejada con su aceptación por parte de los miembros de la organización. Por esa razón, el líder ha de conseguir en sus seguidores la dedicación a un objetivo común como condición de éxito futuro.

La principal tarea del director consiste esencialmente en la educación de sus colaboradores para un trabajo común; sólo en este clima nacerán la disciplina y la responsabilidad. Además el director tiene la obligación y la misión de llevar a sus colaboradores al límite superior de sus posibilidades. En otras palabras "director es áquel que obtiene resultados de otros y además es responsable de lo que otros han hecho". (16) Esto significa que el directivo es el responsable inmediato tanto de la aplicación del programa y proyectos que de éste se deriven, así como de preveer y organizar, dirigir y evaluar las actividades de control escolar, extensión educativa y actividades del personal docente en el plantel y en la comunidad.

Siendo el director del plantel el líder y guía del grupo de trabajo dentro de la comunidad escolar, es evidente que le corresponde establecer las condiciones que propicien un ambiente favorable.

---

(16) S.E.P., Guía para el director, p. 240.

De lo anterior puede concluirse que las relaciones humanas en la comunidad educativa son de vital importancia para el logro de los objetivos que se pretenden alcanzar, y en virtud de que - permiten crear un ambiente cordial, armónico y de convivencia mu tua, que facilita el desarrollo de las actividades en la escuela.

## 2.4 Dimensión pedagógica

Abarca todas aquellas relaciones que directamente involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a la forma en -- que cada maestro concreta el proceso educativo a partir del mode lo pedagógico propio que ha ido interiorizando a lo largo de su profesión.

De aquí se desprende el método didáctico que utiliza para - dar cumplimiento a los objetivos que señala el programa que tie- ne que llevar a la práctica, la forma en que organiza el trabajo de los alumnos, la forma en que los motiva, el tipo de sanciones que utiliza, los tipos de evaluación que emplea, la manera en -- que enfrenta los problemas académicos de los alumnos, etc.

### 2.4.1 Objetivos

Etimológicamente la palabra objetivo proviene de la raíz -- "jactum", que significa lanzado, y de la preposición "ob", que - quiere decir hacia; de modo que cuando se fijan objetivos, se se ñala lo que se desea alcanzar.

Los objetivos de aprendizaje constituyen la definición clara y precisa de lo que el estudiante debe saber o ser capaz de hacer al finalizar cada etapa de su aprendizaje como resultado de su interacción con los contenidos de la asignatura y sus correspondientes experiencias de aprendizaje. (17)

Establecer un objetivo significa tener clara conciencia de lo que se pretende enseñar. Los objetivos de enseñanza deben ser realistas, adecuados a las necesidades de los alumnos, adecuados a la naturaleza de la materia o asignatura y precisos.

Al establecer objetivos de aprendizaje precisos, se logra que dichos objetivos sean coherentes entre sí y el resto de las materias, permite diseñar una metodología apropiada a esos objetivos y preparar sistemas consistentes de evaluación del aprendizaje.

Dentro del nivel de preescolar es importante precisar que los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del programa que se aplica, están definidos como objetivos de desarrollo en tanto éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño de 3 a 6 años. Acorde con ello, el objetivo general del programa, se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando en cuenta y como fundamento las características propias de ésta edad.

Si bien se ha determinado que el objetivo general de la educación preescolar es el desarrollo integral del niño, se considera la aplicación de objetivos particulares o específicos para --

---

(17) BAYARDO, Guadalupe, Didáctica, fundamentación y práctica, p. 32.

cada una de las áreas o esferas de desarrollo del niño que para su estudio se consideran. En el Programa de Educación Preescolar 1992 se distinguen cuatro dimensiones del desarrollo que son: afectiva, social, intelectual y física, cuyo favorecimiento conjunto y armónico llevan a la formación integral del educando.

Los objetivos del Programa de Educación Preescolar son que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal para que progresivamente se reconozca su identidad cultural y nacional.
- Relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo en preparación para aprendizajes formales.
- Acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

#### 2.4.2 Métodos y estrategias de aprendizaje

El propósito fundamental del nivel preescolar es favorecer el desarrollo integral del educando, con el fin de propiciar la formación de un ser autónomo, crítico, participativo, creativo, independiente, seguro de sí mismo, etc.

Para lograr este propósito, el nivel preescolar se fundamenta básicamente en la teoría psicogenética de Piaget, el cual - -

"considera al niño como un ser individual-social, con características propias que le permiten su desenvolvimiento en un entorno-determinado" (18), además que en él confluyen aspectos tanto biológicos como sociales que se encuentran en constante interacción.

Este enfoque concibe el aprendizaje del niño como una dinámica bidireccional, es decir, para que un estímulo actúe sobre el individuo, es necesario que él actúe también sobre dicho estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores.

En el Programa de Educación Preescolar se ha elegido la estructura metodológica del método de proyectos, con el fin de responder al principio de globalización.

La globalización considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en el cual los elementos que la conforman (afectivos, motrices, cognitivos y sociales), se interrelacionan entre sí.

Los niños captan la realidad no de forma cualitativa, sino por totalidades, lo que significa que el conocimiento y la percepción son globales; el procedimiento mental actúa como una percepción sincrética, confusa e indiferenciada de la realidad para después pasar a un análisis de los componentes o partes y finalmente, como una síntesis que reintegra las partes articuladas, como estructura.--  
(19)

Uno de los principios esenciales que mejor se satisfacen -- con el método de proyectos es el de la necesidad de que el traba

---

(18) PIAGET, Jean, e Inhelder, Psicología del niño, p. 138.

(19) FORTUNY, M., Vocabulario básico decrolyano, p. 25.



jo escolar sea atractivo, y ello se consigue mediante el planteamiento de problemas que el niño sienta deseos de resolver. Con el proyecto, los niños adquieren el hábito del esfuerzo, buscan por sí mismos los caminos y los instrumentos, continúan interesados en él, aún fuera de la escuela y le permite reconocer sus logros y la ayuda que los demás le brindan. Otro valor pedagógico de éste método es el de permitir a los niños superar su egocentrismo, tan característico de esta edad, y el vivir las experiencias en forma conjunta con otros niños.

Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño. Se define el proyecto como:

una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos. (20)

La elección de los proyectos por parte de los niños y el docente se fundamenta en aquellos aspectos de la vida del niño que le han sido significativos, lo que le permite tratarlos con interés y con gusto. Es así que cada proyecto tendrá una duración y complejidad diferente, así como una organización propia.

Las técnicas y los medios auxiliares de enseñanza desempeñan un papel preponderante para que los alumnos aprendan rápidamente y eficazmente y los maestros deben hallarse compenetrados de las

---

(20) S.E.P., Op.cit., p. 18.

facilidades que dichos recursos le brindan para que éstos sean utilizados de manera concurrente en un programa de enseñanza. Estos no deben ser considerados como un fin en sí mismos, sino como una manera de alcanzar un rendimiento óptimo del aprendizaje mediante una combinación de recursos humanos y materiales.

La selección de las estrategias de enseñanza "debe ser basada en las características de los estudiantes para quienes van dirigidas, en la naturaleza de la materia y en las circunstancias en que se desarrolla la enseñanza". (21)

Una de las alternativas metodológicas que existen en el nivel preescolar es el trabajo por áreas, con el cual se responde a sus propósitos y se es acorde con la línea teórica que sustenta el nivel.

En esta estrategia metodológica interactúan tres elementos fundamentales: una actitud facilitadora del docente, una actitud participativa del niño y una organización específica de los recursos materiales y del espacio. La interrelación de estos elementos se dá de tal manera, que el cambio de características de alguno de ellos, o la ausencia de uno, daría lugar a una forma de trabajo diferente.

Hablar de una actitud facilitadora del docente, es considerarlo como un orientador o guía que proporciona un conjunto de oportunidades que estimulen entre otras cosas, la creatividad, la búsqueda de soluciones y la cooperación del niño por medio de los proyectos a trabajar.

---

(21) ANDUEZA, María, Dinámica en grupos en educación, p. 66.

Esta alternativa de trabajo, al igual que otras, requiere de una planeación y evaluación constantes, en las que participan activamente niños, docentes, directivos, padres de familia y todo aquel que esté involucrado de alguna manera en la práctica educativa.

Esta estrategia de enseñanza no es la única que puede ser utilizada en preescolar, pero se considera que dicha alternativa es una de las más acordes, tanto con la teoría psicogenética, como en la práctica cotidiana del nivel correspondiente.

#### 2.4.3 Contenidos de aprendizaje

Los contenidos de aprendizaje en preescolar tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades. De esta manera, contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos.

La curiosidad y el interés del niño como generadores de su actividad, se despierta en la medida en que haya algo verdaderamente interesante para él. Así, las relaciones que pueda establecer entre los objetos, las personas, los acontecimientos, etc., surgen al tener frente a sí esos elementos en los cuales centrar su pensamiento.

El niño puede estar ciertamente interesado en seriar por seriar, en clasificar por clasificar, etcétera. Sin embargo, en general, las operaciones se ejercitan más cuando se le presentan acontecimientos o fenómenos que tie--

nen que explicar u objetivos que alcanzan por sucesiones causales. (22)

Por eso, los contenidos no pueden considerarse simplemente como objetos materiales o material informativo, ya que las palabras o imágenes no pueden sustituir a la realidad misma. El desarrollo y aprendizajes que el niño va construyendo, se dan en el contexto de situaciones vitales que ocurren en su vida diaria. Es decir, que los contenidos de aprendizaje que se abordan en los proyectos, surgen del interés y experiencias del niño, de su realidad inmediata que vive, de su entorno comunitario y también de sus fantasías.

En este sentido cabe destacar, que en la medida que el docente explore, se interese y conozca el medio natural y social que rodea al niño, podrá comprender el porqué de sus preguntas, el vocabulario que utiliza, sus actitudes frente a personas, hechos o animales, sus expectativas, etc.

## 2.5 Dimensión material o intrumental

Esta dimensión se refiere al uso, manejo y organización de los recursos didácticos, espaciales y temporales que inciden en la práctica docente, y que muchas veces apoya o entorpece la labor educativa del docente.

La práctica docente incluye estrategias definidas por la integración de los recursos didácticos: materiales, humanos y fi--

---

(22) KAMII, Constance y Retha, Devries, La teoría de Piaget y la educación preescolar, p. 46.

nancieros en una organización de tiempo y espacio determinado.

### 2.5.1 Organización espacio-tiempo

El espacio y el tiempo dan contexto a la acción educativa, haciendo que su organización permita el funcionamiento del programa. Esto significa un reto en la tarea del docente, pues implica reflexión, renovación y ajustes continuos. El ambiente, lugar y ritmo en que se desarrollen las actividades, atenderá en primer lugar, a las necesidades del niño.

Resulta determinante la forma en que cada docente se apropia del espacio y actúa sobre él, organizándolo para propiciar experiencias formativas. Sin embargo, esta organización dependerá también de las características físicas y materiales con las que cuenta cada jardín de niños.

Pero aún así, cada escuela cuenta con espacios interiores y espacios exteriores. El aula o espacio interior, es un espacio vital para los niños ya que es el lugar de sus primeras experiencias de aprendizaje escolar. Al pasar varias horas al día dentro de ella, hacen que la sientan como algo suyo, y el clima que en esa aula se percibe, va a depender del ambiente de cordialidad y respeto que se genere a través de las relaciones humanas, haciendo un lugar agradable.

La ambientación del aula va más allá de un concepto estético: el mobiliario y los materiales son elementos básicos en el proceso educativo.

En la organización del espacio se refleja el concepto constructivista de aprendizaje que está implícito en el Programa de

Educación Preescolar, el cual propone que el niño realice actividades que le resulten interesantes, que disfrute con ellas, que tenga las mayores experiencias de relación con otros niños. Esto significa que habrá sin duda un constante movimiento de niños en el aula; no un movimiento caótico, sino aquel que responda a las necesidades de las actividades del proyecto en general.

Los espacios del jardín de niños deben estar organizados en áreas de trabajo con el fin de propiciar la construcción de conocimientos, deben ser estimulantes, invitar al movimiento, al orden, a la elección, a actuar por propia iniciativa, a crear, a intercambiar, a descubrir; lo que le permitirá a los niños actuar con libertad y desplazarse con seguridad.

Es importante diversificar el uso que se dé al espacio, ya que cuando existe rigidez, sobre todo en el acomodo de mobiliario, los niños generalmente se ubican en el mismo lugar y se desplazan por la misma zona de acceso, lo que obstaculiza el descubrimiento y uso de superficies tanto del aula como del jardín de niños. (23)

El hacer partícipe a los niños del diseño y acomodo de mobiliario y materiales, de la distribución del espacio, de la delimitación del aula en áreas de trabajo, o del decorado del salón, será una experiencia enriquecedora y educativa ya que lo llevará a aumentar su seguridad y confianza.

Los espacios exteriores (patio, parcelas, arenero y jardines), constituyen áreas de actividades y juegos fundamentales para el desarrollo del niño, porque le permiten adquirir sensacio-

---

(23) S.E.P., Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños, p. 35.

nes y experiencias vitales que en ocasiones no se consideran importantes, es decir, no sólo tienen un carácter recreativo. Estos espacios exteriores varían en cada plantel de acuerdo a su capacidad instalada, su construcción y su organización, pero lo importante es que "favorecerán procesos de desarrollo y aprendizaje en la medida en que estén organizados, equipados y, sobre todo, en el uso que el docente y alumnos hagan de ellos". (24)

El aula designada a cada grupo, que es donde niños y docentes pasan gran parte del tiempo, requiere de una organización en áreas de trabajo, lo que permitirá en los niños la creatividad, la libre expresión, el libre desplazamiento, disfrutar del movimiento, compartir objetos y espacios comunes, el descubrimiento, la socialización y principalmente el logro de su autonomía.

En la realización de los juegos y actividades, el tiempo es un factor que está presente en todos ellos, ya que constituye un elemento para trabajar con los niños a través de la duración y ordenación de las diversas actividades que integran una jornada de trabajo.

El tiempo es un factor importante para el trabajo del docente, ya que el período de permanencia de los niños en el plantel es muy corto, por lo tanto, para que su labor sea más efectiva, es necesario que aproveche todos los momentos para favorecer aprendizajes significativos y el disfrute de los niños.

El Programa de Educación Preescolar plantea que

la organización del tiempo en el jardín de niños es dis-

---

(24) Idem.

tinta a la de otros niveles educativos. El propio desarrollo de las actividades requiere de mayor flexibilidad y posibilidades de adecuación de acuerdo con los niños y el tipo de proyecto que se desarrolla. La duración y ritmo de las actividades tienen que estar en relación directa con las necesidades de los niños. (25)

El tiempo de una jornada de trabajo deberá ser organizado para incluir juegos y actividades relativas al proyecto, a las actividades de rutina, así como tiempo de juegos y actividades libres. Estas actividades de rutina como son el saludo, honores a la Bandera, recreo, cantos, juegos y ritmos, educación física, comunmente tienen un horario preestablecido de acuerdo a la organización interna del plantel. La realización de éstas actividades proporciona a los niños elementos para establecer secuencias de ordenamientos al ubicarlas dentro de una mañana de trabajo.

Las actividades que conforman un proyecto requieren de un horario flexible que sea distribuido de acuerdo a lo planeado y al grado de dificultad de dichas actividades. El docente organizará el horario grupal procurando designar un tiempo importante de la mañana a los juegos y actividades del proyecto, a fin de que éste no pierda su interés y continuidad en el transcurso de varios días.

Aquí es preciso señalar que uno de los factores que mas repercusión tiene en el desarrollo de la práctica docente, es la falta de tiempo, pues aunque el maestro lleve su organización y distribución de las actividades propias del programa, en múltiples ocasiones es requerido para desempeñar otras actividades --

---

(25) S.E.P., Op.cit., p. 63.



por completo ajenas a lo programado, lo que lo lleva a interrumpir la secuencia de su trabajo, a distraer a los niños en el cumplimiento de otros trabajos, o a distraer sus esfuerzos en la realización de prácticas ajenas a su quehacer docente.

### 2.5.2 Recursos didácticos

En la edad preescolar el aprendizaje se desarrolla a través de las interacciones que el propio niño establece con su medio a lo largo de la cotidianidad y principalmente con objetos concretos. Para lograr este propósito la educadora utiliza diversos medios auxiliares para la enseñanza o recursos didácticos, que proporcionarán a los educandos experiencias de aprendizajes y lo motivarán a la reflexión y el análisis.

Por medios auxiliares para la enseñanza se entiende "lo referente a los materiales que poseen características auditivas y visuales". (26) Se entiende como recurso didáctico todo aquello que conlleva una intención de aprendizaje, es decir, que proporcione en el niño el interés y deseo de aprender.

Los medios auxiliares de la enseñanza o recursos didácticos desempeñan un papel preponderante para que los alumnos aprendan rápida y eficazmente, y los maestros deben hallarse compenetrados de las facilidades que dichos recursos le brindan para que éstos sean utilizados de manera concurrente en un programa de enseñanza.

---

(26) ANDUEZA, María, Dinámica de grupos en educación, p. 66.

Estos no deben ser considerados como un fin en sí mismos, sino como una manera de alcanzar un rendimiento óptimo del aprendizaje mediante una combinación de recursos humanos y materiales. El uso adecuado de ellos propicia el ejercicio de la reflexión, el espíritu crítico y la participación intensa de todos los estudiantes. Es importante señalar que por sí mismos, las técnicas y los recursos de enseñanza no son suficientes para alcanzar el éxito deseado, requieren de un complemento inteligente, del valor que sabe transmitirles el docente que los utiliza.

"La selección de las estrategias de enseñanza debe ser basada en las características de los estudiantes para quienes van dirigidas, en la naturaleza de la materia y en las circunstancias en que se desarrolla la enseñanza". (27) En preescolar los recursos didácticos son infinitos, ya que desde la observación del cielo, el movimiento de una hoja o una experiencia vivida, proporciona los medios necesarios para despertar su curiosidad.

La importancia de estos recursos didácticos reside en que es el docente quien tiene que motivar a los niños para la adquisición de nuevas experiencias que aumenten sus conocimientos. No es necesario que estos recursos didácticos y materiales pedagógicos sean muy caros o extravagantes, sino que es la intencionalidad que la maestra le dé lo que lo llevará a ser útil y eficaz.

El material utilizado en preescolar es de fácil adquisición así como variado, ya que es material reciclable, de la naturaleza y material al alcance de todos, los cuales pueden ser propor-

---

(27) NERICI, Imideo, Hacia una didáctica general dinámica, p. 67

cionados por los padres, el docente, la comunidad o hasta los --  
mismos niños pueden colaborar con su obtención o recolección.

En la alternativa del trabajo por áreas que se aplica en --  
preescolar, se emplean los mismos materiales que se han utiliza--  
do en el trabajo cotidiano, sin tener que recurrir al uso de re--  
cursos específicos o sofisticados. La única diferencia es que --  
estos materiales se encuentran al alcance de los niños y agrupa--  
dos en áreas claramente definidas.

De esta manera se reorganiza el material que tiene el jar--  
dín de niños y se busca la forma de ampliar su gama y número; es  
conveniente destacar la gran cantidad de posibilidades que pro--  
porciona el material de la naturaleza y de rehusos, cuya importan--  
cia radica en las opciones de interacción que ofrece para favo--  
recer la construcción de procesos mentales, el desarrollo de ha--  
bilidades, la cooperación, etc.

Sin embargo, no se niega el interés que provocan en los ni--  
ños los juegos y materiales comerciales, y se pretende el resca--  
te del uso de materiales de bajo costo.

Los materiales se encuentran distribuidos y organizados en--  
las diversas áreas, con base en los criterios establecidos de co--  
mún acuerdo entre el docente y los niños.

Algunos de los posibles criterios para el acomodo del mate--  
rial son: de acuerdo con las actividades que los niños puedan de--  
sarrollar con ellos, por sus características físicas y con base--  
en las necesidades que se presenten.

Independientemente del criterio que se utilice para el aco--  
modo, es importante que esta organización invite al niño a utili--

zar el material, que éste se encuentre limpio, completo, clasificado y sea de fácil acceso.

Para organizar los materiales se pueden utilizar huacales, empaques comerciales de rehuso, percheros, tablas, tabiques, etc. Una forma de facilitar el acomodo y localización de los materiales, es identificándolos por medio de etiquetas que tengan símbolos o signos, los cuales permiten tener un código en el interior del mismo grupo. Lo importante es que la elección de los símbolos sea de común acuerdo entre el docente y el grupo, y sea representativo para los niños.

El uso de gran variedad de materiales y diferentes técnicas despiertan el interés del niño, estimulan su creatividad, les permiten autoafirmarse al expresarse a través de la palabra, acción, color, figura, forma, movimiento, construcción, etc. Al tener el niño a su alcance todos los materiales aprenderá poco a poco a utilizarlos adecuadamente, a cuidarlos, a limpiarlos y a colocarlos nuevamente en su sitio después de haberlos utilizado. A la vez que aprenden normas de higiene y hábitos de orden y aseo, siente que los materiales son suyos y de todo el grupo.

El no contar con un material muy costoso, o no tener recursos para la adquisición de material comercial, no debe ser impedimento para desarrollar una labor educativa eficaz.

## 2.6 Características de la práctica docente

No es posible explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para todo maestro, ya que existen-

tantos estilos y formas de ser maestros, como realidades educativas y escuelas. Pero sí es posible encontrar las cualidades que caracterizan a toda práctica educativa independientemente del -- contexto donde se ubique.

La integración e interrelación de los factores y dimensiones de la práctica docente, se contextualiza en el trabajo escolar cotidiano, conformando de esta manera una práctica que se caracteriza por ser: social, heterogénea y dinámica.

Se dice que es social porque responde a la realización de fines que la sociedad, con sus instituciones, considera valiosos; porque está orientada por los valores nacionales, regionales y comunitarios, que lleva a una formación constante y permanente en ese sentido; porque responde a condiciones sociales y coyunturas históricas específicas; porque refleja una realidad social, económica y cultural de acuerdo al medio en que se dá; porque transmite valores, ideologías, sistemas o estructuras sociales de manera consciente o inconscientemente; porque los participantes de esta práctica docente son seres individuales y sociales, con una historia propia, intereses y necesidades personales. Por todo esto se señala a la práctica docente como un proceso histórico-social en constante transformación que se involucra en la dinámica social.

Se puede calificar a la práctica educativa como heterogénea porque el docente la construye de acuerdo con sus experiencias, saberes, posibilidades, y se enriquece en la interacción con los demás participantes del acto educativo y de la institución escolar.

Intervienen y se conjugan, en la aplicación de la tarea educativa, la historia personal de cada maestro, así como los conocimientos adquiridos y la propia interpretación que les dé, sus necesidades, intereses y expectativas. También transforma el que hacer docente la manera de ser del maestro, así como el actuar con relativa autonomía dentro de su aula. El docente integra en la práctica el uso y aprovechamiento de recursos didácticos humanos, financieros y materiales, lo que le dá un sello personal a su trabajo pedagógico. En la interacción de docentes, niños, padres de familia, autoridades educativas, otros docentes y especialistas del nivel, se percibe la influencia de la práctica educativa.

Se puede decir que la práctica docente es dinámica, porque se construye a través de procesos específicos, y los ritmos para ello varían de educador a educador. El maestro es un ser dinámico que confronta los aportes teóricos con su práctica cotidiana, a fin de explicarse su realidad y actuar acorde con ella.

La práctica docente está en constante movimiento y transformación debido a que los sujetos que la realizan están determinados históricamente por tiempos y espacios diversos.

A manera de conclusión se puede decir que la práctica docente adopta características peculiares en cada contexto escolar, en cada aula y por cada sujeto-docente, en diferentes momentos histórico-sociales.

### 3. ORIENTACION Y ASESORIA

#### 3.1 Definición y propósitos de la asesoría

La formación académica de un maestro no se circunscribe a -- los conocimientos adquiridos en una Escuela Normal, ni termina al egresar de ella, ya que al enfrentarse a la práctica docente diaria dentro de su escuela y comunidad, encuentra realidades específicas que le exigen una constante superación, actualización profesional y desarrollo de habilidades que lo capaciten para entender y resolver las necesidades de su competencia, con un mayor nivel en la calidad de su tarea educativa, es decir, no se puede concebir al conocimiento como algo acabado y limitado por el nivel de información teórica que una institución pueda darnos, cuando la realidad en la práctica es muy compleja por todas las implicaciones sociales que conlleva.

El maestro como trabajador con una formación profesional está preparado para organizar su práctica docente apoyado en sus experiencias. No obstante, su desempeño basado en la práctica, requiere de necesarias adecuaciones debido a los avances en los diversos campos del conocimiento y a las nuevas necesidades sociales.

La actualización en el centro de trabajo es un medio para mejorar permanentemente el desempeño del maestro y una estrategia para apoyar el desarrollo de la educación básica. Las orientaciones y diversas asesorías que reciben los docentes responden a los problemas, inquietudes y necesidades que se generan dentro de su-

aula, y a la vez que le ayudan a el mejor desempeño de su práctica docente, lo sitúan como sujeto protagónico de su propia transformación.

La asesoría "es un proceso que tiene como finalidad proporcionar a otros, de manera directa o indirecta la información necesaria para realizar acertadamente las funciones de su cargo laboral".(28) Dentro del nivel de preescolar estas asesorías permiten que tanto el personal de supervisión, directivo y docente, reciban la información y sugerencias sobre aspectos administrativos técnico-pedagógicos y de participación social relacionados con su labor educativa, a fin de mejorar su desempeño profesional.

La asesoría tiene como principales propósitos el orientar y guiar la experiencia docente, procurando nuevas experiencias valiosas y útiles en la realización profesional y personal, así como también promover la creación de foros de análisis, expresión y comunicación de inquietudes, propósitos, dudas y experiencias, -- donde el maestro ponga en juego su iniciativa, creatividad, responsabilidad y preparación.

Las acciones de asesoría pretenden que el asesorado logre:

- ser autónomo para poder tomar decisiones que lo lleven al mejoramiento de su práctica docente,
- ser observador, reflexivo y crítico para que pueda emitir un -- juicio acerca de su labor diaria buscando perfeccionar la labor educativa propia y comunitaria.

---

(28) S.E.P., Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños, p. 21.



### 3.1.1 Tipos de asesoría

La formación para la práctica educativa es un proceso permanente, que lleva a la concientización de la necesidad de una actualización continua para el magisterio, que le permita abordar problemas específicos que surgen del quehacer educativo diario. La asesoría constante a los maestros es una de las principales alternativas que favorecerán el desempeño profesional de los educadores, elevando la calidad de su trabajo docente.

Según las condiciones en que se generen, o las limitantes que se den, la asesoría puede ser: directa o a distancia.

La asesoría directa "permite establecer una interacción entre asesor y asesorado de manera personal, en un espacio físico determinado".(29) Esta asesoría se realiza de manera presencial al asistir a algún plantel, en un grupo, ante un auditorio, para ser consultado o dar orientaciones.

La asesoría directa puede realizarse a nivel individual o grupal. En la asesoría individual el interés del asesor se centra en atender aspectos relativos a las necesidades que presenta algún miembro del personal a su cargo y se realiza a través del diálogo o entrevista entre asesor y asesorado, posibilitando el intercambio de ideas y experiencias de forma inmediata, abordando contenidos de interés específico, inquietudes y problemas de integración en el aula.

La asesoría grupal se realiza entre una persona y un grupo que persiguen un fin común o un conocimiento determinado, posibi-

---

(29) Ibidem, p. 23.

litando la relación entre la comunidad escolar que permite el intercambio de experiencias, la reflexión, análisis y discusión de variados temas, enriqueciendo la experiencia personal y propiciando la convivencia.

La asesoría a distancia "permite trascender el espacio geográfico que existe por ejemplo: entre los asesores que se encuentran en las ciudades y los docentes que se ubican en alguna comunidad de difícil acceso".(30) Tanto en la asesoría directa como en la asesoría a distancia el interés del maestro por aumentar -- sus conocimientos, aclarar dudas y superarse profesionalmente, es imprescindible como estímulo motivacional que lo llevará a buscar las oportunidades, los espacios y el tiempo necesarios para capacitarse. Cuando el maestro no tiene al alcance las oportunidades para aumentar su preparación, no encuentra lugar para la discusión colectiva de intereses didácticos comunes, no cuenta con los recursos económicos necesarios para trasladarse a otro lugar, -- cuando su inquietud por superar las deficiencias en su trabajo educativo lo lleva a buscar nuevas estrategias, entonces recurre al autodidactismo por medio de la asesoría a distancia a través de encuestas, textos, folletos, trípticos, ponencias o investigaciones dentro de su campo.

### 3.1.2 Perfil del asesor

Las asesorías, tanto directas como a distancia, tienen como -

---

(30) Ibidem, p. 30.

base al adulto o grupo de adultos que pretenden obtener un nuevo conocimiento.

En la asesoría directa se establece una relación estrecha entre los protagonistas del hecho, lo que hace necesario que tanto el asesor como el asesorado, reúnan ciertas características imprescindibles para el ejercicio de esta acción.

El asesor requiere habilidad para organizar y coordinar grupos de adultos, propiciando la participación de los integrantes del equipo de trabajo, dando oportunidad al grupo para generar alternativas de aprendizaje, así como favorecer las iniciativas, la comunicación y las relaciones interpersonales.

La persona responsable de la asesoría se puede considerar como coordinador de experiencias de aprendizaje que permitan el enriquecimiento de la acción educativa.

La actitud del asesor hacia los asesorados es fundamental para desarrollar en ellos la actitud que se espera del educador hacia sus alumnos. El asesor debe tener iniciativa para participar en la dinámica del grupo de aprendizaje, debe proponer opciones de trabajo, debe mantener una atmósfera segura, sin favoritismo, sin demandas desiguales, con un ambiente democrático que favorezca el aprendizaje y el establecimiento de relaciones de armonía y compañerismo entre los involucrados.

A la vez, debe desarrollar la habilidad para despertar en los asesorados una comprensión de sí mismos, de su actuación laboral a través de la reflexión, y sobre todo, debe despertar en los docentes el deseo de superación, mostrando un interés genuino por ayudar, manifestando afecto hacia los individuos y centrando su

atención en los problemas, inquietudes y necesidades que expresen los maestros.

Como el asesor es un miembro más del equipo de trabajo dispuesto al crecimiento conjunto es necesario que se identifique como un sujeto que se integra manteniendo un equilibrio en la dinámica general de avance del grupo, evitando, en todo momento, posturas rígidas, dictatoriales o permisivas, presentarse como el experto y conecedor único que tiene todas las respuestas, e incapaz de aceptar correcciones y puntos de vista de los docentes. De lo contrario se creará una atmósfera difícil en el grupo que evitará el aprendizaje de nuevos conocimientos, la aclaración de dudas y problemas pedagógicos y la retroalimentación por medio de las experiencias.

Un ambiente democrático, con actitudes de respeto, compromiso y responsabilidad, permite la integración consciente del asesorado con una participación real en la búsqueda de objetivos comunes.

### 3.1.3 Características del asesorado

La actualización, como estrategia de cambio, se concibe como un método destinado a informar, capacitar e invitar al profesorado para que adopte y ponga en práctica un cambio educacional. "Todo cambio parte de una necesidad real del sujeto que motiva nuevas acciones de actitudes o conocimientos".(31) Y el maestro bus-

---

(31) MAGENZO, y Jorge Pavez, Revista Latinoamericana de Estudios-Educativos No. 3, p. 124.

ca la posibilidad de transformación de su práctica educativa a --  
la que accede a partir de la propia experiencia, del ensayo y del  
error y con los conocimientos que le fueron entregados en el ini-  
cio de su formación.

Como adulto responsable de su profesión, el docente busca --  
acrecentar sus conocimientos a través de las asesorías, las cua--  
les deberán basarse en las características del adulto para lograr  
el objetivo buscado.

El desarrollo del pensamiento y la construcción del conoci--  
miento, se inician en la infancia y continúan a lo largo de la vi  
da, pero cada etapa tiende a ser mas avanzada que la anterior y -  
manifiesta características que la distinguen y son las siguientes:  
el pensamiento adulto presenta un ritmo particular de aprendizaje,  
analiza las posibles causas de una situación problemática con sus  
diferentes variables y da alternativas de solución, utiliza la re  
flexión y la sistematización al unificar la información que reci-  
be para evitar contradicciones, puede tomar decisiones en diferente  
s momentos de su vida, actuar con responsabilidad y preveer po-  
sibles consecuencias de sus actos.

Para todo adulto es importante su autoimágen, es decir, la -  
forma como él se ve a sí mismo, los papeles y funciones que cum--  
ple en la sociedad, la valorización de su trabajo y la acumula- -  
cion de experiencias. Pero también es necesario que el adulto en-  
cuentre un estímulo capaz de motivarlo hacia la superacion. La -  
disposición del maestro para detectar y resolver problemas, se da  
rá en función de la motivación que tenga para ello; por lo cual -  
deberá encontrar un significado a su labor personal, grupal y a -  
los avances concretos de su participación.

Para realizar las acciones de asesoría se deben considerar - las características del adulto y las condiciones necesarias para su aprendizaje. Ya se dijo que el estímulo necesario para el aprendizaje es la motivación, y ésta se dá cuando el docente ve -- que el conocimiento adquirido le es útil en su quehacer educativo

A pesar de que el adulto cuenta con experiencia, cultura, -- costumbres y métodos de trabajo propios, al mostrarse interesado en aprender, su memoria se vuelve más especializada y selectiva, - retiene con mayor facilidad lo que le interesa o le signifique al go, sistematizando sus conocimientos e integrándolos en forma armónica y total.

### 3.2 Criterios metodológicos para la asesoría

"Para facilitar cualquier acción o el logro de metas propues- tas y obtener el máximo rendimiento de tiempo, energía y recursos se requiere de una organización". (32) Para realizarla es neces- rio trazar un plan o proyecto de acción basado en las necesidades a cubrir y los recursos de que se disponen, planificando las ac- ciones para la obtención de buenos resultados.

Es importante que las acciones de asesoría se planeen desde el principio del ciclo escolar con el fin de detectar el punto de inicio del proceso, preveer los tipos de asesoría a aplicar para adecuar los tiempos, espacios y materiales que se necesiten, pro- gramar las técnicas y dinámicas grupales de acuerdo con las nece-

---

(32) S.E.P., Guía para asesorar la práctica docente, p. 30.

sidades colectivas y los temas a tratar en las reuniones de grupo y programar los espacios de foro de análisis y discusión de los aspectos a abordar durante la asesoría.

Dicha planeación debe quedar registrada en un proyecto de -- trabajo en el que se registrarán los procesos de avance de acuerdo a los rubros que aparecen en el proyecto mismo.

Después de realizado el proyecto anual donde se hace el diagnóstico de necesidades, se ponen en marcha las acciones de asesoría, lo cual constituye la fase central del proceso de organización. Al organizar las acciones de asesoría se debe tomar en cuenta la elaboración de solicitudes, los materiales necesarios, el local y todo aquello que se requerirá para realizar la acción.

Es conveniente disponer los recursos necesarios con anterioridad a la acción para superar cualquier eventualidad al respecto

Durante la asesoría se debe establecer un clima de confianza evitando el tratamiento de asuntos personales y el enfrentamiento entre los participantes. El grupo se organiza formando equipos de trabajo, estableciendo acuerdos que se deben respetar, cambiándose o intercambiándose cuando el grupo lo requiera. Los integrantes de estos grupos no serán menos de 5 ni más de 8. Las actividades se programan considerando la disponibilidad de los materiales y número de participantes, procurando que se adecúen al logro de los objetivos programados. La duración de las actividades dependerá del interés y ritmo de trabajo del grupo.

El tercer momento del proceso de asesoría es la evaluación, la cual es permanente y se realiza antes, durante y después de la implantación de las acciones.

La evaluación es un elemento clave que nos permite conocer y dar opinión sobre las circunstancias y elementos que intervienen en la planeación y ejecución de las asesorías, con la finalidad de revisarlos para su mayor eficiencia. La evaluación permanente se refiere tanto a las circunstancias que rodean las acciones --- como a los elementos que intervienen en su planeación y ejecución y sirve para la continua revisión para corregir fallas, superar - dificultades y reorientar las acciones.

La evaluación de logros de la asesoría se refiere a los resultados obtenidos, ya que lo que se enseña no es necesariamente igual a lo que se aprende, por lo que en ocasiones se logran objetivos diferentes a los propuestos.

Las finalidades de la evaluación son: conocer las características del grupo, intereses y resultados obtenidos en las acciones de asesoría, reforzar las acciones con la información que se genera en el proceso de las acciones. También por medio de la evaluación se puede medir la eficiencia de los elementos, medios y recursos para poder emitir opiniones y juicios tanto del proceso como de los resultados y revisar los elementos para obtener mejores logros, analizarlos y determinar cambios o modificaciones necesarias para superarlas.

Por medio del seguimiento de las acciones de asesoría se podrán recapitular las actividades planeadas para conocer los avances de desarrollo y aprendizaje del asesorado y de acuerdo con -- los resultados obtenidos, avanzar o redefinir acciones, proponiendo nuevas estrategias para el logro de los propósitos comunes.

La evaluación continua permite momentos constantes de compa-



ración entre las realidades anteriores y el adelanto en el logro de los propósitos, para obtener un mejor desempeño de la práctica docente y de la vinculación escuela-comunidad.

### 3.2.1 El aprendizaje grupal

La metodología sugerida para el trabajo de asesoría es la del aprendizaje grupal, ya que permite al asesor, recuperar la experiencia de los asesorados brindándoles un papel como gestores de sus propias propuestas.

Un grupo se distingue de una masa o conjunto de personas por tener determinados objetivos, pero un grupo de aprendizaje-formación se puede definir como: "un conjunto de individuos-personajes vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecúan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan llevar a cabo". (33)

El aprendizaje grupal implica ubicar la acción de asesoría como un proceso donde asesor y asesorado son seres sociales integrantes de grupo, donde se pretende que ambos asuman papeles críticos y activos en el binomio de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de formación de un grupo de aprendizaje requiere lograr un sentido de pertenencia por parte de cada uno de sus miembros, ya que de ello dependerá la calidad de lo que se aprenda al identificarse todos los integrantes como parte activa del mismo, se propicia la comunicación para lograr el intercambio y

---

(33) DE BRASI, Juan Carlos, La propuesta grupal, p. 22.

confrontación de diversos puntos de vista, así como la participación de todos evitando la consolidación de roles rígidos.

Todo grupo, desde el momento que está constituido como tal, tiene una tarea. En un programa de actualización para profesores, la tarea consiste en adquirir una mayor capacitación para el ejercicio de la docencia.

Armando Bauleo llama tarea "al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir en él. Tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión". (34) Al hablar de la tarea se refiere al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta final, a aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido. La tarea en este sentido, es o debe ser el líder del grupo; es decir, que la tarea debe estar en la mente de todos, participantes y coordinador, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos. Es ella la que debe guiar, dirigir y orientar todas las acciones, la toma de decisiones, la selección de la metodología de trabajo, la selección de la temática y de las técnicas, la división y repartición del trabajo concreto, etc. Asimismo, es la tarea la que en todo momento deberá guiar las intervenciones del profesor-coordinador ante el grupo.

Todo grupo tiene una dinámica propia. Esto se refiere a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él.

---

(34) BAULEO, Armando, Grupo operativo, p. 47.

El grupo se reúne alrededor de una tarea común; conforme se trabaja sobre una temática determinada y con una técnica determinada, algo sucede en el interior del grupo. Ese algo son el resultado de una serie de fuerzas, con magnitud y dirección variables, que entran en juego con la interacción de los participantes, incluido el coordinador.

La dinámica de grupo se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma como se comporta. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc. y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc. (35)

Esas fuerzas que dan movimiento al grupo al interactuar entre sí son la personalidad de cada individuo con sus experiencias, su ideología, sus valores, sus expectativas y necesidades, etc., y se les denominan factores individuales. Otras fuerzas las constituyen el tema mismo y la tarea a lograr, la metodología específica, el estilo personal del profesor, el material, etc. A este conjunto de fuerzas se les llama factores instrumentales y tienden a activar y movilizar al grupo.

Otra serie de fuerzas está conformada por los factores ambientales (sitio de trabajo, mobiliario, iluminación, etc.), y los factores contextuales (tipo de escuela, de organización, de dirección, relaciones laborales, etc.), así como los sociales.

En el campo de la dinámica de los grupos, se distinguen dos niveles de realidad dentro de la vida del grupo: el nivel de lo

---

(35) CIRIGLIANO, Gustavo, y Aníbal, Villaverde, Dinámica de grupos y educación, p. 64.

manifiesto y el nivel de lo latente. El nivel de lo manifiesto está constituido por todo aquello que puede ser percibido directamente e inmediatamente con los sentidos corporales. Por ejemplo, quien habla, en qué momento, a quien se dirige, como se comporta cada individuo, como se comporta el grupo, cuales son los roles desempeñados, etc. Este nivel se puede observar y medir con ciertos esquemas de observación.

Pero existe otro nivel de realidad siempre presente en los grupos y que no es directamente observable: el nivel de lo latente. Este nivel se encuentra constituido por el conjunto de aquellos elementos o factores que, estando de alguna forma presentes en la situación, no se manifiestan o expresan directamente en un momento dado, Son latentes, en la medida en que no salen a la superficie, en la medida en que no se manifiestan directamente; pero en el momento en que brotan a la superficie dejan de ser latentes, para pasar a ser contenidos manifiestos. Estos contenidos latentes pueden ser conscientes, preconscientes o inconscientes.

Los fenómenos grupales solo pueden ser explicados totalmente recurriendo tanto a los contenidos manifiestos como latentes.

Y lo latente grupal sólo puede ser alcanzado mediante el método de aproximaciones progresivas, a través de la observación de los fenómenos grupales y de la interpretación de los mismos. Para realizar esta interpretación, es menester que el profesor-coordinador cuente con un sólido marco teórico sobre los grupos y su dinámica. (36)

La primera sesión de trabajo con el grupo, y el encuadre que

---

(36) ZARZAR Charur, Carlos, La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, p. 34.

en ella se delimite, tienen una importancia especial para el desarrollo ulterior de la asesoría. En esta primera sesión se establecen las reglas del juego, se delimitan las responsabilidades y se definen los métodos de trabajo. Como regla general, el profesor debe ser suspicaz ante cualquier situación que se salga de este marco de referencia, como ante un posible signo de desviación de la tarea.

### 3.2.2 Técnicas para el aprendizaje grupal

Las técnicas grupales son medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo. Pueden ser utilizados para lograr diferentes objetivos, ya sea que propicien la integración grupal, la comunicación, la observación, la creatividad, la discusión, el análisis, el estudio, la detección de roles, la reflexión, la asimilación de contenidos. Su finalidad debe ser establecida previamente con claridad. "Las técnicas de grupo, por lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad del grupos, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupo".(37)

La técnica hace referencia al cómo del trabajo grupal: cómo enfrenta el grupo al tema seleccionado, cómo se organiza para trabajarlo, qué procedimientos, medios o maneras sistematizadas utiliza para lograr más eficazmente las metas propuestas.

---

(37) CIRIGLIANO, Gustavo y Villaverde, Aníbal, op. cit., p. 78.

Trabajar con técnicas grupales propicia que los integrantes del mismo, formen una conciencia crítica, el desarrollo de la - - creatividad, la colaboración, el sentido de responsabilidad y de trabajo en equipo.

Las técnicas no tienen valor en sí mismas y son relativas al proyecto de trabajo en el que se van a insertar. Su papel es coadyuvar a la obtención de lo planeado y hacer más accesible el camino hacia la consecución de las metas.

La temática en un curso es siempre elaborada mediante una -- técnica, sea el profesor consciente de esto o no. Cuando se pre--tende trabajar grupalmente en un curso, es necesario utilizar técnicas grupales. Algunas de estas técnicas de trabajo son, por - - ejemplo: el seminario, la mesa redonda, la discusión en grupos pequeños, la técnica de la rejilla, el desempeño de roles, el plenario, el panel, el simposio, etc.

En las técnicas para el aprendizaje grupal existen aquellas que permiten acelerar el proceso de asimilación de contenidos, -- (debate, banco de preguntas y respuestas, concordar y discordar, -razonamientos, etc.), las técnicas para acelerar la integración y conocimiento de un grupo (palabras claves, autoretrato, presentación por parejas, etc.), las que propician el trabajo de discu- -sión (saber escuchar, reformulación, etc.), aquellas que se utilizan para analizar los roles y constitución de equipos (rompecabezas, organigrama, abanico de roles, etc.), y aquellas técnicas de análisis de situaciones de docencia.

Además de estas técnicas de trabajo grupal, existen otras -- técnicas que pueden ser utilizadas por el coordinador para propi-

ciar algunos fenómenos grupales necesarios para la integración y crecimiento del grupo, para desarrollar actividades y habilidades de colaboración y trabajo en equipo que faciliten el buen desempeño del trabajo grupal. Así, tenemos técnicas de rompimiento del hielo y técnicas para favorecer la comunicación.

La finalidad de las técnicas grupales puede ser triple: ayudar a la constitución del grupo como tal, propiciando un mayor conocimiento e integración entre todos los participantes; facilitar el trabajo y la organización grupal, mediante el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes necesarias para el trabajo de equipo; y propiciar el surgimiento de actitudes individuales y grupales que operaban en forma oculta, con lo que se propicia el análisis de las mismas por parte del grupo.

En este sentido, cabe destacar la importancia de que el conductor conozca al grupo, lo cual le permitirá seleccionar las técnicas idóneas de acuerdo a la dinámica que el grupo genere.

La acertada selección de las técnicas, la combinación de éstas, se proyecta en el grupo en una dinámica activa y participativa. Las técnicas pueden adaptarse a partir de la experiencia del conductor o crearse con las sugerencias del grupo de acuerdo a las circunstancias.

#### 4. LA SUPERVISORA COMO ASESOR DE LA PRACTICA DOCENTE

##### 4.1 Concepto de supervisión

Supervisor es todo jefe intermedio que tiene un grupo de subordinados a su cargo, pero también tiene superiores a quienes informar, independientemente de su nivel o rango en la escala jerárquica.

La supervisión, en su sentido más amplio, tiende al mejora-miento de la enseñanza y el maestro, es decir, es una de las más importantes e imprescindibles tareas dentro del proceso educativo y su finalidad es algo que debe ser comprendido por todo el personal de un sistema escolar.

Así, se ha definido la supervisión como "una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participa-ción de la comunidad educativa, como elementos de cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacio- -nal". (38)

El término "supervisión" es el más apropiado para nombrar u-  
na de las instituciones de mayor rango profesional y de alta trascendencia en la educación, y el de "supevisor" se designa para a-  
quellas personas que ejercen funciones de control y avivamiento -  
de las tareas escolares.

Supervisión significa ver las cosas desde un plano superior,  
con el objeto de coordinar, orientar, dirigir y controlar las ac-

---

(38) S.E.P., Manual de la supervisora de zona de educación prees-  
colar, p. 49.



tividades de la escuela, en la forma más eficaz.

Follari define la supervisión como "el conjunto organizado - de principios, métodos y técnicas que tienden al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje". (39)

La supervisión escolar concede una mayor importancia a los - objetivos, estructura y procesos fundamentales y básicos del que- hacer docente, destacando asimismo, la función del maestro como - tal y como elemento de cooperación para el logro de un completo - rendimiento.

El maestro Rafael Ramírez dice acertadamente, apoyando la e- levada tarea que corresponde a la supervisión, lo siguiente:

la supervisión de la acción educativa es una institución- útil. Nos simpatiza y la defendemos con calor porque, ade- más de que estimula el progreso, ella en sí tiene aspec- tos creadores sumamente valiosos. Supervisar es estar en- estado de permanente concepción a fin de crear todas las- cosas que son precisas para lograr la finalidad de llevar un amplio bienestar y cultura a las gentes del campo, a - la vez que se mejora el rendimiento de la escuela. (40)

Pero a pesar de que existen muchas definiciones de supervi- sión, es necesario llegar a un sólo criterio, donde se unifica la función o finalidad de la supervisión escolar, que es servir de - órgano de enlace entre las autoridades y las comunidades escola- res, así como apoyar la orientación de los docentes y la verifica- ción del cumplimiento cabal del servicio educativo.

---

(39) FOLLARI, Roberto, El rol del supervisor y la evaluación do- cente, p. 54.

(40) RAMIREZ, Rafael, Supervisión de la educación rural, p. 45.

#### 4.2 Funciones de la supervisora de zona

La supervisión en sus inicios era tradicionalista, memorística y mecánica, y los supervisores eran "inspectores", con una función fiscalizadora de la tarea de las escuelas, y muy ligadas a la administración. Esta función inicial, produjo inevitablemente recelo por parte de los maestros hacia los inspectores, más aún, en la medida en que éstos y su evaluación del docente tuviera influencia en los procedimientos de promoción del personal. La función fiscalizadora era temida e indeseada, y la resistencia de los docentes se hacía sentir dentro de su trabajo en la escuela.

Esto llevó a la búsqueda de procedimientos para que la función del supervisor no se limitase o centrarse en las actividades de examen del cumplimiento administrativo y docente, sino que se convirtiera en un factor de apoyo a la empresa del maestro, de orientación curricular, mejoramiento y perfeccionamiento del personal en servicio, incremento de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

La supervisora, como responsable de la calidad del servicio que se brinda en los planteles que integran la zona a su cargo, tiene entre sus principales funciones, la de "coordinar y orientar al personal directivo, docente y no docente de los mismos, con el fin de garantizar que el servicio se brinde con base en la normatividad técnico-administrativa y técnico-pedagógica establecida por la Secretaría de Educación Pública". (41)

---

(41) S.E.P., Op.cit., p. 63.

La función de la supervisión escolar implica un proceso dinámico, un conocimiento amplio de los lineamientos a cumplir, un manejo de las relaciones humanas con todo el personal y una postura flexible que permita la aplicación de las disposiciones normativas, en un ambiente de orden, libertad y armonía, propiciando así el análisis, la creatividad, participación y responsabilidad de todos los elementos que integran el proceso educativo.

El servicio educativo se ha organizado en nueve materias administrativas, y es en ellas donde la supervisora concretiza sus acciones a desarrollar dentro de la zona a su cargo. Estas materias administrativas son "planeación y programación, administración de personal, de recursos financieros, de recursos materiales organización escolar, técnico-pedagógica, extensión educativa, control escolar y escuelas particulares". (42)

Además del trabajo en el área administrativa y en el área técnico-pedagógica, la supervisora desarrolla otras actividades relacionadas directamente con el personal, tales como lograr que los docentes conozcan y comprendan el concepto y las técnicas de los programas que se aplican; formular, en colaboración con el personal, los objetivos generales de la escuela; fomentar el trabajo cooperativo con el objeto de alcanzar dichos objetivos; descubrir y estimular las capacidades individuales; orientar y asegurar a los maestros que inician; ayudar a los docentes a analizar críticamente su propio trabajo; investigar y corregir las causas de los problemas disciplinarios; lograr y despertar en cada educa

---

(42) S.E.P., Orientaciones para fortalecer la supervisión escolar, p. 11.

dora la necesidad del perfeccionamiento docente; evaluar los resultados de la tarea escolar y establecer buenas relaciones sociales entre el personal, alumnos y comunidad.

Estas tareas implican un manejo eficiente de las relaciones humanas, lo que ayudará a crear un ambiente propicio para el desempeño de las funciones educativas.

Para precisar cuáles deberían ser las verdaderas funciones del supervisor, convendría tener en cuenta la opinión de los maestros, es decir, conocer lo que esperan de él cuando reciben una visita.

De acuerdo a la experiencia, se puede decir que los docentes esperan del supervisor a) que les indique la manera de organizar la escuela, b) que los instruya en la técnica de la enseñanza, c) que los ayude a resolver los problemas disciplinarios que diariamente se le presentan, pero mas que nada, el maestro espera la orientación acerca de la mejor manera de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los apoye en la aplicación de técnicas y métodos para el aprendizaje y desarrollo del niño, que les aclare las inquietudes y dudas sobre los programas vigentes, y que aquellos problemas que se adviertan en la práctica docente a través de las visitas de la supervisión, sean rápidamente detectados y transmitidos a las autoridades educativas junto a las sugerencias para su superación.

El supervisor se convierte entonces en un intermediario posibilitador, es decir, en una persona que crea las condiciones para que tenga lugar el desarrollo conjunto de las personas.

En la actualidad los métodos y contenidos didácticos evolu--

cionan con gran rapidez, por lo que los docentes se ven obligados a seguir esta corriente, no solo desde el punto de vista teórico, sino experimental y operativo, investigando en bibliografía y - - fuentes informativas, los contenidos y procedimientos, técnicas y resultados, que después aplicarán en su propia clase.

Por otro lado, es muy importante considerar el interés de un maestro para llevar a cabo con perfección su labor. Ocurre, en ocasiones, que los condicionamientos externos, la indiferencia de la comunidad, sus propias deficiencias o los desacuerdos con sus compañeros, disminuyen su capacidad de acción. De ahí que su moral profesional se debilite y los rendimientos que haya de obtener en el aula "se reduzcan al mínimo o se produzca una situación en que la clase funcione dentro de una rutina de procedimientos - muy inferior a la capacidad real del docente". (43)

Surge de nuevo la necesidad de la labor orientadora y formativa del supervisor. Los medios con los que él cuenta para llevar a cabo un programa de acción para las asesorías, dependerá de la habilidad con que sepa influir, motivar o despertar el deseo de superación de los docentes. Algunas formas son invariables en un momento dado, tales como retribuciones económicas, pero existen otras en las que el supervisor puede intervenir directamente para estimular a los profesores en el perfeccionamiento de su tarea -- profesional. Por ejemplo, la satisfacción obtenida en el trabajo en función de los rendimientos positivos logrados, la valoración social del "status" del docente por la comunidad o el grado de --

---

(43) ENCICLOPEDIA técnica de la educación, Tomo I, p. 98.

responsabilidad que se atribuye a éste dentro de su nivel.

Estos últimos factores influyen de un modo decisivo en la organización de actividades de orientación y asesoría que el supervisor promueva para el personal a su cargo, de acuerdo a las necesidades detectadas o manifestadas por los docentes.

Estas inquietudes surgirán después de que los maestros efectúen una autoevaluación que los lleve a considerar la realización de su práctica docente, del logro de sus objetivos planificados, de la aplicación del programa educativo, y del resultado de ese análisis, surgirán los temas en lo cuales requiera de mayor información y actualización. (Ver anexo nº 1)

Queda finalmente por considerar el establecimiento de unas fecundas relaciones humanas entre supervisores y personal docente en cualquiera de sus situaciones. Precisamente, el supervisor por su autoridad técnica y sus funciones de orientación, encaminadas al perfeccionamiento de los maestros, se halla en condiciones insuperables para lograr una auténtica relación interpersonal con el grupo de profesores que trabajan en su zona.

#### 4.3 Organización de las actividades de asesoría

Para facilitar cualquier acción o el logro de metas propuestas y obtener el máximo rendimiento de tiempo, energía y recursos se requiere de la organización, es decir, se traza un plan o proyecto de acción basado en las necesidades a cubrir y en los recursos de que se dispone y se planifican las acciones para obtener los mejores resultados.

Para organizar las acciones a realizar para las asesorías, es necesario en primer término, identificar los problemas y necesidades que presenta el personal, para después plantear las metas y objetivos a lograr a través de diversas estrategias.

La primera etapa del proceso de organización es la identificación y jerarquización de problemas y necesidades, la cual sirve para tomar opciones sobre las alternativas y procesos por seguir y se realiza después de analizar la situación general que se observa en las visitas que el supervisor realiza a los maestros para evaluar la práctica docente en sus tres dimensiones: social, pedagógica e instrumental. (Ver anexo nº 2)

También son de suma importancia las entrevistas con el personal donde externan sus inquietudes, problemas y necesidades, las cuales no se concluyen definitivamente sino que deben ser constantemente revisadas.

Considerando los datos recolectados, se describen en forma exacta y minuciosa los problemas y necesidades encontradas, eliminando aquellos que no pueden abordarse a través de la asesoría y jerarquizando los otros de acuerdo con criterios de prioridad e importancia, distribuyéndolos en esferas de acción: teóricas, prácticas, técnico-pedagógicas o de proyección a la comunidad.

En las visitas de observación se deben estudiar y analizar las condiciones existentes en la práctica docente. Durante todo el proceso de la observación se tratará de ser un crítico, analizando las circunstancias especiales de cada situación y las razones de los hechos. Analizando causas, circunstancias y consecuencias, se detectan necesidades y problemáticas realistas. El proce

dimiento para observar depende del maestro, del grupo de alumnos, la situación de la clase, lo que se va a observar y el propósito de la visita. Es necesario reconocer la importancia de cada elemento de la escuela.

Una vez analizado el contexto e identificadas las necesidades, se procede a establecer objetivos y metas para resolver los problemas. Es indispensable plantearse objetivos, pues estos orientan y enfocan todas las actividades y organizan las acciones, permitiendo seleccionar adecuadamente los contenidos, los medios, los métodos y las actividades y preveer medios de evaluación.

Estos objetivos y metas deben estar centrados en el personal a quien va dirigida la asesoría, a sus problemas concretos, ser claros y precisos, observables, cuantificables y evaluables, integrados a la política educativa vigente y ser flexibles, es decir, deben permitir la iniciativa y movilidad de las personas o el grupo para sufrir modificaciones de acuerdo a situaciones no esperadas.

Las metas y objetivos reflejan el compromiso real a cubrir y constituyen una parte fundamental de la organización.

Una vez determinados los objetivos, el siguiente paso consiste en establecer las tareas que habrán de realizarse para el logro de los mismos así como las estrategias que habrán de emplearse. Estas estrategias deberán ser elegidas de acuerdo a las características del personal a quien se van a dirigir, sin perder de vista las diferencias individuales tales como edad promedio del grupo, antigüedad, preparación, experiencia, interés, etc.

De acuerdo a las estrategias propuestas, se analizarán los -



recursos que se requieren para llevar a cabo las reuniones, la --  
disponibilidad de los mismos y la posibilidad de conseguir los --  
que hagan falta. Dichos recursos corresponden tanto a los humanos  
como a los materiales: lugar donde se efectúe la reunión, mate- -  
rial didáctico, pizarrón, micrófono, video, rotafolio, etc.

## CONCLUSIONES

La educación como proceso es una tarea compleja, porque implica el rescate permanente de la práctica educativa en general y de la docencia en especial desde la perspectiva del cambio. La problemática actual por la que atraviesa el sistema educativo tiene como eje central elevar la calidad de la educación, tomando fundamentalmente para su explicación, la categoría de formación docente.

Después de haber analizado profundamente todos los elementos que intervienen en la práctica educativa y la forma en que ésta se desarrolla, se puede concluir que el maestro es uno de los factores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual aplicará en su trabajo educativo, todos los principios teóricos y pedagógicos adquiridos en su formación dentro de una escuela normal.

Ahora bien, la formación docente no termina en las escuelas normales, sino es en el ejercicio de la profesión donde el maestro continúa su educación.

Para apoyar esta acción educativa, se han implementado diversas estrategias, destacando la asesoría y orientación a los docentes, que permitan conducir a los educadores a ampliar en forma continua los aprendizajes necesarios para ubicar el trabajo del aula en concordancia con los adelantos y requerimientos de la ciencia y la tecnología.

Se ha considerado a la supervisión como un medio eficaz para

el perfeccionamiento docente en función, y al supervisor como la persona capaz de ayudar y orientar al maestro en sus problemas pedagógicos, ya que a través de la observación de los procedimientos que el mentor aplica en su quehacer cotidiano, puede descubrir aquellos puntos en que necesita mayor orientación.

Es entonces cuando el supervisor retoma su papel de guía y orientador del maestro en su práctica docente. Si el supervisor quiere ser un verdadero líder en la educación, debe tener una disposición para el cambio y concebir nuevas estrategias y métodos para estimular a los docentes en su mayor preparación y actualización.

La asesoría a la práctica docente en el nivel preescolar es fundamental, no solo para alcanzar los objetivos educativos y su adecuación a las características específicas del medio ambiente en el que se ubica cada plantel educativo, sino para incorporar al educador y su práctica a un sistema permanente de evaluación, que involucra desde su mejoramiento profesional hasta su participación activa como sujeto de promoción social.

De esta manera la supervisora de zona logrará una unificación de criterios, una mejor comprensión del programa vigente y una correcta y eficiente aplicación del mismo.

Con una supervisión continua, un conocimiento amplio tanto individual como grupal del personal a su cargo, y estableciendo estrategias y técnicas de capacitación y orientación sobre el aspecto técnico-pedagógico, se lograrán superar fallas y deficiencias, elevando así la calidad de la enseñanza.

## SUGERENCIAS

A partir de las opiniones recabadas con varios docentes para la elaboración del presente trabajo, y después de haber estudiado los puntos de vista de diversos autores, se plantean a continuación algunas sugerencias que se ponen a consideración del lector.

Se hace necesario que la supervisora conozca la forma real en que el docente realiza su práctica educativa, a fin de que pueda detectar en que puntos es imprescindible proporcionar mayor orientación o programar cursos de asesoría, lo que puede lograr a través de la aplicación de una encuesta a todo el personal a principio del año escolar.

La Supervisora deberá gestionar ante las autoridades correspondientes, la formación de una biblioteca en cada centro de zona con libros e información actualizada sobre asuntos técnico-pedagógicos, para que el docente tenga la oportunidad de consultar libre y oportunamente, algún problema de su aula y hallar sus propias respuestas.

Proponer a los maestros la realización de una autoevaluación que lo lleve a la reflexión sobre su práctica educativa, para que por él mismo, busque su superación y comprenda la importancia de asistir a cursos de actualización y superación.

Propiciar encuentros entre docentes que permitan y estimulen la recuperación por escrito de su propia práctica, a fin de promover el intercambio de experiencias y constituir una fuente de información para la investigación educativa.

La supervisora o la Directora puede aprovechar las reuniones de consejo técnico consultivo como espacios propios para la reflexión de problemas concretos de los maestros, es decir, que los temas a tratar en éstas reuniones sean sugeridos por los propios maestros en base a la problemática que puedan presentar en su quehacer cotidiano.

Promover la formación de círculos de estudio formados por maestros de una misma escuela o escuelas cercanas, cuyo objetivo sea estudiar los problemas que plantea la actividad de sus escuelas y buscar las soluciones más certeras y apropiadas mediante el conocimiento y discusión de sus causas y de las doctrinas pedagógicas que deben ser aplicadas.

Y por último proponer la formación de una Coordinación Técnico-pedagógica, con personal especializado, que pueda ofrecer por correspondencia, soluciones a aspectos concretos de la práctica docente que inquieten a aquellos maestros que se desempeñan en zonas rurales o marginadas o simplemente lejos de los centros de supervisión.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, Citlali, Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México, Ed. El Caballito, 1985.
- ANDUEZA, María, Dinámica de grupos en educación, México, Ed. Trillas, 1983.
- BAULEO, Armando, Grupo operativo, Cuadernos de Psicología Concreta. No. 1, Buenos Aires, 1969.
- BAYARDO, Guadalupe, Didáctica, fundamentación y práctica 1, México, Ed. Progreso, 1978.
- CIRIGLIANO, Gustavo y Villaverde Anibal, Dinámica de grupos y educación, Buenos Aires, Humanitas, 1966.
- ENCICLOPEDIA Técnica de la Educación, México, Santillana, 1983, - Tomo I.
- FIERRO, Cecilia, Ser maestro rural, ¿una labor imposible?, México, S.E.P., 1991.
- FOLLARI, Roberto A., "El rol del supervisor y la evaluación docente", Cero en Conducta, No. 25, México, 1991.
- KAMII, Constance y Retha Devries, La teoría de Piaget y la educación preescolar, San Sebasdtián, España, Arte y Ciencia, 1977.
- LARROYO, Francisco, Historia comparada de la educación en México, México, Ed. Porrúa, 1969.
- MASSINI Villela, Javier, El jardín como contexto de desarrollo, - México, Ed. Limusa, 1985.
- MERCADO, Ruth, Formación de maestros y práctica docente, México, I.P.N., 1988.

- NERICI, Imideo G., Introducción a la supervisión escolar, Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1982.
- PASCUAL, Roberto, La gestión educativa ante la innovación y el cambio, Madrid, Ed. Narcea, 1988.
- PIAGET, Jean e Inhelder Bovet, Psicología del niño, México, Morata, 1972.
- RAMIREZ, Rafael, Supervisión de la educación rural, México, S.E.P. 1962.
- ROCKWELL, Elsie, Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, - México, Ed. El Caballito, 1985.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado, La escuela, lugar del trabajo docente, México, I.P.N., 1986.
- S.E.P., Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los - proyectos en el jardín de niños, México, 1993.
- S.E.P., Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños, México, 1993.
- S.E.P., Guía para el director, México, 1992.
- S.E.P., Manual de la supervisora de zona de educación preescolar, México, 1992.
- S.E.P., Orientaciones para fortalecer la supervisión escolar, México, 1992.
- S.E.P., Programa de educación preescolar, México, 1992.
- ZARZAR Charur, Carlos, "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", Perfiles Educativos, No. 9, - - U.N.A.M.-CISE, México, 1980.

A N E X O S



A N E X O    N º   1

CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE

Instrucciones: el presente cuestionario tiene como finalidad hacer una reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación del Programa de Educación Preescolar, con el propósito de que tú Educadora conozcas en forma objetiva tu actitud frente al grupo y la manera en que él responde, para corregir errores y modificar la propia actuación.

Responde de manera sincera las siguientes preguntas:

1. ¿Conoces las características generales del Programa de Educación Preescolar?
2. De acuerdo al Programa ¿cuál es el rol que el niño desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Cuál es el rol que el maestro desempeña en dicho proceso?
4. ¿Los objetivos que me propuse alcanzar durante el año y diariamente están de acuerdo a las características del desarrollo de los niños de mi grupo? ¿Los logré?
5. ¿De qué manera logré que los niños se integraran al trabajo -- por proyectos, o por el contrario, no pude establecer proyectos ni realizar frisos con los niños? ¿porqué?
6. ¿Realicé mi plan de actividades en forma congruente con mi proyecto?
7. ¿Logré integrar a los niños en el trabajo por áreas? ¿por qué no?

8. ¿Preparé mi salón de clases en forma atractiva creando una atmósfera que promovió el aprendizaje?
9. El material didáctico que manejé ¿fue variado y de acuerdo al nivel y necesidades de los niños de mi grupo?
10. ¿Permito que los niños se expresen en forma espontánea, atendiendo sus opiniones e ideas y dándoles oportunidad de discutir.
11. Después de la última evaluación ¿qué aspecto de mi trabajo como educadora necesito ~~robustecer~~ *reforzar* para lograr mejores resultados con mi grupo?
12. ¿Me ha sido útil como educadora haber analizado mi actuación en los diversos aspectos de la tarea docente, por qué?

Frontera, Tabasco. Junio 30 de 1994.

## A N E X O N º 2

### GUIA DE OBSERVACION PARA ASESORAR LA PRACTICA DOCENTE EN SUS TRES DIMENSIONES

#### I. DIMENSION SOCIAL

- Dinámica grupal: comunicación docente-alumno
- Diálogo entre niños
- Liderazgo
- Estrategia de organización
- Participación de los niños
- Indicaciones de la educadora
- Disciplina
- Participación de los padres de familia
- Actitud de los padres de familia ante el trabajo de los niños
- Actitud de los padres de familia ante el trabajo del Jardín de Niños

#### II. DIMENSION PEDAGOGICA

Interrelación pedagógica de la educadora y el niño

- Se propicia la reflexión
- Qué estrategias usa la educadora para propiciar la reflexión
- Cómo cuestiona a los niños
- Hay vivencias gráficas en la planeación
- Cómo es la participación de los niños en la planeación
- Se plantean hipótesis de solución

#### III. DIMENSION INSTRUMENTAL

Organización del tiempo

- Qué tiempo se destina a la organización
- Qué tiempo se destina a propiciar experiencias de aprendizaje
- Qué tiempo se destina para organizar otras acciones
- En qué momento realiza el grupo la planeación y la evaluación
- En qué tiempo se orienta y da indicaciones a los padres
- Previsión de recursos
- Prevee con anticipación los recursos didácticos que se utilizarán en la realización de las actividades
- Qué tipo de materiales usa
- Con qué criterio los organiza
- Cómo participan los niños en la organización del material
- Se comparten material de grupo a grupo
- Quiénes participan en la preparación de muebles y materiales