



Unidad 144



Maestría en Educación Básica

LA DIRECCIÓN A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO
ASESORA A LOS ASISTENTES EDUCATIVOS EN SUS
NECESIDADES DE FORMACIÓN

ELSA GUTIÉRREZ CORONA

Directora de documento recepcional:
MTRA. GLORIA ARACELI GARCÍA ORTEGA

Cd. Guzmán, Mpio. De Zapotlán el Grande, Jal., diciembre 2023



Unidad 144



Maestría en Educación Básica

Propuesta de Innovación Educativa

LA DIRECCIÓN A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO
ASESORA A LOS ASISTENTES EDUCATIVOS EN SUS
NECESIDADES DE FORMACIÓN

Que presenta:

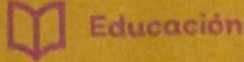
ELSA GUTIÉRREZ CORONA

Para obtener el grado de
Maestra en Educación Básica

Directora de documento recepcional:

MTRA. GLORIA ARACELI GARCÍA ORTEGA

Cd. Guzmán, Mpio. De Zapotlán el Grande, Jal., diciembre 2023.



Av. Carlos Paez Stille No. 140 Col. Ejidal
C.P. 49070 Cd. Guzmán, Mpio, de
Zapotlán El Grande Jalisco, México
Tels. 341 413 16 98 Fax 341 413 32 14
unidad144@upn.mx

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 144
Cd. Guzmán, Mpio. De Zapotlán El Grande, Jalisco 08 de enero de 2024.

SECCIÓN: Comisión de titulación

EXPEDIENTE: 2023-01-MIN.

N° DE OFICIO: 144/CT-001/2024

Asunto: Dictamen

C.ELSA GUTIERREZ CORONA
P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo en la opción: Proyecto de Desarrollo Educativo, titulado: LA DIRECCIÓN A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO ASESORA A LOS ASISTENTES EDUCATIVOS EN SUS NECESIDADES DE FORMACIÓN., a propuesta de la asesora, GLORIA ARACELI GARCÍA ORTEGA manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE JALISCO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL UNIDAD No. 144
CIUDAD GUZMÁN

DRA. IRMA ELISA ALVA COLUNGA
PRE S I D E N T E DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD
144 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

c.c.p. Archivo
IEAC*GNM*cam



AGRADECIMIENTOS

A Dios, que me da la fuerza para continuar; a mamá, que me motivó para no claudicar; a mi esposo por su paciencia y apoyo; a mi asesora la maestra Chely por su guía.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1 CONTEXTO PROBLEMATIZADOR.....	4
1.1 Visión de la Educación en el Ámbito Nacional e Internacional	4
1.2 La reforma de la educación básica impacta en el ámbito económico a nivel nacional e internacional	7
1.3 Reforma de la educación básica.....	8
1.4. El papel del docente y la reforma educativa	8
1.5. La reforma en educación y la nueva escuela mexicana.....	9
1.6 Contexto de la situación problemática.....	15
1.7 Reflexión sobre la práctica. Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión	22
2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	30
2.1 La investigación-acción	30
2.2 Técnicas e instrumentos	35
2.3 La Observación	41
2.3.1 Resultados observación	42
2.4 La Encuesta	45
2.4.1 Población.....	48
2.4.2 Interpretación Dimensión Planeación de Clases	49
2.4.3 Interpretación Dimensión Impartición de clases	55
2.4.4 Interpretación Dimensión Evaluación del aprendizaje	66
2.4.5 Interpretación Dimensión Dominio de la Disciplina.....	70
2.4.6 Interpretación Dimensión Práctica de Valores y Actitudes	73
2.4.7 Interpretación Dimensión Gestión Académica	77
2.5 La Entrevista	83
3 PROBLEMATIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	86
3.1 Problemáticas.....	87
3.2 Jerarquización	88
3.3 Pregunta de investigación	89

3.4	Referentes Teóricos y Conceptuales	89
3.4.1	La Gestión Educativa.....	95
3.5	Estado del arte	101
3.5.1	Investigaciones internacionales	101
3.5.2	Investigaciones nacionales	106
3.6	Propuesta Pedagógica	113
3.7	Formación continua.....	114
3.8	Trabajo colaborativo.....	116
4	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	119
4.1	Descripción general.....	119
4.2	Propósito de la propuesta	121
4.3	Propósitos Específicos	121
4.4	Justificación.....	122
4.5	Elaboración de proyectos.....	123
5	DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	127
5.1	Cronograma de la acción estratégica.....	127
5.2	Diseño del plan de acción	128
6.	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	129
7	REFLEXIONES FINALES.....	133
	REFERENCIAS.....	138
	ANEXOS	146

INTRODUCCIÓN

La realización del presente trabajo de investigación, tiene su origen en la función directiva y la revisión de la propuesta sobre las prácticas concernientes a los criterios establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de los “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión” en contraste con el desempeño como tal, siendo necesario un análisis que permitiera conocer la necesidad principal a atender.

El objetivo principal es ser partícipe y fomentar con el colectivo docente una educación de calidad, donde desde la función directiva se promuevan mecanismos a través del trabajo colaborativo que permitan mejorar las prácticas docentes, brindando acompañamiento que posibilite la adquisición de conocimiento y transformación de su quehacer educativo, con acciones de apego a la realidad de la escuela y de los alumnos.

Fue a través de la reflexión sobre la práctica directiva, que tomaron lugar las primeras interrogantes sobre el desempeño como tal, se encontró que el trabajo administrativo tomaba gran peso en las actividades diarias, dejando de lado la vinculación y apoyo a la labor realizada dentro del aula por los asistentes educativos, restando importancia a lo pedagógico y poniendo mayor énfasis en dar cumplimiento a lo asistencial, al cuidado y la integridad de la población infantil.

La aplicación de técnicas e instrumentos para conocer la problemática, dio lugar al reflejo de una realidad existente en la función directiva, se evidenciaron una serie de situaciones las cuales resultaron emergentes resolver para así vincular el trabajo directivo con los asistentes educativos del plantel y dar lugar a la mejora de sus prácticas de enseñanza, donde el eje central partió de la promoción de actividades y mecanismos que los orienten y apoyen en sus necesidades de transformación.

Por lo anteriormente descrito, se plantean una ruta de acción a través de un trabajo organizado y colaborativo entre directivo y asistentes educativos mediante cartas descriptivas, donde se proponen temáticas enfocadas en conocer aspectos básicos implicados del desarrollo del niño en sus etapas de vida inicial, el papel del

juego en el aprendizaje, uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el aprendizaje entre pares como educadores, partiendo siempre de la realidad del grupo de niños que atienden.

Se pretende brindar apoyo a las necesidades de formación docente y dar lugar a la solución de la problemática a través del trabajo colaborativo entre directivo y asistentes educativos, partiendo del método de la investigación-acción, que marca las pautas a seguir para la transformación de la práctica, tomando como eje central el investigar desde la realidad cotidiana donde como protagonistas se realiza y el beneficio será para los mismos.

El documento está organizado por capítulos, el primero corresponde al contexto problematizador, que encuadra lo concerniente a la importancia de atender las necesidades en la educación, tales como promover acciones pertinentes que den lugar a garantizar su calidad, a tomar decisiones para mejorar el servicio, a promover acciones coordinadas al interior del centro entre los diferentes actores educativos en beneficio de la mejora del curso. Todo esto enmarcado en el artículo tercero constitucional.

En el segundo capítulo, se describen los antecedentes de la problemática que derivaron de un plan diagnóstico en la población educativa del CENDI Juan de Zumárraga, se delimita el objeto de estudio, incluye generalidades de la investigación cualitativa como paradigma a seguir y el método de investigación-acción que guía el desarrollo de la propuesta, así mismo se presentan los propósitos del diagnóstico y describe sus etapas, se mencionan y justifican las técnicas e instrumentos utilizados para recabar los datos, los cuales se describen en orden cronológico conforme se aplicaron, así como los resultados y la interpretación de los mismos.

El tercer capítulo señala la problemática deducida del análisis de datos, se describen las principales necesidades detectadas, así como la interpretación de los instrumentos aplicados, se dio lugar a su jerarquización y a la pregunta de investigación. Todo, enmarcado bajo los referentes conceptuales que guiaron y respaldaron todo el proceso.

El cuarto capítulo describe la propuesta de intervención, la cual representa la guía para brindar solución al problema de estudio la cual fue diseñada a través de cartas descriptivas donde se narra el proceso para realizar un trabajo colaborativo que atienda a las principales necesidades de formación de los agentes educativos.

En el capítulo cinco, finalmente se presentan las reflexiones finales, que describen la importancia del conocimiento de las diferentes teorías las cuales orientan y fundamentan el quehacer educativo. Se reflexiona sobre la emergencia de responder a las necesidades que surgen al interior del centro educativo y el plantear estrategias pertinentes que lleven a la solución de las mismas a través de un trabajo sistematizado que permita lograr los objetivos planteados.

Los motivos que impulsaron el desarrollo de la presente propuesta fueron fortalecer la práctica directiva, detectar las principales áreas de oportunidad para implementar acciones que contribuyan a la mejora del quehacer profesional directivo, donde desde la función, se realizaran aportaciones que trajeran un beneficio a la institución y por medio de un proyecto innovador lograr un cambio.

Los beneficios que aportará al contexto educativo y los sujetos implicados serán significativos, ya que mediante mecanismos y estrategias novedosas implementadas mediante el curso taller, permitirá a los asistentes educativos desarrollar habilidades cognitivas mediante un trabajo colaborativo que los lleve a resignificar su práctica diaria con los niños y niñas del plantel.

Se hace propicia la reflexión, el análisis, la búsqueda de información y diseño de estrategias que permitan atender las necesidades reales que se viven en el aula, y de esta manera, mejorar su labor profesional.

1 CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

Hablar de educación implica sumergirnos en el trayecto que esta ha tomado a lo largo del tiempo, su evolución y su crecimiento en la historia. Sin lugar a dudas, de algunos procesos hemos formado parte y de otros nos enteramos a través de los registros que nos explican el porqué de la situación actual. En el transcurso de estos sucesos, muchos de ellos han sido enmarcados por situaciones de relevancia internacional, que impactan en nuestro contexto nacional.

1.1 Visión de la Educación en el Ámbito Nacional e Internacional

México se integra a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el 18 de mayo de 1994 para promover economías que promuevan el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. En el 2008 se crea el acuerdo para mejorar la calidad de las escuelas en México con el fin de diseñar e implementar reformas de política y eficacia partiendo de las iniciativas en marcha, así como de las condiciones, restricciones y oportunidades locales.

Derivado de lo anterior, se crea la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2011 con el objetivo de mejorar las escuelas y definir estrategias para la acción: Reforma Educativa. Escuela y estudiantes al centro y el nuevo modelo educativo 2017. Estableciendo un marco para la evaluación e incentivos docentes: acuerdo para mejorar la calidad de la educación en las escuelas con el desarrollo de políticas adecuadas para evaluar la calidad.

De acuerdo a Ferrer (1998) nuestra sociedad es informada, pluricultural y capacitada en el uso de la tecnología. La sociedad es cambiante al paso del tiempo por lo tanto requiere una constante transformación de modelos educativos así, como planes y programas para lograr ciudadanos libres, participativos, responsables, informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral, familiar y la

importancia de seguir aprendiendo a lo largo de la vida con la finalidad de conseguir un mundo igualitario.

Se pretende una educación que potencialice el pensamiento crítico, creativo y solidario. SEP (2016) establece que es indispensable saber manejar la información, es decir: “saber evaluarla, clasificarla e interpretarla, y usarla con responsabilidad” (p. 17). La reforma constitucional en materia educativa con base al sistema educativo nacional da elementos para que impulse su mejoramiento y fortalezca la equidad como resultado de la intención de la OCDE.

La integración de México a la OCDE trajo consigo cambios de gran impacto donde en el ámbito social, la administración pública se ha visto fortalecida, ha pretendido mejorar la calidad educativa (pobreza, desigualdad, criminalidad), sin embargo, pese a los bastos intentos de mejorar nuestro país, y que no es secreto para nadie, ha sido una área sumamente complicada, ya que sin consultar los índices de homicidio y criminalidad, podemos darnos cuenta en nuestros diario vivir, en las noticias y aún en nuestro entorno próximo, que estas situaciones, han rebasado a nuestras autoridades. El impacto de la criminalidad en nuestro país en las diferentes áreas, y más específicamente en el área educativa, ha sido creciente.

Mejorar la escuela, como estrategia para la acción en México, tiene como objetivo ayudar a las autoridades educativas (miembros de la OCDE) a fortalecer sus sistemas educativos con el fin de mejorar los resultados de los niños de educación básica. Es aquí donde se plantean condiciones para el éxito de la reforma educativa y se vea México impactado en el ámbito económico a nivel nacional e internacional.

Dicho lo anterior, y ante el panorama desolador, es posible tener fe y creer que no todo está perdido, el pertenecer a organizaciones como la OCDE muestra una luz en el camino, donde formar parte de esto, brinda esperanza en visionar progresos en nuestro país, tales como crecimiento económico a largo plazo, se anima a los gobiernos a buscar inversiones y enfrentarse a retos como el cambio climático o la digitalización de sus economías.

En el ámbito educativo, la integración de México en la OCDE, pretende mejorar el desempeño de los estudiantes, así como la mejora educativa, donde a través de la prueba PISA (Programa para la evaluación internacional de los alumnos) se evalúa el promedio de aprendizaje en relación con los demás países.

Según la revista Expansión Política (2019), señala la siguiente información respecto a la prueba PISA:

1. La mitad de los mexicanos no alcanza niveles suficientes para desenvolverse en la sociedad: 45% no logra los aprendizajes suficientes en Lectura, 56% en Matemáticas y 47% en Ciencias.

2. Aunque México alcanzó un puntaje en Lectura de 420 en una escala de 200-800, el resultado es más elevado que el de otros países con su mismo nivel socioeconómico, como Brasil (413), Colombia (412), Argentina (402) y Perú (401).

3. El puntaje de los estudiantes con niveles más bajos de desempeño mejoró en promedio cinco puntos cada tres años.

4. En los últimos 18 años, los niños subieron su resultado en Lectura al pasar de 411 puntos en 2000 a 415 en 2018, pero siguen estando por debajo de las niñas, que tenían 432 puntos en 2000 y pasaron a 426 en 2018. En este caso, las mujeres sí tuvieron una caída en puntaje. (p. 1)

Aunque durante mucho tiempo, México ha tenido bajo desempeño, los datos más recientes muestran que pese al panorama desolador que nos ha caracterizado como mexicanos, aún se asoma una luz en el camino, conforme va pasando el tiempo, y aunque los pasos no son gigantes, son avances y son mejoras que nos dicen que todo esfuerzo vale la pena.

Desde la función que se desempeña dentro del ámbito escolar, debemos analizar y reflexionar sobre los aspectos a mejorar, para así contribuir en realizar progresos pertinentes y estar en posibilidad de formar parte de la transformación de

nuestro país. Mejorar la educación es mejorar la economía, contribuir a la formación de niños creativos, creadores, descubridores y científicos. Esto, mucho depende de las guías en las escuelas, siendo directivos y maestros, de su formación y actualización, así como el trabajo que realicen en conjunto con una visión compartida hacia nuevos logros.

1.2 La reforma de la educación básica impacta en el ámbito económico a nivel nacional e internacional

Para comprender la política de la escuela, es necesario hacer referencia de conceptos básicos que se deben tomar en cuenta como es una norma, la cual será punto de partida entendiéndola como un principio que se impone o se adopta para dirigir la realización de una acción, donde su cumplimiento o su incumplimiento traerá consigo consecuencias derivadas de la acción realizada.

Es necesario comprender también conceptos como poder ejecutivo y poder legislativo, donde el primero le corresponde ejecutar las leyes, es decir, que se hagan valer y el segundo concepto, le corresponde aprobar y derogar, es decir, hace y reforma las leyes. Los conceptos planteados nos permiten hablar de leyes que se encargarán de regir y regular la educación. Es necesario estar atentos a las modificaciones en la mismas a través del diario oficial, ya que el desconocimiento de las mismas, no nos exime de responsabilidad en su cumplimiento.

Existen diversas leyes en el marco de la educación, tenemos la Ley General de Educación; las Leyes Secundarias; La Educación Básica, Marco Normativo y de Participación Social, Diario Oficial de la Federación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, por mencionar algunas.

Conocer los marcos normativos, permite percatarnos de nuestros derechos y obligaciones como trabajadores de la educación, nos da las pautas de operación y nos marca las directrices y el camino a seguir en la ejecución de nuestras labores, así por ejemplo tenemos que en el artículo 45 de la Ley para la carrera de las maestras y los maestros, maneja esas formas en que atrae a los docentes para ocupar puestos rurales, los cuales son de difícil acceso y con ciertas carestías, y por ellos, trata de

equilibrar esta situación ofreciendo mejor salario o beneficios para lograr ocupar estos lugares. Es así que, en diferentes puntos, la ley nos permite fundamentar nuestra práctica educativa, conocer el marco normativo y que la educación sea regulada. En estas leyes existe correlación ya que se entrelazan y orientan en el camino.

1.3 Reforma de la educación básica

La reforma de la educación básica ha traído consigo movimientos que han impactado directamente su proceso. Maldonado (2016), señala lo siguiente:

En México, durante la década pasada se puso en marcha una reforma educativa denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual determinó modificaciones tanto en los planes de estudio como en los objetivos de la educación y en la propuesta pedagógica en preescolar, primaria y secundaria. Con ello se ha impulsado, entre otras cosas, la actualización de los profesores, con el objetivo de introducir dicha reforma en el aula. Los cambios realizados se han ido convirtiendo en un ejercicio cotidiano para el maestro, quien hace uso de los contenidos de los planes y programas de estudio a través de su propia interpretación. Bajo este contexto esta investigación es cualitativa basada en el grupo focal. Los hallazgos encontrados son que las docentes hacen uso de un discurso aprendido de la RIEB, pero sin una reflexión crítica a pesar de los avatares que esta propuesta conlleva. (p. 1)

La transformación en materia de educación, ha sido y será una realidad en el transcurso de la historia, ya que los cambios que ocurren a nivel político y social generan gran impacto. Es aquí donde la comunidad escolar, tanto docentes como directivos deberán en el ejercicio de su función actualizarse y realizar las modificaciones pertinentes que les permitan realizar su quehacer educativo con apego a los programas y lineamientos establecidos, todo lo anterior para llevar a los estudiantes a la mejora de los aprendizajes.

1.4. El papel del docente y la reforma educativa

La reforma educativa con objetivos de transformación en México vino a traer grandes cambios. Si bien es cierto, esta, como parte sus objetivos fue fortalecer la educación

pública, asegurar mayor equidad en el acceso a la educación de calidad, fortalecer las capacidades de gestión de la escuela, establecer un servicio profesional docente con reglas que respetaran los derechos laborales de los maestros, establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros, propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos así como sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente.

Los objetivos mencionados con antelación aplicados dentro del contexto fueron objeto de muchas críticas, sobre todo por el personal docente ocupante de plazas en diversos niveles, ya que, el anteponer una evaluación a su labor, resultaba un tanto agresivo. Desde otro punto de vista, y trabajando desde una institución particular, parecen acertados estos procesos, ya que una evaluación obliga a la actualización y por ende al esfuerzo en el quehacer educativo. Durante este periodo fue posible disfrutar la llega de la Ruta de Mejora Escolar, donde desde la propia experiencia, se inició un acercamiento que se volvió paulatino con la comunidad escolar, diseñando formas de mejora que impactaran en la vida de los alumnos.

1.5. La reforma en educación y la nueva escuela mexicana

La Reforma en educación no prosperó. Una vez concluido el mandato por el presidente de México Enrique Peña Nieto y casi tomando el cargo Andrés Manuel López Obrador, apareció la Nueva Escuela Mexicana. El documento de la SEP, (2019) *Hacia una nueva escuela mexicana* señala lo siguiente:

La transformación de nuestras escuelas tiene como base la convicción de que todos nuestros esfuerzos deben estar centrados en el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Para que ello suceda es necesario un magisterio orgulloso de su profesión, comprometido y consciente de su papel social; por eso impulsamos acciones específicas para la revaloración del magisterio nacional. Estamos viviendo un momento histórico que nos llama a todos a dar lo mejor de nosotros mismos para construir una sociedad más armónica, plural, inclusiva, justa, intercultural, productiva y feliz.

(p. 1)

El reconocer las necesidades propias de la escuela como punto de partida hacia la mejora y su transformación de la realidad educativa, es dar pasos agigantados que contribuyen hacia un fin determinado. Enlazar esfuerzos como colectivo escolar, tanto directivo como docentes, siendo participes de un cambio no sólo trae beneficios inmediatos a la institución donde se desarrollan, sino que contribuye también a la sociedad trayendo consigo logros a corto, mediano y largo plazo, esto es, debido al impacto que tiene al formar parte del entorno donde se encuentra, impactando al momento a los estudiantes, quienes, en su proceso de formación, llevarán los logros obtenidos a otro nivel.

Cuando ante la sociedad el papel del docente se encontraba desvalorizado por la reforma educativa, la nueva escuela mexicana trae un nuevo planteamiento en donde aparece el magisterio revalorizando su función.

En la nueva escuela, en Consejo Técnico Escolar, se deja de lado la Ruta de Mejora Escolar, para dar lugar al Programa Escolar de Mejora Continua, donde a través de un diagnóstico como colectivo se da lugar a la identificación de las principales fortalezas, así como las principales áreas de mejora. Se elaboran una serie de prácticas escolares que abonen a la autonomía responsable. Mediante el análisis se detectan problemáticas y de la misma manera elaboran propuestas de intervención que posibiliten la resolución de los planteamientos.

Desde la propia concepción, la nueva escuela mexicana conserva la esencia que se trabajaba en la reforma educativa, toda vez que los contenidos y planteamientos se siguen trabajando bajo diferentes nombres, se continúa trabajando bajo el sustento de un diagnóstico escolar y se establecen acciones de mejora que impacten en el fortalecimiento de la unidad perteneciente a la educación básica, ya sea inicial, preescolar, primaria o secundaria.

La Educación Inicial tiene su fundamento a partir de que el estado mexicano ratificara la educación inicial de calidad como una de sus más altas prioridades, además, anunciara como otro de sus objetivos centrales “garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales para toda la población” (SEP, 2018, p. 23). De esta manera, fue que esta gran parte de la población infantil se vio beneficiada al ser

incluida dentro de la educación básica, creando espacios formales para los niños en su primera etapa de vida, incorporándose a la SEP unidades que trabajaban bajo el concepto de Guardería, operando ahora como Centros de Desarrollo Infantil trabajando bajo un programa escolar oficial.

Según SEP (2018) plantea prioritario la promoción de acciones de desarrollo infantil temprano y el establecimiento de una línea de acción encaminada a promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, particularmente en la salud, alimentación y educación. Es aquí donde radica la importancia de promover acciones coordinadas al interior del centro entre los diferentes actores que conforman la escuela, dícese directivo y personal docente, donde se pongan en marcha acciones que posibilite la mejora continua de las áreas de oportunidad que surjan a lo largo de los diversos procesos.

Ser propició en el trabajo educativo y dar pie a la autonomía de gestión escolar, donde Guzmán, et al., (2020) la propone como la “condición mediante la cual la comunidad escolar cuenta con el derecho y la capacidad de tomar decisiones para generar mejores ambientes en favor del aprendizaje” (p.1), conlleva a que la escuela centre sus actividades en el logro de los aprendizajes de cada uno de los niños y las niñas que atiende, a través de prácticas de enseñanza pertinentes partiendo de las necesidades de los estudiantes.

Resulta prioritario hablar de las necesidades de formación docente como primera instancia para estar en posibilidad de atender las necesidades de los alumnos de forma oportuna y con calidad, reconocer las buenas prácticas, así como las áreas de oportunidad tanto del directivo como de los asistentes educativos, de esta forma plantear estrategias encaminadas hacia la mejora y comenzar a transitar en una dirección que lleve a obtener buenos resultados.

Considerando que el artículo 3ro. De la Constitución Política de los Estados Mexicanos establece la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos y que todo individuo tiene

derecho a recibir una educación de calidad, considerando su contexto social para tomar las decisiones pertinentes al interior de la escuela.

Gestionar un trabajo al interior de la escuela permite ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. A medida que en la escuela y en cada grupo se ponen en marcha nuevas acciones o se presentan hechos o circunstancias imprevistas, es importante que el colectivo revise las acciones planteadas para identificar y analizar la necesidad de replantear o reprogramar las tareas y compromisos, reduciendo al mínimo el resultado adverso de contingencias, donde el trabajo colaborativo será imprescindible para el logro de resultados.

Plantear una ruta de trabajo para la mejora de la escuela supone según la Secretaría de Educación Pública SEP (2015) la realización de los siguientes Procesos:

Planeación. Es el proceso sistemático, profesional, participativo, corresponsable y colaborativo a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permitan identificar necesidades, establecer prioridades, trazar objetivos y metas verificables, así como estrategias para la mejora del servicio educativo.

Implementación. Es la puesta en práctica de las estrategias, acciones y compromisos, que se establecen en la Ruta de mejora escolar, para el cumplimiento de sus objetivos. Cada integrante del colectivo docente reconoce y asume la importancia de las tareas que habrán de llevar a cabo.

Seguimiento. Son las acciones que determina el colectivo docente para verificar cuidadosa y periódicamente el cumplimiento de actividades y acuerdos, para el logro de sus metas.

Evaluación. Es el proceso sistemático de registro y recopilación de datos (cualitativos y cuantitativos) que permite obtener información válida y fiable para tomar decisiones con el objeto de mejorar la actividad educativa.

Rendición de cuentas. Es la práctica en la que el director de la escuela, con el apoyo de los maestros, elabora un informe dirigido a los miembros de la

comunidad escolar que contemple los resultados educativos, de gestión escolar y lo referente a lo administrativo y financiero. (p. 6)

Planear trae consigo el gran compromiso de brindar respuesta a una serie de necesidades que se han detectado a través de un diagnóstico previo, es decir, establecer acciones que abonarán al alcance de objetivos planteados y que repercutirán sobre la población a la cual va dirigida, sobre esta visión, deberán llevarse a cabo este primer acercamiento, para posteriormente implementar estas acciones en conjunto con la comunidad escolar, asumiendo cada uno el papel que le corresponde de tal manera que se apliquen conforme a cómo se diseñaron. Brindar seguimiento implica verificar paulatinamente, a lo largo de todo el proceso, que estas se estén llevando a cabo conforme se diseñaron para finalmente evaluarlas y ver qué resultó, es decir, recopilar la información que permita obtener datos que permitan contrastar los objetivos planteados con la nueva realidad para así implementar nuevas acciones derivadas de este análisis. Rendir cuentas es fundamental para dar a conocer a la comunidad educativa los logros y nuevos retos a alcanzar.

Realizar los procesos en mención posibilitará un trabajo colaborativo, donde a través de acciones concretas el personal comparta los resultados de la puesta en marcha de actividades específicas y a través de la retroalimentación emprender las nuevas acciones que posibiliten la mejora de las prácticas de enseñanza.

Es preciso considerar las necesidades de desarrollo en la primera infancia, donde en la edad temprana el juego constituye una base primordial para el desarrollo de sus capacidades. Según SEP (2018), “El juego está en la base de la infancia y, en el Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo, jugar forma parte de las acciones básicas y recurrentes que debemos garantizar para todos los niños” (p.69). Plantear en conjunto con el colectivo docente actividades pertinentes, basadas en la reflexión de la propia práctica y estableciendo nuevas acciones con enfoque lúdico, traerá consigo grandes ventajas en la mejora de su labor durante el proceso de enseñanza.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) presentó un informe titulado “escuelas felices”: Un marco de trabajo para el bienestar de los alumnos en Asia y el pacífico, el cual reconoce la

importancia de la felicidad en la Resolución 65/309 de 2011 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, como “una meta humana fundamental” y constituye un aspecto vinculado a la calidad de la educación y el bienestar. Varios indicadores mundiales tratan de medir los vínculos entre la felicidad del estudiante y la calidad de la enseñanza.

El principal resultado del estudio es el Marco de Trabajo de Escuelas Felices, que define 22 criterios para una escuela feliz, agrupados en tres categorías generales: Personas, Procesos y Lugares. En el primer criterio señala Valores y prácticas positivas y colaborativas, así como competencias y habilidades docentes; en el criterio de procesos refiere el trabajo en equipo y el espíritu colaborativo, enfoques de enseñanza y aprendizajes divertidos y atractivos, creatividad y sentido de logro; en el tercer criterio correspondiente al lugar, destaca el espacio de juego y aprendizaje abiertos, ambiente de aprendizaje cálido y amigable. (UNESCO 2016, p 24).

Una consideración importante en relación a la atención a la primera infancia según SEP (2018):

Cuando se hace referencia al aprendizaje del niño mediante el juego, se debe comprender la esencia lúdica de la naturaleza exploratoria, creativa, de investigación y asombro ante la vida, pero sobre todo la libertad que el niño trae como impulso desde que nace. (p. 70)

Enfocarse en estos principios que asumen la naturaleza creativa del niño y orientar el trabajo con acciones pertinentes que le permita desenvolverse desde su naturalidad propiciará la obtención de mejores resultados en el logro de competencias.

Según SEP (2018), El juego se ha convertido en una herramienta para que el niño entre en contacto con conceptos y contenidos. Desde la escuela se considera relevante enseñarle y que por lo regular se asocia principalmente a la matemática, la escritura, los colores, entre los más recurrentes. Al hacer referencia al aprendizaje del niño mediante el juego, se debe comprender la esencia lúdica de la naturaleza exploratoria, creativa y de investigación ante la vida, y más aún la libertad que el niño

tiene como impulso desde que nace y que gradualmente, a lo largo de la infancia va representando mayor satisfacción y sensación de bienestar.

¿Alguien ha podido concebir una infancia sin juegos? Pensar en un niño siempre supone un mundo de fantasía y juegos innumerables. Los juegos son propicios a risas, a desafíos, a la curiosidad y la exploración. Y en la escuela no es la excepción, no podemos concebir una educación en la primera infancia haciendo de lado la naturaleza lúdica y creativa de los niños y las niñas. No podemos mecanizar el trabajo con ellos realizando actividades sin considerar las características de su etapa y las necesidades de desarrollo.

Resulta imprescindible, en el trabajo colaborativo a abordar con los docentes, considerar al niño en su naturaleza lúdica, reconocerlo como un ser curioso y explorador, y en este sentido, plantear estrategias propicias por medio del diseño de ambientes de aprendizaje lúdicos que permitan el desarrollo de competencias en la población infantil.

El trabajo a realizar con la población educativa será híbrido, donde derivado de la actual contingencia sanitaria generada por COVID-19, los centros de atención infantil al ser considerados como un servicio esencial, permanecen brindando el servicio presencial, sin embargo, al estar sujetos a los lineamientos establecidos para la operación por las autoridades nacionales, dependiendo del color del semáforo epidemiológico, se autoriza la cantidad de niños a recibir y personal a operar, así, la población estaría laborando bajo el modelo de atención híbrido, lo que representa un mayor reto, tanto en el papel como directivo, como la guía que se pretende ser con los docentes.

1.6 Contexto de la situación problemática

El municipio de Zapotlán el Grande se localiza en la región Sur del estado de Jalisco. Sus municipios colindantes son Tamazula de Gordiano, Tonila, San Gabriel, Zapotiltic, Tuxpan, Zapotitlán de Vadillo y Gómez Farías. Tiene una extensión territorial de 315.51 kilómetros cuadrados. Su cabecera municipal se localiza en las coordenadas 19°42'9.72" latitud norte y -103°27'45.00" de longitud oeste, a una altura

de 1,529 metros sobre el nivel del mar (msnm). El territorio municipal, tiene alturas entre los 1,500 y 3,900 msnm; y una pendiente predominantemente plana menor a 5 grados. La mayor parte del municipio tiene un clima semicálido semihúmedo. La temperatura media anual es de 17.4°C, y su temperatura mínima y máxima promedio oscila entre los 6.1°C y 28.5°C. La precipitación media anual es de 1,088 milímetros (mm) mientras que la precipitación promedio acumulada es de 562.78 mm. (IIEG, 2021).

El significado etimológico de Zapotlán es "lugar de frutos dulces y redondos", aunque no necesariamente deben ser zapotes, sino guayabas, chirimoyas, tunas, tejocotes, capulines, etc., frutas que encontraron en este valle los semisedentarios tzapotecas y las comieron, y que aún las hay en arroyos y barranquillas de los alrededores.

Según el Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (2021) refiere distintos significados que se han dado a Zapotlán el Grande: "Tzapotl" el cual se refiere al nombre genérico de frutas redondas y dulces, otro que es radical de "Tzapotlán" y que se refiere a la diosa "Tzaputlatena" derivado del centro ceremonial en el que se daba culto a la diosa Tzaputlatena, la que descubrió el arte de curar con emplastos de resina). "Tlan" es síncopa de "tlanti" o de diente, que en la escritura jeroglífica se indica por medio de dos dientes con una encía; y otro más que dice Tlayolan, en el antiguo mexicano, "maíz" se dice entre los que todavía lo hablan, "Tlayo-li" o "Tlaoli" y los que lo estudian saben que su raíz es "Yol", que así solitaria tiene como tantas otras de la admirable lengua náhuatl, significando "Vida" y con los elementos que se le agregan proporciona exposiciones que varían sin alejarse de su valor básico.

Los recursos hidrográficos le son aportados por la Laguna de Zapotlán y algunos arroyos como el Chapulín, Chuluapan, Guayabos, La Joya o el Leoncito, que alimenta el acueducto de la Catarina. La Laguna de Zapotlán Es un embalse natural perenne que embellece el paisaje de la región. Alberga diferentes especies de aces acuáticas, terrestres, mamíferos, peces y reptiles. Adecuada para la práctica de deportes acuáticos y actividades pesqueras productivas. El clima es semicálido,

subhúmedo con lluvias en verano en los primeros días de junio y julio, parte de agosto con menor humedad y media con mayor humedad.

Según los datos actualizados a 2015, el Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (2021) refiere que, del porcentaje y número de personas en situación de pobreza, vulnerable por carencias sociales, vulnerable por ingresos; no pobre y no vulnerable. En Zapotlán el Grande el 35 por ciento de la población se encuentra en situación de pobreza, es decir, 35,721 personas comparten esta situación en el municipio, así mismo el 20.4 por ciento (20,798 personas) de la población es vulnerable por carencias sociales; el 14.6 por ciento es vulnerable por ingresos y 30 por ciento es no pobre y no vulnerable.

Actualmente se promueve mucho el ecoturismo, siendo uno de los lugares más visitados el parque Nevado de Colima, que por los meses de diciembre a febrero se cubre de nieve en su parte alta. También en sus inmediaciones encontramos el Parque Ecológico "Las Peñas", con sus peculiares piedras de "Los Compadres", que ostentan una importante riqueza en arte rupestre, y se puede visitar el "viejo molino", así como la Laguna de Zapotlán, donde se pueden practicar deportes acuáticos y es posible localizar gran variedad de fauna y flora autóctona.

Ciudad Guzmán es llamado "Cuna de grandes artistas" debido a la variedad de personajes ilustres que ha dado esta localidad. Hoy día se promueve la cultura mediante diversas instituciones que ofrecen talleres artísticos. Cuenta con puntos de entretenimiento como son cafés y restaurantes donde regularmente los fines de semana se promueven espectáculos artísticos accesibles y de buena calidad. Cuenta con Cinemex conformado por 6 salas. Además, el casino Golden Lion ofrece como centro de entretenimiento apuestas y juegos diversos, el cual se encuentra ubicado en el centro de la ciudad desde el año 2010.

Ciudad Guzmán es un polo de atracción educativa en todo el occidente del país, cuenta con el Centro Universitario del Sur, de la red universitaria de la Universidad de Guadalajara con una oferta de aproximadamente 12 Licenciaturas; 2 carreras de nivel técnico superior y una de técnico, así como con el Instituto Tecnológico de Ciudad

Guzmán con carreras económico administrativas y físico matemáticas, conocido familiarmente como "El TEC" situado en la carretera Ciudad Guzmán - El Grullo, a 3.5 kilómetros del centro urbano. Asimismo cuenta con el Centro Regional de Educación Normal (CREN) fundado en 1960 por el entonces Presidente de la República Adolfo López Mateos, una de las primeras escuelas del país, cuna de grandes maestros que hoy educan niños y jóvenes en todos los estados de la República, cuenta con las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria y en Educación Especial en Problemas de Aprendizaje y Audición y Lenguaje, la UNIVER y la Universidad Pedagógica Nacional, también reconocida a nivel internacional.

A nivel bachillerato se encuentran escuelas como: la Preparatoria de la Universidad, el Bachillerato 55 y sin duda uno de los mejores a nivel nacional el CBTis 226 además de 3 bachilleratos particulares. A nivel secundaria cuenta con 8 escuelas secundarias, 5 públicas y 4 privadas. Entre estas 8 destacan a nivel público la Escuela Secundaria 1 "Lic. Benito Juárez", la primera secundaria fundada en la región sur del estado de Jalisco, el Colegio Cervantes y el Cambridge.

El Centro de Desarrollo Infantil CENDI Juan de Zumárraga, ubicado en Ciudad Guzmán, Jalisco, en la calle Comonfort #383, atiende a la población infantil de niños desde 43 días de nacidos hasta los 4 años de edad aplicando el programa Aprendizajes Clave para la educación integral, correspondiente para la Educación Inicial: un buen comienzo.

La unidad, tiene una capacidad instalada de 137, donde se atienden a niños y niñas hijos de madres y padres trabajadores asegurados. Al ser un organismo particular, bajo sostenimiento del instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), se encuentra organizado bajo los parámetros que este establece, donde se integran 4 servicios: Administración, Fomento de la Salud, Alimentación y Pedagogía.

Es la directora la responsable del centro, quien a su vez cuenta con un equipo de trabajo constituido por quienes se encuentran al frente de cada servicio: en el servicio Administración: la Administradora; en el servicio de Fomento de la Salud: la

enfermera; el servicio de Alimentación la responsable es la Nutrióloga y en el servicio de Pedagogía: la Educadora y la Coordinadora del Área Educativa.

El primero se encarga de satisfacer las necesidades para operar como son recursos materiales y recursos humanos. Bajo lineamientos establecidos se da cumplimiento a los criterios de contratación de personal de acuerdo a la función a desempeñar en los perfiles de puesto, así como los requerimientos en cuanto a infraestructura, mobiliario y equipo e insumos, así mismo, dar cumplimiento a los Estándares de Seguridad en materia de Protección Civil.

El servicio de fomento de la salud, se encuentra a cargo de la enfermera, quien promueve actividades de cuidado de la salud y canaliza en caso de ser necesario a los niños con signos o síntomas de enfermedad durante su estancia en el centro para su atención. A su vez ella tiene a su cargo 4 auxiliares de limpieza, quienes se encargan de mantener las instalaciones en óptimas condiciones de higiene.

El asesor de nutrición se encuentra al frente del servicio de alimentación. Ella es la responsable de planear, verificar el almacenamiento, preparación y distribución de los alimentos. Su equipo de trabajo está constituido por una jefa de cocina y 4 auxiliares, quienes se encargan de preparar y distribuir los alimentos.

El servicio de pedagogía está integrado por una educadora y una coordinadora del área educativa, quienes se encargan de verificar que se lleven a cabo las actividades formativo asistenciales conforme al procedimiento normativo vigente, así como la aplicación del programa de estudios Aprendizajes Clave, el cual es ejecutado por 22 Asistentes Educativas distribuidas en las diferentes salas de atención, las cuales se encuentran estructuradas cronológicamente por rangos de edad de seis meses, partiendo de la edad de 43 días de nacidos e iniciando en la sala Lactantes A, seguida de Lactantes B de 6 meses a 1 año; Lactantes C, Maternal A, Maternal B1, Maternal B2 y Maternal C1 y Maternal C2. En cada sala de atención hay una responsable de la misma, y se distribuyen considerando las características intelectuales de las mismas, siendo las encargadas, las que cuentan con escolaridad de licenciatura en una rama afín a la educación, el resto cuenta con certificación en el Estándar de Competencia Laboral ECO-435, para su alineación y desempeño en la

función de asistente educativa al no contar con profesión en licenciatura en rama educativa.

Cada sala de atención tiene una capacidad instalada para los niños y las niñas, y esta se encuentra en función a lo autorizado por el IMSS conforme a los metros de cada una según la normatividad vigente. En las salas Lactantes A, Lactantes B, Lactantes C y maternal A, la capacidad instalada es de 18 niños en cada una; Las salas Maternal B1 y Maternal B2 su capacidad es de 20 niños cada una y las de Maternal C1 y Maternal C2 con capacidad de 10 y 15 niños respectivamente, donde estas últimas se encuentran fusionadas en una sola sala.

La infraestructura es de tipo exprefeso, cada espacio de la unidad ha sido construido con un fin determinado y este obedece a los lineamientos establecidos por el IMSS, cada área tiene características específicas que obedecen a lo estipulado por la autoridad.

El centro cuenta con un estacionamiento, un área de ingreso o filtro sanitario que es el transfer para recibir a los asegurados usuarios y los niños que ingresarán al plantel. En dicha área se realizan actividades para verificar el estado de salud de los infantes, así como registrar su entrada en el sistema por medio de un lector de huella dactilar. En esta área se cuenta también con un sanitario familiar, con equipo adecuado para ser utilizado por personas con discapacidad y un mueble para cambio de pañal.

Al interior inmediato al ingreso se encuentra una dirección, seguido de un área de fomento de la salud, la cual dispone de equipo para la realización de actividades concernientes a la enfermera como es pesar, medir, tomar temperatura, y demás materiales para el desarrollo de sus funciones.

Frente al área de fomento de la salud se encuentra el patio central. Las salas Lactantes A, B y C, se encuentran al lado derecho del patio y en cada una de ellas un comedor. Las salas Maternales y los sanitarios infantiles se ubican del lado izquierdo.

Tanto las salas lactantes como maternales se encuentran dotadas de mobiliario y equipo para la atención de los niños de acuerdo a sus necesidades, así por ejemplo en la sala de lactantes A y B cuentan con un gateadero, delimitado con un espejo que

enmarca el área, aquí se realizan en su mayoría las actividades educativas, se utilizan diferentes materiales estructurados para la estimulación de los bebés. En el interior de la misma cuentan con su espacio de comedor con sillas portabebés y periqueras para la ministración de alimentos.

La sala lactantes C es la más amplia, al tratarse de niños que inician la marcha y requieren más espacio para trasladarse. Esta se encuentra despejada con muebles colocados alrededor de la misma y en ellos juguetes y materiales estructurados para ser utilizados en el desarrollo de actividades. Su comedor se encuentra a un costado de la misma, delimitado y comunicado a través de una puerta en el interior. Cuenta con sillas periqueras y mesas infantiles. Estas últimas son utilizadas por los niños próximos a cambiar de sala de atención, donde ya no utilizarán las periqueras.

La sala maternal A cuenta con un espacio y muebles en el mismo, donde se colocan los materiales a utilizar para las diferentes actividades educativas. Tiene la característica especial de contar con un área de control de esfínteres en el interior, dado que es la etapa en que inician este proceso. Se encuentra dotada de nicas infantiles, sanitario, lavamanos, vertedero y baño de artesa, entre otros. El proceso se inicia y se realiza tomando en cuenta las consideraciones que marca la normatividad vigente. Al igual que en todas las salas de atención, se promueve con el personal, el establecimiento de vínculos afectivos seguros durante la ejecución de actividades, pero es aquí donde se muestra mayor énfasis, dadas las circunstancias del desprendimiento del pañal del niño.

El resto de las salas tienen características similares entre ellas, la diferencia de las descritas con antelación radica en que, en el interior de las mismas, cuentan con mesas y sillas infantiles para la realización de actividades propuestas por el personal educativo. En el interior de ellas se cuenta con diverso material estructurado.

En el sitio posterior a las salas maternales se ubica el pasillo de proveedores, el cual tiene una puerta de ingreso de la calle y comunica con el almacén de víveres en la cocina.

Frente al patio central, se encuentra el área de usos múltiples maternas o comedor, que es donde acuden todas las salas maternas en los momentos de alimentación. Al interior de ella, del lado izquierdo, la cocina, seguida del laboratorio de leches.

Del lado derecho de la cocina se encuentra un pasillo que lleva al jardín, el cual se encuentra en la parte posterior. Esta representa un área amplia en las instalaciones. Aquí se realizan actividades de recreo con los niños de manera escalonada por sala de atención. Aquí mismo, se encuentran la bodega general, de lavado y ropa limpia.

Del lado derecho del pasillo que lleva al jardín se encuentra el área de descanso y vestidores de uso exclusivo del personal. Aquí se encuentran los lockers donde guardan sus pertenencias, así como los sanitarios y adjunto a ella su cocina y comedor.

El ambiente laboral por lo general es agradable. La convivencia se da más entre los equipos de trabajo integrados a la sala donde realizan sus funciones, ya que pasan la mayor parte del tiempo organizando y desempeñando el trabajo. Pocas veces se da la relación entre las integrantes de otras salas, ya que, durante la jornada, cada una se encuentra en su espacio laboral. Es mediante las reuniones generales convocadas por las jefas de servicio o directora únicamente, que se da lugar al intercambio de ideas o experiencias entre colegas, las cuales no son frecuentes.

1.7 Reflexión sobre la práctica. Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión

Dentro del contexto escolar, es imprescindible considerar tiempos destinados que den lugar a la reflexión del quehacer educativo, a las prácticas que se desarrollan al interior del centro, repensar los mecanismos y las formas de actuar y su repercusión, así como las consecuencias de estas acciones en el funcionamiento de la escuela y de los procesos de enseñanza. Es en este sentido, que el papel mediador del directivo resulta fundamental en la transformación docente, repercutiendo e impactando en la

mejora de sus prácticas, dando lugar a la calidad educativa al implementar innovaciones encaminadas a la mejora de la escuela.

A través del análisis y reflexión de las actividades y funciones que corresponden al cargo directivo, pensar en qué se hace y cómo se hace, así como la intención con que se realiza. Para explicarlas, se hizo necesaria la búsqueda de las teorías que guiaran la práctica. Se realizó un contraste a partir de lo que señala la SEP (2019) a través del marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica en el documento Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Fue mediante la confrontación de la práctica a través del ejercicio de autoevaluación, que se encontraron una serie de necesidades de atención donde destacaron el segundo y tercer dominio.

El segundo dominio: “Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia”. No establecer prioridades de atención como directivo, han imposibilitado el detenimiento a la reflexión sobre la importancia de la función y establecer mecanismos para la excelencia. La dinámica escolar del directivo demanda tiempo y esfuerzo para atender las múltiples actividades de la escuela y no aprovechar todas las oportunidades que permitan dar lugar al diálogo, la observación y la recopilación de información, ha limitado el conocer mejor los rasgos que caracterizan la escuela y los asistentes educativos las formas de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza y las interrelaciones establecidas entre estos. El priorizar la carga administrativa imposibilita la sistematización y recopilación de información para la elaboración de un análisis preciso de la situación de la escuela e identificar lo que se hace para brindar un servicio educativo basado en equidad, inclusión y excelencia.

En el tercer dominio: “Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes” representa un área de oportunidad, ya que a través del ejercicio de autoevaluación, se reconocen hechos cotidianos en relación a las prácticas directivas que impactan a la institución, tales como el que la directora no lleve a cabo un registro de los días en que debe

asesorar a las asistentes educativos, sino que esta se realiza conforme se van presentando necesidades específicas, dejando de lado el seguimiento paulatino que atiende a todo el colectivo educativo de manera sistemática. Se priorizan necesidades consideradas urgentes de atender, tales como las visitas de diferentes autoridades, sean supervisores, unidades municipales o la agenda de trabajo que demanda rendir informes fuera de la ciudad. Aunado a esto la atención a padres de familia o situaciones relevantes que se presentan de manera cotidiana que demandan tiempo.

Desde la dirección, no se lleva a cabo un trabajo colaborativo con los asistentes educativos, ya que, al interior de la unidad, se da por hecho que cada integrante de la comunidad escolar conoce las actividades que debe desempeñar y es considerado irrelevante el desarrollar un trabajo articulado, aunado a esto, se da por hecho que cualquier duda o aspecto que resulte derivado de su práctica, las encargadas del servicio de pedagogía que son la coordinadora y la educadora se encargarán de atenderlo y brindar seguimiento, es de esta manera que no se propicia el construir una perspectiva compartida de mejora de la escuela. Falta coordinar el desarrollo de estrategias y articular esfuerzos individuales entre el colectivo, así como establecer formas de organización y funcionamiento de la unidad con sentido de responsabilidad.

Desde la dirección en limitadas ocasiones se lleva a cabo asesoría al personal educativo sobre el trabajo que deben llevar a cabo al interior de las salas de atención, esto ocurre cuando ingresan por primera vez al centro, donde se les explican las generalidades de las actividades formativo asistenciales a realizar, sin embargo, sucede de manera poco frecuente a lo largo del ciclo escolar, realizándose específicamente cuando se detecta alguna situación relevante o área de oportunidad que requiera atención al presentarse una manifestación de opinión de algún padre o madre de familia, o derivado de alguna revisión por parte de las autoridades.

Aunque desde la dirección atienden las diferentes necesidades que se van presentando, la falta de observación paulatina y sistemática, así como la falta de acompañamiento, impide que se conozcan cuáles son prioritarias de atención, saber la causa raíz de las prácticas del quehacer en el aula, para a partir de ello, diseñar estrategias que respondan a sus necesidades y así favorecer su desempeño. La falta

de programación de los días en que la directora debe asesor a los asistentes educativos, así como el no llevar a cabo un trabajo colaborativo con los asistentes educativos que asesore en sus necesidades de formación, impide en el óptimo funcionamiento del centro.

Desde la función directiva, los rasgos de estilo de enseñanza que este posea, resultarán fundamentales en su desempeño como tal. De aquí que estas características tengan gran influencia en los resultados del funcionamiento de la escuela. En este caso, a través de la realización del test de Estilos de Enseñanza de la Universidad de San Carlos de Guatemala, fue posible la autoevaluación sobre el estilo de enseñanza, donde se pudieron destacar las fortalezas y debilidades que se vinculan estrechamente con la realidad reflejada respecto al funcionamiento del CENDI.

Las fortalezas y debilidades que se identifican a partir del análisis y la reflexión de la práctica a la luz de los resultados de los test, logró detectar alcances tales como ser estructurado y funcional en mayor medida, teniendo preferencia alta a los aprendices de estilo de aprendizaje teórico, otorgando bastante importancia a la planificación, poniendo énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Es así como al realizar revisiones de las planeaciones diseñadas por los asistentes educativos, se verificaron los aspectos descritos, así como la funcionalidad para la población infantil. Sin embargo, esto no ocurría de manera frecuente, ya que solamente en algunas ocasiones se realizó este proceso, derivado de supervisión de autoridades externas del IMSS se efectuaban observaciones las cuales debían corregirse, era entonces cuando se reunía al personal para revisar los puntos y retroalimentar los resultados de la misma.

La dinámica de las reuniones formativas, suelen desarrollarse bajo una cierta presión; las actividades para trabajar son preferentemente complejas, de establecer relaciones y solicitar demostraciones. Esto aplicando con mucha frecuencia al tratar temáticas de áreas de oportunidad en el centro, buscando las causas raíz que suscitan ciertos hechos, realizando planes correctivos, cotejando los diversos testimonios con evidencias tales como videos. Todo lo anterior obedece a acontecimientos o

circunstancias que requieren atención inmediata, sin embargo, resultaría mayormente útil apoyar al colectivo en la atención de sus necesidades para la mejora de los resultados y no únicamente cuando existan situaciones a corregir.

Como directivo, se incide en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. Tanto en la escuela como en las diversas salas de atención. Valorando el proceso sobre la solución. Viendo los avances de manera paulatina, efectuando comparaciones acerca de cómo se encontraba al principio y los avances que se van obteniendo en las diferentes metas propuestas.

Sin embargo, también reflejan limitantes en el estilo de docencia como es ser poco formal. La falta de reflexión, siendo un aspecto imprescindible para la mejora de resultados, ha sido una carencia en la práctica directiva. El no detenerse a realizar este proceso y enfocarse altamente en las situaciones que acontecen en el día a día, sin observar lo indispensable de ella para valorar el porqué de ciertos hechos o consecuencias, ha contribuido directamente en la realidad de la escuela.

La reflexión y el repensar los procesos, es una situación que requiere mayor apoyo, partiendo del hecho que, durante este proceso, es donde se engendran las ideas de mejora y dan inicio los procesos de cambio de prácticas inadecuadas o de lo que se está dejando de hacer para la mejora de la escuela. Pensar en los alcances que se pueden obtener si se logra mantener una visión compartida sobre el funcionamiento de la escuela, resultando pertinente considerar el trabajo colaborativo como base para la obtención de mejores resultados. Así, las implicaciones que tienen las debilidades directivas en el fortalecimiento del equipo laboral, son la base para la transformación encaminada a contribuir en la formación continua de los agentes educativos.

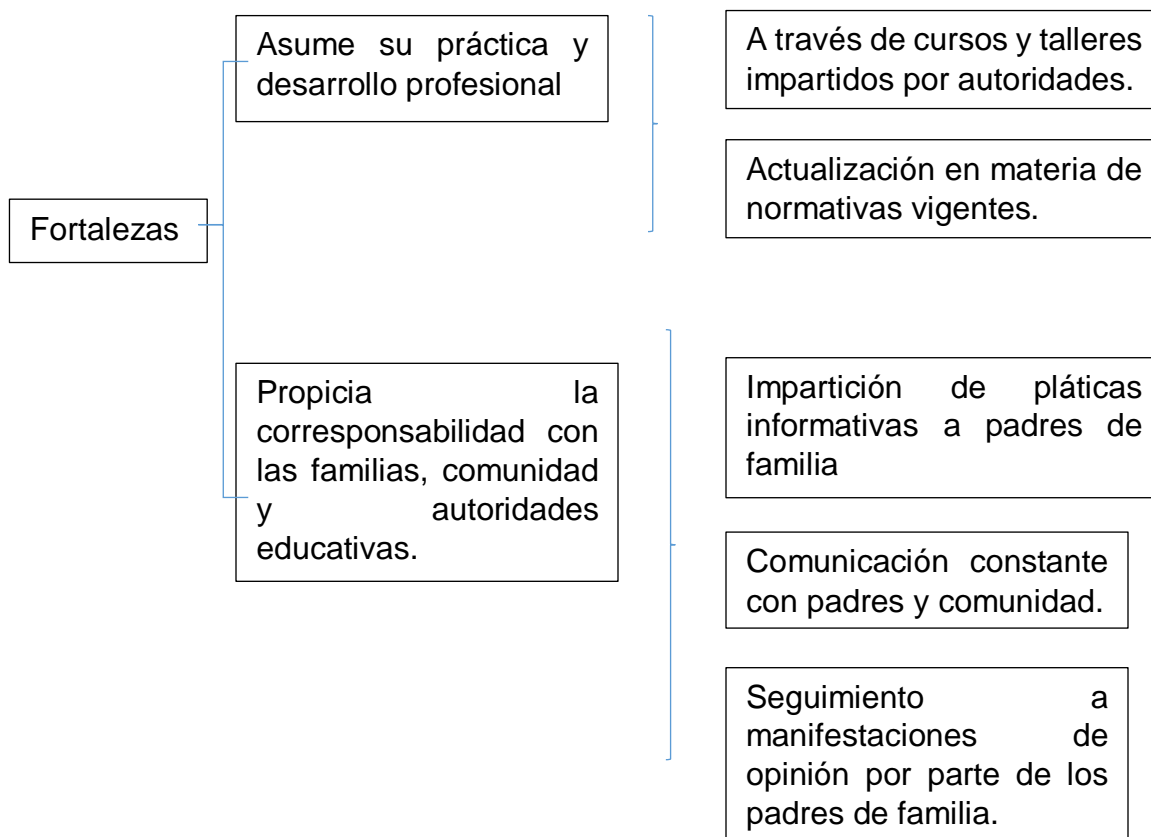
Dentro de las características del estilo de enseñanza formal es que no admiten la improvisación, y al carecer de esta, surge como evidencia el resultado, que muy frecuentemente en el desempeño del papel directivo se ve presente, afectando el funcionamiento del centro, donde las prácticas poco formales acontecen, impartiendo contenidos que desde la propia perspectiva resultan adecuados, pero que no obedecen a un programa. Se promueve de manera limitada el trabajo individual,

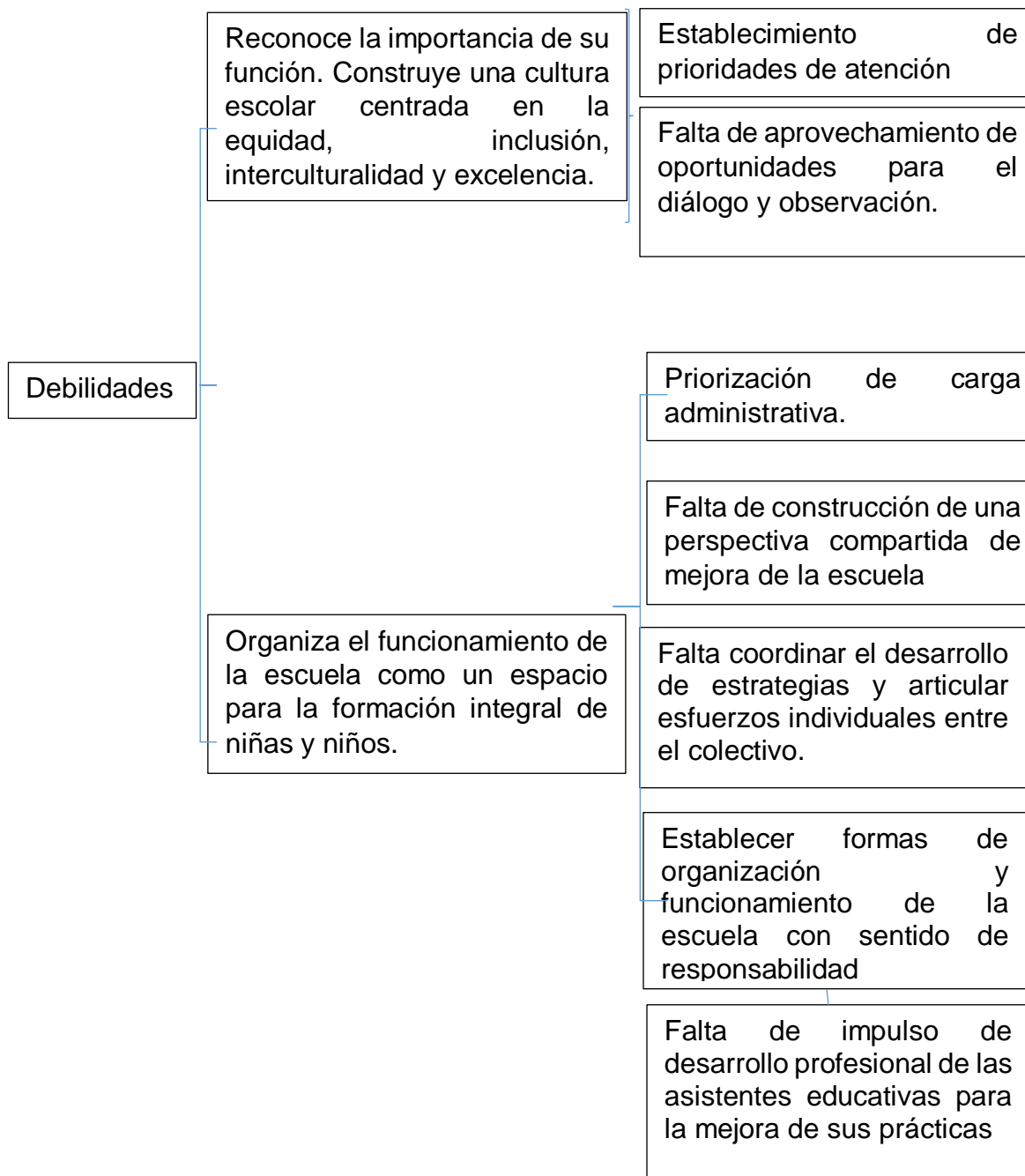
analizando las necesidades de cada integrante del colectivo, se piensa de manera global, abandonando las características personales de los asistentes educativos. Aunado a esto, la falta de paciencia, sin lugar a dudas siendo muy necesaria en el trabajo de formación continua de los mismos, de manera colaborativa.

Dentro del contexto escolar, es imprescindible considerar tiempos destinados que den lugar a la reflexión del quehacer educativo, a las prácticas que se desarrollan al interior del centro, repensar los mecanismos y las formas de actuar y su repercusión, así como las consecuencias de estas acciones en el funcionamiento de la escuela y de los procesos de enseñanza. Es en este sentido, que el papel mediador del directivo resulta fundamental en la transformación docente, repercutiendo e impactando en la mejora de quehacer educativo.

Figura 1

Esquema de fortalezas y debilidades desde la función directiva.





Fuente: Elaboración propia

Desde la función directiva, es necesario repensar el funcionamiento de la escuela para la formación integral de las niñas y los niños a través de una organización que involucre el trabajo con los asistentes educativos, impulsando su desarrollo

profesional para la mejora de sus prácticas, el brindar mayor importancia a asuntos administrativos que, aunque es necesario atenderlos, no se puede dejar de lado el construir de manera compartida una mejor perspectiva de la escuela.

La falta de coordinación entre directivo y asistentes educativos imposibilita el desarrollo de estrategias que atiendan sus necesidades de formación, al dejar de lado el monitoreo de las prácticas que realizan, suponiendo que estas son adecuadas para la población que atienden, poniendo mayor énfasis en las actividades asistenciales, es decir, que los niños sean suplidos en sus necesidades básicas de alimentación, sueño y descanso, vigilancia de su estado de salud, prevención de accidentes, etc. Sin resaltar la importancia del enfoque pedagógico en la labor cotidiana, donde el actuar del personal es resultado de lo que se considera a su criterio adecuado al no tener el respaldo que impulse su desarrollo profesional para la mejora de sus prácticas, siendo necesario el impulso de su desarrollo profesional que atiendan sus necesidades de formación a través de la colaboración desde la dirección.

2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se considera el método de la investigación-acción como fundamental para la realización de la propuesta de innovación, ya que brinda los elementos necesarios para guiar hacia un trabajo que posibilite la transformación de la práctica partiendo de la realidad educativa.

Este método, permite atender las necesidades que se experimentan y surgen desde lo cotidiano en el quehacer educativo para producir mejoras. Es así como desde la función directiva se consideran sus bases, ya que brinda un camino hacia la transformación de la práctica al mostrar los pasos a seguir que den lugar al logro de mejores resultados, visualizando de manera cíclica el proceso, partiendo de la planificación de lo que se pretende desarrollar, posteriormente implementarlo, evaluarlo y así volver a iniciar el proceso atendiendo a las necesidades surgidas.

2.1 La investigación-acción

La investigación acción, según Latorre (2003), se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Las actividades, tienen como finalidad la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. La investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en donde la transformación será inminente.

En la cuestión que nos atañe, cabe resaltar el sentido de la investigación acción y su importancia en la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación en nuestro centro educativo, en donde según Latorre (2003), “Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (p.27). En este sentido, brindará los elementos necesarios que contribuirán a modificar la práctica directiva, así como las prácticas educativas de los asistentes educativos del centro de desarrollo infantil y, por ende, la realidad educativa.

Esta forma de trabajo, la describe Latorre (2003) como una “Metodología que persigue a la vez resultados de acción e investigación; como un diálogo entre la acción y la investigación. Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento” (p. 32).

Para la puesta en práctica del trabajo de investigación se proponen algunas de las primeras etapas o fases del método. Colmenares (2008) plantea como punto de partida la delimitación o planteamiento del problema, posteriormente la planificación del proceso de acción, seguido de la ejecución de la acción y finalmente la evaluación. Estas fases guiarán el proceso de acción paulatinamente donde cabe señalar que, aunque no serán aplicadas en su totalidad, marcará el rumbo a seguir en el desarrollo del trabajo.

La primera fase correspondiente a la identificación del problema en el que el directivo se asume como parte, deriva de la reflexión de la práctica, del pensar qué se hace, cómo se hace para dar lugar a la identificación de las áreas de oportunidad sobre a cuáles se actuará. Durante esta etapa se plantearán los objetivos que establecen los beneficios que traerá el diseño de una propuesta, así como la revisión teórica para contar con referentes y proponer un plan.

Considerando esta primer etapa que dará la pauta para enfocar el aspecto sobre el cual se planearán las diferentes estrategias enfocadas a la resolución del mismo se encuentra la falta de organización directiva hacia el funcionamiento de la escuela como un espacio que propicie el impulso de desarrollo profesional de los asistentes educativos para la mejora de sus prácticas mediante un trabajo colaborativo, esto es, que atienda a las necesidades de formación dejando de lado la labor desarticulada entre las partes, es decir, falta de coordinación en relación a las actividades pedagógicas que se realizan al interior del centro de trabajo.

Posteriormente la planificación corresponde a la siguiente fase, donde mediante una hipótesis y un plan de acción se diseña una propuesta a través de estrategias pertinentes que contribuirán a dar solución a las áreas de oportunidad identificadas.

La planificación del proceso de acción, marcará las pautas a seguir en un camino que pretende hacer llegar al logro de resultados esperados. Esto permitirá no desviarse o perderse durante el trayecto manteniendo focalizados los tiempos y acciones durante el proceso.

Figura 2

Planificación del proceso

		Agosto		Septiembre		Octubre		Noviembre		Enero		Febrero		Marzo															
CRONOGRAMA		SEMANAS																											
FASES	ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Problematización	Dar a conocer al personal docente la situación actual de la escuela.	■	■																										
	Presentación de contexto de situación problemática. Situación actual y la deseable		■	■	■	■																							
Aplicación del proyecto/ Exploración de conceptos	Capacitación al personal. Enfoque competencial del programa de estudios vigente. El juego como herramienta didáctica.							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Aprendizaje entre pares	Ejecución de actividades/observación de clase																												
Evaluación	Registro de resultados																												
	Análisis de resultados																												
	Alcances y limitantes																												
Planeación	Diseño de nuevas estrategias																												

Fuente: Elaboración propia

La ejecución de la acción queda en plano de propuesta para ser aplicada, así como la evaluación, la cual pretende medir los avances logrados.

Antes de iniciar el ciclo de investigación es conveniente reflexionar sobre los puntos que proponen McNiff (1996):

Revisar nuestra práctica. Plantear un proyecto de investigación siempre supone revisar o cambiar nuestra práctica con el propósito de mejorarla. Supone que nuestros valores educativos pueden ser cuestionados y problematizados.

En el campo de la educación, para la mejora de la calidad de la misma, es necesario enfocar a metodologías cualitativas que posibiliten un proceso de investigación que parta de una concepción social, donde la investigación acción resulta más adecuada por su carácter participativo para la transformación de la realidad en

relación al contexto de la problemática que se está abordando. Bajo esta premisa, es que se establece el paradigma y el objeto bajo el cual se realiza el proceso para la transformación de la práctica, en este caso, desde la función directiva, en donde el constructivismo, bajo un enfoque cualitativo permitirá desarrollarlo siguiendo las pautas de la metodología de la investigación-acción.

El estilo de pensamiento intuitivo vivencial según López (2020), “se caracterizan por la predominancia en el pensamiento mediado por la introspección y la sensibilidad en la práctica de investigación, consolidando el encuentro de soluciones, destacando la importación de las vivencias que surgen del contacto con la realidad social” (p. 2), en este sentido podemos afirmar que en la labor como investigadores en materia de educación y formar parte de ese grupo, no es posible separar los hechos en los cuales se está involucrado diariamente del objeto de estudio, donde se encuentran en una continua experimentación de sucesos internos y externos, y la intuición tiene gran peso, realizando una construcción simbólica del mundo social y cultural del cual se forma parte.

La realidad escolar, enmarcada bajo el estilo de pensamiento intuitivo vivencial, permite estructurar los acontecimientos haciendo uso del corazón metafóricamente hablando, es decir, el tener cierta sensibilidad para afrontar las diferentes circunstancias o situaciones problemáticas que se van presentando. Esta sensibilidad adquiere gran valor sobre todo con las circunstancias que atañen al contexto de la educación inicial, en donde resulta fundamental la comprensión como fundamento para el análisis y la evaluación del proceso en estudio considerando la representación fundamentada de los resultados y así proponer alternativas de solución pertinentes.

Por último, pero no menos importante, es necesario señalar que el problema de investigación se realizará bajo la taxonomía de Guilford (1977) quien refiere:

En cualquier campo del saber humano, la planificación forma parte de la actividad cultural del hombre, desde el momento en que comienza a tener vida social organizada, como respuesta natural a las exigencias que su entorno le plantea en cuanto al modo de producción y reproducción del conocimiento, particularmente cuando imparte la enseñanza a sus semejantes. (p. 3)

Dicho lo anterior, podemos aseverar, que para el trabajo de investigación del cual se ha tratado hasta el momento, no podemos hacer de lado la planeación de actividades a desarrollar durante las diferentes etapas del mismo, es necesario organizarlo, para de esta forma ir estructurando y cobrando valor los acontecimientos bajo las distintas etapas del modelo de la investigación-acción.

En la realización del problema de investigación, es necesario mantener los sustentos teóricos y metodológicos acordes a la realidad existente, mantener un enfoque de los pautas a seguir en un camino dirigido a apoyar a los asistentes educativos en sus necesidades de formación, teniendo claro hacia dónde se pretende llegar, pensando en todo momento cuál es el motivo de la realización de la planificación, para qué se plantea su desarrollo; pensar las formas de actuación desde la función directiva, prever materiales, considerar a las personas involucradas en el proceso así como los espacios. Durante este proceso resulta imprescindible medir los avances a través de una evaluación que permita recabar datos y obtener información que sobre los logros alcanzados y aprendizajes obtenidos, para así replantear acciones que conduzcan nuevamente al alcance del fin deseado.

En el ámbito educativo, para estar en posibilidad de ofrecer un servicio de calidad y excelencia, resulta imprescindible en la labor, hablar sobre el proceso de diagnóstico. Todo buen cambio, partirá de un inicio donde exista un acercamiento a una situación problemática a analizar, estudiar, conocerla para saber la causa raíz que la genera y determinar las acciones que permitan su corrección o mejora. Correa (2018), plantea “De nada o poco servirá el diagnóstico, sino se tiene la expectativa de conseguir cambios positivos” (p. 4) es así como el diagnóstico es el primer paso hacia la mejora.

En el quehacer profesional, cuando se ha determinado dar lugar al diagnóstico, se está ya como punto de partida, reconociendo que existe y se ha observado cierta situación problemática que se pretende resolver, es ahí donde empieza un cambio, dando lugar a las interrogantes, a las reflexiones, planteamientos de ciertas hipótesis sobre el objeto de estudio.

El diagnóstico es un estudio previo a toda planificación o proyecto que consiste en la recopilación de información, su ordenamiento, su interpretación y la obtención de conclusiones e hipótesis. Consiste en analizar un sistema y comprender su funcionamiento, de tal manera que proponga cambios en el mismo cuyos resultados sean previsibles. No se le puede concebir como un medio simple y sencillo para conocer determinada problemática o contexto de estudio; conlleva demandas teóricas, metodológicas e instrumentales, además de la capacitación, el diagnóstico también contempla tiempo, dedicación, disciplina; y, principalmente, un sentido de orientación para modificar la situación que se está estudiando. Para el ejercicio profesional y ético, no se puede concebir una intervención o una implementación de acciones, sino se tiene un diagnóstico previamente definido (Correa, 2018).

El diagnóstico es un proceso sistematizado sobre un problema u objeto de estudio que nos permite obtener información para conocer y analizar las posibles causas que lo suscitan y así estar en posibilidad de encontrar y plantear soluciones de mejora. Para lograr cambios significativos sobre la situación estudiada deberán crearse bases sólidas, una cimentación fuerte que sostenga toda la construcción que se pretende edificar. Es en el diagnóstico donde se encontrarán los fundamentos reales, las causas que imposibilitan u obstaculizan un futuro deseable y nos da las pautas de crear estrategias y acciones para lograrlo.

2.2 Técnicas e instrumentos

Para recabar los datos se utilizaron técnicas e instrumentos en la propuesta de innovación educativa para la elaboración del diagnóstico, los cuales permitieron tener un acercamiento con la problemática existente del CENDI Juan de Zumárraga, posibilitando conocer la realidad de la escuela en cuanto su funcionamiento y las prácticas institucionales.

La utilización de técnicas e instrumentos en el proceso de investigación resulta fundamental, Según Rojas (2011):

La técnica de investigación científica es un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente —aunque no exclusivamente— a obtener y

transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas. Toda técnica prevé el uso de un instrumento de aplicación; así, el instrumento de la técnica de Encuesta es el cuestionario. (p. 12)

En primera instancia, se utiliza la técnica de la observación participante, Arias (2020) considera que es una técnica utilizada comúnmente en estudios cualitativos, el investigador debe estar en el sitio a investigar y debe establecer una relación con las personas que conforman dicho grupo; lo que ha posibilitado el desempeño del directivo en el campo de la investigación al encontrarse presente, permitiendo indagar por medio de la observación sobre las prácticas que se llevan a cabo por parte de los docentes al interior de la institución.

La técnica de la observación nos brinda información acerca del funcionamiento de la escuela en cuanto a las actividades que se promueven al interior de la misma, las prácticas llevadas a cabo por el colectivo para la detección de sus necesidades.

Según Campos y Covarrubias (2012):

La observación por sí misma representa una de las formas más sistematizadas y lógicas para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer, consiste en utilizar los sentidos ya sea para describir, analizar, o explicar desde una perspectiva científica, válida y confiable algún hecho, objeto o fenómeno desde una forma participante, no participante, estructurada o no estructurada; de esta forma se plantea la necesidad de que el observador cuente con habilidades y destrezas que le permitan desarrollar este proceso con calidad. (p. 16)

La realización de esta técnica ha permitido analizar la situación de la escuela en cuanto a su funcionamiento, a las prácticas institucionales vinculadas con la enseñanza, así como indagar sobre las condiciones que la explican. A través del instrumento guía de observación aplicado al incursionar a las aulas, permitió incursionar en las prácticas de enseñanza, lo cual dio lugar a la identificación de las necesidades de formación docente.

Rojas (2011) plantea que la observación participante se centra en captar interacciones lingüísticas, es decir, las no verbalizadas, considerando incluso los gestos y las comunicaciones dirigidas de un lado a otro, que por breves que fueran, tuvieran un inicio, o algún elemento manifiesto comprensible para el observador. Se escribirán notas relativas al contexto de las sesiones, podría apoyarse con grabación de video o de audio, etc. Pero lo esencial es la anotación manual y la captación directa con los sentidos y la posición del observador será en lugares posteriores de ella con acciones discretas.

A través de la utilización de una guía de observación, se recaban datos que permitan poner de manifiesto las problemáticas existentes derivadas del desempeño directivo e indagar sobre las prácticas de enseñanza.

La segunda técnica utilizada es la encuesta, donde según Arias (2020), “Se utiliza para recolectar datos en un trabajo de investigación científica e implica obtener información de un grupo de personas lo que va a permitir al investigador alcanzar el objetivo de su estudio” (p. 32). En este sentido, resulta fundamental en el trabajo a abordar, indagar sobre las prácticas directivas que expliquen la situación en el funcionamiento de la escuela, reconocer a través de la labor docente el impulso profesional y colaboración con los asistentes educativos para la mejora de sus prácticas, así como definir los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación actual y la deseada.

La encuesta realiza grandes aportes al proceso investigativo ya que su principal función es recabar información. Según Arias (2020):

La encuesta es la técnica comúnmente utilizada para la obtención de información en el proceso investigativo. El propósito de la misma es recabar información necesaria con respecto a conceptos o temas relacionados con una problemática o fenómeno de estudio; esta se emplea en uno o varios sujetos previamente determinados y que presentan algún tipo de analogía con el estudio a realizar (p.107)

Es por ello que su implementación está estrechamente ligada con los principales actores propiciadores del proceso de enseñanza aprendizaje: los asistentes educativos, donde a través de la encuesta, se favorecerá que a través del instrumento diseñado el cual es el cuestionario, exprese su forma de percibir el trabajo que realiza, lo cual permitirá indagar sobre las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales que explican los resultados del aprendizaje, así como definir los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación actual y la deseada.

El cuestionario permite obtener información centrada en el objeto de estudio. Bernal (2006) lo plantea como un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Esto refiere a un plan formal para recabar información del objeto de estudio y centro del problema de indagación.

Según el modo de formularse, las preguntas a aplicar pueden ser de tipo abierto o cerrado. Bernal (2006) refiere que las primeras, posibilitan al encuestado contestar con sus propias palabras, sin que el investigador limite sus respuestas, mientras que en el segundo tipo el encuestado solicita a la persona encuestada que elija la respuesta en una lista de opciones. Este tipo de preguntas tiene la ventaja de eliminar el sesgo del entrevistador, son fáciles de codificar y se obtienen respuestas muy concretas. En el caso que nos atañe, considerando la población de estudio, se utilizan las de tipo cerrado por sus características.

La tercera técnica a utilizar será la entrevista, la cual permitirá tener un panorama más amplio sobre la situación objeto de estudio, la cual es definida por Arias (2020) de la siguiente manera:

La entrevista es la interacción oral entre dos o más personas, donde existe el entrevistador (investigador), y el entrevistado (sujeto de estudio), la forma de interacción se realiza mediante preguntas por parte del investigador con el fin de obtener información para lograr el objetivo de estudio, su característica principal es que, la muestra o unidad de muestreo solamente pueden ser personas (p.30).

Para la puesta en práctica del trabajo de investigación, es necesario tener un acercamiento con las autoridades educativas, en este caso, con la supervisora de la SEP (Secretaría de Educación Pública) donde a través de un instrumento como la Guía de entrevista, se pretende obtener un información desde su visión, tener un panorama claro acerca de su forma de percibir la situación de la escuela en cuanto a su funcionamiento, así como las condiciones prácticas institucionales vinculadas con el aprendizaje.

Arias (2020) plantea que dentro de los requisitos para aplicar una entrevista se encuentra que los instrumentos no se validan, se debe elegir un lugar apropiado, donde el entrevistado se sienta a gusto; debe informarle al participante el objetivo de la entrevista y la confidencialidad; establecer un rapport (empatía y respeto con el participante); no debe emitir juicios anticipados o de valor; debe permitir que el participante se exprese de forma libre; debe establecer si las preguntas serán estructuradas no estructuradas o ambas, siempre y cuando las preguntas no se alejen del objetivo de estudio.

En la situación que se aborda, donde la persona entrevistada reside en diferente ciudad y la situación imposibilita la aplicación de entrevista de manera presencial, se aplicará de forma virtual, considerando los requisitos sugeridos por Arias (2020):

- Debe tener un grabador de pantalla que permita registrar y grabar la entrevista (puede hacerle con el mismo programa de entrevista)
- Conectarse con el entrevistado previamente para coordinar horario y tiempo de la entrevista.
- Elegir una herramienta digital acorde al tipo de entrevista.
- Conocimiento de las herramientas digitales para la aplicación del instrumento.
- Tener la base de datos, correos, celular, u otro medio que permita el contacto con los participantes de estudio.

Es así como considerando los requisitos para aplicar una entrevista virtual, se emplea y ejecuta con el supervisor escolar, empleando una guía de entrevista con la cual se recaba información valiosa que contribuye y forma parte de las tres técnicas

aplicadas las cuales son la observación, la encuesta y la entrevista, con sus instrumentos correspondientes como son la guía de observación, cuestionario y guía de entrevista respectivamente.

Para tener un acercamiento con la realidad sobre el desempeño directivo, y lograr contrastar la visión de las problemáticas con lo que ocurre, tiene lugar la elaboración del diagnóstico, en donde se establecen los siguientes propósitos:

Propósito general:

Identificar y describir las dificultades en la organización y funcionamiento del CENDI Juan de Zumárraga, como un espacio para el fomento del trabajo colaborativo entre los asistentes educativos.

Propósitos específicos:

- Desarrollar el trabajo colaborativo desde la gestión institucional, a través de la actualización y capacitación a los docentes.
- Analizar el funcionamiento y la organización de la escuela para generar las condiciones institucionales vinculadas con las prácticas de enseñanza.
- Definir los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación problemática actual y la deseada.
- Indagar sobre las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales que la explican.

La aplicación de técnicas e instrumentos han tenido lugar en su mayoría en lo presencial, es decir, en contacto directo con los diversos personajes actores en el quehacer educativo, dícese alumnos, docentes y supervisor. Con alumnos, por medio de la observación participante; con los docentes, quienes se desempeñan de manera directa en el aula, por medio de la encuesta; y por el supervisor escolar, con quien la técnica de entrevista se aplicará de manera virtual debido a la situación de distancia.

Esto obedece a que, pese a que nos encontramos en medio de una pandemia, el trabajo en el centro se brinda de manera presencial, por motivos del nivel educativo

de educación inicial, donde al formar parte de un trabajo esencial las puertas de la institución se encuentran abiertas.

2.3 La Observación

El instrumento diseñado para la observación permitió indagar sobre las prácticas de enseñanza al interior de las siete salas de atención que constituyen el CENDI “Juan de Zumárraga” siendo estas Lactantes A, Lactantes B, Lactantes C, Maternal A, Maternal B1, Maternal B2, Maternal C1 y C2, donde esta última se encuentra fusionada.

Para el análisis, se considera a la encargada de cada grupo o sala de atención, como se muestra a través de la siguiente tabla:

Tabla #1

Población del CENDI “Juan de Zumárraga”

Sala	Cantidad
Lactantes A	1
Lactantes B	1
Lactantes C	1
Maternal A	1
Maternal B1	1
Maternal B2	1
Maternal C1 y C2	1
TOTAL	7

El instrumento aplicado, siendo este la guía de observación (ver anexo 1) a través de 11 criterios para el análisis, los cuales hacen referencia a la planeación e impartición de clases; evaluación del aprendizaje y dominio de la disciplina, siendo los

siguientes: La planeación incluye el uso de diversos espacios de la unidad; Las actividades diseñadas tienen un propósito definido; El desarrollo de las capacidades es el objetivo central de la planeación educativa; Se muestra atento al desarrollo del niño, observándolos, estimulándolos y realizando registros de observación; Muestra altas expectativas en las capacidades y potencial de los niños y niñas; Valora y reconoce el avance de los niños y niñas a través de mecanismos de evaluación pertinente que dé cuenta de sus avances; Identifica las necesidades de formación docente a partir de la enseñanza y de las propias de la nueva realidad de la escuela; Modifica sus prácticas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; Autoevalúa su desempeño, independientemente del ámbito en que se desarrolla; Realiza un diagnóstico de sus alumnos y da un seguimiento sistemático de los aprendizajes que van adquiriendo; Conoce las etapas del desarrollo del niño y a partir de esta implementa actividades que le permita el desarrollo de sus capacidades

2.3.1 Resultados observación

La utilización del instrumento guía de observación, permitió realizar un registro de las situaciones áulicas relacionadas con las formas de enseñanza que se desarrollan al interior del centro educativo a través de indicadores como son la planeación e impartición de clases; evaluación del aprendizaje y dominio de la disciplina.

A través del análisis del criterio de planeación e impartición de clases, se observan situaciones tales como el llevar a cabo las actividades educativas únicamente en el espacio que ocupa su sala de atención, dejando de lado la utilización de otros tales como el jardín y patio central, haciendo uso de estos solamente en horario de recreo.

El segundo criterio refiere a las actividades diseñadas, aunque tienen un propósito definido, en su mayoría no es funcional o adecuado para la sala o grupo de atención, ya que durante la ejecución resulta complicado la realización de la misma de acuerdo a la edad de los niños, esto con mayor frecuencia en las salas lactantes, donde no se considera la etapa o nivel de desarrollo del alumnado y en menudas ocasiones improvisan realizando cambios de lo que tenían considerado inicialmente,

brindando mayor importancia a las actividades asistenciales. Resulta común en las encargadas de la sala de maternal, que en ocasiones no preparan con anticipación los materiales educativos y al momento de ejecutar la actividad estos resultan insuficientes o nulos de acuerdo a lo planeado, lo que las lleva a realizar improvisaciones o buscar el material en ese momento, restando tiempo destinado a su ejecución. La falta de organización entre ellas, les lleva a menudo a utilizar de continuo los juguetes y materiales estructurados existentes, los cuales resultan monótonos y poco interés para los niños, obedeciendo esto a que dentro del interior de cada sala de atención, organizan sus actividades de tal forma que semanalmente cada una planea las actividades, restando la atención de la otra parte de compañeras, dejando la carga sobre la que le toca en ese momento, y el resto, funge como apoyo muchas veces sin conocer lo que se va a trabajar.

Tercer criterio: El desarrollo de las capacidades es el objetivo central de la planeación educativa, cabe señalar que aunque es así y se realiza tomando como fundamento el programa de educación inicial, durante el trayecto de realización de la misma, estas resultan muchas veces inadecuadas para el nivel de madurez de los niños, ya que se proponen actividades de mayor complejidad en relación al grupo que se atiende, así, por ejemplo, se trabaja motricidad fina con niños lactantes, sin haber propuesto previamente actividades que apoyen la gruesa.

En el cuarto criterio, el personal educativo se muestra atento en todo momento a los niños, sin embargo, no en referencia a su desarrollo, sino a que permanezcan a salvo de alguna incidencia, ya sea que tengan algún accidente o se peleen entre ellos. Son atentas a garantizar en la medida de sus posibilidades la integridad física de los infantes, a que consuman sus alimentos, a la realización de actividades higiénicas como lavado de manos, de dientes, a que lleven a cabo actividades de sueño y descanso, esto, durante los diferentes momentos de la jornada, y durante la actividad pedagógica no es la excepción, brindan acompañamiento y los estimulan en lo que consideran adecuado, sin embargo, los registros de observación no se realizan en relación a sus desarrollo, sino a aspectos que resultaron relevantes relacionados con lo asistencial y no a lo educativo.

En el quinto criterio, los asistentes educativos muestran altas expectativas en las capacidades y potencial de los niños y niñas, esperando que realicen las actividades que proponen, apoyándolos durante la ejecución de actividades, brindando acompañamiento permanente, sugiriendo formas de proceder y de hacer.

El sexto criterio, referente a la evaluación del aprendizaje, se observa que valoran y reconocen el avance de los niños y niñas, sin embargo, no llevan mecanismos de evaluación pertinente que dé cuenta de sus avances. Falta cultura respecto a la realización de la misma que implique el uso de instrumentos y herramientas para la toma de decisiones por parte de los docentes, dichos actores planean y ejecutan sus actividades en diversos casos sin instrumentos de evaluación que les permita dar cuenta de las competencias alcanzadas de los alumnos, así como de las áreas de oportunidad. Se detecta que, aunque planean una serie de actividades, estas no cuentan con mecanismos de evaluación específicos que den cuenta de los aprendizajes construidos por los alumnos, sino que, en su lugar a manera de narrativa, describen brevemente las actividades realizadas y mencionan si fueron del gusto de los niños. Bimestralmente, la educadora, quien es la encargada de revisar el trabajo pedagógico que ejecutan, realiza una serie de preguntas emitidas por el SIAG (Sistema de Información y Administración de Guarderías) a través de una lista de cotejo, donde lee cada aspecto al asistente educativo y registra la respuesta brindada.

Respecto al séptimo criterio: dominio de la disciplina, se identifican necesidades de formación docente, donde al observar su práctica, tanto en las salas lactantes como en maternales, se realiza un trabajo desarticulado de la realidad de los alumnos, es decir, no se considera su etapa de desarrollo, sino que se proponen actividades generalizadas sin considerar las que promueven su progreso hacia el siguiente logro de mayor avance.

Fue posible identificar a través de la guía de observación en el octavo criterio, que como directivo, no se promueven entre el colectivo actividades y mecanismos que orientan y apoyan a los docentes en la atención de sus necesidades de formación, ya que al dar prioridad al trabajo administrativo, en limitadas ocasiones se realiza una observación sistematizada de las prácticas que permitan obtener información para

identificar las principales problemáticas de la realidad de la escuela y plantear acciones pertinentes para brindar seguimiento a la posible solución de las mismas.

En el criterio nueve respecto a la modificación de las prácticas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, se realizan cuando se presenta al interior de alguna sala de atención algún aspecto relevante que requiere atención, es decir, derivado de alguna manifestación de opinión de alguna mamá usuaria que solicita la corrección de dicha situación. Es en ese momento que se brinda asesoría por parte del directivo para realizar un análisis de lo ocurrido y establecer compromisos que implican modificar el quehacer educativo.

La autoevaluación del desempeño, siendo el décimo criterio, se observa que el personal educativo no realiza una autoevaluación de su desempeño, sino que describe de manera breve al final de su planeación, si las actividades fueron del gusto e interés de los niños, esto, al concluir la jornada laboral, sin detallar aspectos relevantes de su práctica en relación a las actividades desarrolladas.

Los asistentes educativos realizan un diagnóstico de sus alumnos al inicio del ciclo escolar, esto es, a través de la sesión de Consejo Técnico Escolar (CTE), así mismo, dan seguimiento de los aprendizajes que van adquiriendo, conforme se desarrollan las sesiones, sin embargo, este es muy general y muestran dificultad para señalar aspectos precisos que deben ir alcanzando los niños a lo largo del ciclo escolar.

El personal educativo en su mayoría, no conoce las etapas del desarrollo del niño, sino que tienen noción vaga de ellas, al diseñar e implementar actividades infantiles, sin embargo, estas no corresponden al nivel de madurez, razón por la cual el desarrollo de sus capacidades no se realiza de manera adecuada de tal manera que permita llevarlo a un siguiente nivel de logro.

2.4 La Encuesta

La segunda técnica utilizada es la encuesta, donde según Arias (2020), “Se utiliza para recolectar datos en un trabajo de investigación científica e implica obtener información de un grupo de personas, lo que va a permitir al investigador alcanzar el

objetivo de su estudio". En este sentido, resultó fundamental en el trabajo a abordar ya que permitió indagar sobre las prácticas de enseñanza, así como definir los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación actual y la deseada.

La encuesta realiza grandes aportes al proceso investigativo, ya que su principal función es recabar información. Según Arias (2020):

La encuesta es la técnica comúnmente utilizada para la obtención de información en el proceso investigativo. El propósito de la misma es recabar información necesaria con respecto a conceptos o temas relacionados con una problemática o fenómeno de estudio; esta se emplea en uno o varios sujetos previamente determinados y que presentan algún tipo de analogía con el estudio a realizar (p.107).

Es por ello que su implementación está estrechamente ligada con los principales actores propiciadores del proceso de enseñanza aprendizaje: los docentes, donde a través de la encuesta, se favorece que exprese la forma de percibir el trabajo que realiza, así como permitir la indagación sobre las prácticas de enseñanza; definir los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación actual y la deseada.

Para el análisis de la situación de la escuela en cuanto a los problemas institucionales derivados del desempeño directivo, así como indagar sobre las prácticas de enseñanza, se aplica un cuestionario para ser respondido por el personal el cual consta de seis criterios para el análisis, los cuales están conformados de las siguientes competencias docentes: planeación de clases; impartición de clases; evaluación del aprendizaje; dominio de la disciplina; práctica de valores, actitudes y gestión académica.

En el primer criterio: Planeación de clases, se cuestionó en referencia a los siguientes rasgos: Organización de secuencia de actividades; Preparación anticipada de materiales educativos; Planeación de estrategia de enseñanza-aprendizaje; Determinación de criterios de evaluación; Establecimiento de mecanismos para evaluar e Incorporación de innovaciones.

El segundo criterio: Impartición de clases, se encuentra conformado por los siguientes rasgos: Exploración de los conocimientos; Promoción de actividades de diálogo; Realización de actividades prácticas; Animación para que participen; Promoción de actividades de aprendizaje individual; Promoción de actividades en equipo; Organización del trabajo para el aprendizaje; Empleo de materiales educativos; Realización de actividades para favorecer el aprendizaje; Claridad al explicar; Repaso de puntos importantes y Utilización de tecnología como apoyo,

El tercer criterio: evaluación del aprendizaje, se encuentra conformado por los siguientes rasgos: Indicación de criterios de evaluación; Utilización de actividades diversas para la evaluación; Información de los resultados de las evaluaciones; Retroalimentación del desempeño de los alumnos y Apoyo durante las clases a quienes lo requirieron.

El cuarto criterio: Dominio de la disciplina, se conforma por tres rasgos: Organización de contenidos, Utilización de ejemplos y Utilización de bibliografía actual.

El quinto criterio: Práctica de valores y actitudes, los cuestionamientos se conforman con los siguientes rasgos: Cumplimiento de horario, Demostración de interés por que aprendan, Trato respetuoso y Atención a todos los alumnos.

El sexto criterio: Gestión académica, se conforma con los siguientes rasgos: Participación en reuniones; Actualización de cursos, Participación en los proyectos, Cumplimiento de acuerdos, Proactividad en el trabajo, Participación en eventos, Participación en actividades de formación y Entrega de reportes.

Las preguntas utilizadas fueron de opción múltiple y tipo abierto. Bernal (2006), plantea que este tipo de preguntas le permiten al encuestado contestar en sus propias palabras. Este tipo de preguntas ofrecen diferentes ventajas para el investigador, ya que permite que las personas entrevistadas indiquen sus reacciones generales en determinados aspectos (Ver anexo 2).

2.4.1 Población

La población que se determinó para realizar la investigación está formada por 22 asistentes educativos, cubriendo la totalidad de los mismos del CENDI “Juan de Zumárraga”, quedando la población establecida según se detalla en la tabla N2.

Tabla 2. Población del CENDI “Juan de Zumárraga”

Detalles	Cantidad
Hombres	0
Mujeres	22
TOTAL	22

El instrumento aplicado, en este caso la encuesta (anexo 2), a través de preguntas de opción múltiple seccionadas en 6 rangos referentes a su Competencia docente, donde en el primero lo constituyen 6 ítems; el segundo, con la temática “*Impartición de clases*”, constituido por 12 ítems; en el tercero “*Evaluación del aprendizaje*” lo conforman 6 ítems; el cuarto, denominado “*Dominio de la disciplina*”, lo conforman 3 ítems; el quinto “*Práctica de valores y actitudes*” conformado por 4 ítems y por último “*Gestión académica*” constituido por 8 ítems.

Finalmente se presentan 4 preguntas de tipo abierto.

El instrumento consta de 5 dimensiones y concibe un total de 40 resúmenes.

Dimensiones de las variables

Dimensiones	Ítems
1. D1: Planeación de las clases	6
2. D2: Impartición de clases	12

3. D3: Evaluación del aprendizaje	6
4. D4: Dominio de la disciplina	4
5. D5: Práctica de valores y actitudes	4
6. D6: Gestión académica	8

Los ítems del instrumento en estudio serán medidos mediante escala de Likert como se muestra a continuación:

1. Nunca
2. A veces
3. Ocasionalmente
4. Frecuentemente
5. Casi siempre
6. Siempre

2.4.2 Interpretación Dimensión Planeación de Clases

En la primera dimensión denominada planeación de clases, se considera el enfoque por competencias para el logro de aprendizajes, encontrando que gran parte del personal organiza la secuencia de actividades de acuerdo al tiempo del curso, esto obedece a que invariablemente, la educadora solicita la entrega de su planeación semanalmente para verificar que se haya elaborado. Solamente una mínima parte refiere organizar la secuencia frecuentemente y casi siempre, esto obedece a la falta de organización personal para realizarla conforme a los tiempos establecidos.

En la preparación de materiales educativos, 12 de 22 asistentes educativos la realizan siempre, 3 casi siempre, 6 frecuentemente y 1 ocasionalmente, quedando evidenciado el ser un acto que no se efectúa en su totalidad, siendo carente por falta de organización entre el personal al interior de las salas y la disponibilidad para realizarlo, así como la falta de insumos para elaborarlos, donde solamente utilizan en su mayoría los materiales estructurados existentes al interior de las salas de atención.

Los asistentes educativos, en su mayoría, planean la estrategia de enseñanza aprendizaje para promover el estudio de situaciones reales o simuladas siempre, esto

debido a contar con la experiencia que les ayuda a replantear situaciones las cuales han sido funcionales con anterioridad, sin embargo, también existe personal realizándolas casi siempre y frecuentemente, esto obedece a la falta de organización sistemática para realizar la práctica de manera continua que les permita diseñar y experimentar estrategias siempre.

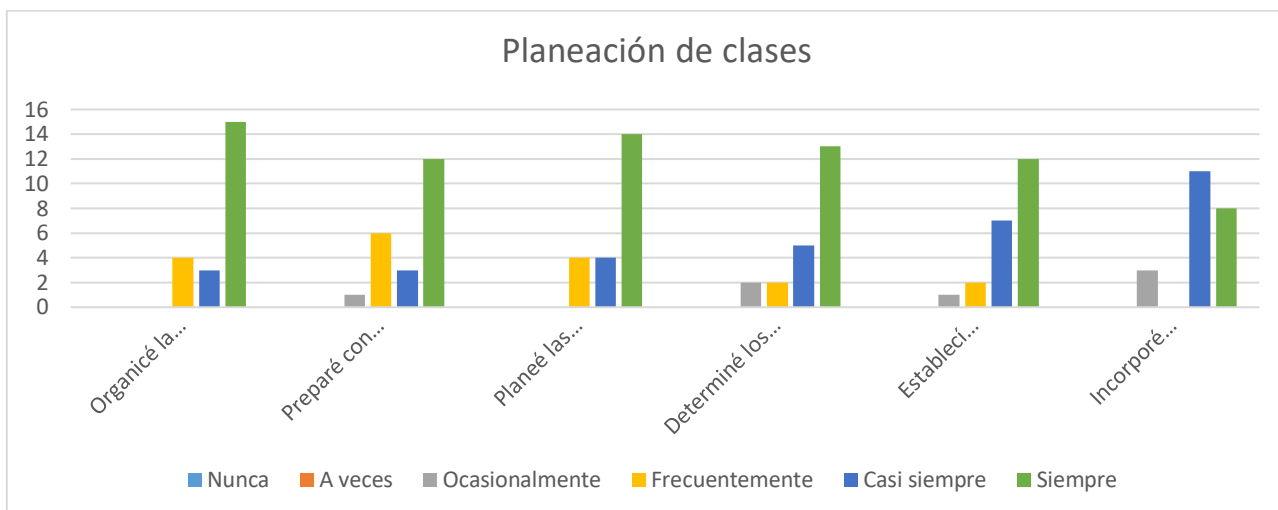
En la planeación de las clases, poco más de la mitad de las asistentes educativas siempre determinan los criterios de evaluación considerando los elementos de la competencia, sin embargo, el resto del personal solo lleva a cabo una evaluación poco estructurada y sistematizada, en dicho apartado solo refieren observaciones generales sobre la planeación ejecutada, esto debido a la falta de orientación por parte de la educadora, quien se encarga de revisar dicho proceso.

Más de la mitad del personal educativo, establecen mecanismos para asegurar que los productos y desempeños de los alumnos cumplan con los requisitos de calidad, sin embargo, la otra parte no lo realiza siempre, considerándola irrelevante y poco primordial.

El personal educativo, en su mayoría, no siempre incorpora innovaciones orientadas a la mejora de la calidad del curso, sino que realiza un trabajo un tanto rutinario, dejan un poco de lado la innovación, esto debido en muchas ocasiones, en darle mayor importancia a las actividades de tipo asistencial, y a la falta de orientación y apoyo por parte de sus jefes inmediatos.

Dicho lo anterior, podemos asumir que en esta primer dimensión denominada Planeación de clases, se observa mayor área de oportunidad en lo concerniente a la preparación anticipada de materiales educativos, así como la inclusión de innovaciones orientadas a la mejora de la calidad del curso, lo anterior, debido a la falta de apoyo y orientación en las necesidades de formación de los asistentes educativos.

Figura 2



Fuente: elaboración propia

Las preguntas de la primera competencia de “Planeación de clases. Planear clases considerando el enfoque de competencias, para el logro de aprendizajes” se conforma por seis ítems, los cuales se describen a continuación:

Tabla # 3

Organización de secuencia de actividades

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	4
Casi siempre	3
Siempre	15

Fuente: Elaboración propia

1. Organicé la secuencia de las actividades de acuerdo al tiempo del curso.

De los 22 asistentes educativos encuestados, 4 respondieron frecuentemente; 3 casi siempre y 15 siempre.

Tabla # 4

Preparación con anticipación de los materiales educativos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	1
Frecuentemente	6
Casi siempre	3
Siempre	12

Fuente: Elaboración propia

2. Preparé con anticipación los materiales educativos.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 1 respondió ocasionalmente; 6, frecuentemente; 3, casi siempre; 12, siempre.

Tabla # 5

Planeación de la estrategia de enseñanza

Nivel	Frecuencia
Nunca	0

A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	4
Casi siempre	4
Siempre	14

Fuente: Elaboración propia

3. Planeé la estrategia de enseñanza-aprendizaje para promover el estudio de situaciones reales o simuladas.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 4 respondieron que frecuentemente; 4, casi siempre; 14 siempre.

Tabla # 6

Determinación de criterios de evaluación

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	2
Frecuentemente	2
Casi siempre	5
Siempre	13

Fuente: Elaboración propia

4. Determiné los criterios de evaluación considerando los elementos de la competencia.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 2 respondieron que ocasionalmente; 2 frecuentemente; 5 casi siempre; 13 siempre.

Tabla # 7

Establecimiento de mecanismos para asegurar productos con calidad

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	1
Frecuentemente	2
Casi siempre	7
Siempre	12

Fuente: Elaboración propia

5. Establecí mecanismos para asegurar que los productos y desempeños de los alumnos cumplan con los requisitos de calidad.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 1 respondió que ocasionalmente; 2 frecuentemente; 7 casi siempre; 12 siempre.

Tabla # 8

Incorporación de innovaciones

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0

Ocasionalmente	3
Frecuentemente	0
Casi siempre	11
Siempre	8

Fuente: Elaboración propia

6. Incorporé innovaciones orientadas a la mejora de la calidad del curso.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 3 respondieron que ocasionalmente; 0 frecuentemente; 11 casi siempre; 8 siempre.

2.4.3 Interpretación Dimensión Impartición de clases

En la segunda dimensión, denominada Impartición de clase, se refiere a emplear estrategias didácticas centradas en generar aprendizajes, se encuentra que gran parte del personal explora los conocimientos que los alumnos ya tenían de un tema, para relacionarlos con uno nuevo, lo que sugiere que los asistentes educativos debido a la información presentada por los padres de familia al ingresar al centro, así como la observación, la cual en la mayoría de los estudiantes es de 8 o mayor número de horas diarias, posibilita percatarse de sus conocimientos.

En la promoción de actividades de diálogo sobre los temas de las clases se encuentra que no todo el personal las realiza siempre, sino que casi un poco menos de la mitad lo realiza frecuentemente, esto, debido a la falta de información respecto a la importancia y el impacto que esta tiene en la generación de aprendizaje. La mayor parte del tiempo, la utilizan para atender el área asistencial, es decir, en la realización de actividades tales como alimentación, higiene dental; lavado de manos; cambio de pañal en el caso de los infantes que lo usan; vigilancia de sueño y descanso, recreo, etc. Utilizando una mínima parte del tiempo en dialogar con ellos sobre los temas de clase, esto es, solamente cuando la ejecutan, sin trasladar y hacer propicio en otras actividades las temáticas que están trabajando en su planeación didáctica.

La mayor parte de personal, realizó actividades que permitieran a los alumnos poner en práctica los contenidos, esto obedece a los múltiples espacios con que

cuenta el centro y posibilita ejecutar diversas acciones y estrategias pertinentes. En relación a lo diseñado en su planeación, los niños pudieron ejecutar acciones relacionadas con los contenidos, sin embargo, en algunas ocasiones estas resultaron desfasadas a la realidad del nivel de madurez o proceso de aprendizaje del alumno.

Los asistentes educativos casi en su totalidad, animan a los alumnos para que participen, ya que consideran este hecho fundamental, sobre todo por la importancia que le dan al fortalecimiento de vínculos afectivos en la primera infancia, considerando que cada niño es importante. Al momento de ejecutar la actividad propician que todos los niños estén presentes e involucrados, y cuando se dispersan, los atraen para que realicen lo propuesto.

En la promoción de actividades de aprendizaje para que los alumnos realizaran de forma individual, se encuentra que la mitad del personal lo realiza siempre y la otra mitad casi siempre, lo que indica la necesidad de fortalecer prácticas que atiendan a los niños desde lo individual, ya que, en su mayoría, las actividades se realizan de manera grupal, atendiendo a la totalidad dejando en ocasiones de lado la particularidad de cada niño. En la promoción de actividades de trabajo en equipo, disminuye aún este aspecto, encontrando que solo una mínima parte lo realiza frecuentemente, brindándole poca importancia, considerando que, por la etapa inicial de los educandos, no resulta viable, sin embargo, esto no ocurre solamente en las salas de lactantes, sino que se extiende también a las salas maternas, contando los asistentes educativos con pocos elementos para poner en práctica estas estrategias.

Una tercera parte del personal no organiza siempre el trabajo de tal forma que ayude a los alumnos a aprender, esto debido a que brindan mayor importancia al tipo de actividades asistenciales, dejando un poco de lado la importancia del aprendizaje. Aunque el diseño de actividades pedagógicas se realiza, los elementos que se consideran en menudas ocasiones resultan insuficientes o poco atractivos para que el alumno tenga un aprendizaje, resultado ser poco innovadoras. Aunado a esto, con frecuencia la planeación no se encuentra concluida al momento de ejecutarla ya que refieren no contar con un tiempo específico dentro de su jornada laboral para realizarla, además que, entre las integrantes de cada sala de atención no existe una cohesión

que posibilite estar en una misma línea a seguir, sino que, en muchas de las ocasiones, no están informadas sobre las actividades que se ejecutarán, ya que semana con semana se dividen el trabajo para planear dejando la responsabilidad a la que le tocó sin transmitir al resto del equipo de trabajo sobre lo que se trabajará.

En el empleo de materiales educativos como apoyo a las temáticas, poco más de la mitad lo realiza siempre, sin embargo, la otra parte refiere hacer uso de los mismos casi siempre y frecuentemente. Esto debido a que únicamente utilizan el material estructurado que se encuentra en las salas de atención, lo que limita el fortalecimiento de las temáticas. El trabajo rutinario se hace presente dejando de lado de la creatividad, y la elaboración de materiales específicos que apoyen la actividad que se realiza para dar lugar al aprendizaje, esto obedece, a la falta de apoyo que se les brinda para gestionar la adquisición de nuevos materiales, así como a la orientación sobre los apropiados de acuerdo a las edades de los niños.

La totalidad de las asistentes educativas, siempre y casi siempre realizan actividades para favorecer el aprendizaje, ya que representa el objetivo central de las planeaciones que diseñan. Pese a las limitantes que puedan presentar como materiales insuficientes o la falta de colaboración entre el equipo de trabajo, las actividades diseñadas y ejecutadas tienen la finalidad de hacer propicio el aprendizaje.

Al explicar los contenidos, las asistentes educativas fueron claras; sin embargo, al repasar los puntos más importantes vistos durante la sesión, la mitad lo ejecuta siempre, mientras que la otra mitad frecuentemente y casi siempre. Esto obedece a que no lo consideran como fundamental debido a la edad de los niños, dando por hecho que no es un aspecto importante para su formación, sino que este aspecto es propicio para niños de edades mayores.

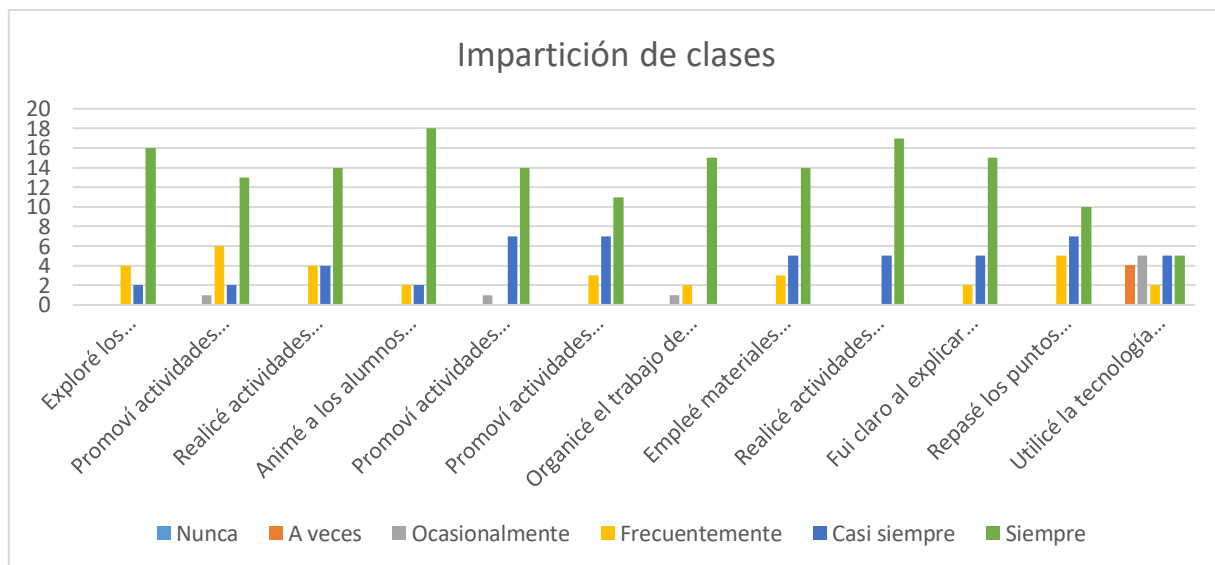
En la utilización de la tecnología como apoyo, se observa una gran variedad de repuestas respecto a su uso, donde significativamente se refleja la falta de ejecución de la misma. Esto obedece al desconocimiento en la materia, al tener poca o nula familiarización con ella y no considerarla dentro de sus actividades propuestas a realizar. Además de considerar que para uso educativo es poco propicia, desconociendo la variedad de materiales existentes en este rubro para las diferentes

edades de los alumnos, obedeciendo este hecho a la falta de orientación en sus necesidades de formación.

Descrito lo anterior, tenemos que, en la segunda dimensión, denominada Impartición de clase, impartir clases empleando estrategias didácticas centradas en generar aprendizaje, la utilización de tecnologías como apoyo representa la mayor área de oportunidad, esto debido a la falta de orientación y capacitación a las asistentes educativas respecto a su uso y utilidad para la adquisición de aprendizajes de los alumnos.

Seguido de este, se encuentran áreas de oportunidad como el repasar los puntos más importantes vistos durante la sesión; promover actividades de aprendizaje para que los alumnos realicen de forma individual y en equipo, así como la organización del trabajo al interior de cada sala de atención. La mayoría de áreas de oportunidad obedece a la falta de apoyo directivo, al dejar de lado el involucrarse en el trabajo áulico para conocer las principales necesidades de formación de los asistentes educativos, así como dar lugar a la gestión de espacios que atiendan sus necesidades y el dar lugar a la colaboración con y entre los asistentes educativos para la mejora de las prácticas.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia

La segunda competencia se encuentra conformada por 12 ítems en relación a la “Impartición de clase. Impartir clases empleando estrategias didácticas centradas en generar aprendizaje” las cuales son:

Tabla # 9

Exploración de los conocimientos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	4
Casi siempre	2
Siempre	16

Fuente: Elaboración propia

7. Exploré los conocimientos que los alumnos ya tenían de un tema, para relacionarlos con uno nuevo.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 4 respondieron que frecuentemente; 2 casi siempre; 16 siempre.

Tabla # 10

Promoción de actividades de diálogo

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0

Ocasionalmente	1
Frecuentemente	6
Casi siempre	2
Siempre	13

Fuente: Elaboración propia

8. Promoví actividades de diálogo sobre los temas de clases.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 1 respondió que ocasionalmente, 6 frecuentemente; 2 casi siempre, 13 siempre.

Tabla # 11

Realización de actividades prácticas

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	4
Casi siempre	4
Siempre	14

Fuente: Elaboración propia

9. Realicé actividades que permitieron a los alumnos poner en práctica los contenidos.

Del total de 22 asistentes educativos encuestados, 4 respondieron que frecuentemente; 4 casi siempre; 14 siempre.

Tabla # 12

Animación para que participaran

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	2
Casi siempre	2
Siempre	18

Fuente: Elaboración propia

10. Animé a los alumnos para que participaran.

De los 22 asistentes educativos encuestados, 2 respondieron que frecuentemente; 2 casi siempre; 18 siempre.

Tabla # 13

Promoción de actividades de aprendizaje individual

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	1
Frecuentemente	0
Casi siempre	7

Siempre 14

Fuente: Elaboración propia

11. Promoví actividades de aprendizaje para que los alumnos realizaran de forma individual.

De la totalidad de encuestados, 1 respondió que ocasionalmente; 7 casi siempre; 14 siempre.

Tabla # 14

Promoción de actividades en equipo

Nivel	Frecuencia
-------	------------

Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	3
Casi siempre	7
Siempre	11

Fuente: Elaboración propia

12. Promoví actividades de trabajo en equipo:3 respondieron frecuentemente; 7 casi siempre; 11 siempre.

Tabla # 15

Organización del trabajo para el aprendizaje

Nivel	Frecuencia
-------	------------

Nunca	0
A veces	0

Ocasionalmente	1
Frecuentemente	2
Casi siempre	4
Siempre	15

Fuente: Elaboración propia

13. Organicé el trabajo de tal forma que ayudara a los alumnos a aprender.: respondió que ocasionalmente; 2 frecuentemente; 4 casi siempre; 15 siempre.

Tabla # 16

Empleo de materiales educativos

Nivel	Frecuencia
...	
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	3
Casi siempre	5
Siempre	14

Fuente: Elaboración propia

14. Empleé materiales educativos como apoyo a las temáticas: 3 respondieron que frecuentemente; 5 casi siempre; 14 siempre.

Tabla # 17

Realización de actividades para favorecer el aprendizaje

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	5
Siempre	17

Fuente: Elaboración propia

15. Realicé actividades para favorecer el aprendizaje: 5 respondieron que casi siempre; 17 siempre.

Tabla # 18

Claridad al explicar

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	2
Casi siempre	5
Siempre	15

Fuente: Elaboración propia

16. Fui claro al explicar contenidos: 2 respondieron que frecuentemente; 5 casi siempre; 15 siempre.

Tabla # 19

Repaso de puntos importantes

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	5
Casi siempre	7
Siempre	10

Fuente: Elaboración propia

17. Repasé los puntos más importantes vistos durante la sesión: 5 respondieron frecuentemente; 7 casi siempre; 10 siempre.

Tabla # 20

Utilización de la tecnología como apoyo

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	4
Ocasionalmente	5
Frecuentemente	2
Casi siempre	5
Siempre	5

Fuente: Elaboración propia

18. Utilicé tecnología como apoyo: 4 respondieron a veces; 5 ocasionalmente; 2 frecuentemente; 5 casi siempre; 5 siempre.

2.4.4 Interpretación Dimensión Evaluación del aprendizaje

En la tercera dimensión, Evaluación del aprendizaje. Evaluar el aprendizaje con un enfoque formativo, para tomar decisiones de mejora continua, encontramos que, de la totalidad de asistentes educativas, la mitad de ellas siempre indican los criterios para evaluar el aprendizaje, la otra mitad lo realiza con frecuencia o a veces, esto debido a la falta de conocimiento sobre la forma de evaluar, ya que solo refieren observaciones de sus actividades aplicadas o la rúbrica que establece el SIAG (Sistema de Información y Administración de Guarderías) la cual es inicial, intermedia y final, durante un periodo de tres meses cada una, la cual realizan con el apoyo de la educadora. La totalidad de asistentes educativas evalúan el aprendizaje en varios momentos durante el curso.

La mayoría de asistentes educativos utilizan diversas actividades para evaluar lo aprendido durante el curso, la otra parte lo realiza siempre o frecuentemente, esto debido a que, durante su ejecución, centran su atención en el proceso sin dar cuenta de manera estructurada del resultado, refiriendo solo una observación de las mismas.

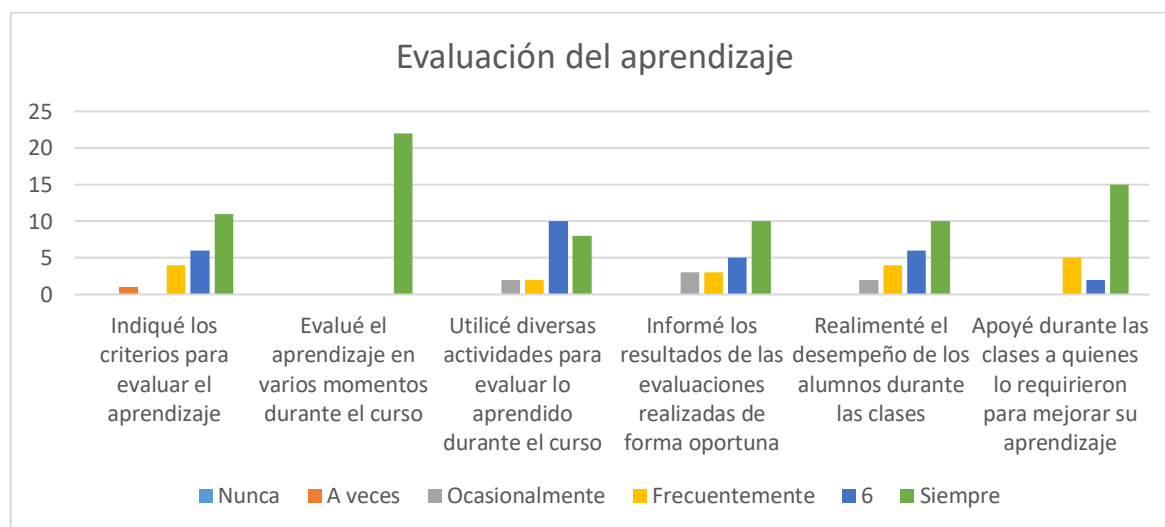
La mitad de los asistentes educativos realimentaron el desempeño de los alumnos durante las clases, la otra mitad lo realiza casi siempre o frecuentemente, esto obedece a que restan importancia a este aspecto, sobre todo las que atienden a las primeras salas de atención, es decir, a las salas lactantes.

El apoyo durante las clases a quienes lo requirieron para mejorar su aprendizaje fue una constante, ya que la mayoría de las asistentes educativas lo realizó siempre, y solo una pequeña parte de manera frecuente, esto deriva del resultado de evaluaciones trimestrales capturadas en SIAG, que de ser el caso de obtener menos del 75%, por normativa, se aplica al niño un programa de estimulación específico.

A manera de conclusión, en lo concerniente a la evaluación del aprendizaje, la mayor área de oportunidad se refleja en la utilización de diversas actividades para

evaluar lo aprendido durante el curso, representando la mayor área de oportunidad en este aspecto, ya que, para la evaluación, se limitan a la rúbrica que arroja el sistema SIAG, respondiendo en la misma lo que recuerdan de cada aspecto planteado.

Figura 4



Fuente: Elaboración propia

La tercera competencia conformada por 6 ítems en relación a la Evaluación del aprendizaje. Evaluar el aprendizaje con un enfoque formativo, para tomar decisiones de mejora continua”.

Tabla # 21

Indicación de criterios de evaluación

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	4
Casi siempre	2

Siempre 16

Fuente: Elaboración propia

19. Indiqué los criterios para evaluar el aprendizaje: 11 respondieron siempre; 6 casi siempre; 4 frecuentemente; 1 a veces.

Tabla # 22

Evaluación del aprendizaje

Nivel	Frecuencia
-------	------------

Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	0
Siempre	22

Fuente: Elaboración propia

20. Evalué el aprendizaje en varios momentos durante el curso: 22 respondieron siempre.

Tabla # 23

Utilización de actividades diversas para la evaluación

Nivel	Frecuencia
-------	------------

Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	2
Frecuentemente	2

Casi siempre	10
Siempre	8

Fuente: Elaboración propia

21. Utilicé diversas actividades para evaluar lo aprendido durante el curso: respondieron siempre; 10 casi siempre; 2 frecuentemente; 2 ocasionalmente.

Tabla # 24

Información de los resultados de las evaluaciones

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	1
Ocasionalmente	3
Frecuentemente	3
Casi siempre	5
Siempre	10

Fuente: Elaboración propia

22. Informé los resultados de las evaluaciones realizadas de forma oportuna: 10 contestaron siempre; 5 casi siempre; 3 frecuentemente; 3 ocasionalmente y 1 a veces.

Tabla # 25

Realimentación del desempeño de los alumnos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0

Ocasionalmente	2
Frecuentemente	4
Casi siempre	6
Siempre	10

Fuente: Elaboración propia

23. Realimenté el desempeño de los alumnos durante las clases: 10 respondieron siempre; 6 casi siempre; 4 frecuentemente y 2 ocasionalmente.

Tabla # 26

Apoyo durante las clases a quienes lo requirieron

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	5
Casi siempre	2
Siempre	15

Fuente: Elaboración propia

24. Apoyé durante las clases a quienes lo requirieron para mejorar su aprendizaje: 15 respondieron siempre; 2 casi siempre y 5 frecuentemente.

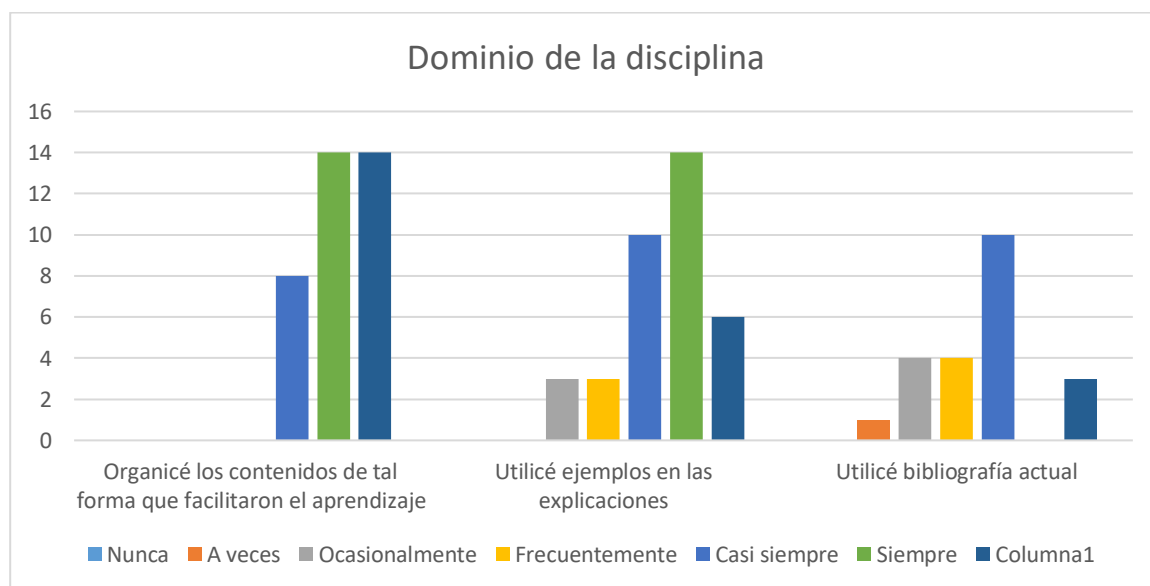
2.4.5 Interpretación Dimensión Dominio de la Disciplina

La cuarta dimensión referida al Dominio de la disciplina, los resultados muestran que el personal organiza los contenidos de tal forma que facilitan el aprendizaje de los alumnos, realizándose siempre y casi siempre, esto debido al seguimiento de

indicaciones de parte de sus jefes inmediatos, quienes puntualmente revisan las planeaciones que se pretenden aplicar al interior de las salas de atención durante la siguiente semana.

En referencia a la utilización de bibliografía actual, la mitad de asistentes educativos la usan, mientras que la otra mitad solo a veces, ocasionalmente y frecuentemente, esto debido a que únicamente utilizan el programa Aprendizajes Claves para realizar su trabajo, sin investigar nuevas fuentes de consultas que les pudieran ser útiles para su mejora, siendo este ítem el que requiere mayor atención en relación al dominio de la disciplina.

Figura 5



Fuente: elaboración propia

La cuarta competencia conformada por 3 ítems en relación al “Dominio de la disciplina”. Demostrar el dominio de contenidos propios de su disciplina, relacionando los temas del curso con su experiencia profesional para el logro de aprendizajes.

Tabla # 27

Organización de contenidos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	8
Siempre	14

Fuente: Elaboración propia

25. Organicé los contenidos de tal forma que facilitaron el aprendizaje: 14 respondieron siempre y 8 casi siempre.

Tabla # 28

Utilización de ejemplos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	3
Frecuentemente	3
Casi siempre	10
Siempre	6

Fuente: Elaboración propia

27. Utilicé ejemplos de la profesión en las explicaciones: 6 respondieron siempre; 10 casi siempre; 3 frecuentemente y 3 ocasionalmente.

Tabla # 29

Utilización de bibliografía actual

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	1
Ocasionalmente	4
Frecuentemente	4
Casi siempre	10
Siempre	3

Fuente: Elaboración propia

28. Utilicé bibliografía actual: 3 respondieron siempre; 10 casi siempre; 4 frecuentemente; 4 ocasionalmente y 1 a veces.

2.4.6 Interpretación Dimensión Práctica de Valores y Actitudes

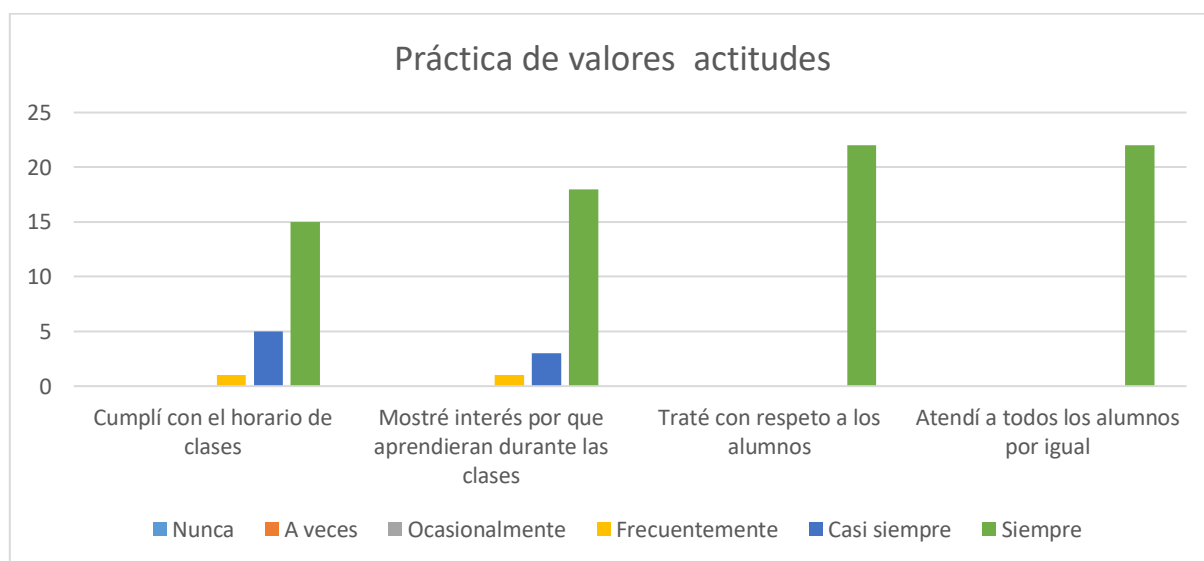
En lo concerniente a la práctica de valores y actitudes. Demostrar valores y actitudes, poniendo en práctica los principios y normas que caracterizan su ética docente institucional para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, resultó que el cumplimiento de horario de clases se realiza siempre en su mayoría, sin embargo, aún falta que la totalidad del personal lo logre, esto debido a que, por diversas situaciones, una parte menor de ellas, llega tarde a sus labores.

Los asistentes educativos muestran interés por que sus alumnos aprendan durante las clases, brindándoles la atención y acompañamiento; la totalidad de ellas

tratan con respeto a los alumnos, situación que se corrobora mediante los videos de circuito cerrado de televisión y atienden a todos los alumnos por igual, trabajando con los vínculos afectivos desde la edad temprana.

En esta cuarta dimensión, se observa la mayor área de oportunidad en la atención al cumplimiento de horario de clases, que, aunque no representa una alta problemática en referencia a la cantidad de personal que debe trabajarlo al representar una cantidad mínima.

Figura 6



La quinta competencia, conformada por 4 ítems en relación a la “Práctica de valores y actitudes”. Demostrar valores y actitudes, poniendo en práctica los principios y normas que caracterizan su ética docente institucional para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Tabla # 30

Cumplimiento de horario

Nivel	Frecuencia
Nunca	0

A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	1
Casi siempre	5
Siempre	16

Fuente: Elaboración propia

29. Cumplí con el horario de clases: 16 respondieron siempre; 5 casi siempre y 1 frecuentemente.

Tabla # 31

Demostración de interés por que aprendan

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	1
Casi siempre	3
Siempre	18

Fuente: Elaboración propia

30. Mostré interés por que aprendieran durante las clases: 18 respondieron siempre; 3 casi siempre; 1 frecuentemente.

Tabla #32

Trato respetuoso

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	0
Siempre	22

Fuente: Elaboración propia

31. Traté con respeto a los alumnos: 22 respondieron siempre.

Tabla # 33

Atención a todos los alumnos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	0
Siempre	22

Fuente: Elaboración propia

2.4.7 Interpretación Dimensión Gestión Académica

La última dimensión, referida a la Gestión Académica: Participar en equipos de trabajo docente de manera proactiva y responsable para la realización de actividades académicas y/o administrativas que contribuyan al logro de aprendizajes, reflejan en los resultados a la mitad de asistentes educativas participando siempre en las actividades programadas, mientras la otra mitad lo hace casi siempre, una la hace a veces. Podemos analizar en este aspecto la participación, aunque no se encuentra con la totalidad del personal total en todas las reuniones, asisten la mayoría de las veces, esto obedece a la obligatoriedad de participación en las mismas contando como día laboral, es decir, de faltar a la misma sería como falta y se vería reflejado en su salario.

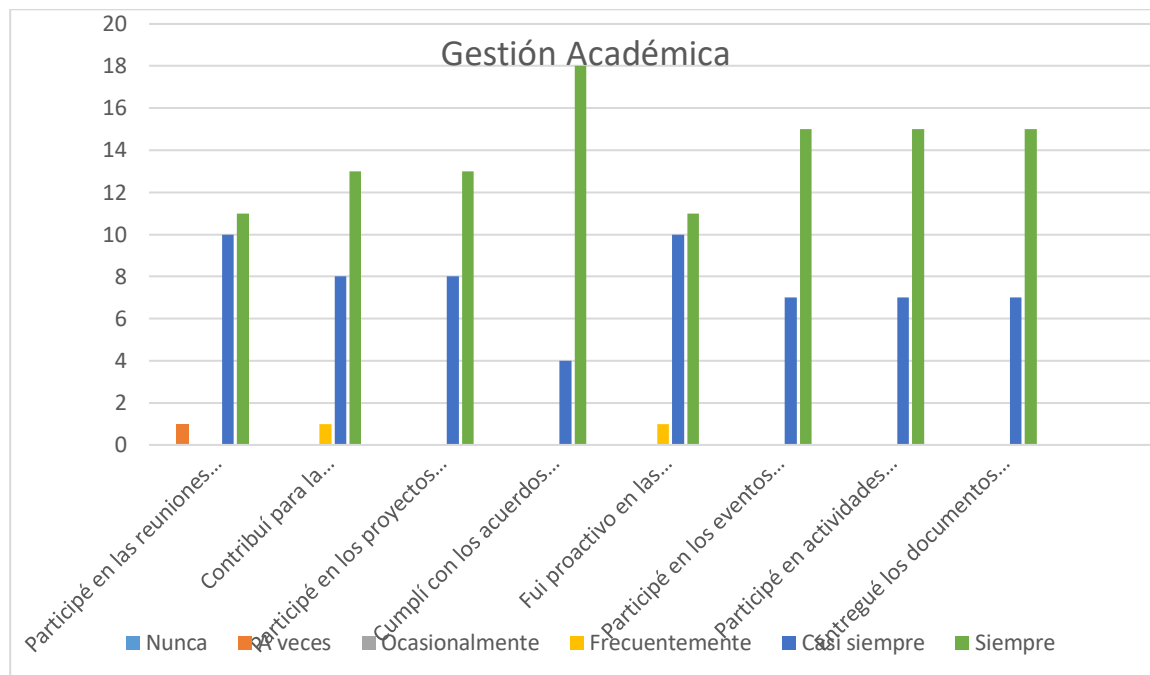
Los asistentes educativos contribuyen para la actualización de los cursos que imparten, esto es cuando son programados, situación que dependerá del directivo o de los jefes de servicio para que se lleven a cabo, las cuales se realizan cuando se observa alguna área de oportunidad a tratar en su desempeño y no son de manera frecuente.

La participación en los proyectos que se desarrollan en el equipo de trabajo no representa problema. El personal se integra siempre y cuando existan los mismos y se les convoque, esto nuevamente dependerá de la gestión realizada por los jefes inmediatos y directivo, así mismo cumplen acuerdos derivados en los mismos, siendo proactivos en las actividades a desarrollar; en los eventos relacionados con el programa educativo organizados en la institución, participan y entregan documentos en los tiempos establecidos. En este aspecto, resulta importante señalar que por parte del personal no existe inconveniente en la participación, sin embargo, estos eventos no son programados de manera frecuente, sino únicamente cuando derivado de alguna supervisión de parte de las autoridades, señalan aspectos a corregir.

Dicho lo anterior, encontramos que en la gestión académica la mayor área de oportunidad radica en la participación en las reuniones de trabajo, así como en el quehacer proactivo en las actividades a realizar por el equipo de trabajo, donde

dependerá directamente de la organización de las mismas por parte de jefes de servicio y directivo para su ejecución.

Figura 7



La sexta competencia, conformada por 8 ítems referidas a la “Gestión académica”. Participar en equipos de trabajo docente de manera proactiva y responsable para la realización de actividades académicas y/o administrativas que contribuyen al logro de aprendizajes.

Tabla # 34

Participación en reuniones

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	1
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0

Casi siempre	10
Siempre	11

Fuente: Elaboración propia

32. Participé en las reuniones del equipo de trabajo: 11 respondieron siempre; 10 casi siempre; 1 a veces.

Tabla # 35

Actualización de cursos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	1
Casi siempre	8
Siempre	13

Fuente: Elaboración propia

33. Contribuí para la actualización de los cursos que imparto: 13 respondieron siempre; 8 casi siempre; 1 frecuentemente.

Tabla # 36

Participación en los proyectos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0

Frecuentemente	1
Casi siempre	8
Siempre	13

Fuente: Elaboración propia

34. Participé en los proyectos que se desarrollan en el equipo de trabajo: 13 respondieron siempre; 8 casi siempre; 1 frecuentemente.

Tabla # 37

Cumplimiento de acuerdos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	4
Siempre	18

Fuente: Elaboración propia

35. Cumplí con los acuerdos tomados en el equipo de trabajo: 18 respondieron siempre; 4 casi siempre.

Tabla # 38

Proactividad en el trabajo

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0

Ocasionalmente	0
Frecuentemente	1
Casi siempre	10
Siempre	11

Fuente: Elaboración propia

36. Fui proactivo en las actividades a realizar por el equipo de trabajo: 11 respondieron siempre; 10 casi siempre; 1 frecuentemente.

Tabla # 39

Participación en eventos

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	7
Siempre	15

Fuente: Elaboración propia

37. Participé en los eventos relacionados con el programa educativo organizados en la institución: 15 respondieron siempre; 7 casi siempre.

Tabla # 40

Participación en actividades de formación

Nivel	Frecuencia
-------	------------

Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	7
Siempre	15

Fuente: Elaboración propia

38. Participé en actividades para la formación continua: 15 respondieron siempre; 7 casi siempre.

Tabla # 41

Entrega de reportes

Nivel	Frecuencia
Nunca	0
A veces	0
Ocasionalmente	0
Frecuentemente	0
Casi siempre	7
Siempre	15

Fuente: Elaboración propia

39. Entregué los reportes/documentos solicitados en los tiempos establecidos: 15 respondieron siempre; 7 casi siempre.

2.5 La Entrevista

La tercera técnica utilizada fue la entrevista, la cual nos permitió tener un panorama más amplio sobre nuestra situación objeto de estudio, siendo necesario para la puesta en práctica del trabajo de investigación, tener un acercamiento con las autoridades educativas, en este caso, con la supervisora de la SEP (Secretaría de Educación Pública) donde a través de un instrumento como es la Guía de entrevista, se obtuvo información desde su visión, la cual permitió lograr obtener un panorama acerca de su forma de percibir la situación de la escuela en cuanto a su funcionamiento, así como el desempeño directivo y el de los docentes, situaciones relevantes a las formas de enseñanza, así como las condiciones prácticas institucionales vinculadas con el aprendizaje.

Arias (2020), plantea que dentro de los requisitos para aplicar una entrevista se encuentra que los instrumentos no se validan, se debe elegir un lugar apropiado, donde el entrevistado se sienta a gusto; debe informarle al participante el objetivo de la entrevista y la confidencialidad; establecer un rapport (empatía y respeto con el participante); no debe emitir juicios anticipados o de valor; debe permitir que el participante se exprese de forma libre; debe establecer si las preguntas serán estructuradas no estructuradas o ambas, siempre y cuando las preguntas no se alejen del objetivo de estudio.

Con base a la situación personal en donde la entrevistada reside en otra ciudad y la circunstancia de distancia imposibilitó la aplicación de entrevista de manera presencial, tuvo lugar de forma virtual, aplicando la entrevista a la supervisora donde se realizaron preguntas concernientes al funcionamiento de la escuela desde la labor directiva (Anexo 3), refiere que:

En cuanto al funcionamiento y operación del centro, cuenta con los niveles de eficiencia requeridas para brindar condiciones adecuadas para los niños y niñas favoreciendo su desarrollo y bienestar desde la función asistencial, educativa, socializadora y de crianza compartida.

Las acciones pedagógicas siempre van apegadas al sostenimiento afectivo y el desarrollo integral de los niños, en donde los agentes educativos son garantes de los derechos de los niños y niñas en el Centro de Atención Infantil (CAI), estando siempre sensibles a sus necesidades.

Las acciones del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) van encaminadas todo el tiempo a la mejora de la escuela, los colectivos docentes evalúan las problemáticas e implementan las acciones en colectivo para la mejora, dando seguimiento al cumplimiento de las acciones establecidas.

En cuanto al desempeño de la directora ella se centra en que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para su desarrollo integral, conoce su contexto y brinda acompañamiento a los docentes partiendo de la diversidad educativa con fines de mejora.

En cuanto a las problemáticas institucionales, el 95 % del personal sistematiza información que da cuenta del proceso de enseñanza de los alumnos y un 5% muestra áreas de mejora al respecto. Cabe destacar que se está trabajando en ello desde la función de dirección y supervisión.

En el campo de la educación, para la mejora de la calidad de la misma, es necesario enfocar a metodologías cualitativas que posibiliten un proceso de investigación que parta de una concepción social, donde la investigación acción resulta más adecuada por su carácter participativo para la transformación de la realidad en relación al contexto de la problemática que se está abordando. Bajo esta premisa, es que se establece el paradigma y el objeto bajo el cual se realiza el proceso para la transformación de la práctica, en este caso, desde la función directiva, en donde el constructivismo, bajo un enfoque cualitativo permitirá desarrollarlo siguiendo las pautas del método de la investigación-acción.

Realizando un análisis global de los resultados, se encuentra que existen dificultades en la organización y funcionamiento del CENDI Juan de Zumárraga que impiden el fomento de un trabajo colaborativo entre los asistentes educativos, esto ligado a las prácticas directivas faltas de apoyo e impulso profesional hacia sus

necesidades. Tanto en la planeación e impartición de clases, evaluación del aprendizaje y dominio de la disciplina, se presentan necesidades que requieren atención.

Las actividades en mención se realizan al interior de cada sala de atención, sin embargo, cada asistente educativo desde su perspectiva ejecuta la actividad sin brindar seguimiento paulatino de la misma, es decir, al interior de la sala de atención que atienden, cada una semanalmente la realiza, quedando desarticulado el proceso, esto debido a la falta de colaboración entre ellas impidiendo que el proceso sea paulatino y sistematizado.

Los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación actual y la deseada reside en la falta de acompañamiento directivo que conozca sus necesidades de formación y brinde acompañamiento necesario que los oriente y apoye en la realización de sus prácticas.

Al indagar sobre sus prácticas de enseñanza queda de manifiesto la necesidad de promover entre el colectivo docente actividades que orienten su labor educativa, no solo asistencial, sino la creación de competencias que les permita el dominio de la disciplina que realizan a través de colaboración.

3 PROBLEMATIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de innovación educativa se presenta haciendo referencia a la práctica y desempeño directiva, a través del análisis y reflexión de las actividades y funciones correspondientes al cargo, pensar qué se hace y cómo se hace, así como la intención con que se realiza. Fue posible entender para explicarlas, la realización de una búsqueda de las teorías que guían tal práctica. Fue necesario realizar un contraste a partir de lo que señala la Secretaría de Educación Pública (2019), a través del marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica en el documento: *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. Fue mediante la confrontación de mi práctica que encontré una serie de necesidades de atención en donde destacaron el segundo y tercer dominio.

El segundo dominio: SEP (2019) “Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia” (p. 41). No establecer prioridades de atención como directivo, han imposibilitado realizar una pausa que lleve a la reflexión sobre la importancia de la función y el establecimiento de mecanismos para la excelencia. La dinámica escolar del directivo demanda tiempo y esfuerzo para atender las múltiples actividades de la escuela, y no aprovechar todas las oportunidades que permitan dar lugar al diálogo, la observación y la recopilación de información, ha limitado el conocer mejor los rasgos que caracterizan la escuela, a los alumnos y sus familias, los maestros, así como sus prácticas de enseñanza y las interrelaciones establecidas entre estos. El priorizar la carga administrativa imposibilita la sistematización y recopilación de información para la elaboración de un análisis preciso de la situación de la escuela e identificar lo que se hace para brindar un servicio educativo con equidad, inclusión y excelencia.

En el tercer dominio: SEP (2019) “Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes” (p. 43) representa un área de oportunidad, ya que no construyo una

perspectiva compartida de mejora de la escuela, sino que falta coordinar el desarrollo de estrategias y articular esfuerzos individuales entre el colectivo, así como establecer formas de organización y funcionamiento de la escuela con sentido de responsabilidad, a menudo el personal realiza su trabajo de manera monótona y poco creativa, lo cual se observa en la realización de sus actividades donde no incluyen innovaciones que permita la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

3.1 Problemáticas

A través de las técnicas e instrumentos aplicados a diversos actores, tanto a alumnos a través de la observación en las diversas salas de atención; a 22 agentes educativos por medio de la encuesta; y la aplicación de entrevista a la supervisora de la zona escolar de la SEP, se realiza un análisis de la información utilizando la técnica de triangulación de la información realizando un proceso de categorización (Evans, 2010, p. 62) donde se identifican los problemas principales de la institución derivados de cómo trabaja el directivo con los asistentes educativos:

- Promover entre el colectivo actividades y mecanismos que orientan y apoyan a los docentes en la atención de sus necesidades de formación.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre directivo y asistentes educativos.
- Realización de Prácticas de enseñanza desarticuladas a las necesidades correspondientes a la etapa de desarrollo de los niños.
- Promover en el colectivo competencias docentes tales como:
 - o Planear la estrategia de enseñanza-aprendizaje para promover el estudio de situaciones reales o simuladas.
 - o Impartir clases utilizando la tecnología como apoyo.
 - o Evaluar el aprendizaje a partir de la utilización de diversas actividades para evaluar lo aprendido durante el curso.
 - o Dominar la disciplina a través del uso bibliografía actual.
 - o Participar en las reuniones del equipo de trabajo.

Identificación de aspecto a mejorar

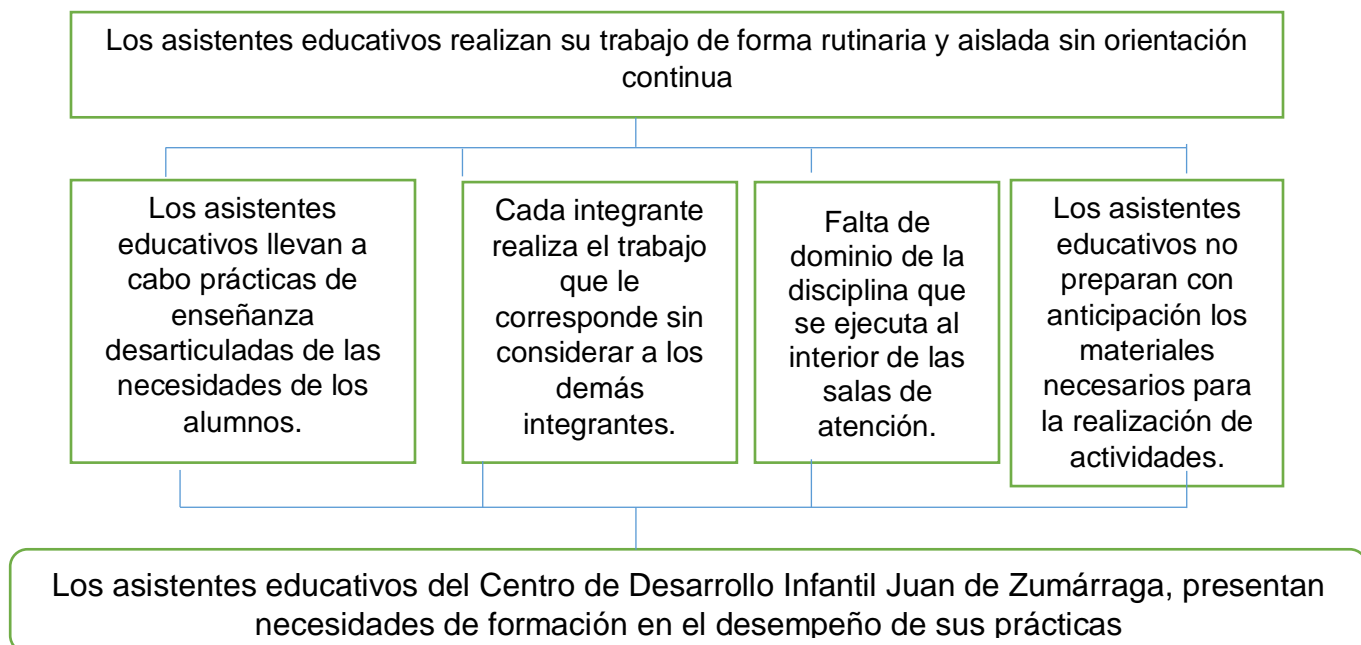
A través del análisis de la práctica y realizando el contraste con la aplicación de técnicas e instrumentos, se encontró que la mayor área de oportunidad radica en el tercer dominio de los “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión”: “Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes”, específicamente en el subdominio: “Impulsa el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para favorecer la transformación y mejora de sus prácticas”, siendo necesario favorecer el trabajo colaborativo entre directivo y asistentes educativos.

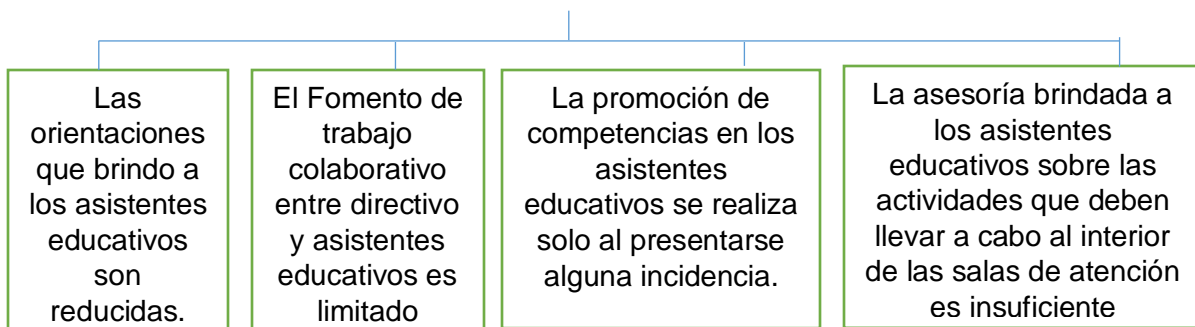
3.2 Jerarquización

A través del análisis de causas y consecuencias del problema priorizado, utilizando la técnica de árbol de problema, donde según Evans (2010) lo plantea como una “técnica metodológica que permite describirlo además de conocer la relación entre las causas que están originando el problema y los posibles efectos que derivan del mismo” (p. 30). En este sentido, es que se formula el problema central, identificando los sujetos directos que se ven afectados.

A continuación, se presenta el árbol de problema:

Figura 8





Fuente: Elaboración propia

Derivado del análisis de datos y jerarquización de las mismas, se prioriza la situación que requiere mayor atención, siendo el promover entre el colectivo actividades y mecanismos que orientan y apoyan a los docentes en la atención de sus necesidades de formación y mejora de sus prácticas a través del trabajo colaborativo, la cual impactará en la práctica directiva y a su vez en la de los asistentes educativos a cargo a su cargo. Evans (2010) plantea que este análisis y descripción de las causas y los efectos permite decidir sobre cuál causa actuar, las cuales a futuro se convertirán en los objetivos de la propuesta de intervención.

3.3 Pregunta de investigación

¿De qué manera se promueve entre el colectivo actividades y mecanismos que orientan y apoyan a los asistentes educativos en la atención de sus necesidades de transformación y mejora de sus prácticas?

Hipótesis de acción

La implementación de proyecto educativo institucional para el desarrollo de actividades formativas, se puede llevar a cabo a través de trabajo colaborativo entre directivo y asistentes educativos a su cargo.

3.4 Referentes Teóricos y Conceptuales

Para el desarrollo de la presente propuesta se considerará el constructivismo como base filosófica, la cual plantea que las personas construyen en gran medida lo que aprenden. Según Bruning et al. (2012, citado por Schunk, 2019):

El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. Una influencia importante para el surgimiento del constructivismo es la teoría y la investigación sobre el desarrollo humano, especialmente las perspectivas de Piaget y Vygotsky. (p. 229)

Para fines de este trabajo se tomarán los postulados de Piaget, Vygotsky y Ausubel, ya que sus ideas sostienen los principios de cómo procesa la información el ser humano, y desde el campo de la educación, al trabajar con docentes es necesario considerarlo y a partir de ello dar lugar a la creación de estrategias que les permitan impulsar su desarrollo profesional docente.

Una situación relevante a señalar es la perspectiva del aprendizaje, para de ahí partir en nuestro papel como facilitadores del mismo. Según Schunk (2019):

En la actualidad diversos investigadores del aprendizaje han adoptado una perspectiva más enfocada en los aprendices. En lugar de hablar acerca de cómo se adquiere el conocimiento, hablan de cómo se construye. Aunque estos investigadores difieren en la importancia que ponen en los factores que influyen en el aprendizaje y en los procesos cognoscitivos de los aprendices, las perspectivas teóricas que adoptan se podrían agrupar y denominar en general como constructivismo. (p.229).

Piaget (1964), plantea que durante el proceso de información en el ser humano, existen lo que denomina esquemas de acción, los cuales se encuentran contruidos a partir del nivel de la fase precedente, es decir, el individuo trae consigo una información interiorizada, y esta información sufre multiplicaciones mediante nuevas conductas experimentales, las cuales se hacen susceptibles de coordinarse entre sí mediante una asimilación recíproca, para más tarde convertirse en nociones o conceptos del propio pensamiento.

De este postulado radica la importancia de proponer y presentar información útil que permita al personal conocer nuevos conceptos y teorías para mejorar su quehacer educativo, experimentar e interiorizar la nueva información agregándola a sus

esquemas mentales logrando un nuevo equilibrio, para más tarde llevar a la práctica lo aprendido.

Si bien es cierto, como individuos contamos con cierta información en nuestros esquemas mentales, estos van sufriendo modificaciones a medida que la nueva información se presenta y se interioriza, multiplicándose conforme se expone a ciertas experiencias, donde estas se coordinan con la información inicial convirtiéndose en nuevos conceptos propios del pensamiento.

Las experiencias que va adquiriendo lo llevan a acumular una serie de conocimientos, va construyendo estructuras en su pensamiento conforme las va interiorizando, estas a su vez se van integrando a las que tenía anteriormente, propiciando su desarrollo mental, por ello, a lo largo de las fichas descriptivas al pretender dar respuesta a la necesidad de promover entre el colectivo actividades y mecanismos que orientan y apoyan a los docentes en la atención de sus necesidades de transformación y mejora de sus prácticas, es preciso comprender de dónde emana su forma de proceder y actuar ante las situaciones laborales en el trabajo con los niños; Piaget (1964):

Toda conducta es una asimilación de lo dado a los esquemas anteriores y toda conducta es al mismo tiempo una acomodación de estos esquemas a la actual situación. De ello resulta que la teoría del desarrollo apela necesariamente a la noción de equilibrio puesto que toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, de forma más general, entre la asimilación y la acomodación. (p. 128 y 129)

Así, el pensamiento del ser humano, estará determinado por las experiencias vividas, y de ahí nace el resultado de sus acciones.

Si bien es cierto, que lo largo de la vida el individuo pasa por ciertos momentos que Piaget denomina etapas, no es posible decir que exista un final en la adquisición de conocimiento, efectivamente, desde el nacimiento la dotación de características humanas posibilita estar en constante conocimiento y en la adultez, no es la excepción. Piaget (1964) señala:

El desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción, sería más sólido, o más bien, al montaje de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable. (p. 12)

Es preciso proporcionar a los asistentes educativos nuevos elementos que le permitan ir construyendo su aprendizaje gradualmente, donde cada vez se vayan integrando nuevos elementos los cuales va asimilando e integrando a los conocimientos con los que ya contaba, logrando un nuevo equilibrio, el cual le brinde nueva estabilidad.

Es por ello que se plantean una serie de temáticas dirigidas al personal, relacionadas al desarrollo infantil, donde paulatinamente se van integrando conceptos relevantes, para posteriormente llevarlos al ejercicio de la temática, centrados en aspectos reales de su práctica educativa, en un ir y venir al aula, confrontando la teoría con su práctica diaria, llevándolos al diseño de estrategias pertinentes suscitadas a partir de la reflexión y exteriorizar por medio de plenaria.

Según Piaget (1964), “La maduración no es, sin duda, nunca independiente de un cierto ejercicio funcional, en el que la experiencia representa, pues, su papel” (p.147), en este sentido podemos afirmar que al brindar experiencias significativas y numerosas, donde el docente tenga un acercamiento a su realidad y vivenciar diversas situaciones que le permitan reflexionar y contrastar su práctica a través del conocimiento de teorías, le permitirá resignificar su trabajo, y a su vez estar en posibilidad de trasladarlas a su quehacer diario, logrando una mejora en sus prácticas educativas.

En las experiencias diarias, el papel de los compañeros juega un papel fundamental en la construcción el conocimiento. Según Vygotsky (1995), “El desarrollo total se produce de esta forma: la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social”. Es por ello que no podemos considerar como principio un trabajo aislado, individualizado, sino por el contrario, un trabajo acompañado, colaborativo entre asistentes educativos y directivo,

donde se pongan de manifiesto sus experiencias y las compartan, construyendo como colectivo sus conocimientos, logrando así mejorar sus saberes para poner en marcha nuevas formas y estrategias de trabajo.

Su postulado tiene gran peso en la propuesta, ya que el trabajo colaborativo resulta fundamental para la adquisición de conocimientos que les permita mejorar sus prácticas, Vygotsky (1995), plantea: “Nosotros consideramos que el desarrollo total se produce en esta forma: la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social” (p. 21). Es por ello que desde el inicio de las cartas descriptivas hasta el final de las mismas y en cada una, se propone un trabajo donde el uso de la palabra es el eje central para el logro de los objetivos de la propuesta, permitiendo conocer los saberes de los agentes educativos, así como comunicarse para compartir conocimientos y experiencias que posibilite el diseñar estrategias o usar de materiales por medio del contacto social.

Una de las cuestiones más importantes en la contribución del desarrollo de habilidades del pensamiento en los asistentes educativos, es la adquisición de nuevos conocimientos que les permita perfeccionar su labor. Para ello, es imprescindible considerar las características de un aprendizaje significativo. Según Ausubel (2000), “El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado” (p. 24). En este sentido, resulta necesario considerar los materiales como un aspecto fundamental para el logro de aprendizaje significativo de los sujetos aprendices.

Considerar los componentes necesarios para dar lugar a un aprendizaje significativo contribuirá a dar lugar a prácticas adecuadas que permitan lograrlo en los sujetos que aprenden. Según Ausubel (2000):

Requiere una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado lógico); y 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que

aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar. La interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva da lugar a significados reales o psicológicos.

Esto indica el requerimiento de presentar material potencialmente significativo, relacionado con la estructura cognitiva del aprendiz, lo que supone necesario considerar sus saberes previos, esto puede ser posible a través de preguntas para posibilitar externar sus saberes respecto a la temática a abordar y partiendo de ello, realizar el anclaje con el material nuevo o la nueva información presentada partiendo su propia realidad. Por ello, a lo largo de la propuesta mediante las cartas descriptivas, se aborda en cada inicio de sesión, una serie de preguntas que permitan rescatar los conocimientos previos de los asistentes educativos respecto a la temática presentada y a partir de ello, desarrollar los contenidos a abordar y abonar un nuevo conocimiento a través de actividades relacionadas estrechamente con su función, correspondiente con su desempeño, dando lugar a la transformación de su práctica.

Ausubel, caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Rodríguez, M. (2011). A través de preguntas orientadoras de lugar al rescate de esta información, mediar el aprendizaje para poder contribuir a la adquisición de conocimiento y resulte útil en la mejora de sus prácticas.

De esta manera, se consideran en esta propuesta, los materiales más altamente relacionables a su práctica, posibilitando brindar respuesta a sus necesidades de formación, ligándolo estrechamente a su función, realizando un anclaje de lo que irán trabajando durante las sesiones y paralelamente observando y construyendo derivado de su desempeño laboral.

Las repeticiones o ensayos, permite modificar la estructura cognitiva del que aprende. Esta frecuencia de la presentación del material de instrucción facilita el aprendizaje y la retención de carácter significativo. Ausubel (2000). Por esta razón, a lo largo del proceso se propone mediante el diseño de actividades descritas, una serie

de acciones que permita frecuentar la temática desde distintos panoramas para así reforzar el conocimiento y resulte significativo y de utilidad.

Ausubel (2000) plantea el brindar segundas oportunidades de tener un reencuentro con el material de estudio le permite reforzar los aprendizajes y fortalecer los que tenía débiles la tarea de aprendizaje, es así como el trabajar mediante ensayos, beneficia la estructura cognitiva y le da la oportunidad contar con información disponible a corto y largo plazo.

El uso de la creatividad se desarrolla a lo largo de la propuesta, planteando una estrategia novedosa en el centro de trabajo por medio de un trabajo colaborativo donde las experiencias de cada asistente educativo, expuestas como colectivo, permita una mejora en su práctica educativa, tomando los elementos relevantes para replantear el trabajo áulico y que estas estrategias contribuyan a la mejora del quehacer profesional.

Se enfatiza la creatividad a lo largo de la propuesta presentada en el trabajo con los asistentes educativos, donde Romo (2018) la refiere como "una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen, a la vez, novedad y valor" (p. 6) esta constituye un factor determinante en el logro de acciones novedosas permitiendo impactar en las prácticas de los asistentes educativos, a través de una propuesta que brinda las pautas para así partiendo de las áreas de oportunidad, dar lugar al diseño de estrategias y materiales adecuados que sirvan como facilitadores en el proceso de aprendizaje.

3.4.1 La Gestión Educativa

Según Pozner (2000, citado por Flores, 2021) a través del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO, señala que la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados, horizontal y verticalmente, dentro del sistema educativo para cumplir las demandas sociales hacia la educación. Refiere que la gestión educativa requiere de la participación e impulso de un liderazgo académico, este concepto y su aplicación eficaz permite transitar exitosamente por los procesos de cambio e impacta en la mejora de la gestión de las organizaciones.

Implementar propuestas de mejora al interior de los centros educativos que respondan a las necesidades que se presenten en lo particular, requiere necesariamente de una figura que las impulse, es aquí que radica la importancia del papel directivo, donde desde su función de lugar a acciones pertinentes que contribuyan a la solución de problemáticas a través de procesos que incluyan teorías adecuadas y prácticas relacionadas con la misma para alcanzar el fin deseado, facilitando la generación de nuevos conocimientos que sean propicios para responder a las necesidades presentadas, así como implementación acciones propicias que dan lugar a la transformación de la práctica, es por ello que se propone desde la dirección, un plan de acción que posibilite la mejora de las prácticas.

Bernal (2001) refiere el liderazgo directivo efectivo como el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección donde el papel que juega el directivo va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, que se preocupa y ocupa del desarrollo de los procesos igual que de las personas. Así, priva un interés superior por lograr los objetivos y cumplir las metas que además son compartidas por el equipo de asistentes educativos.

Gestionar el trabajo en el CENDI, demanda la intervención activa del directivo mediante un liderazgo que apoye a los asistentes educativos en sus necesidades de formación, impulsándolos a la realización de prácticas adecuadas, esto a través de una propuesta pedagógica que fortalezca su formación continua, no mediante un trabajo aislado de la dirección, sino posibilitando una labor en conjunto a través de la colaboración donde las dos partes se integren y vayan hacia un mismo fin en la unidad.

SEP (2009) plantea que cuando se perfila un modelo de gestión para la escuela, se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas hacia una visión gestora de resultados; así, el papel de los actores cobra especial relevancia al centrar su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que tienen su origen en revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados se están obteniendo. Entonces, la misma dinámica de trabajo trae consigo una preocupación de los actores por hacer mejor las cosas, pero no de manera aislada, sino en conjunto con sus colegas, esto ocurre a través de la colaboración, referida como una cultura efectiva de

apoyo encaminada a aportar a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

Al interior del CENDI, se pretende gestionar un trabajo desde la dirección que integre a los asistentes educativos hacia una visión compartida de mejora de las prácticas a través de la colaboración como base primordial para el alcance de resultados benéficos, en un primer momento para dichos actores y por ende la institución educativa, involucrando procesos que faciliten la comprensión de lo que se pretende realizar mediante la planificación de acciones que den lugar a la reflexión y el diálogo en conjunto de lo que se quiere hacer, de lo que se hace y cómo se va avanzando en los procesos. Según SEP (2019) “Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional tanto en la escuela como en el aula que posibilita la libre expresión y la comunicación bidireccional” (p. 17) en este sentido, la colaboración implica la creación de espacios que den lugar al diálogo y la reflexión de los procesos, no solo de manera aislada, sino paulatinos y sistemáticos encaminados a lograr un fin determinado que permita ir valorando los logros alcanzados.

La gestión demanda organización, realizar paulatinamente tareas que den lugar a la transformación. Díaz y Delgado (2014) plantean que se trata de un proceso sistémico que da sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta a través de planes, programas, proyectos entre otros, que propician a la optimización de recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad.

Llevar a cabo un proceso sistémico pensado en y para la mejora institucional es posible a través de tareas pertinentes con un sentido hacia el progreso del quehacer educativo desde la dirección y con los asistentes educativos a través de la implementación de una propuesta que posibilite la participación en conjunto, en un ir y venir hacia las prácticas que realizan en el desempeño diario y compartir mediante espacios propicios su preocupación por hacer mejorar las cosas. SEP (2019) refiere a

través del Programa Escuelas de Calidad (PEC) mediante el proyecto educativo Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) indispensable que este se apague a ciertos términos que la caracterizan, el cual se concreta a partir de ciclos de mejoramiento de procesos y resultados, que se desarrollan a través de la implementación de planeación y evaluación. Sus principales características son: la centralidad en lo pedagógico, reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización, trabajo en equipo, apertura al aprendizaje y a la innovación, asesoramiento y orientación para la profesionalización, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro e intervención sistémica y estratégica.

A continuación se transcriben sus principales características según SEP (2019):

- a) Centralidad de lo pedagógico, que parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y que el trabajo medular tanto de las escuelas como del sistema es la generación de aprendizajes.
- b) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización, que supone la necesidad de que los diversos actores educativos se doten de los elementos indispensables para la comprensión de los nuevos procesos, oportunidades y soluciones a las diversas situaciones.
- c) Trabajo en equipo, que no es otra cosa más que dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. También tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Naturalmente, para que estos procesos sean efectivos, tienen que desarrollarse de manera colegiada.
- d) Apertura al aprendizaje y a la innovación, que parte de la capacidad de los actores de innovar para el logro de sus objetivos educativos, romper inercias, barreras y temores, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de: encarar y resolver sistemáticamente problemas; generar nuevas

aproximaciones y aprender a partir de la propia experiencia y de la de otros; cuestionarla; recuperarla y originar conocimiento para trasladarlo a sus prácticas.

- e) Asesoramiento y orientación para la profesionalización, que serían los espacios más allá de las aulas, para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, en un plan profesionalizante.
- f) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro, es decir, enfrentar el futuro a partir de la clarificación de objetivos y la generación de consensos, donde los actores puedan promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso.
- g) Una intervención sistémica y estratégica, que supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos de autogobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención (p. 10).

A partir de esta caracterización es posible argumentar que desde la gestión educativa estratégica se proporciona a los actores escolares, considerando al directivo y asistentes educativos herramientas tanto teóricas como prácticas dando lugar a la autogestión a través de la planeación y evaluación para encaminar acciones hacia la mejora y transformación de sus prácticas y por ende del contexto escolar.

Como punto de partida refiriendo las características de la gestión educativa estratégica, se plantea la centralidad en lo pedagógico, considerando la unidad educativa como base para la organización del trabajo que contribuya a la generación de aprendizaje, es decir, la creación de espacios propicios al interior de la escuela que propicie el abordar temáticas centradas en las formas de enseñanza, considerando las particularidades del grupo que se atiende y las teorías que respaldan el actuar en la educación para estar en posibilidad de que estas sean adecuadas y contribuyan al desarrollo de la población con la que se desempeñan.

El siguiente punto referido a la reconfiguración y la adquisición de nuevas competencias y profesionalización resulta fundamental en el trabajo que se pretende abordar ya que en aspecto se encuentra inmerso el contribuir a dar respuesta a las necesidades de formación de los asistentes educativos con la intención de proporcionar elementos indispensables que contribuyan a la comprensión de fundamentos o conocimientos indispensables para la puesta en práctica de procesos que se llevan a cabo mediante la propuesta diseñada, considerando las especificidades del grupo áulico que atienden y así dar lugar a la transformación de su quehacer educativo.

En referencia a llevar a cabo un trabajo en conjunto, resulta primordial para la adquisición de nuevas competencias, ya que a través de una perspectiva de mejora compartida donde a través de espacios específicos que propicien tanto la comprensión de saberes, la planificación de acciones pertinentes a su quehacer educativo y la reflexión en conjunto con la mirada de hacia dónde se quiere llegar, compartiendo experiencias y considerando los saberes y experiencias de los integrantes se propicia el logro de objetivos.

La apertura al aprendizaje y la innovación se propicia a través de la reflexión de las propias prácticas, el reconocer cómo se hace, para qué se hace y la forma en que realiza. El compartir una visión de hacia dónde se quiere ir, así como el conocimiento de conceptos y principios educativos que se quieren poner en práctica, favoreciendo la transformación. Estar abierto al aprendizaje para enfrentar sistemáticamente las propias áreas de oportunidad y generar en conjunto nuevas experiencias a partir de las aportaciones de los otros y de las propias hacia los otros para la generación de conocimientos y llevarlos a las prácticas.

La orientación y el asesoramiento directivo para la mejora de las prácticas de los asistentes educativos es oportuno para el desarrollo profesional mediante espacios que propicien la reflexión para la formación paulatina, no solo a través de sesiones aisladas, sino paulatinas que lleven a la metacognición, el pensar y repensar las acciones puestas en marcha, identificando áreas de oportunidad para generar el intercambio de ideas encaminadas a la transformación.

La creación de una cultura de organización cohesionada donde los miembros compartan una misma visión es posible a través de la creación de escenarios diversos que partan de situaciones diversas, es decir, a través de un plan de acción que incluya la generación de situaciones hipotéticas y reales derivadas de las propias prácticas de su quehacer cotidiano, partiendo de objetivos claros dando la oportunidad a los actores de crear intercambios de puntos de vista a partir de la generación de experiencias promoviendo una organización que genere propuestas creativas y participativas entre los asistentes educativos y directivo de manera responsable comprometida.

La intervención directiva paulatina y sistemática implica la generación de estrategias coherentes relacionadas con las necesidades detectadas, que plantee objetivos y metas a través de un plan de acción pertinente que ponga en marcha la potencialización de las capacidades de los actores en conjunto dando lugar a una intervención propicia para la resolución de la problemática que impulsa el desarrollo profesional para la mejora de las prácticas a través de la colaboración.

3.5 Estado del arte

El análisis del estado del arte que aquí se realiza se agrupa en dos aspectos, es sobre estudios monográficos y la segunda sobre las investigaciones que se han realizado considerando diferentes variables del problema.

3.5.1 Investigaciones internacionales

Rodríguez- Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>

Objetivo: Conocer cómo se enfrentan a los cambios normativos en el desarrollo del liderazgo pedagógico, describir las propuestas de mejora contempladas por los directivos a raíz de dichos cambios.

Refieren en base a estudios nacionales e internacionales la labor de los directivos como fundamental e influyente en la mejora del centro y, en definitiva, en la mejora del sistema y calidad educativa (Fullan, 2011; García, 2014; Izquierdo, 2016; Leithwood, Day, Simmons, Harris, & Hopkins, 2006; McKinsey & Co., 2010;

Rodríguez, Rodríguez, Artiles, Aguiar & Alemán, 2013; Sarasúa, 2013; Seashore & Wahlstrom, 2011; Silva, Del-Arco & Flores, 2018 y Vila, 2015). Por otro lado, en relación con el liderazgo pedagógico, los estudios de Day, Sammons, Leithwood & Hopkins (2011), así como los de Leithwood et al. (2006) han identificado prácticas asociadas a cuatro categorías: establecer dirección; rediseñar la organización; desarrollar personas y gestionar la instrucción.

Asientan que la dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar RIE, 2020, 38(1), 275-292 en la escuela. En esta misma línea, la revisión de Robinson (2009), ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz con impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; establecer metas y expectativas; emplear los recursos de forma estratégica; y asegurar un entorno ordenado de apoyo. Igualmente, en otros estudios se ha puesto de manifiesto la importancia del liderazgo escolar en las reformas educativas y mejora de los centros (Ahtaridou, 2011; Hallinger & Heck, 2011; Heck & Hallinger, 2010; Moral y Amores, 2016).

Señalan que en el desempeño de sus funciones, existen limitaciones asociadas como la falta de recursos, relaciones con los compañeros/as, la comunicación con la Administración, la profesionalización de la dirección o la regulación normativa derivada de políticas educativas (García, 2014; Iranzo-García, Camarero-Figuerola, Tierno-García & Barrios-Arós, 2018; Martínez-García & Gil-Flores, 2018; Ramery & Pérez, 2016; Rodríguez, et al., 2013) y la resistencia a vencer las normas de autonomía o no lograr establecer relación entre las nuevas estructuras de gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Plantean que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2013), en el informe Teaching and Learning International Survey (TALIS), plantea que los directivos respondieron acerca del nivel de autonomía de sus centros escolares y el nivel de responsabilidad que tienen para tomar decisiones en determinadas áreas. De los resultados obtenidos, se deduce que los centros de España tienen un nivel de autonomía claramente inferior al de la mayoría de los países y, en consecuencia, al

promedio OCDE (p. 44). Según la UNESCO (2016) las innovaciones y los cambios son difíciles porque las escuelas adoptan formas que requieren pocos cambios. Por ello, los directores/as se encuentran con una situación compleja para incrementar el nivel de implicación de los docentes en la toma de decisiones y compromiso. Sin embargo, la mejora del sistema educativo tiene puesta en ellos sus esperanzas y se considera al liderazgo pedagógico como un factor favorecedor del cambio (Martínez-García & Gil Flores, 2018). En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza con un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente, por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje. Cabe precisar que en la literatura existen numerosas observaciones a la relación entre los constructos liderazgo y aprendizaje, ya sea desde el punto de vista de los impactos del primero sobre el segundo (Hallinger & Heck, 2011 y Robinson et al., 2009) o bien al revisar la discusión ideológica sobre los elementos que intervienen en dicha relación (Bush & Glover, 2014; Coughlin & Baird, 2013; Farnsworth, 2015; LaPointe-Terosky, 2014; Male & Palaiologou, 2012).

En términos generales, los resultados de la investigación confirman que la opinión de los directivos sobre el liderazgo pedagógico y mejora escolar viene determinada por la normativa, limitando su estructura de trabajo. Por ello, en relación con el primer objetivo consideran que en los procesos metodológicos las decisiones organizativas deben orientarse a favorecer condiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la categoría Evaluación declaran que los cambios normativos se han visto especialmente reflejados en el ámbito de la misma, introduciendo una evaluación más cualitativa a través de rúbricas, al tiempo que se establece una evaluación continua con el análisis del diario del aula y de casa, actitud del alumnado, la consecución de competencias, tareas de clase, participación del alumnado, etc. considerando que todos estos esfuerzos inciden en la mejora de la calidad educativa. Atendiendo a la categoría Autonomía Pedagógica los directivos consideran que se

encuentra con fuertes limitaciones asociadas a la normativa regulada por la política educativa. Los directivos plantean la necesidad de hacer en cada centro un proyecto de acción colectivo al servicio de una educación para todos. En un contexto de mayor autonomía y, paralelamente, mayor responsabilidad que precisa una articulación pedagógica, tiene que ir más allá de las habituales funciones burocráticas o de gestión.

Conclusiones: La mejora de los centros educativos depende de cada contexto se precisa de mayor grado de autonomía y liderazgo pedagógico para dar respuesta a las necesidades, problemas y demandas de cada centro. En este sentido, se deberían llevar a cabo más estudios sobre la gestión de la dirección para incrementar el nivel de implicación de los docentes en la toma de decisiones y compromiso. Este hecho contrasta con la reciente medida de la consejería de Educación de la Junta de Andalucía que ha enviado a los centros para el próximo curso la Instrucción 12/2019, que limita –de seis horas a una- su autonomía pedagógica. Realizar un estudio comparado donde el liderazgo pedagógico esté ya consolidado, con la finalidad de recabar propuestas que incidan en la mejora del funcionamiento de otros centros educativos. Por último, crear redes colaborativas a través de herramientas TIC para dar a conocer las medidas y propuestas de mejora desarrollada por los centros.

Escudero, J. (2017). La Formación Continua del Profesorado de la Educación Obligatoria en el Contexto Español. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, (21). *Formular propuestas de mejora en materia de formación continuada del profesorado*. Redalyc. La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español

Objetivo: Formular propuestas de mejora en materia de formación continuada del profesorado.

Muestra: 25 profesionales de apoyo, veinte docentes de educación primaria y secundaria

Afirma que la noción de desarrollo profesional ha ido concitando un mayor consenso, al representar una concepción alternativa, mejor fundada y más

prometedora. Significó un vuelco notable en las ideas, proyectos e investigaciones en el campo, llegando a constituir lo que, con los años, ha sido denominado un nuevo paradigma del desarrollo profesional del profesorado. Las concepciones más actuales sostienen una consideración explícita del profesorado como agente protagonista individual y colegiado de su propia formación; que la formación continuada ha de apoyarse simultáneamente sobre el conocimiento externo –“conocimiento para” - y el “conocimiento de” los docentes (epistemología situada en y para la transformación de la profesión y la práctica profesional). Consiguientemente, en lugar de actividades ocasionales y localizadas fuera del lugar de trabajo, se aboga por un desarrollo profesional sostenido y coherente a lo largo del tiempo, estrechamente ligado al día a día del ejercicio profesional, promovido y apoyado por los centros, el gobierno y la gestión de los mismos, por el liderazgo escolar (participado y distribuido). Se reconoce que precisa de condiciones laborales idóneas del puesto de trabajo que hagan posible oportunidades y actividades de construcción reflexiva y crítica del conocimiento, el desarrollo de capital profesional que integre capacidades individuales, colegiadas y toma de decisiones fundadas (Fullan & Hargreaves, 2014).

Refiere que es de notar un movimiento que, dentro de esas nuevas coordenadas, ha llevado a ir más allá del desarrollo profesional en sí y para sí. En esencia, al poner el acento como es menester sobre sus razones de ser: facilitar aprendizajes docentes cognitivos, emocionales y sociales, renovación pedagógica y conexiones positivas con la experiencia escolar y los resultados de aprendizaje del alumnado. Así las cosas, ha ido creciendo, más y más, el supuesto de que la investigación en este campo no solo ha de ocuparse de analizar el valor, el rigor y la relevancia práctica de la formación, sino también las condiciones en que ocurre, los procesos que propicia y los resultados diversos a cuyo logro contribuye en mayor o menor medida.

Resultados: La participación del profesorado de la muestra en diversas actividades formativas podría cifrarse en torno al 80%., bastante similar a la publicada por el informe TALIS (2014), última versión de momento. En el período de referencia las actuaciones al respecto, (con ciertos matices diferenciales según CCAA), han sido

cuantiosas y diversas; de otro, que el equilibrio apreciado entre el grado de elaboración discursiva (argumentación acerca del sentido, los propósitos y la orientación de la formación) y el afán administrativo, regulador y procedimental no parece ser el que sería deseable: los planes de formación se suceden y cambian sin que necesariamente se aduzcan razones teóricas o problemas educativos reales, sino más bien razones externas, sean debidas a reformas nacionales y cambios territoriales o al imperativo sentido de colocarse en línea con determinadas urgencias procedentes de la Unión Europea.

Conclusiones: Manifiesta el sentido y el provecho de las oportunidades formativas con que cuente la profesión y en la que sus miembros se impliquen reclamándolas como un derecho y un deber; una clara inserción de las mismas en el seno, la cultura y los compromisos de cada centros a favor del alumnado y el profesorado; la redefinición del papel de los poderes públicos y las administraciones, yendo mucho más allá de hacer de la formación continuada un sistema subsidiario de sus políticas coyunturales y cambiantes, por cerrar con ello la lista, son cuestiones de calado que, a la vista de la investigación realizada, vale realmente la pena debatir con nuevos referentes conceptuales y decisiones prácticas mejor fundadas. De ese modo, quizás, podrían contenerse de una forma alternativa y constructiva las tendencias corrientes hacia una desregulación del desarrollo profesional que, de confirmarse, podría llegar a cercenar tantas promesas y expectativas como las que se han depositado en el profesorado y su formación a lo largo de la carrera.

3.5.2 Investigaciones nacionales

Cruz L. (2002). *El Director Escolar: Gestor del Trabajo Colaborativo en la Escuela de Educación Primara*. (Tesis de maestría, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey) El director escolar : gestor del trabajo colaborativo en la escuela de educación primaria (tec.mx)

Objetivo: Investigaron cuál debería ser la posición del administrador frente a la organización actual y cómo organizar su labor directiva para que los docentes se involucren en el trabajo institucional.

Muestra: La población participante fue asignada por la supervisión escolar 02 de educación primaria, de un total de 16 escuelas, 9 directores, 8 subdirectores y 224 docentes la población asignada es la perteneciente a una escuela, en turno matutino (elegida por la supervisión escolar), un director escolar y 11 docentes en Cuautitlán Izcalli, Estado de México.

Señala que de acuerdo con Morgan (1991) como se cita en Cruz (2002) Las organizaciones son sistemas abiertos que necesitan gestionar cuidadosamente satisfacer y equilibrar sus necesidades internas y adaptarse a las circunstancias ambientales del entorno". (p 38) y que además "tienen sus propios patrones o modelos de cultura y subcultura. Así una organización puede verse a sí misma como un equipo o familia que cree en el trabajo en común"(p. 109). En este sentido se puede afirmar que la organización como sistema abierto requiere de lograr un equilibrio entre las necesidades de los involucrados (profesores, directivos) y el ambiente contextual en el que conviven, para así proyectar a la sociedad en general la eficiencia institucional y sobre todo se debe reconocer en ella la capacidad de agrupación para la obtención de una meta organizacional.

Refiere que La escuela como organización representa la institución educativa formal encargada de posibilitar al individuo de procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas.

El liderazgo es entendido como un proceso por el que se muestra a los colaboradores cuál es el camino a seguir en sus actuaciones formales e informales para que hallen un sentido a lo que hacen y logren los propósitos de la escuela. Todo director debe tener o desarrollar tres capacidades: capacidad estratégica (para lograr ciertos resultados), capacidad ejecutiva (tratando de vincular intereses particulares con los de la institución) y capacidad de liderazgo (vincula los miembros de una organización con fines que la trascienden).

Destaca el liderazgo instruccional, trabajado por diversos autores. Es considerado por Gorrochotegui como una propuesta tradicional sobre liderazgo en la gestión 48 educativa. En esta tipología de liderazgo se resalta como rasgo distintivo, la enseñanza y la adquisición de conocimientos y destrezas en las organizaciones educativas. El rol del directivo implica definir la misión de la escuela, supervisar el

proceso de aprendizaje, sus programas y el clima que presenta la escuela. Desde esta perspectiva, el directivo es un diseñador de la organización que facilita el aprendizaje de los estudiantes. Se está hablando de un líder centrado en las tareas de enseñanza.

Asume al Director como motivador del trabajo colaborativo y refiere que primeramente deben estar motivados ellos mismos, de esta manera buscarán la creatividad para su trabajo y buscarán recompensar el trabajo bien hecho, mostrarán una gran energía para hacer mejor las cosas, serán persistentes, explorarán nuevos conocimientos para su trabajo, dirigirán para funcionar más allá de las expectativas de ellos mismos y de los demás, su potencial de liderazgo los motivará por un profundo deseo de producir por el bien de la actividad. Para motivar al personal de la organización, el director o directora de la institución deberá involucrar a su personal en las actividades propias de la organización, creando un clima organizacional en donde destaquen las buenas relaciones interpersonales.

Define el trabajo colaborativo como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social.) Cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo. En el proceso de trabajo colaborativo, los participantes trabajan en grupos desarrollando roles que se relacionan, complementan y diferencian para lograr una meta común. Para lograr colaboración se requiere de una tarea mutua en la cual los participantes trabajan juntos para producir algo que no podrían producir individualmente. Enfatiza esfuerzos grupales entre participantes y profesores, y es facilitado por la interacción entre pares, la cooperación y la evaluación. Los participantes trabajan juntos para producir algo que no podrían producir individualmente.

Plantea una propuesta dirigida a toda organización escolar la cual puede trabajarse en cualquiera de los cuatro ámbitos, ya sea Material, Social, Administrativo y Técnico-pedagógico. Presenta un proyecto como estrategia organizativa que le brinda al director la posibilidad de construir una vía de comunicación flexible y transparente con su plantilla docente a fin de lograr que ellos se comprometan con sus problemáticas y soluciones a través del trabajo colaborativo.

Resultados: Trascendentales en los aspectos de dirección y colaboración. Se observó el trabajo colaborativo entre dirección y docentes, también se extendió esta forma de trabajo a la sociedad de alumnos y la sociedad de padres. Los participantes mencionaron habilidades adquiridas a lo largo del trabajo colaborativo como es el compartir los pensamientos.

Conclusiones: Iniciar cambios en la organización escolar implica direccionar un trabajo colaborativo entre docentes, lo cual requiere compromiso, así como replantear el quehacer cotidiano constantemente con una visión dirigida hacia un fin determinado. Implantar un proyecto resulta un reto, ya que implica enfrentar las diferentes formas de reaccionar de los actores involucrados. Se puede destacar que la escuela desarrolló un espíritu de responsabilidad e integración entre sus miembros.

Amante, A. (2010). *La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa: reflexiones a partir de recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG*. (Tesis de maestría, ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara). La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa.pdf (iteso.mx)

Objetivo: Recuperar una experiencia de gestión directiva en el nivel de secundaria, valorar la importancia del colegiado recuperando las dificultades para trabajar colaborativamente con el equipo de maestros y cómo se inicia la construcción de un proyecto desde el colegiado.

Muestra: Una experiencia de gestión directiva en el nivel de secundaria. Refiere que la gestión directiva actualmente no solo tiene que ver con aspectos administrativos y de control escolar, de hecho, en algunas instituciones actualmente se hace una distinción entre el director o directora técnica y el académico, en algunas otras el director es el responsable de atender las funciones administrativas, el control escolar y el aspecto académico. La nueva idea de gestión directiva tiene que ver con los elementos que intervienen en el proceso educativo: los actores, los procesos y proyectos para la enseñanza, los objetivos, los planes y programas, los espacios, los tiempos, la infraestructura, el contexto, las políticas y una lista que parece interminable, pero que permite reconocer lo complejo de la gestión. El punto nodal es

considerar para la toma de decisiones todas las relaciones que es posible establecer entre los elementos del proceso educativo.

Manifiesta que la gestión es entonces toda acción realizada con la intención de lograr los fines de la educación, considerando que para ejercerla es necesario reconocer lo complejo de la toma de decisiones. Entender la gestión de esta forma, permite reconocer que tiene distintos ámbitos o dimensiones de intervención, las cuáles involucran todo lo que constituye la institución escolar. El papel del director en las escuelas es muy importante, pues es el director en quién recae la responsabilidad última y por ello, el encargado de la toma de decisiones, del clima institucional y del estilo de trabajo que se da al interior de los centros escolares. Desde un punto de vista estratégico, la función del director es un factor que determinará las probabilidades de tener éxito para que la escuela constituya un todo, comprometido con el proceso de construcción de identidad institucional que concluya con un proyecto de trabajo compartido. El directivo tiene entonces, un papel protagónico en el centro educativo, y es a él a quién le corresponde la búsqueda de mejores estrategias para mejorar la calidad de la educación, para lograr un cambio en la educación. Desde esta perspectiva es que debe plantearse la transformación de los directores y el cambio en su práctica educativa.

Establece que, en el proceso de gestión de calidad en la educación, el papel del directivo se vuelve prioritario, pues él es responsable de que esta búsqueda se lleve a cabo al interior de su institución. Ahora bien, las características de la gestión directiva implican un trabajo consciente acerca de lo que sucede en su contexto, reconocer y entender cómo funcionan y se relacionan los ámbitos y estamentos de la institución. Además de ello, asumiendo que la calidad es significativa; es el directivo quien tiene que marcar la línea a seguir en esta búsqueda de la calidad.

Concibe que el tema del liderazgo es un asunto fundamental en toda gestión, consecuentemente, es vital en la gestión directiva enfocada hacia una intervención que logre alguna mejora en el centro educativo; es en este contexto en el que se expondrá una definición del concepto, pero, lo más importante es abordar el liderazgo y su influencia en los docentes, alumnos y, en general, el personal de una institución. 3.5.1 Una aproximación al concepto de liderazgo. Se asume que todo ejercicio de liderazgo

está estrechamente relacionado con el acto de dirigir a un grupo de personas hacia alguna meta en particular, por lo que es necesario adoptar alguna postura en torno al acto de dirigir, en especial, en el entorno educativo. Antúnez y Gairin (1996) sostienen en: La organización escolar. Práctica y fundamentos que dirigir es: La acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de nuestros alumnos y alumnas, asumiendo la responsabilidad de los resultados de aquellas actuaciones. Dicho de otra manera, la acción directiva supone obtener resultados a través del trabajo de otras personas. (Atúnez, 1996) Es el director o directora quién, de acuerdo a estos autores, establece los propósitos; los maestros los ejecutan y la responsabilidad es del director. Sin embargo, ante esta definición surgen algunas inquietudes, por ejemplo: en esta forma de entender el acto de dirigir: ¿hay espacio para la participación de los profesores como colectivo o, si se prefiere, colegiado?, ¿tienen cabida las decisiones democráticas o el trabajo colaborativo? Los mismos autores reconsideran lo anterior y reformulan la definición de la siguiente manera: La acción directiva por la que abogamos supone que la influencia sobre los demás debe ser ejercida mediante planteamientos democráticos. Para nosotros, la dirección no es ni debería implicar el simple ejercicio autocrático del poder. No se basa en el servilismo de las personas a las que se dirige. No tiene como fundamento la falta de sensibilidad hacia las necesidades personales ni renuncia a otros valores humanos. La existencia de una dirección unipersonal o en equipo es perfectamente compatible con procesos democráticos y toma de decisiones participativas (Atúnez,2000). Atendiendo a esta definición, el trabajo del director también tiene que ser diferente, así como el tipo de liderazgo que se necesita para una dirección inspirada en los valores democráticos. El liderazgo es un tema importante porque evidentemente el liderazgo del director tiene que ver con los resultados y los procesos que se viven en las instituciones educativas, y seguramente, en muchos otros contextos, pero aquí el tema de interés tiene que ver con un centro educativo en particular.

Refiere el tipo de liderazgo que se acerca a un trabajo colegiado en el que se busca la participación de los actores en la toma de decisiones es el que los autores denominan democrático. Sin embargo, los mismos autores advierten que se debe

tener cuidado, ya que no todo se puede decidir democráticamente, pero si se pueden construir lineamientos consensuados para la toma de decisiones, por ejemplo: se puede decidir democráticamente que hay decisiones que el director tiene que tomarlas, para luego, comunicarlas al colectivo. De esta forma, el director tiene libertad para poder resolver situaciones que ameriten de una decisión inmediata o que tienen que ver con las relaciones de la institución y las dependencias internas o externas a ésta. Fierro et al. (1999) aseveran que el concepto de práctica docente es inseparable de la gestión escolar, ya que este último alude a la construcción social de las prácticas educativas en el seno de la institución escolar, entendiendo a la gestión escolar como el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participa. La gestión escolar incluye a la pedagogía, es decir, abre la puerta al directivo para que participe y conduzca los procesos de enseñanza, sin descartar las tareas que se le han asignado al director como parte inherente a la gestión (procesos administrativos y políticos laborales). Es desde este nuevo concepto de gestión directiva desde dónde se enlazan los procesos relacionados con la formación docente como una tarea que el director debe de asumir. Fierro et al. (1999) consideran que en el espacio de la formación docente debe de estar presente el análisis de la práctica, lo que supone revisar cuidadosa y críticamente cada una de las partes que conforman la práctica, sin perder de vista la totalidad.

Resultados: Al llegar al centro educativo existían serios problemas para lograr la normalización de los alumnos, de acuerdo a los comentarios de los maestros la mayoría de ellos comentaba en las entrevistas personales que no se sentían escuchados por la dirección anterior, porque no les apoyaba para resolver las serias falta de respeto que los alumnos tenían hacia los docentes y otros compañeros, no veían una estructura para que el alumno tuviera consecuencias relacionadas con las faltas y consideraban que las estrategias utilizadas hasta ese momento habían sido demasiado Light, por lo que los estudiantes cada vez tenían un peor comportamiento. De acuerdo con los maestros, en el ambiente de la secundaria reinaba la anarquía, los adolescentes sabían que podían hacer cualquier cosa y que finalmente: no pasaba nada. Había también dos grupos o categorías de maestros, aquéllos que eran

considerados los mejores por su formación en la educación personalizada y los nuevos que no sabían nada y eran tradicionales, también había quienes a pesar de tener un poco más de tiempo en la institución no habían logrado comprender y poner en práctica la didáctica propuesta por la educación personalizada. Al final de mi gestión, los cambios pudieron observarse en dos de los principales actores alumnos y docentes, pero también en el ambiente de trabajo en general de la secundaria. Los docentes y yo habíamos logrado empezar a ser un verdadero equipo de trabajo, iniciamos por reconocer lo que cada quién sabía hacer mejor. Los docentes descubrieron dificultades importantes que ellos como docentes tenían

Conclusiones: Me siento satisfecha de poder separar estas sutilezas, de darme cuenta que la gestión directiva es una tarea compleja, pero que puede y debe tener puntos de apoyo como lo es el colegiado, la comunidad educativa. Integrar y saber conformar estos importantes constitutivos de la gestión es un asunto de profunda importancia. El trabajo del directivo como lo hemos hablado tiene una gran importancia, de los directivos depende lo que sucede o no en una institución, los cambios se gestan en la dirección o también el director puede favorecer que los gesten otros y cargar con las consecuencias que esto supone. Trabajar buscando analizar la práctica, enfrentar y resolver los problemas preguntándose e invitando a otros a pensar para resolverlo, pero 106 hay otro elemento que desde mi experiencia considero fundamental: el trabajo personal del directivo y aprender a ser parte de un equipo y no el que manda el equipo.

3.6 Propuesta Pedagógica

La propuesta pedagógica es un instrumento (Ministerio de Educación, 2021), la define como un “Instrumento en que se plasman las intenciones que una institución educativa propone para el proceso de enseñanza – aprendizaje, bajo el marco de la autonomía responsable que el contexto y las capacidades instaladas le permite” (p. 1). Por ello, la propuesta abordada en el presente documento, pretende encaminar acciones factibles en la formación constante de los agentes educativos a través del trabajo colaborativo.

Promover acciones al interior del centro que contribuyan a alcanzar la mejora educativa es el punto central de toda propuesta, donde se establecen acciones encaminadas a favor el propio quehacer educativo y contribuir en la mejora de los miembros de la comunidad escolar apuntalando con miras objetivas hacia el desarrollo institucional. Puntualizar tareas específicas a desarrollar por parte de los actores involucrados en el proceso de transformación de la realidad es un camino que lleva a accionar pasos específicos que posibiliten alcanzar las metas propuestas, todo esto, a través de la gestión directiva para el desarrollo profesional de los asistentes educativos.

3.7 Formación continua

El desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes, tiene lugar a través de la formación continua. Según Aguirre et. al. (2021) “La formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva propiciando el desarrollo de competencias profesionales” (p. 102). En este sentido, podemos aseverar la importancia de brindar espacios que posibilite el conocimiento y/o reconocimiento que aportan las bases teóricas, los fundamentos y partiendo de ello, llevarlos a la práctica y a la reflexión para de esta manera, lograr un mejoramiento continuo de la práctica educativa.

Implementar al interior del centro de trabajo, desde la propia autonomía, acciones que contribuyan a la mejora del quehacer educativo es posible a través del diseño y puesta en marcha de procesos sistemáticos y continuos desde la gestión directiva, donde contengan tareas organizadas con temáticas específicas que respondan a las necesidades de formación de los asistentes educativos, propiciando el desarrollo de nuevas competencias.

La formación continua, debiera verse como parte del quehacer cotidiano para el fortalecimiento de la propia práctica, sin embargo, esto no ocurre por diversos factores como son las exigencias de tipo administrativo o el atender otras cuestiones que se consideran primordiales, dejando de lado la parte central como es el fortalecimiento de la propia práctica a través de la puesta en marcha de mecanismos

sistemáticos que propicien la detección de necesidades reales de atención, y a partir de ello diseñar mecanismos que orienten hacia una ruta a seguir que mejore paulatinamente el quehacer cotidiano. La detección de las propias áreas de oportunidad y su impacto en el colectivo lleva a la formulación de acciones que propicien brindar solución a las necesidades detectadas.

El involucramiento del directivo en el quehacer de los asistentes educativos ha llevado a marcar pautas para promover actividades y mecanismos que orienten y apoyen en la atención de sus necesidades de formación, por medio de la implementación de un proyecto educativo institucional que contribuya a su formación y adquisición de competencias a través de la colaboración entre los actores.

El desarrollo de actividades formativas a través de un proceso sistemático, organizado, que propicie la participación colectiva, brindando espacios de reflexión en un ambiente común que propicie el diálogo y la interacción entre las partes a través de la puesta en común de diversas circunstancias relacionadas con su labor diaria, así como los procesos que se vienen en las tareas que se desempeñan, contrastando teoría con la propia práctica, sin lugar a dudas propiciará el desarrollo de competencias y transformación de su práctica.

Para la transformación hacia la mejora continua es imprescindible una figura orientadora que conozca, acompañe y guíe las tareas diseñadas para promover y apoyar a los asistentes educativos en la mejora de sus prácticas de manera sistemática y articulada, aquí radica la importancia de un líder directivo que posibilite el trabajo entre las partes, que brinde espacios de reflexión y orientación de manera constante, en conjunto, dejando de lado el trabajo individualizado y desarticulado, implementando acciones derivadas del conocimiento de la realidad y necesidades que se están viviendo.

Generar condiciones propicias para la actualización y capacitación de los asistentes educativos mediante espacios de diálogo y reflexión previamente diseñados enfocados en fortalecer la práctica a través de casos reales derivados de su propia práctica, propiciando la colaboración, dando lugar a la creación de nuevas formas

actuar derivadas de la adquisición de competencias, es un fin que se espera para la mejora de la calidad de la institución.

3.8 Trabajo colaborativo

Para el proceso de formación continua con los agentes educativos es imprescindible considerar el trabajo colaborativo como base principal, ya que, a través de la indagación, cuestionamientos, problemáticas y búsqueda de soluciones entre compañeros, se posibilitan escenarios que propician la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, dando lugar a la mejora educativa. Según Revelo y Collazos (2017):

El trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (p. 2)

Brindar oportunidades de diálogo para el aprendizaje entre colegas bajo un mismo contexto laboral es la mejor forma contribuye a incrementar y mejorar los saberes, donde a través de una situación real se mejore lo que se hace y generar procesos de cambios. Como resalta Bolívar (2014):

Una aportación fundamental al liderazgo educativo del establecimiento por parte del director radica, precisamente, en potenciar y apoyar la colaboración profesional, implicando a otros docentes en el ejercicio del liderazgo en sus respectivos equipos y, en general, promover cualquier iniciativa que evite el aislamiento y contribuya al desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional (p. 182).

Si bien es cierto que existen tareas específicas en lo que respecta al trabajado de cada individuo que conforma el colectivo escolar en el área pedagógica, este no debiera realizarse de manera aislada y desarticulada del resto de los integrantes, sino hacer propicia la participación activa de los asistentes educativos a través de la colaboración, llevando a los equipos de trabajo que conforman las diferentes salas de atención a participar activamente en espacios de capacitación, reflexión y diálogo

propicios que faciliten la generación de nuevos conocimientos para la mejora de la práctica educativa. Esta labor fundamental indudablemente requiere la guía de una figura que los haga propicios, que lidere las actividades para potenciar al máximo las capacidades individuales, involucrándose y formando parte de este proceso.

Dicho lo anterior, es posible aseverar que durante el proceso de colaboración el director representa la figura de liderazgo pedagógico que se pretende, poniendo en juego sus habilidades como facilitador del conocimiento, de apoyo, acompañante, motivador, llevando a cabo capacidades organizativas y sistemáticas además de creativas que partan del conocimiento de las características del colectivo, así como de sus necesidades, a través de mecanismos que propicie la transformación de su práctica y de los asistentes educativos, participando activamente poniendo marcha acciones que contribuyan a la mejora de la institución.

Promover acciones encaminadas a la adquisición de conocimiento no representa el fin último de la propuesta, si bien es cierto que a través de él se fundamentan las bases que direcciona las formas del quehacer educativo, es a través del trabajo en conjunto que se ponen en juego un mayor número de habilidades, compartiendo los saberes desde la propia percepción y a su vez, adquiriendo saberes desde las diferentes perspectivas. Evitar el aislamiento repercutirá en el crecimiento profesional a partir del aprendizaje desde el otro, integrando a la persona un panorama más amplio en lo que respecta a las actividades comunes que se realizan a través de comunidades de aprendizaje.

A través del análisis de la práctica y realizando el contraste con la aplicación de técnicas e instrumentos, se encontró que la mayor área de oportunidad radica en el tercer dominio de los “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión”: Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes”, específicamente en el subdominio: “Impulsa el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para favorecer la transformación y mejora de las prácticas docentes”.

Gestionar un trabajo que ofrezca respuestas a la problemática que posibilite la mejora o cambio de las prácticas cotidianas referentes a las necesidades de formación de los asistentes educativos, requiere de la realización de un trabajo articulado con los asistentes educativos a través de la colaboración, participando activamente con la comunidad educativa siendo facilitador del conocimiento organizando acciones propicias que contribuya a la mejora del quehacer cotidiano.

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La presente propuesta de intervención plantea como fundamental el trabajo del director como líder académico de la comunidad educativa. El detectar las necesidades y problemáticas que surgen al interior del centro propicia la creación de acciones que den respuesta a las mismas. La falta de colaboración del directivo para atender las necesidades de formación de los asistentes educativos, ha traído consigo que estos realicen sus labores desde la propia percepción, sin considerar referentes teóricos que fundamenten su quehacer profesional, además de hacerlo de forma aislada del resto de los equipos de trabajo que conforman las diferentes salas de atención.

La formación continua en los asistentes educativos es el principal aspecto a tratar que da lugar a la puesta en marcha del liderazgo directivo de educación inicial, encaminando acciones que brinden respuesta a la problemática. Se plantea una propuesta de innovación que trata las principales temáticas basadas en las necesidades detectadas, con ejercicios prácticos que los lleve a resignificar su práctica través del trabajo colaborativo en CENDI Juan de Zumárraga

4.1 Descripción general

La propuesta de intervención consiste en el desarrollo de un proyecto de trabajo colaborativo entre el directivo y asistentes educativos del CENDI Juan de Zumárraga que permita implementar acciones pertinentes que posibilite la mejora de las prácticas de enseñanza. Se realizará a partir de la elaboración de un plan de trabajo que posibilite la intervención en las prácticas educativas para su mejora, propiciando una enseñanza de calidad que se centre en el fortalecimiento de su labor diaria, haciendo propicio un trabajo articulado mediante la colaboración.

Al ser vista la educación inicial ante la sociedad en general, como un servicio meramente asistencial, se ha dejado de lado el atender las necesidades de formación de quienes están a cargo de brindar un servicio educativo a esta parte de la población en específico: los asistentes educativos.

Es prioritario y fundamental hacer un alto y reflexionar sobre lo que conlleva el no brindar la atención necesaria a este grupo, donde se sientan las bases en la

educación básica y que invariablemente tendrá repercusión en la formación de los estudiantes. De ahí la importancia de atender las necesidades partiendo de los gestores en este proceso.

Las actividades diseñadas en la propuesta se desarrollan desde lo general a lo particular. Partiendo de un plan de acción que enmarca las actividades a desarrollar durante todo el proceso, a partir del cual se desarrollan los contenidos y tareas particulares a abordar mediante las cartas descriptivas.

En el plan de acción se constituye el objetivo general de la propuesta, el cual está encaminado a brindar atención a las necesidades de formación de los asistentes educativos para la transformación de su práctica educativa por medio de capacitación pertinente que propicie el desarrollo de talentos y la mejora continua, considerando a su alumnado para el desarrollo de los aprendizajes bajo la modalidad de trabajo híbrido.

Se plantea un objetivo intermedio el cual plantea el fortalecimiento de la gestión y concreción del conocimiento desde la dirección con pensamiento crítico, dando lugar a la búsqueda, organización, comprensión y análisis, reconstrucción del conocimiento de manera colaborativa entre asistentes educativos durante el primer mes de trabajo.

La meta plantea que el 100% del personal educativo logre fortalecer sus conocimientos e implementar nuevas acciones para el desarrollo de sus actividades del aula a través del diseño de ambientes pertinentes para el grupo que atiende mediante mecanismos de evaluación que le permita valorar su práctica durante el segundo mes de trabajo.

Las acciones propuestas en el plan de acción plantean el abordaje de temáticas de capacitación tales como las etapas del desarrollo según Piaget; el juego como herramienta básica para el aprendizaje; juego, material didáctico y juguete; uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la educación a distancia; Aprendizaje entre pares. Observación de clase y Evaluación de resultados.

Es mediante las cartas descriptivas que se desarrollan las temáticas propuestas en el plan de acción. En cada una de ellas se aborda el tema, la fecha de realización

y la duración de la sesión. Así mismo, se plantea un objetivo así como la descripción de las actividades a desarrollar. Se plantea a lo largo de cada sesión diseñada el seguimiento a la temática abordada donde el personal educativo confronte la teoría con la práctica, es decir, realice ejercicios para probar lo aprendido.

A lo largo de la propuesta, se plantea un apartado de acuerdos y compromisos, propiciando que los asistentes educativos manifiesten sus puntos de vista, se involucren y logren consensuar acciones en conjunto, posibilitando la colaboración y la toma de decisiones hacia un fin determinado entre la totalidad de actores involucrados en el proceso de transformación de la práctica.

En cada carta descriptiva se planea una fase de evaluación, con la cual será posible valorar los avances hacia el logro de objetivos planteados. En esta, se plantean ejercicios de informes verbales y plenarias que propicien el conocimiento de logros alcanzados, propiciando entre el colectivo las múltiples formas de percibir los saberes, así mismo, dar lugar a la reflexión y el diálogo mutuo.

4.2 Propósito de la propuesta

Promover entre el colectivo docente actividades y mecanismos que orientan y apoyan a los asistentes educativos de educación inicial en la atención de sus necesidades de formación para la mejora de sus prácticas mediante el trabajo colaborativo.

4.3 Propósitos Específicos

Desarrollar el trabajo colaborativo desde la gestión directiva a través de la actualización y capacitación de los asistentes educativos.

Generar espacios de formación y actualización mediante capacitación de brinde conocimientos a los asistentes educativos para la mejora de sus prácticas.

Promover el aprendizaje a través de situaciones reales de la sala de atención que atiende.

Elaborar un plan de trabajo que posibilite el trabajo colaborativo entre directivo y docentes a través de una ruta de seguimiento que permita plantear estrategias para la mejora de la escuela.

Realizar una observación de clase entre agentes educativos que permita resolver problemas de intervención pedagógica mediante el diálogo, intercambiando experiencias, ideas, puntos de vista y estrategias didácticas orientadas a la mejora de sus prácticas.

4.4 Justificación

En el presente proyecto de intervención se proponen una serie de actividades alineadas a seguir una ruta para la mejora de la escuela. Resulta la mejor opción viable de solución, atender sus necesidades y así estar en posibilidad de brindar un trabajo que posibilite la mejora de las prácticas de enseñanza. La propuesta está encaminada a la contribución del fortalecimiento institucional a partir de la gestión directiva. Mediante su desempeño y quehacer ofrece respuestas a los problemas y pretende mejorar o cambiar las prácticas cotidianas. Se ha determinado la mayor área de oportunidad la cual radica en el apoyo a las necesidades de formación de los asistentes educativos a través de la colaboración del CENDI Juan de Zumárraga.

La gestión directiva sin lugar a dudas resulta fundamental para la mejora de la educación, la identificación de las áreas de oportunidad, que requieren mayor atención es el primer paso para dar lugar a acciones pertinentes que posibiliten un tránsito hacia la mejora. La transformación de la práctica directiva a partir del trabajo vinculado por los principales gestores del conocimiento en la escuela: los asistentes educativos, es la parte medular de la propuesta de intervención, por medio de la cual resultarán grandes beneficios en su puesta en práctica, principalmente la generación de nuevos conocimientos del grupo involucrado que les permita adquirir competencias para la mejora de su labor educativa.

A raíz de lo anteriormente descrito, se plantea una propuesta que traiga beneficios tales como dar respuesta a las principales necesidades de formación de los asistentes educativos, poniendo en juego habilidades directivas que los guíen hacia la

adquisición de conocimientos y mejora de su práctica diaria a través de la colaboración, organizando procesos de aprendizaje de manera intencionada

A partir de la generación de espacios destinados a construir aprendizajes en comunidad, desde la mediación directiva intencionada con acciones y soportes documentales darán lugar al significado de la práctica diaria, adaptándolas para atender las necesidades de formación de los asistentes educativos, a través de la reflexión y el diálogo para aprender y dando lugar a la transformación de la práctica de los agentes implicados en el proceso.

El aprendizaje a adquirir que se pretende a lo largo del proceso, dará lugar a la transformación de la realidad de los actores, haciendo del diálogo un aspecto fundamental, así como la reflexión en conjunto posibilitando cambios en las personas. Permitirá aportar al otro haciendo propicia la ayuda genuina.

4.5 Elaboración de proyectos

El diseño de un proyecto, según Ander-Egg (Egg, 2005), es sin duda uno de los procedimientos de programación/planificación más útil para los docentes y todas aquellas personas implicadas en el ámbito de la intervención socioeducativa, en este caso, en el papel directivo representa una herramienta fundamental para establecer líneas de acción y concretar actividades específicas, las cuales serán una guía en la que se establecen pautas y lineamientos generales que se han de utilizar para:

- Concretar y precisar lo que se quiere realizar,
- Hacer efectivas las decisiones tomadas y
- Seguir cursos de acción que conduzcan a la obtención de determinados resultados.

Para abordar la problemática existente se plantean una serie de acciones que contribuyen a la mejora educativa, donde se atienden las necesidades del personal educativo y en consecuencia influir en el resultado de los alumnos.

Se proponen acciones que orienten su trabajo tomando como elemento fundamental el diseño de actividades pedagógicas con un enfoque lúdico, a través de capacitación que permita retomar los conceptos y lineamientos del plan y programa de

estudios vigente, para posteriormente dar lugar al diseño e implementación de actividades.

El programa Aprendizajes Clave de Educación Inicial: Un buen comienzo, considera fundamentos pedagógicos y aportes metodológicos para el proceso de la planeación tales como el juego como experiencia básica, los ambientes de aprendizaje y la importancia de la observación.

Esta última representa un aspecto fundamental para contar con datos básicos que permitan considerar las posibilidades de los niños, así como el papel desempeñado del agente educativo, los efectos que han tenido las propuestas trabajadas con los infantes. Durante este proceso se encuentra sumergido el proceso de evaluación, y de aquí surgirán elementos para nuevas propuestas.

Durante las diferentes fases del proyecto, a lo largo de las diferentes actividades, se pretende promover el aprendizaje dialógico con los docentes, dar lugar a la reflexión y análisis de la práctica, promover la autoevaluación y la observación.

Llevar a cabo el plan de acción abordando las diferentes fases del cronograma de actividades, permitirá ir construyendo la visión de promover entre el colectivo actividades y mecanismos que los orienten y apoyen en la atención de sus necesidades para la mejora de los resultados de los alumnos.

Finalmente, una vez llevado a la práctica el plan de acción, será necesario analizar si de ella derivan los resultados esperados, para así, dar lugar a un nuevo diseño de propuestas.

Para el desarrollo del proyecto, se propone una programación de secuencia de acciones que posibilite la asesoría, capacitación y acompañamiento a los docentes en temáticas fundamentales que posibilite el fortalecimiento de sus prácticas de enseñanza, así como el reconocimiento de la importancia de estos y su impacto en el desarrollo de las capacidades de las niñas y niños que atiende.

A través del diseño del proyecto, se establece en primera instancia, un plan de acción con seis temáticas, donde se plantean en cada una: objetivos, metas, acciones, fechas, responsables, recursos a utilizar y la evaluación.

Posteriormente, a través de cartas descriptivas, se desglosa cada actividad organizada por temática, donde cada una está dividida en 2 sesiones de 60 minutos aproximadamente en su mayoría, para realizarlas en un periodo de 3 meses.

En el mismo, se presentan fechas tentativas de aplicación, la duración, los recursos a utilizar, el objetivo de la actividad, la descripción, acuerdos y seguimiento, y por último, un apartado de observaciones que posibilitará el registro de aspectos relevantes durante las sesiones para la evaluación de las mismas.

La evaluación se realizará de manera simultánea conforme se desarrollan las actividades, estas serán en función al modelo que se propone en la propuesta diseñada. Considera los fundamentos de la teoría constructivista como base filosófica, la cual plantea que las personas construyen en gran medida lo que aprenden. Según Bruning et al. (2019) citado por Schunk (2012), “El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (p.229).

Tomando esta base, se considera que el proceso de evaluación se realice valorando el avance en la adquisición de conocimiento durante el proceso, mediante actividades que permitan a los agentes educativos ir construyendo su aprendizaje paulatinamente conforme se presentan materiales y estos se contrastan con el campo de acción.

Ausubel (2000) plantea: “La interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva da lugar a significados reales o psicológicos” (p. 25). Considerando lo anterior, se plantea una evaluación constructivista que mida los conocimientos adquiridos y la capacidad de los agentes educativos para aplicarlos en situaciones variadas y significativas, que estén estrechamente vinculadas con realidad.

La construcción gradual del aprendizaje se medirá en términos explicados por Piaget (1964) que señala:

El desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción, sería más sólido, o más bien, al

montaje de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable. (p. 12)

Es por ello que, considerando los aprendizajes previos de los agentes educativos durante cada sesión, se desarrollarán las temáticas, las cuales se vayan integrando a los conocimientos de los agentes educativos, mientras a su vez se valora el avance a través de los diferentes momentos durante la aplicación de actividades, haciendo uso de instrumentos de evaluación como listas de cotejo y registros de observación que permitan contrastar esta integración de aprendizajes nuevos.

Para la construcción de dicho proceso, se considera la participación de los jefes de servicio del área de Pedagogía de la institución, como son la Educadora y Coordinadora. En la realización del Plan de acción diseñado, su contribución resulta relevante para verificar el progreso y seguimiento de las actividades a realizar, así como su impacto y ejecución con los infantes. Ellas contribuirán en la revisión de las planeaciones y práctica desarrollada al interior de cada sala de atención, verificarán el diseño y cumplimiento de las planeaciones didácticas, brindando acompañamiento permanente a los asistentes educativos, orientando y realizando las observaciones y ajustes pertinentes, tanto en la propuesta de actividades como en su puesta en práctica.

Para el desarrollo del proyecto, se propone una programación de secuencia de acciones que posibilite la asesoría, capacitación y acompañamiento a los docentes en temáticas fundamentales que posibilite el fortalecimiento de sus prácticas de enseñanza, así como el reconocimiento de la importancia de estos y su impacto en el desarrollo de las capacidades de las niñas y niños que atiende.

5 DISEÑO DE LA PROPUESTA

Se parte de las necesidades de formación docente, se plantea el diseño de una propuesta que posibilite un curso de acción que concrete lo que se quiere realizar.

La propuesta se plantea a partir de un diseño de cronograma que incluye fases y actividades, así como fechas de aplicación divididas en semanas. Las fases comienzan de la problematización; aplicación del proyecto; aprendizaje entre pares; evaluación y planeación. Las actividades van incluidas dentro de cada fase, considerando un tiempo estimado de aplicación en semanas calendario, a través de un proyecto que posibilita la construcción gradual del aprendizaje que responde a las necesidades de los agentes educativos.

5.1 Cronograma de la acción estratégica

Se pretende una ruta de acción planeada a través de un cronograma que determina fases para la realización de actividades, organizado por semanas calendario. Los momentos que se platean son la problematización, aplicación del proyecto, aprendizaje entre pares, evaluación y por último planeación.

		Agosto		Septiembre				Octubre				Noviembre				Enero				Febrero				Marzo					
CRONOGRAMA		SEMANAS																											
FASES	ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Problematización	Dar a conocer al personal docente la situación actual de la escuela.																												
	Presentación de contexto de situación problemática. Situación actual y la deseable																												
Aplicación del proyecto/Exploración de conceptos	Capacitación al personal. Enfoque competencial del programa de estudios vigente. El juego como herramienta didáctica.																												
Aprendizaje entre pares	Ejecución de actividades/observación de clase																												
Evaluación	Registro de resultados																												
	Análisis de resultados																												
Planeación	Alcances y limitantes																												
	Diseño de nuevas estrategias																												

Fuente: Elaboración propia

5.2 Diseño del plan de acción

El diseño del plan de acción se realiza considerando el ámbito de formación, prácticas docentes y avances en el plan y programa de estudio, a través de 5 temáticas principales las cuales se impartirán mediante un curso taller para los asistentes educativos.

Dentro del plan de acción se establecen fechas de realización, responsables de la aplicación, recursos necesarios para su ejecución y la evaluación de resultados. Para el desarrollo de cada temática, se plantea mediante cartas descriptivas las cuales contienen: fecha de aplicación, duración, recursos necesarios, objetivos, actividades, seguimiento y evaluación. Todo, bajo la gestión directiva que propicia la adquisición de conocimientos y competencias que parten del apoyo y orientación a los asistentes educativos en sus necesidades de formación así como el fortalecimiento de su práctica, partiendo de situaciones cotidianas de la propia realidad en que se encuentra inmerso su quehacer educativo, propiciando la adquisición de nuevos conocimientos y competencias considerando el diálogo la reflexión y puesta en común como factores primordiales, haciendo propicia la colaboración entre los agentes implicados.

6. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Medir el alcance de logros a partir de los objetivos planteados, representa parte fundamental sobre la propuesta de intervención para estar en posibilidad de conocer los avances en el tránsito hacia la transformación de la práctica. Esto es posible a través de la evaluación. Noriega (2011) plantea la evaluación como un proceso por medio del cual aplicamos un juicio sobre ciertos elementos para determinar si se ha alcanzado aquello que se había propuesto en los objetivos y sirve para mantener el mismo rumbo o cambiarlo de acuerdo a las necesidades que surgen.

La evaluación y seguimiento del proceso vivido con los asistentes educativos durante las diferentes sesiones resulta de vital importancia y tiene el propósito de medir los alcances obtenidos, contrastando los objetivos y metas planteadas como medidas rectoras hacia el logro de la transformación. Se pretende a lo largo del proceso, brindar espacios de evaluación reflexiva, donde los involucrados descubran los alcances logrados, externando sus puntos de vistas a través del análisis de los procesos vividos, haciendo propicia la retroalimentación y el diálogo a través de preguntas indagatorias en relación a las temáticas abordadas, dando la oportunidad de plantear nuevas estrategias sobre el curso de acción y a partir de ello hacer propicia la colaboración.

A través de la evaluación se pretende mejorar las prácticas de los asistentes educativos, así como de la labor directiva, valorando la eficacia de la puesta en marcha de las acciones implementadas, desarrollando habilidades de reflexión, observación, análisis, pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas, además de brindar acompañamiento, retroalimentación bajo la premisa de la colaboración.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, se consideran pautas a seguir desde la metodología de la investigación acción, a través de técnicas e instrumentos que permitan el registro paulatino de los resultados durante las diferentes actividades, posibilitando la visualización de los logros alcanzados, así como las limitantes y lo faltante por hacer, todo encaminado a plantear nuevas acciones que direccionen hacia al alcance de nuevos aprendizajes. SEP (2012) define las técnicas de evaluación como procedimientos utilizados para obtener información acerca del aprendizaje; cada técnica de evaluación se acompaña de instrumentos de evaluación, definidos como

recursos estructurados diseñados para fines específicos. Es así como tanto las técnicas como los instrumentos se adaptan a las características de la población involucrada en el proceso, lo que brindará información del avance en la mejora de las prácticas.

Mediante la aplicación de técnicas e instrumentos se pretende brindar seguimiento a las acciones para obtener información respecto al avance en el logro de objetivos planteados a lo largo de la puesta en práctica de la propuesta de intervención mediante la recolección de información para estar en posibilidad de analizarla y sistematizarla, así como replantear acciones en base a los resultados. Las técnicas a utilizar son la observación y el desempeño.

La primera técnica es la observación, a través del instrumento guía de observación, Se propone mediante un guion para la observación de clase, el cual permita valorar los logros como colectivo, mismo que dará las pautas para la retroalimentación evaluativa y descriptiva. Por medio este, podrán ser valorados los conocimientos adquiridos durante la puesta en práctica de la propuesta, las habilidades logradas, así como valores y actitudes. Es a través de una guía de observación de clase entre asistentes educativos que se valorará el desarrollo de la misma y se orientará la obtención de información para apoyar la retroalimentación entre el asistente educativo observado y los asistentes educativos observadores. Se propone que los asistentes educativos indaguen sobre la práctica de sus compañeros, para conocer las formas de abordar los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta y las destrezas adquiridas a lo largo de todo el trabajo realizado. Es a través de la guía que permitirá focalizar aspectos determinados mediante criterios específicos referidos a la temática del ejercicio del quehacer profesional, registrando de manera sistemática pautas específicas a considerar a través de criterios específicos sobre la temática en cuestión, así como un apartado para describir y argumentar cada uno.

Desde la dirección resulta imprescindible tomar registros de aspectos relevantes que van surgiendo en el camino hacia el logro de objetivos planteados en las diferentes actividades de la propuesta de intervención. Latorre (2003), plantea que, durante el proceso, será necesario llevar un registro paulatino de lo que está

ocurriendo, esto permitirá contar los elementos que den cuenta de qué ha estado sucediendo durante la práctica en el proceso paulatino, de los cambios que se han generado en las diferentes situaciones y por supuesto recoger datos que evidencien los sucesos. Desde esta perspectiva es que se plantea a la par y a lo largo del proceso, el instrumento diario de trabajo, mediante el cual se recopilará información desde la figura directiva con el fin de registrar hecho o circunstancias que hayan influido en el desarrollo del trabajo. SEP (2012), plantea que este instrumento permite reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella en torno a aspectos como la actividad planteada, organización y desarrollo, sucesos sorprendentes, así como reacciones y opiniones respecto a las actividades realizadas. Es así como este instrumento cobrará gran valor al evidenciar los sucesos ocurridos, asentando las reflexiones e impresiones sobre la puesta en marcha del proyecto.

Una segunda técnica es la de desempeño, a través de ella se pretende que los asistentes educativos respondan cuestiones a través de la reflexión que demuestre su aprendizaje de determinada situación o temática planteada. SEP (2012), refiere que este tipo de técnicas son aquellas que requieren que se responda o se realice una tarea que demuestre el aprendizaje de una determinada situación, en este sentido, a lo largo de la propuesta de intervención se maneja como eje rector al abordar las diferentes temáticas planteadas realizando cuestionamientos que lleven al compartir ideas y puntos de vista en plenaria, así como el implementar tareas que las trasladen al campo de acción.

El instrumento de evaluación que se utilizará para la técnica de desempeño será las preguntas sobre el procedimiento, la cual según tiene la finalidad de obtener información sobre la apropiación de comprensión de conceptos y reflexión de la experiencia. Con este tipo de preguntas se busca promover la reflexión, fomentar la autoobservación y el análisis del proceso, así como favorecer la búsqueda de soluciones distintas para un mismo problema, promover la verificación personal de lo aprendido y ser aplicable a otras situaciones (SEP, 2012). Así, a lo largo de la aplicación de las fichas descriptivas, se pretende un trabajo colaborativo que posibilite el intercambio de experiencias, a través de cuestionamientos que den lugar a resolver

situaciones específicas planteadas, así como la observación de los procesos vividos, haciendo propicio el diálogo entre los actores involucrados, compartiendo ideas que lleven a alcanzar el fin de mejora de la práctica considerando las aportaciones todos y cada uno.

La elaboración de preguntas para este instrumento partió de las temáticas a abordar de manera específica y a lo largo de las cartas descriptivas de la propuesta de intervención, así como de las acciones a implementar en relación al ejercicio educativo. A través de los objetivos planteados y las actividades diseñadas se dio lugar a elaborar los criterios mediante cuestionamientos para medir la apropiación de las temáticas abordadas, su percepción en el ejercicio de su función, el conocimiento al implementar estrategias, partiendo de la puesta en común, la reflexión y el diálogo. Los cuestionamientos se elaboraron a partir del diseño de listas de cotejo que haga posible la evaluación.

Una vez aplicados los instrumentos, se dará a lugar a la sistematización de los resultados mediante un trabajo colectivo entre directivo y asistentes educativos haciendo propicio el análisis y la reflexión reconociendo en qué medida se alcanzaron los objetivos planteados y si efectivamente se ha contribuido en la mejora de la escuela al promover como directivo, actividades y mecanismos que orientan y apoyan a los docentes en la atención de sus necesidades de formación a través del trabajo colaborativo.

Si bien es cierto, los cambios se obtienen en la medida en que los planificamos, accionamos, observamos y reflexionamos acerca del proceso. No es una obra acabada o terminada. En la medida en que desarrollamos todo el proceso, tenemos nuevas oportunidades de implementación, nuevas oportunidades para dar lugar a este proceso de espiral que podemos mejorar cada vez, pues vamos adquiriendo experiencia y nuevos elementos que den lugar a una nueva idea de mejora y calidad en la enseñanza (Latorre, 2003).

7 REFLEXIONES FINALES

Partiendo de la reflexión respecto del grupo de población a la que se aplica la propuesta de intervención educativa del CENDI Juan de Zumárraga, donde la educación inicial es considerada como parte de la educación básica, cabe señalar que socialmente aún es vista como una institución que se ocupa únicamente del “cuidado” de los infantes, y de ahí, la falta de impulso y profesionalización en la tarea, teniendo mayor énfasis los aspectos físicos y de salud, razón por la que el apoyo a los asistentes educativos en la mejora de sus prácticas resultaba secundario.

El propósito de la presente propuesta de intervención tiene su origen en la mejora de la práctica educativa, en el papel que se desempeña desde la función directiva, una vez encontrada la mayor área de oportunidad que es la falta de impulso profesional de los asistentes educativos, donde resulta prioritario así como emergente promover entre el colectivo actividades y mecanismos que orientan y apoyen en la atención de sus necesidades de transformación y mejora de sus prácticas a través del trabajo colaborativo.

El método utilizado fue el de investigación acción propuesta por Antonio Latorre, la cual marca una guía en la resolución del problema que se aborda, ya que señala claramente las pautas a seguir para desarrollar un proceso sistematizado que dará rumbo sin perder de vista los objetivos planteados. Refiere un proceso de espiral mediante las etapas de reflexión, planificación, acción y observación.

Fue posible encaminar una ruta a seguir en la realización de la propuesta de intervención, partiendo de la reflexión y el análisis de la práctica directiva mediante la autocrítica, contrastando el propio quehacer profesional con criterios establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión, lo cual permitió cuestionar aspectos relevantes de la propia realidad. Reflexionando en el quehacer directivo y la emergencia de desarrollar mecanismos que impulsen el quehacer profesional de los agentes educativos para la mejora de sus prácticas, es que tuvo lugar el diseño de una propuesta de intervención mediante un curso taller que permita atender sus necesidades de transformación y

mejorar sus prácticas a través del trabajo colaborativo, llevando a la reflexión y al estudio de las teorías que avalan su quehacer educativo, para así en conjunto, diseñar estrategias pertinentes que permitan resignificar la labor diaria.

A través de la aplicación de técnicas e instrumentos fue posible identificar la problemática de mayor impacto donde el directivo se asume como parte, en esta primera etapa se dio lugar al planteamiento del problema y los objetivos, que serían la base sobre la cual se fundamentaría la propuesta.

Fue a partir de la detección de las principales necesidades a atender que se dio lugar a la elaboración de una planificación que guiara hacia la transformación de la realidad, a partir del establecimiento de objetivos y metas a lograr, así como el diseño de actividades que guiaran hacia el logro de los mismos mediante acciones que propiciaran la colaboración entre los agentes involucrados, gestionando como directivo la participación, reflexión, diálogo y escucha con y entre los asistentes educativos.

Durante la realización de la presente propuesta, se clarificó la importancia de conocer teorías que fundamentan el quehacer educativo, que marquen un rumbo y dirección. Se contrasta la propia realidad con revisiones teóricas que intenten explicar la práctica, en este sentido, las aportaciones de Pozner (2003), respecto a la visualización de la gestión educativa como el conjunto de procesos teórico-prácticos integrados dentro del sistema educativo para atender las demandas hacia la educación, refiere que esta requiere de la participación e impulso de un liderazgo académico, es por ello que desde la dirección se proponen acciones encaminadas a la transformación de la realidad partiendo de las demandas existentes, promoviendo la participación de los asistentes educativos en el proceso de cambio, visualizando la mejora de la propia práctica considerando fundamentos teóricos que la respaldan, contrastándola con la realidad mediante la reflexión y diálogo para proponer acciones encaminadas hacia la mejora de la práctica haciendo propicia la colaboración.

La gestión para la escuela está relacionada directamente con la figura directiva, de esa persona que se involucre y enfoque en su organización y funcionamiento, así como en las prácticas que se están llevando a cabo al interior de la misma, todo esto, con la intención de gestar mejores resultados. Es aquí donde radica la importancia de

revisar qué se hace y cómo se hace con la única intención de mejorar y transformar la realidad. En este sentido, se han tomado las consideraciones de Flores (2021) que plantea la gestión como un proceso sistémico que tiene el fin de mejorar las organizaciones y las personas que la integran a través de propuestas o proyectos educativos.

Se plantea un trabajo que implique el involucramiento con los asistentes educativos, considerando las aportaciones de la SEP (2019) la cual establece una serie de características para desarrollar una intervención sistémica y estratégica, considerando la centralidad en lo pedagógico lo cual será la columna vertebral para la generación de aprendizajes. Esto contribuirá a la adquisición de nuevas competencias y profesionalización de los actores involucrados, dotando de elementos para la comprensión de los nuevos procesos, brindando oportunidades de reflexión a través de un trabajo en conjunto que posibilite una visión compartida de mejora.

Mediante el trabajo colaborativo, se pretende hacer propicia la apertura para el aprendizaje y la innovación, encarando y resolviendo sistemáticamente problemas reales que se vivan al interior de las aulas, partiendo de la propia experiencia y de la de otros, reflexionando y compartiendo para cuestionar, recuperar y trasladar a la práctica diaria. Abrir estos espacios de diálogo y generar experiencias hará propicia la profesionalización de la práctica. Se consideran las aportaciones de Revelo y Collazos (2017) que lo definen como un proceso en el que el individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de interactuar con los integrantes del equipo, donde se posibilita intercambiar puntos de vista y así lograr la construcción de conocimiento.

A través de una cohesión entre los actores involucrados, donde se tengan claros los objetivos a alcanzar a través del proceso se dará lugar a una organización donde surjan propuestas para la mejora ricas en creatividad, donde desde la dirección se estimule a la participación, así como a la responsabilidad y el compromiso, lo que demanda poner en marcha capacidades de intervención del directivo para llevar adelante la propuesta.

Mediante el plan de acción se pretende modificar la realidad al atender las necesidades de formación de los asistentes educativos, facilitando la generación de

nuevos conocimientos, haciendo propicia la formación continua, considerando las aportaciones de Aguirre (2021) quien la concibe como un proceso sistemático, consecuente y organizado, a través de la participación individual y colectiva. Aquí, la figura de un liderazgo académico del directivo, hará propicia la participación, reflexión, diálogo y escucha, favoreciendo la puesta en marcha de estrategias nacidas en este proceso que les lleven a la mejora de su quehacer cotidiano, las cuales ofrecen respuestas a los problemas para mejorarlos o cambiarlos.

Se destaca en el apartado de evaluación, la observación de las acciones implementadas que posibilite valorar los avances hacia el logro de objetivos y metas planteadas, así como los obstáculos presentados. Paulatinamente, mientras se realiza la fase de acción, se plantea la aplicación de técnicas e instrumentos pertinentes que posibilite obtener información y evidencias sobre el proceso de avance, llevando a la reflexión en conjunto con los asistentes educativos.

A lo largo de la puesta en marcha del diseño de la propuesta de intervención, fue necesario enfrentar retos tales como la búsqueda de información que guiara el quehacer profesional directivo para contrastarlo con la práctica, indagar sobre áreas de oportunidad priorizadas a atender para así diseñar acciones encaminadas a resolverlas. Esta labor ha representado un trabajo arduo y de esfuerzo, siempre acompañado de figuras docentes a lo largo de la maestría al brindar acompañamiento y disposición para guiar y clarificar en momentos de confusión.

Sin lugar a dudas, la transformación de la práctica directiva fue posible a lo largo del curso, al obtener beneficios tales como la generación de nuevos conocimientos y habilidades que propicien la profesionalización en la labor diaria, dando lugar a la gestión y el liderazgo que favorezca la transformación, teniendo en cuenta las principales demandas del centro como es la atención de necesidades de formación de los asistentes educativos a través de la colaboración.

A través de la propuesta de intervención, se pretende aportar a la práctica directiva y al ámbito educativo, herramientas para desarrollar un trabajo articulado con el colectivo docente, que posibilite un liderazgo pedagógico y brinde acompañamiento y guía en la realización de su quehacer cotidiano, creando espacios de reflexión y

diálogo que apuntalen a la adquisición de conocimientos y desarrollo de estrategias pertinentes para la mejora de la práctica.

Las limitantes del método que pudieran presentarse sería el lograr integrar al colectivo docente hacia la visión de la mejora que se pretende, ya que la investigación acción Latorre la visualiza por su naturaleza participativa y el carácter colaborativo, y de no asumir cada actor involucrado su papel, pudieran no lograrse del todo los objetivos.

Las aportaciones que brinda, sin lugar a dudas superan cualquier limitante en mención, ya que mediante un trabajo estructurado y con un plan bien definido podrían llevarse a cabo diversas acciones que darán pauta al reflejo del cambio que se pretende lograr principalmente las prácticas directivas, y a través del diseño de plan de acción se promueva entre el colectivo docente actividades y mecanismos que los orienten y apoyen en la atención de sus necesidades de formación a través de la colaboración.

Mediante la técnica de elaboración de proyecto se ha permitido dar lugar a marcar las pautas para la organización de ideas, precisar objetivos y establecer los cursos de acción para concretar las actividades a realizar, ser más específica en las tareas con el colectivo y dar lugar a marcar guías de acción que conduzcan a conseguir los resultados planteados.

El presente documento marca las pautas a seguir mediante una serie de actividades destinadas a mejorar la práctica directiva, a través de un trabajo colaborativo entre directivo y asistentes educativos a su cargo, donde a través de una serie de actividades se cumplan los objetivos planteados que den respuesta a la problemática detectada, para dar pie a la resolución de las mismas.

Se pretende un trabajo en espiral, donde a partir de los resultados, se dé pie al diseño de nuevas estrategias que permitan alcanzar el fin esperado, sabiendo que nada es una obra terminada, sino que todo está en constante cambio.

REFERENCIAS

- Aguirre, C. (2021). *La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática*.
- Amante, A. (2010). *La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa: reflexiones a partir de recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG*.
- Antúnez, S. y Gairin, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Graó.
- Arias (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Gandhi.
- Arredondo, S. (2015). *Las Guarderías en México*. Baby Center en español , 2.
- Arias (2020) *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Gandhi.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. España: Paidós.
- Bernal, C (2006). *Metodología de la investigación* (2da. Edición). Pearson.
- Bernal, J. (2001). Liderar el cambio: el liderazgo transformacional. *Anuario de educación*,5(28).https://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/02_lidtranas.PDF.
- Bolívar, A. (2014) *Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: una revisión internacional*. Ril.

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). *Contemporary approaches to teacher professional development*. McGraw Hill.

Campos, C (2012) *La observación, un método para el estudio de la realidad*.

Castillero, M. (2014). *Perfiles de Puesto del Personal y para la Selección de Recursos Humanos, Nuevas Contrataciones. Anexo Siete "B" Bis* .

Cedillo, A., Moreno F., Ayón L., Pelayo, G., Ramos G., y Correa T. (2014). *La Licenciatura En Intervención Educativa. Bienvenido a la Universidad* , 32-38.

Colmenares, A. (2014). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus.

Correa, T. (2018). *Diagnóstico en Educación Básica: Reflexiones y Perspectivas Actuales*. México: Académica Española.

Cruz, L. (2002). *El Director Escolar: Gestor del Trabajo Colaborativo en la Escuela de Educación Primaria*.

Dugarte, A. M. (1996). *TAXONOMÍA EDUCATIVA INTEGRADORA. Ciencias de la Educación*, 3-5.

Egg, E. A. (2005). *Como elaborar un proyecto*. Buenos Aires: Colección política, Servicios y Trabajo Social.

- Escudero, J. (2017). *La Formación Continua del Profesorado de la Educación Obligatoria en el Contexto Español*. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado.
- Evans, R. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación República del Perú.
- Farfán, M. y Reyes, I. (2017) *Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. Reencuentro, Análisis de problemas universitarios*.
- Ferrer, F. (1998). *Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI*. Revista Española de Educación Comparada.
- Fierro, Cecilia; Rosas, Lesvia y Fortoul, Bertha (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza*. Paidós.
- Flores, H. (2021) *La Gestión Educativa, disciplina con características propias*. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Gallardo, S. (2011). *Procedimiento para la Administración de Recursos Materiales en guarderías de Prestación Indirecta. Administración de Recursos Materiales*.

Guédez, M. (2018). *Estilos de pensamiento y Enfoques Epistemológicos*. Scientific, 383.

Guilford, J. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.

Guzmán, F., Aguilar, M., Magaña, M. y Martínez, P. (2020). *Revista Inclusiones*, 7(1) 1-1 <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/349>.

IIEG (2021). *Zapotlán el Grande Diagnóstico del municipio*. Gobierno del Estado de Jalisco.

Jara, H. (2012). *Sistematización de Experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 58-60.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lev. S. Vygotsky “*Pensamiento y Lenguaje*”. *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*.

López, C. (2020). Enfoques epistemológicos de la Investigación. *cesar erique lopez arrillaga*. <https://profcesarlopez.wixsite.com/profcesarlopez/post/enfoque-epistemol%C3%B3gicos-de-la-investigaci%C3%B3n>.

Maldonado, R. (2016). La RIEB y su huella en los docentes de primaria. *Diversidad y Encuentro, la Revista de Estudios e Investigación Educativa*. 14(3). 1-1. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108581>.

Martínez, G. & Flores, G. (2018). *La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar*. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>.

McNiff, J. (1996). *Introducción a la investigación activa*. Taylor.

Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Mc Grall Hill.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2013). Informe TALIS 2013: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729>.

Ministerio de Educación (2021) *Propuesta Pedagógica*. Gobierno del Ecuador. Autor.

Morales, A. G. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. ISLAS, 129-130.

Morgan, G. (1991). *Images of Organization*. (2a. ed.). Thousand Oaks, CA.EUA.:SAGE.

Morgan, L. (2017). *La investigación-acción: una propuesta*. *La investigación-acción: una propuesta*. Educación XXVI.

Noriega, A. (2014) Teoría de la evaluación. *Diseño de la instrucción*. <https://2-learn.net/director/teoria-de-la-evaluacion/>.

O. Revelo-Sánchez, C. A. Collazos-Ordoñez, y J. A. Jiménez-Toledo, (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41). 115-134. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>.

- Ortega, A. (2019). 10 datos sobre la educación en México, según la más reciente prueba PISA. *Expansión política*, 17(4). 1-1. <https://politica.expansion.mx/mexico/2019/12/03/10-datos-sobre-la-educacion-en-mexico-segun-la-mas-reciente-prueba-pisa>.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (2000). *Psicología del niño*. Morata.
- Pozner, P. (2003). La gestión escolar. Secretaría de Educación Pública (SEP). Antología de gestión escolar. SEP.
- Revelo, S., Collazos, O. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Instituto Tecnológico Metropolitano*. 21(41), 115-134. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>
- Robinson, V. (2009) La dirección escolar: Liderazgo Pedagógico y Mejora Escolar. *Revista de investigación educativa* 7 (3) <https://doi.org/10.6018/rie.364581>.
- Rodríguez, G., Ordóñez, S. y López, M. (2020). *La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar*. Revista de Investigación Educativa.
- Rodríguez, M. (2011) La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i socioeducativa*. 23 (231) <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>.

Romo, M. (2018). *Psicología de la creatividad. Perspectivas contemporáneas*. Paidós.

Rojas, C (2011), *Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica*. *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, 2011, pp. 277-297.

Salinas, A. (2009). *Juego, material didáctico y juguete en la primera infancia*. CEE Participación Educativa.

Schunk, D. (2019). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.

SEP (2009) Modelo de gestión educativa estratégica. Programa escuelas de calidad.

SEP (2012), *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*.

SEP (2015). *La ruta de mejora escolar*.

SEP. (2016). *El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Perfiles educativos*.

SEP (2018). *Aprendizajes Clave Educación Inicial: Un buen comienzo*.

SEP (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*. 12(166). 1-1
https://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/59611/52340.

SEP (2019) Estilos de liderazgo en educación superior. *Cien fuegos*. Conrado 15 (68).

TALIS. (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español. <http://www.mced.gob.es/inee>.

UNESCO (2016), ¿De qué se compone una 'escuela feliz'? – La Oficina de la UNESCO en Bangkok presenta un nuevo informe. *Unesco* 2(18). 24. <https://www.unesco.org/es/articulos/de-que-se-compone-una-escuela-feliz-la-oficina-de-la-unesco-en-bangkok-presenta-un-nuevo-informe>.

UNESCO (2016). *Innovación Educativa, texto 1, herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Primera edición. Representación de la UNESCO en Perú. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf> (Recuperado en febrero de 2018).

Vicente Panuccio. (2013). *PIAGET explica a PIAGET* (video). You Tube.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.

ANEXOS

ANEXO 1
GUÍA DE OBSERVACIÓN
 CENDI Juan de Zumárraga

Fecha: _____

Horario: _____

Actividad: _____

Criterios para el análisis	
¿En la planeación se incluye la implementación de diversos espacios de la unidad?	
¿Las actividades diseñadas tienen un propósito definido?	
El desarrollo de las capacidades es el objetivo central de la planeación educativa	
Se muestra atento al desarrollo del niño, observándolos, estimulándolos y realizando registros de observación	
Muestra altas expectativas en las capacidades y potencial de los niños y niñas	
Valora y reconoce el avance de los niños y niñas a través de mecanismos de evaluación pertinente que dé cuenta de sus avances	
Identifica las necesidades de formación docente a partir de la enseñanza y de las propias de la nueva realidad de la escuela	
Modifica sus prácticas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos	
Autoevalúa su desempeño, independientemente del ámbito en que nos desarrollemos	
Realiza un diagnóstico de nuestros alumnos y damos un seguimiento sistemático de los aprendizajes que van adquiriendo	
Conoce las etapas del desarrollo del niño y a partir de esta implementa actividades que le permita el desarrollo de sus capacidades	

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 2
CUESTIONARIO
CENDI Juan de Zumárraga

A continuación, seleccione la respuesta que considere se asemeje más a su desempeño respecto a la frecuencia en la que realiza las prácticas asociadas a cada competencia docente. Considere la siguiente escala:

Clave	
1.	Nunca
2.	A veces
3.	Ocasionalmente
4.	Frecuentemente
5.	Casi siempre
6.	Siempre

Competencia docente	Pregunta	Nunca	A veces	Ocasionalmente	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1. Planeación de las clases. Planear clases considerando el enfoque de competencias, para el logro de aprendizajes.	1. Organicé la secuencia de actividades de acuerdo al tiempo del curso.						
	2. Preparé con anticipación los materiales educativos						
	3. Planeé la estrategia de enseñanza-aprendizaje para promover el estudio de situaciones reales o simuladas						
	4. Determiné los criterios de evaluación considerando los elementos de las competencias						
	5. Establecí mecanismos para asegurar que los productos y desempeños de los alumnos cumplan con los requisitos de calidad.						
	6. Incorporé innovaciones orientadas a la mejora de la calidad del curso.						
2. Impartición de clases. Impartir clases empleando estrategias didácticas centradas en generar aprendizajes.	7. Exploré los conocimientos que los alumnos ya tenían de un tema, para relacionarlos con uno nuevo.						
	8. Promoví actividades de diálogo sobre los temas de clases.						
	9. Realicé actividades que permitieron a los alumnos poner en práctica los contenidos.						
	10. Animé a los alumnos para que participaran.						
	11. Promoví actividades de aprendizaje para que los alumnos						

	realizaran de forma individual.						
	12. Promoví actividades de trabajo en equipo						
	13. Organicé el trabajo de tal forma que ayudara a los alumnos a aprender						
	14. Empleé materiales educativos como apoyo a las temáticas						
	15. Realicé actividades para favorecer el aprendizaje						
	16. Fui claro al explicar contenidos						
	17. Repasé los puntos más importantes vistos durante la sesión						
	8. Utilicé tecnología como apoyo						
Competencia docente	Pregunta	Nunca	A veces	Ocasional-mente	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
3. Evaluación del aprendizaje. Evaluar el aprendizaje con un enfoque formativo, para tomar decisiones de mejora continua.	19. Indiqué los criterios para evaluar el aprendizaje.						
	20. Evalué el aprendizaje en varios momentos durante el curso.						
	21. Utilicé diversas actividades para evaluar lo aprendido durante el curso.						
	22. Informé los resultados de las evaluaciones realizadas de forma oportuna.						
	23. Retroalimenté el desempeño de los alumnos durante las clases.						
	24. Apoyé durante las clases a quienes lo requirieron para mejorar su aprendizaje.						
Competencia docente	Pregunta	Nunca	A veces	Ocasional-mente	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
4. Dominio de la disciplina. Demostrar el dominio de contenidos propios de su disciplina relacionándolos con temas del curso con su experiencia profesional para el logro de aprendizajes.	25. Emplee contenidos útiles para su desempeño profesional						
	26. Organicé los contenidos de tal forma que facilitaron el aprendizaje.						
	27. Utilicé ejemplos de la profesión en las explicaciones.						
	28. Utilicé bibliografía actual.						

Competencia docente	Pregunta	Nunca	A veces	Ocasional-mente	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
5. Práctica de valores y actitudes. Demostrar valores y actitudes, poniendo en práctica los principios y normas que caracterizan su ética docente institucional para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.	29. Cumplicé con el horario de clases.						
	30. Mostré interés por que aprendieran durante las clases.						
	31. Traté con respeto a los alumnos.						
	32. Atendí a todos los alumnos por igual						
Competencia docente	Pregunta	Nunca	A veces	Ocasional-mente	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
5. Gestión Académica. Participar en equipo de trabajo docente de manera proactiva y responsable para la realización de actividades académicas y/o administrativas que contribuyan al logro de aprendizajes.	6. Participé en las reuniones del equipo de trabajo.						
	7. Contribuí para actualización de los cursos que imparto.						
	8. Participé en los proyectos que se desarrollan en el equipo de trabajo.						
	9. Cumplicé con los acuerdos tomados en el equipo de trabajo.						
	10. Fui proactivo en las actividades a realizar por el equipo de trabajo.						
	11. Participé en los eventos relacionados con el programa educativo organizados en la institución.						
	12. Participé en actividades para la formación continua						
	13. Entregué los reportes/documentos solicitados en los tiempos establecidos.						

ANEXO 2

Nombre: _____ Sala de atención _____

Indicaciones: Solicito de favor respuestas con sinceridad los planteamientos que a continuación se indican.

Problemáticas de escuela por ámbito		
Ámbito	Criterios para el análisis	Explica
Apro- vecha- mient o acad- émico y asiste- ncia de los alum- nos	¿Reconocemos las debilidades y fortalezas académicas de los estudiantes?	
	¿Hacemos uso de los resultados para la mejora de las intervenciones y el diseño de estrategias de enseñanza?	
	¿Elaboramos sugerencias de intervención docente para los alumnos que requieren apoyo?	
	¿Identificamos problemáticas que impactan en el rezago de la escuela y desarrollamos estrategias de intervención?	
	¿Contamos con el dato de la eficiencia terminal de la escuela y planteamos estrategias de intervención?	
	¿Analizamos periódicamente los indicadores de abandono y planteamos estrategias de intervención?	
Ámbito	Criterios para el análisis	Explica
Contex- to sociocu- ltural	¿Contamos con información sistematizada de la condición socioeconómica, laboral y tecnológica de las familias de nuestros alumnos?	
	¿Empleamos esa información para mejorar las estrategias de comunicación y acompañamiento con los padres de familia?	
	¿Involucramos a los padres de familia en las actividades del PEMC?	
	¿La vinculación con los padres de familia se centra tanto en el apoyo del aprendizaje de los alumnos como en la organización logística de la escuela?	
	¿Establecemos redes de colaboración con los diferentes agentes comunitarios para comunicar mensajes y aprovechar	

	los recursos de la comunidad en la toma de decisiones para la mejora de la escuela y del PEMC?	
Problemáticas por ámbito		
Ámbito	Criterios para el análisis	Explica
Conformación de la CAV	Compartimos asertivamente reflexiones sobre nuestras emociones.	
	Identificamos y damos sentido a nuestras relaciones interpersonales y emociones desde la comunicación y la escucha activa	
	Dialogamos en torno a problemáticas y situaciones de nuestro contexto	
	Orientamos nuestras acciones con base en el PEMC	
	Construimos el diagnóstico de la escuela que orienta al PEMC, hacia el logro de nuestro sueño común	
	Conocemos a nuestros alumnos y consideramos sus necesidades e intereses para planificar y evaluar sus aprendizajes y para reorientar nuestra práctica docente y directiva	

Fuente de elaboración: SEP (2012) pág. 12

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA

¿Cómo observa el funcionamiento de la escuela?

¿Cuál es su opinión acerca de las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales?

¿Cuál es su opinión acerca de la elaboración y seguimiento del PEMC?

¿Cómo observa el desempeño del directivo y personal docente?

Problemáticas institucionales vinculadas con el aprendizaje

ANEXO 4

PLANTILLA DE PERSONAL

Centro de Atención Infantil	Urbano	Años Didac. Esp.	Zona	Clave
Juan de Zamarrigo	X	T	T	14PE01919Z
Domicilio	Rural	Años Didac. Adp.	C.P.	Averías Casuarita
Comofort #353			43000	C20001415
D.P.S.E.	Ex profesor	Municipio	Fecha de alta	Teléfono
200 REGION SUR	X	Zapotlán el Grande	03/10/2008	341-410-6158
Tiempo	Adaptado	Colonia	Personal total	Escolar
4 DISCONTINUO		CENTRO	40	
Dirección Calle: Galaxia y Santo Domingo				



Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación Básica
Dirección Formación Integral
Coordinación de Educación Inicial

Curso 2020-2021						
	Salas	A/1	B/2	C/3	Total	
Lac	1	1	1	1	3	
Mat	1	1	1	1	3	
Prep	2				2	
Plantilla FO-3						
	H	M	Total	H	M	Total
Total de alumnos	60	50	110			
LACTANTES	22	14	36			
MATERIALES	28	27	55			
PREESCOLAR	10	3	13			
Total de alumnos	60	50	110			
Suba						
	H	M	Total	H	M	Total
Inicio de Curso						
Fin de Curso						

ANEXOS PARA VALIDACION (NO IMPRIMIR)
E-mail: gvju1267_estrellademar@hotmail.com

TOTAL LACTANTES				TOTAL MATERIALES			
Inicio de Curso		Fin de Curso		Inicio de Curso		Fin de Curso	
22	14	36		28	27	55	

LACTANTES			MATERIALES		
Inicio de Curso		Fin de Curso	Inicio de Curso		Fin de Curso
H	M	Total	H	M	Total

No	Apellido Paterno, Materno, Nombre(s)	Filiación con Homonomía	Perfil Académico, No Codula Profesional	Función	Fecha de Ingreso al CAI	C.U.R.P.	Correo Electrónico	Domicilio Particular, Calle, Colonia, Municipio, C. P. y Teléfono
1	Gutiérrez Corona Elsa	GUCE930225R5	Lic. En Intervención Educativa, Título	Directora	06-06-26	GUCE930225MUCTRL05	elsaj17@hotmail.com	Río Costatecolcos No. 5, Camichero 2, Zapotlán el Grande, 43000, 341-412-6101
2	Chávez Sánchez María Evelyn	CA3E6207025L1	Secundaria, Certificado	Administradora	05-08-08	CA3E620702MUCHRV01	vela.chavez@hotmail.com	Humboldt #71, Castro, Zapotlán el Grande, 43000, 341-412-79-92
3	García Chávez Karla Gabriela	GACK950218FG1	Técnica en enfermería, Título	Enfermera	06-01-19	GACK950218MUCRHR06	laila_18garcia@hotmail.com	Avd. Salvador Aguilera #32, Calderón, Zapotlán el Grande, 43000, 341-412-76-82
4	Chávez Burrigón Berta Alicia	CABB9711M4385	Lic. En Intervención Educativa, Coactancia de Terminación de Estudios	Coordinadora del área educativa	20-11-03	CABB9711M4MUCHRV05	bhavachbaragan@gmail.com	Ocampo #423-A, La Rajá, Zapotlán el Grande, 43066, 341-105-3105
5	Rafael Medina Visney Guadalupe	RAMY930302B2	Lic. En Nutrición, Título	Jefa de cocina	15-04-01	RAMY930302MUCJFDN01	vianey_283@hotmail.com	Abascole # 36, Castro, Gomez Farias, 43120, 341-110-4303
6	Karla Morey Medina	MONKR40207LC6	Lic. En Educación Preescolar, Título	Educadora de apoyo pedagógico	20-10-05	MONKR40207MUCNDR06	no tiene	Salvador Aguilera Vásquez #25, San Antonio, Zapotlán el Grande, 43000, 341-108-3708

7	Pacheco Rivas Brenda Nayeli	PARB0611M2LE4	Lic. En Nutrición, Coactancia de terminación de estudios	Nutrióloga	11-12-26	PARB0611M2MUCVFR05	brenblue@hotmail.com	Abascole #351, Píntores, Zapotlán el Grande, 43000 341-873-3323						
8	Quiñones de la Cruz María Elona	GUCE920102846	Lic. En Psicología, Coactancia de examen profesional	Encargada de sala	05-02-16	GUCE920102MUCXRL06	no tiene	Rancho Ovejas #46, Emiliano Zapata, Zapotlán el Grande, 43027, 341-102-4564	LA	3	4	7		
9	Chavez Miguels Cielo Elizabeth	CAMC360301C1N9	Lic. En Intervención Educativa, Certificado	Encargada de sala	20-07-24	CAMC360301MUCJGL03	cielo.claustr@gmail.com	Francisco General Anaya, #112, Coahuila, Zapotlán el Grande, 43000, 341-103-4440	LB	6	5	13		
10	Larios Aban Lizeth	LAAL950511V24	Lic. En Intervención Educativa, Certificado	Encargada de sala	18-01-16	LAAL950511MUCR205	bichito20@hotmail.com	María Mercedes Madrigal #43, Hijo Bustres, Zapotlán el Grande, 43052, 341-140-2915	LC	11	5	16		
11	Ramírez Barajas Claudia Yessali	RAEC341128HY3	Lic. En Intervención Educativa, Coactancia de Terminación de Estudios	Encargada de sala	17-01-18	RAEC341128MUCMRL01	liauz281@hotmail.com	Luz Manuel Rojas #570, Aljizero, Zapotlán el Grande, 43000, 341-410-6158	MA	9	12	21		9 12 21
12	Martínez Morán Brenda Cecilia	MAMB951122026	Lic. En Intervención educativa, coactancia de terminación de estudios	Encargada de sala	13-02-06	MAMB951122MUCRRR08	no tiene	Manuel M. Dieguez #352, Villas de Heróides, Zapotlán el Grande, 43027, 341-129-9138	MB1	11	5	16		11 5 16
13	Méndez Morales María Eliza	MEME950606A0D0	Lic. En Intervención Educativa, Coactancia de Terminación de Estudios	Encargada de sala	18-09-11	MEME950606MUCJNR02	ma.elena.m.m.0635@gmail.com	Rancho Coronas #438, Castro, Zapotlán el Grande, 43000, 341-432-1634	MB2	8	10	18		8 10 18
14	Francisco Jimenez Erika Guadalupe	FAJE800710EW0	Lic. En Educación Especial, Acta de examen profesional	Encargada de sala	07-06-25	FAJE800710MUCRMR04	no tiene	Incertegres #22, Solidaridad La Paz Zapotlán el Grande, 43036, 341-413-6536	PREESC 1	7	8	15		
15	Florez Ojibirn María Argelia	FOCA850309F06	Lic. En Intervención Educativa, Carios de estudios	Encargada de sala	13-06-20	FOCA850309MUCJEN07	angelica258@hotmail.com	Aldama #214, Píntores, Zapotlán el Grande, 43000, 341-412-4016	PREESC 1	3	1	4		
16	Romero Díaz María Elizabeth	RODE850505LU41	Lic. En Intervención Educativa, Coactancia de Terminación de Estudios	Asistente Educativo	03-03-17	RODE850505MUCM2L04	no tiene	Fryr Jca de Piedra #10, C.N.O.P., Zapotlán el Grande, 43052, 341-413-7452						

17	Romero García Ana María	ROGA970726IE2	Asistente en Educación Preescolar, Diploma	Asistente Educativo	06-06-22	ROGA970726MUCMNR05	no tiene	Aldama #233, Santa Cecilia, Zapotlán el Grande, 43030, 341-432-9647						
18	Cuellar Pallares Claudia Lotiada	CAPCT3112524A	Asistente en Educación Preescolar, Diploma	Asistente Educativo	05-10-19	CAPCT31125MUCSLR00	vuyacasillas@hotmail.com	Manuel Rojas #545, Coahuila, Zapotlán el Grande, 43088, 341-413-4469						
19	Zamora Velazquez Lea María	ZAVL680711V2C2	Asistente en Educación Preescolar, Diploma	Asistente Educativo	14-04-23	ZAVL680711MUCMLZ08	no tiene	Giracoles #51, La Primavera, Zapotlán el Grande, 43000, 341-135-0679						
20	Bernardino Guzmán Elio Bernaldo	BRGE920615CO2	Lic. En Enfermería, Título	Asistente Educativo	13-01-17	BRGE920615MUCJZL05	no tiene	Comofort #280, Castro, Zapotlán el Grande, 43000, 341-136-3247						
21	Vazquez Cruz Erika Janet	VACE920830J06	Lic. En enfermería, Título	Asistente Educativo	17-04-18	VACE920830MUCZFR05	no tiene	Mochteca #143, Castro, Zapotlán el Grande, 43120, 341-104-7070						
22	Uribe Medina Karla Josefina	UUMK941029G17	Asistente en Educación Preescolar, Diploma	Asistente Educativo	24-06-15	UUMK941029MUCRFR03	karla.urzua23@gmail.com	Tecachitla #7, Jardines de Zapotlán, Zapotlán el Grande, 43020, 341-420-0134						
23	Fernández Espínola Evelyn Guadalupe	FEFE94118A55	Lic. En Nutrición, Título, Certificado ECO 435	Asistente Educativo	20-03-19	FEFE94118MUCRSV04	no tiene	16 de Septiembre #48, 16 de Septiembre, Zapotlán el Grande, 43000, 341-101-5295						
24	Análito Guzmán Adriana Bernaldo	AAGA950426JH1A	Bachillerato, Certificado, ECO 435	Asistente Educativo	05-02-20	AAGA950426MUCVZD03	no tiene	Gomez Fariz #225, Solidaridad, Zapotlán el Grande, 43037, 341-145360						
25	Lodomas Mengüer Fátima Solaj	LEMF931115WF6	Bachillerato, Certificado, ECO 435	Asistente Educativo	11-03-20	LEMF931115MUCDNT02	no tiene	Matornos #124, Castro, Zapotlán el Grande, 43000, 341-430-6566						
26	Piñero Vazquez Estela	PIVE710622DC5	Asistente en Educación Preescolar, Diploma	Asistente Educativo	07-04-02	PIVE710622MUCZ03	no tiene	Nicolás Bravo #33 A, Castro, Zapotlán el Grande, 43000, 341-432-8554						

28	Martínez Valencia Lizbeth	MAVL91019124	Asistente en Educación Preescolar, Diploma	Asistente Educativo	15-02-17	MAVL910191MUCRLZ11	netix_4@hotmail.com	Albino Aranda #531, Coahuiltepec, Zapotlán el Grande, 49008, 341-436-3261											
29	Bernabé codedo Myra Ivette	BECM840428321	Bachillerato, Certificado, ECO 435	Asistente Educativo	20-07-24	BECM840428MUCRD704	avanderdede10@yahoo.com	Atecoz No. 5, Centro, Zapotlán el Grande, 49000, 341-160-4048											
30	Mangués Sánchez Gisela Marlen	MUSG010531UT9	Bachillerato, Certificado, ECO 435	Asistente Educativo	20-07-20	MUSG010531MUCJNNSA1	munguamariend4@hotmail.com	Begonillas #49, Begonillas, Zapotlán el Grande, 49033, 341-116-6254											
31	Trinidad Morán Cielmis Yadira	TIMC970601247	Licenciatura, Certificado	Asistente Educativo	21-07-01	TIMC970601MUCRRN08	yadira06.trinidad@hotmail.com	María Mercedes Madrigal #19, Hijos Ilustres, Zapotlán el Grande, 49070, 341-133-3416											
32	Vulzco Vargas Karla Estefanía	VEVK320115NC7	Bachillerato, Certificado, ECO 435	Asistente Educativo	21-06-09	VEVK320115MUCLRN04	karla_onho@hotmail.com	San Francisco #37, La Providencia, 49086, 341-135-9123											
33	Silva Chávez Ana Laura	SICA830816UK2	Bachillerato, Certificado	Auxiliar de cocina	08-12-29	SICA830816MUCHN004	lausch_04@hotmail.com	Prologación de Comosfort #545, Coahuiltepec, Zapotlán el Grande, 49088, 341-410-5916											
34	Grandos de la Cruz Hilda Guillermina	GACH781002572	Bachillerato, Certificado	Auxiliar de cocina	14-02-12	GACH781002MUCRRL07	no tiene	Sebastián Allende No. 162, Coahuiltepec, Zapotlán el Grande, 49088, 341-413-3194											
35	Hernández Medina Rosa María	HEMR620319G76	Primaria, Certificado	Auxiliar de limpieza	17-12-01	HEMR620319MUCRDS04	no tiene	Comosfort #350, Villus de Zapotlán, Zapotlán el Grande, 49000, 341-413-4727											
36	Rodríguez Hernández Karina	ROHK310320DV0	Secundaria, Certificado	Auxiliar de limpieza	20-02-17	ROHK310320MUCDRR03	no tiene	Aldama #218, Planetas, Zapotlán el Grande, 49013, 341-134-1410											

37	García Montoya José Ángel	GAMA790416N V2	Secundaria, Certificado	Vigilante	20-08-05	GAMA790416MUCRNN07	angelga180473@gmail.com	Puerto de Alvarado #8, Santos María, Zapotlán el Grande, 49035, 341-150-6204											
38	Jimenez Toccozo María Rosario Micaela	JTR610028TG4	Asistente en Educación Preescolar, Diploma	Auxiliar de cocina	05-08-08	JTR610028MUCMS01	no tiene	Jorge #345, Coahuiltepec, Zapotlán el Grande, 49008, 341-413-7133											
39	Chávez Chávez María Concepción	CACC831216F A	Secundaria, Certificado	Auxiliar de limpieza	20-07-09	CACC831216MUCHN00	conchavez2320@gmail.com	Narciso #13, Primavera, Zapotlán el Grande, 49000, 341-170-4593											
40	González Rodríguez María de la Luz	GORL630329CE8	Primaria, Certificado	Auxiliar de limpieza	21-07-21	GORL630329MUCNDZ09	no tiene	San Blas #58, Col. Valle de la Providencia, Zapotlán el Grande, 49097, 341-205-0678											
40	Trinidad Morán Cielmis Yadira	TIMC970601247	Licenciatura, Certificado	Asistente Educativo	21-07-01	TIMC970601MUCRRN08	yadira06.trinidad@hotmail.com	María Mercedes Madrigal #19, Hijos Ilustres, Zapotlán el Grande, 49070, 341-133-3416											

Anexo 5
 SESION 1
 CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA
 14PDI0191Z
 Informe verbal.

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
Describe sus hallazgos respecto a la teoría			
Reconoce las principales características del desarrollo según Piaget			
Identifica las características de los niños y sus necesidades según su etapa			
Comenta ejemplos de los niños a su cargo en relación a la teoría			

Fuente: Elaboración propia

CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA

14PDI0191Z

Anexo 6

SESION 2

Presentación de etapa. Exposición

Nombre			
Sala de atención			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
Relacionan el conocimiento de las etapas con su práctica laboral			
¿Sus ideas son coherentes conforme a la teoría?			
¿Exponen sus puntos de vista personales en relación a sus hallazgos?			
¿Reflexionan sobre su quehacer docente?			

Fuente: Elaboración propia

CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA

14PDI0191Z

Anexo 7

SESION 3

El juego. Presentación

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
Reconoce la importancia del juego en la primera infancia			
Describe el impacto que tiene el juego en el desarrollo de los niños			
Describe el impacto que tiene el juego en el desarrollo de los niños			
Reconoce el juego como una forma de resolver situaciones de aprendizaje en el niño, utilizando como ejemplo su grupo.			

Fuente: Elaboración propia

CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA

14PDI0191Z

Anexo 8

SESION 4

El juego. Presentación

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
El juego que propone ¿es propicio de acuerdo a la etapa de desarrollo que cursan los niños a su cargo?			
El juego propuesto, ¿Responde a la necesidad de aprendizaje de sus alumnos?			
Reflexiona acerca de: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendimos durante la sesión? - ¿Cómo lo que aprendimos permite resignificar nuestro actuar? - ¿De qué manera puedo propiciar la resolución de problemáticas en el aula mediante el juego? 			

Fuente: Elaboración propia

CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA

14PDI0191Z

Anexo 9

SESION 5

Juego, material didáctico y juguete

Exposición

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
El organizador gráfico contiene los elementos principales e información conectada con la información principal			
Es fácil de comprender al usar enlaces o conectores adecuados			
Presenta el organizador de manera clara y entendible			

Fuente: Elaboración propia

CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA

14PDI0191Z

Anexo 10

SESION 6

Presentación. Material didáctico

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
Describe de qué manera el material presentado contribuye al desarrollo de capacidades de los alumnos			
Externa la importancia de implementar materiales didácticos en los ambientes de aprendizaje.			
Reconoce la importancia del juego, material didáctico y juguete para el desarrollo de las capacidades de los alumnos.			

Fuente: Elaboración propia

CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA

14PDI0191Z

Anexo 11

SESION 7

Exposición. Uso de las TIC

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
Explica el uso de la aplicación investigada			
Describe su función y utilidad para el logro de aprendizajes de los alumnos			
Refiere las ventajas y desventajas de la aplicación			

Fuente: Elaboración propia

14PDI0191Z

Anexo 12

SESION 7

Reflexión. Uso de las TIC

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
Reflexiona sobre los retos que representa la utilización de las TIC como medio para propiciar el logro de competencias			
Considera aspectos a tomar en cuenta para el diseño de actividades haciendo uso de las TIC como herramienta para la enseñanza			
Reflexiona entorna a las propias limitantes y mis fortalezas para la implementación de las TIC en la educación a distancia			

Fuente: Elaboración propia

14PDI0191Z

Anexo 13

SESION 7

Planeación. Uso de las TIC

Nombre			
Sala de atención:			
Fecha			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
La planeación, ¿considera el uso de las TIC para el logro de aprendizaje de los alumnos?			
El desarrollo de las capacidades es el objetivo central del diseño de ambientes de aprendizaje			
Considera la etapa del desarrollo del niño en la utilización de las TIC			
Considera instrumentos de evaluación pertinentes para medir los logros en el niño			

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 14

Guía de observación de clase

El *Guion para la observación de clase entre agentes educativos* tiene como propósito orientar la obtención de información para apoyar la retroalimentación entre el maestro observado y los maestros observadores.

Instrucciones: registre en la columna correspondiente si se realiza o no la pauta, durante el desarrollo de la clase, y describa o argumente lo correspondiente.

ASPECTO	PAUTAS POR CONSIDERAR EN LA OBSERVACIÓN	SÍ	NO	DESCRIPCIÓN Y/O ARGUMENTOS
¿Cómo aborda la problemática educativa a observar?	➤ Promueve actividades que consideren los intereses de los niños.			
	➤ Propone actividades específicas para los niños que así lo requieren			
	➤ Muestra disponibilidad física y afectiva a los requerimientos de los niños			
	➤ Promueve la participación de los niños en las actividades a realizar			
	➤ Facilita el juego libre con base en los intereses e iniciativas de los niños			
	➤ Conoce las características de los niños y hace uso de ellas en el planteamiento de las consignas y cuestionamientos			
ASPECTO	PAUTAS POR CONSIDERAR EN LA OBSERVACIÓN	SÍ	NO	DESCRIPCIÓN Y/O ARGUMENTOS
¿Cómo interactúa y crea con los niños	➤ Propone actividades que significaron retos o desafíos a las capacidades de los niños.			
	➤ Organiza el ambiente para favorecer la interacción de los niños y el agente educativo.			

ambientes propicios para el aprendizaje considerando el juego como herramienta básica?				
	➤ Promueve el desarrollo de los niños a través del juego.			
	➤ Promueve actividades que garantizan los aprendizajes y el bienestar de los niños.			
	➤ Organiza el ambiente de aprendizaje para apoyar las emociones y sentimientos de los niños.			
ASPECTO	PAUTAS POR CONSIDERAR EN LA OBSERVACIÓN	SÍ	NO	DESCRIPCIÓN Y/O ARGUMENTOS
¿Cómo aprovecha los recursos didácticos?	➤ Utiliza recursos didácticos que contribuyen al logro de los aprendizajes.			
	➤ Emplea recursos pertinentes y seguros para las características de los niños.			
	➤ Organiza los recursos didácticos para que estén al alcance de todos los niños.			
	➤ Emplea los recursos didácticos en el momento oportuno.			
	➤ Dispone el mobiliario considerando el desplazamiento seguro y activo de los niños.			
	➤ Promueve la libre exploración de los espacios y materiales.			
ASPECTO	PAUTAS POR CONSIDERAR EN LA OBSERVACIÓN	SÍ	NO	DESCRIPCIÓN Y/O ARGUMENTOS

¿Cómo contribuye al desarrollo de la imaginación y creatividad usando la literatura y el juego?	➤ Hizo propicia la oportunidad de los niños para desarrollar creatividad e imaginación, utilizando el juego.			
	➤ Emplea mecanismos para que los niños tengan acceso a materiales diversos para explorar, investigar y crear.			
	➤ Estuvo dispuesto a realizar actividades que permitieran la expresividad motriz de los niños, desplazamiento libre y espontaneo, la investigación la exploración de su entorno a partir del juego.			

Fuente de elaboración propia a partir de SEP (2018 pág. 15 a 18)

CENDI JUAN DE ZUMÁRRAGA
14PDI0191Z
PLAN DE ACCIÓN

ÁMBITO DE ACCIÓN	FORMACIÓN, PRÁCTICAS DOCENTES Y AVANCES EN EL PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO			
Objetivo general	Atender las necesidades de formación docente para la transformación de su práctica educativa por medio de capacitación pertinente que propicie el desarrollo del talento y la mejora continua, considerando a sus alumnos logrando desarrollar los aprendizajes clave considerando la modalidad de trabajo híbrido.			
Objetivo intermedio <i>Lo que se quiere lograr y el plazo</i>	Fortalecer la gestión y cocreación del conocimiento con pensamiento crítico, dando lugar a la búsqueda, organización, comprensión y análisis, reconstrucción del conocimiento de manera colaborativa entre docentes durante el primer mes de trabajo.			
Meta <i>¿Cuánto? ¿Qué? ¿De qué manera? ¿Cuándo?</i>	Que el 100% del personal educativo logre fortalecer sus conocimientos e implementar nuevas acciones para el desarrollo de sus actividades del aula a través del diseño de ambientes pertinentes para el grupo que atiende, a través de mecanismos de evaluación que le permita valorar su práctica durante el segundo mes de trabajo.			
Acciones	Fechas	Responsable	Recursos	Evaluación
Capacitación “Etapas del desarrollo según Piaget”	11 y 25 de septiembre de 2022	Directivo Directivo	Fuentes impresas y digitales de la teoría. Cañón, bocinas, laptop, internet	Presentación de etapa de desarrollo de los niños que atiende

Capacitación "El juego como herramienta básica para el aprendizaje"	09 y 30 de Octubre de 2022	Docentes	Cañón, bocinas, laptop, internet	Propuestas de juego según la etapa de desarrollo de los niños que atiende.
Capacitación "Juego, material didáctico y juguete"	13 y 27 de Noviembre de 2022	Directivo Docentes	<u>Documento "Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia" de Alicia Vallejo Salinas.</u>	Presentación.
Capacitación: "Uso de las TIC en la educación a distancia"	15 de enero de 2023	Directivo Docentes	Cañón, bocinas, laptop, internet	Planeación didáctica en modalidad a distancia que considere el uso de las TIC, así como aplicaciones lúdicas.
Aprendizaje entre pares. Observación de clase.	12 y 26 de febrero de 2023	Docentes Directivo	Guía de observación, Propuesta de desarrollo profesional	Resultados de las guías de observación
	21 a 31 de marzo de 2023	Directivo Docentes Jefes del área de Pedagogía	Guías de observación	

Evaluación de resultados				Aplicación de rúbrica de evaluación en educación inicial. Análisis e interpretación de resultados.
--------------------------	--	--	--	---

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	“Etapas del desarrollo según Piaget”
Fecha	11 de Septiembre de 2022
Duración:	90 minutos
Recursos	Cañón, Laptop, internet.
Objetivo	Que el personal educativo reconozca las principales características de las etapas del desarrollo según Piaget, para que identifique las características de los niños y sus necesidades.
Descripción	<p>Plantear la importancia del reconocimiento de las características del desarrollo según la etapa del desarrollo.</p> <p>Preguntar al colectivo, ¿Cuáles son las etapas del desarrollo según Piaget?, ¿Qué características conoce?, ¿En qué podría beneficiar conocerlas? etc.</p> <p>Se pedirá a los agentes educativos que se agrupen por sala de atención para que investiguen en fuentes confiables en internet las etapas del desarrollo según Piaget.</p> <p>Cada equipo compartirá la información recabada y comentarán ejemplos de los niños a su cargo.</p>
Seguimiento	El colectivo, a lo largo de la semana, durante el trabajo realizado con los niños que atiende, obtendrá evidencias (fotografías, videos, registros de observación) que confronte la teoría de Piaget con la realidad dentro del aula para presentarlo explicando al colectivo, sus hallazgos durante la próxima sesión.
Evaluación	Por medio de un informe verbal, expondrá sus hallazgos respecto a la teoría en relación con los niños a su cargo respondiendo a la pregunta: ¿De qué me doy cuenta? (Anexo 4)

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	“Etapas del desarrollo según Piaget”
Fecha	25 de Septiembre de 2022
Duración:	90 minutos
Recursos	Cañón, Laptop, internet.
Objetivo	Que el personal educativo reconozca las principales características de las etapas del desarrollo según Piaget y Vygotsky para que identifique las características de los niños y sus necesidades.
Descripción	<p>Preguntar al colectivo, ¿Qué aspectos consideran más relevante entorno a la sesión pasada? ¿Ha cambiado la perspectiva el conocer o reconocer las etapas del desarrollo que plantea Piaget?</p> <p>Solicitar a cada equipo presente la etapa del desarrollo correspondiente al grupo de edad que atiende.</p> <p>En plenaria, se compartirán experiencias acerca de los niños que requieren mayor atención de acuerdo a la etapa piagetiana.</p> <p>Por sala de atención, presentarán la confrontación de la teoría de Piaget con sus hallazgos y evidencias recabadas al colectivo.</p> <p>Cada docente elaborará una conclusión sobre la importancia del reconocimiento de la etapa según Piaget de los niños que atiende.</p>
Acuerdos/Seguimiento	<p>Durante la semana, el personal observará a los niños a su cargo, para identificar las principales problemáticas que requieren mayor atención y la compartirá con el colectivo durante la próxima sesión.</p> <p>*Brindar retroalimentación durante las diferentes participaciones.</p>

Evaluación	<p>Presentación de etapa.</p> <p>Conclusión:</p> <p>Respondamos las siguientes preguntas en plenaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendizajes nos deja nuestra sesión respecto al análisis de las etapas del desarrollo? - ¿De qué manera se relaciona el conocimiento de las etapas con nuestra práctica? - ¿De qué manera estos aprendizajes nos permiten atender las necesidades de los alumnos? (Anexo 5)
Registros de observación	

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	"El juego como herramienta básica para el aprendizaje"
Fecha	09 de Octubre de 2022
Duración:	90 minutos.
Recursos	Cañón, Laptop, internet, programa aprendizajes clave.
Objetivo	Que el personal educativo conozca y reconozca la importancia del juego en la primera infancia, así como su impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas como forma de resolver situaciones de aprendizaje.
Descripción	<p>En plenaria, el colectivo explicará las situaciones relevantes de los niños que atiende que ameritan intervención. Así mismo propondrá estrategias que den pie a la resolución de las mismas.</p> <p>Preguntar al colectivo: ¿considera que el juego es una herramienta primordial para el aprendizaje en los niños que atiende? ¿por qué? ¿qué señala el programa aprendizajes clave al respecto?</p>

	<p>Organizados en equipo por sala de atención, se solicitará al personal indaguen en el programa "Aprendizajes Clave", y en diferentes fuentes confiables, los aspectos principales referentes al juego.</p> <p>En equipos, elaborarán una presentación que dé cuenta de la información investigada y la compartirán al colectivo.</p> <p>*Brindar retroalimentación durante las diferentes participaciones.</p>
Acuerdos/Seguimiento	El personal, de acuerdo a la sala de atención que atiende, diseñará una actividad lúdica y la ejecutará con los niños a su cargo. Tomará evidencia de la actividad realizada para compartir los resultados en la próxima sesión.
Evaluación	<p>Presentación.</p> <p>(Anexo 6)</p> <p>Responde a las preguntas: ¿Qué aprendizajes me deja esta sesión? ¿De qué me doy cuenta?</p>
Registros de observación	

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	"El juego como herramienta básica para el aprendizaje"
Fecha	30 de octubre de 2022
Duración:	90 minutos.
Recursos	Cañón, Laptop, internet, programa aprendizajes clave.
Objetivo	Que el personal educativo conozca y reconozca la importancia del juego en la primera infancia, así como su impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas como forma de resolver situaciones de aprendizaje.
Descripción	<p>El personal compartirá los resultados de la actividad realizada con sus compañeros.</p> <p>En plenaria, responderán las siguientes preguntas: ¿es posible construir actividades de enseñanza lúdicas como colectivo que respondan a las principales necesidades que presentan los alumnos?</p>

	<p>En colectivo, se comentará acerca de las principales necesidades de aprendizaje de los alumnos de acuerdo a su grupo de edad. Se registrarán las respuestas en papelotes.</p> <p>Los integrantes, conformados por sala de atención, construirán una serie de actividades lúdicas que posibilite la resolución de las problemáticas previamente identificadas en su sala de atención y las compartirán con sus compañeros.</p> <p>En colectivo, se realizará una puesta en común acerca de las principales problemáticas y las posibles soluciones registrándolas en un papelote.</p> <p>*Brindar retroalimentación durante las diferentes participaciones.</p>
Acuerdos/Seguimiento	De manera individual, propondrá estrategias de intervención que permitan resolver la problemática de los niños que requieren mayor atención mediante una propuesta de juego de acuerdo a la etapa de desarrollo de los niño que atiende.
Evaluación	<p>Reflexionemos y dialoguemos sobre nuestros aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendimos durante la sesión? - ¿Cómo lo que aprendimos permite resignificar nuestro actuar? - ¿De qué manera puedo propiciar la resolución de problemáticas en el aula mediante el juego? <p>(Anexo 7)</p>
Registros de observación	

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	"Juego, material didáctico y juguete"
Fecha	13 de noviembre de 2022
Duración:	90 minutos.
Recursos	Cañón, bocinas, Laptop, internet.

Objetivo	Que el colectivo conozca la importancia del juego, material didáctico y juguetes en el diseño de ambientes de aprendizaje como estrategia de enseñanza para el logro de desarrollo de competencias en los niños y niñas.
Descripción	<p>Se iniciará la sesión reflexionando y externando respuestas entorno a la siguiente cuestión: ¿Son importantes los materiales para el logro de los aprendizajes de los alumnos?</p> <p>El personal analizará el documento "Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia" de Alicia Vallejo Salinas.</p> <p>En equipos, realizará un organizador grafico en donde rescate aspectos relevantes distribuidos por temas de la siguiente forma:</p> <p>Equipo 1: Didáctica elemental</p> <p>Equipo 2: Más juego y menos juguetes; El juego, una necesidad universal</p> <p>Equipo 3: Los útiles de la infancia</p> <p>Equipo 4: Un viejo parvulario lleno de fantasmas</p> <p>Equipo 6: La invisible presencia de Froebel; Abundantes materiales montessorianos</p> <p>Equipo 7: Materiales lógico matemáticos utilizados al libre albour; El material de desecho</p> <p>Equipo 8: Material de psicomotricidad.</p> <p>Cada equipo presentará la información analizada al grupo.</p>
Acuerdos/Seguimiento	Diseño y elaboración de material didáctico por equipo conformado por sala de atención, que responda al fomento de competencias específicas en los niños y niñas en base a una problemática detectada dentro del aula.
Evaluación	<p>Al término de la sesión en plenaria, responderán las siguientes preguntas</p> <p>¿Cuál es la importancia del juego, material didáctico y juguete en el desarrollo de las habilidades del pensamiento en los niños?</p> <p>¿De qué me doy cuenta?</p> <p>(Anexo 8)</p>

Registros de observación	
---------------------------------	--

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	“Juego, material didáctico y juguete”
Fecha	27 de noviembre de 2022
Duración:	90 minutos.
Recursos	Cañón, bocinas, Laptop, internet.
Objetivo	Que el personal identifique diferentes materiales didácticos como estrategia de enseñanza que propicien el desarrollo de competencias en los niños a partir de las aportaciones de sus compañeros.
Descripción	Cada equipo presentará el material didáctico que elaboró explicando qué competencias se favorecen al implementarlo en los ambientes de aprendizaje. Al finalizar la exposición, se realizará una coevaluación en referencia a las exposiciones realizadas.
Acuerdos/Seguimiento	En la sala de atención con los niños que atiende, montará ambientes de aprendizaje en donde utilice el material didáctico diseñado y registrará los resultados obtenidos. (Logros alcanzados y limitantes).
Evaluación	Reflexionemos y dialoguemos con relación a nuestros aprendizajes a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo contribuye el material didáctico presentado en el desarrollo de las competencias de los alumnos? - ¿Cuál es la importancia de implementar materiales didácticos en los ambientes de aprendizaje? (Anexo 9)
Registros de observación	

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	“Uso de las TIC en la educación a distancia”
Fecha	15 de enero de 2023
Duración:	90 minutos.
Recursos	Cañón, bocinas, Laptop, internet.
Objetivo	Que el personal educativo conozca diferentes herramientas tecnológicas existentes para que las utilice como apoyo en la educación a distancia durante la presente pandemia ante un posible modelo de educación híbrido.
Descripción	<p>Preguntar al colectivo si conoce herramientas tecnológicas que sirvan de apoyo para llevar a cabo una educación a distancia con los niños y niñas a su cargo.</p> <p>En equipo, investigarán aplicaciones o herramientas tecnológicas didácticas que propicien el aprendizaje en niños de educación inicial por medio del juego.</p> <p>Por equipo explicarán su uso, función, utilidad, ventajas y desventajas.</p> <p>(Anexo 10)</p> <p>*Se brindará retroalimentación en las diferentes participaciones.</p>
Acuerdos/Seguimiento	De manera individual, diseñará una planeación didáctica para los niños que atiende la cual considere aplicaciones lúdicas, así como el uso de las TIC para su implementación a distancia. (Anexo 12)
Evaluación	<p>Reconozcamos los avances hasta el momento y dialoguemos a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué retos representa la utilización de las TIC como medio para propiciar el logro de competencias? - ¿Qué debo tomar en cuenta para diseñar actividades haciendo uso de las TIC como herramienta para la enseñanza? - ¿Cuáles son mis limitantes y mis fortalezas para la implementación de las TIC en la educación a distancia? <p>(Anexo 11)</p>

Registros de observación	
---------------------------------	--

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	"Aprendizaje entre pares, observación de clase"
Fecha	12 de febrero de 2023
Duración:	60 minutos.
Recursos	Documento "Aprendizaje entre escuelas" de la fase ordinaria sexta sesión de CTE, ciclo escolar 2017-2018. Guía de observación.
Objetivo	Que el colectivo docente conozca las consideraciones previas para la realización de una observación de clase que propicie la mejora de sus prácticas docentes para el logro de competencias a través de la implementación de los aprendizajes clave de los niños y niñas que atiende.
Descripción	<p>Al inicio de la sesión se expondrán al colectivo las siguientes interrogantes: ¿cuál es la importancia de conocer las estrategias que utilizan mis compañeros para el logro de objetivos con los niños? ¿de qué manera las estrategias utilizadas por mis compañeros en la atención de las necesidades de los niños podrían aportar a mi quehacer profesional?</p> <p>Se pedirá al colectivo que reunidos en equipos por sala de atención realicen un listado de identificación de las características de sus alumnos y sus necesidades de sostenimiento afectivo y aprendizaje.</p> <p>Posteriormente realizarán el establecimiento de soluciones para su resolución.</p> <p>Compartan sus resultados con sus compañeros de sala, con el fin de destacar los aspectos relevantes de los niños y sus condiciones de vida familiar y cultura de crianza que les son comunes identificando las prioridades a atender en cada sala.</p> <p>En plenaria, analicen el resultado del trabajo realizado por cada sala, establezcan como escuela los dispositivos de sostenimiento afectivo, crianza compartida y desarrollo de la creatividad por medio de acciones lúdicas que pondrán en marcha en los ambientes de aprendizaje.</p>

	Establezcan por sala, las estrategias de intervención pedagógica que será necesario poner en marcha para atender las necesidades e iniciativa de los niños.
Acuerdos/Seguimiento	Preparación de clase con enfoque lúdico para los niños que atiende de acuerdo a sus características y necesidades que propicie el desarrollo de competencias.
Evaluación	En plenaria, el colectivo responderá a los siguientes cuestionamientos: ¿De qué me doy cuenta en torno al trabajo entre pares? (Anexo 13)
Registros de observación	

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	"Aprendizaje entre pares, observación de clase"
Fecha	26 de febrero de 2023
Duración:	90 minutos.
Recursos	Documento "Aprendizaje entre escuelas" de la fase ordinaria sexta sesión de CTE, ciclo escolar 2017-2018. Guía de observación.
Objetivo	Que el personal educativo conozca los lineamientos para realizar una observación de clase que propicie la mejora de sus prácticas docentes para el logro de competencias a través de la implementación de los aprendizajes clave de los niños y niñas que atiende.
Descripción	Se iniciará planteando el siguiente cuestionamiento ¿Cómo nos ayuda el observarnos? Comentar al colectivo que es momento de poner en práctica los conocimientos adquiridos y realizar una observación de clase que permita al personal de educación inicial indagar más sobre su quehacer educativo. A partir del documento Aprendizaje entre escuelas, una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes, realizar un análisis en equipo de los primeros tres momentos: Organicemos nuestra observación de clase entre agentes educativos. Previo a la organización, ¿cómo nos preparamos? Observación de clase entre agentes educativos

	En plenaria, rescatar los aspectos más relevantes a considerar para la realización de la observación de clase.
Acuerdos/Seguimiento	Organización como colectivo para realizar la actividad de observación de clase. Se registran acuerdos acerca de los observadores y observados por sala de atención, donde se realice una observación por día durante los días de toda la semana. Se realizará cada día la retroalimentación pertinente.
Evaluación	Guía de observación con los resultados.
Registros de observación	

CARTA DESCRIPTIVA

TEMÁTICA	Evaluación de resultados
Fecha	21 de Marzo de 2023
Duración:	90 minutos.
Recursos	Guía de observación
Objetivo	Que el personal realice la puesta en común de los resultados obtenidos en la observación de clase mediante la descripción y/o argumentos registrados para en base a ello, considerar la implementación de nuevas estrategias para su mejora.
Descripción	Los integrantes de los diferentes equipos, mediante una puesta en común, compartirán y argumentarán los resultados obtenidos durante la observación que realizaron y realizarán sugerencias a sus compañeros.
Acuerdos/Seguimiento	A partir de los resultados obtenidos, cada docente elaborará un escrito con las reflexiones acerca de sus logros y retos personales mediante el trabajo colaborativo, así como la forma en que este ha contribuido en la mejora de sus prácticas y sus repercusiones en sus alumnos a través de actividades lúdicas.

Evaluación	Producto escrito con reflexiones de los logros, dificultades y retos durante el proceso.
Registros de observación	