

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 098 D.F. ORIENTE

**“EL TRABAJO CONSTRUCTIVISTA HORIZONTAL PARA ORIENTAR
LA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA DE LOS DIRECTIVOS A LAS
DOCENTES”**

TESINA

PARA OBTENER EL DIPLOMA DE LA ESPECIALIZACIÓN:

**DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

MA. VICTORIA PONCE ROMERO.

ASESORA:

PROFRA. ANA HELIA ACOSTA CASTRO

MÉXICO, D.F. ENERO DE 2004.

INDICE

Pag.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 ¡CONOCIMIENTOS PREVIOS! Acerca de la educación en América Latina.....	4
1.1 Lo que la educación del preescolar preocupa al mundo.....	6
1.2 En México, ¿cómo nos preocupamos por el alumno preescolar? Objetivos de su educación y Marco Normativo.....	9
1.3 ¿Y en Educación Preescolar cómo nos preocupan los alumnos?.....	13
CAPÍTULO 2 ¡PONIENDO ANDAMIOS!.....	19
2.1 ¿Qué es constructivismo en Educación?.....	19
2.2 ¿Qué es aprendizaje significativo?.....	22
2.3 ¿Qué es aprender a aprender?.....	24
CAPÍTULO 3 ¡NOS UBICAMOS DE INTERMEDIARIAS!.....	30
3.1 ¿Por Qué? Preocupación o dificultad inicial.....	33
3.2 ¿Para Qué? Problematicación.....	34
3.3 ¿Con Quiénes? Contextualización.....	39
3.4 ¿Cuál es nuestro problema?.....	41
3.5 ¿Qué Conceptos consideramos?.....	42
3.6 ¿Qué Asesorar?.....	44
3.7 ¿Todas Juntas? Gestión en trabajo Colegiado a través del diálogo	48
CAPÍTULO 4 ¡NOS VAMOS A ASESORAR! Estructura de la Estrategia.....	57
4.1 ¿Para Qué Asesoramos? Fundamentación de la Estrategia.....	57
4.2 ¿Cómo Asesoraremos? La Estrategia	62
4.3 ¿Qué Pasó? Propuesta de Evaluación	84
¿CONSTRUÍMOS SOLUCIONES? ¿APRENDIMOS A APRENDER? ¿ASESORAMOS? Consideraciones Finales.....	88

INTRODUCCIÓN:

En las instituciones de educación preescolar, como en cualquier nivel educativo, la escuela tiene como una de sus funciones el logro de propósitos educativos en los niños, establecidos en los planes y programas que enfatizan una formación integral. La línea pedagógica actual, requiere que el maestro reestructure su actuar en el aula con el fin de que su práctica sea congruente a la situación social contemporánea, que se ha transformado entre otras cosas, por los avances científicos y tecnológicos y las nuevas corrientes pedagógicas.

Lo anterior implica una redefinición del proceso educativo que sea congruente con la epistemología del conocimiento. Es decir, la docente y todo agente educativo, deberán reconceptualizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, la educadora necesitará, como sus propios educandos, un orientador, una guía, animador que permita que ella misma en su proceso de aprendizaje de su práctica; desarrolle con base en su actividad creadora, en sus descubrimientos personales, en sus motivaciones intrínsecas, las situaciones didácticas apropiadas acordes a las posibilidades intelectuales y cognitivas de sus alumnos, las más cercanas a sus intereses espontáneos, a sus motivaciones y deseos.

Y esto será función del equipo directivo, incluidas las directoras y supervisora quienes su principal preocupación estará ligada a la acción de asesoría a los equipos docentes.

Es por ello que se plantea aquí, una estrategia dirigida hacia el equipo directivo de la zona 238 del Sector Iztacalco 1 de Educación Preescolar. Se inicia en el primer capítulo, el panorama mundial respecto a la necesidad de elevar la calidad educativa a través de consensos mundiales, y en particular en nuestro país así como en el ámbito específico de la educación preescolar; para en el segundo capítulo, establecer las características del enfoque constructivista de la educación como base de las características de la estrategia. En el tercer capítulo, se da la problematización y se plantea el problema, para en el cuarto, proponer como respuesta a éste la estrategia que consta de una justificación, propósito, metodología y plan de acción. Finalmente, se da una propuesta de seguimiento y evaluación, para concluir con algunas consideraciones generales.

CAPITULO 1 ¡CONOCIMIENTOS PREVIOS!

Acerca de la educación en América Latina.

El desarrollo de América Latina, durante las décadas 1960 -1980, estuvo basado en un patrón de tres factores principales: la renta de los recursos naturales, el endeudamiento externo y el desequilibrio financiero interno con altas tasas de inflación.

La educación con este patrón de desarrollo se caracteriza por un alto grado de disociación entre el desarrollo educativo y los requerimientos tanto económicos como políticos y culturales. La educación así, estuvo conectada débilmente con los requerimientos del crecimiento económico, por el escaso uso del progreso técnico como factor de producción; y con las necesidades políticas o de integración social, porque la incorporación de la población en su condición de ciudadano fue escasa y estuvo afectada por autoritarismo gubernamental y exclusión política. El resultado de este proceso fue la consolidación de la oferta educativa expandida en términos de cobertura pero con debilidades desde el punto de vista de la calidad y de los mecanismos institucionales de gestión.

Respecto de la calidad, las pobres propuestas curriculares y criterios de evaluación de los resultados educativos se consideran como producto de una débil relación entre sociedad y sistema escolar. Desde la administración y la gestión se concibe un estilo de acción fuertemente disociado de los resultados de la práctica pedagógica.

En los años 80 se produce una importante transformación interna tanto desde el punto de vista político como económico. Desde lo político, se impulsa la transición a la democracia, se amplía la cultura de los consensos y de la concertación. En lo económico, se asume el compromiso de pagar la deuda externa a partir de un excedente en la balanza comercial que permitió fortalecer la incorporación al mercado internacional al expandir las exportaciones.

En este contexto, el gasto educativo no fue protegido y se redujo significativamente afectando la calidad y la equidad de la oferta educativa. La disminución del gasto público en educación y del salario real provocó un deterioro en las condiciones de educar a la población y en la capacidad de gestión de programas educativos por el sector público.

Se considera así, que el agotamiento del patrón tradicional de desarrollo socioeconómico y educativo en América Latina, en los años 80, está vinculado a la formulación de una nueva propuesta de desarrollo económico y social, desde la cual, se explica el crecimiento económico incorporando explícitamente la calidad y la preparación de la gente en la economía. Actualmente el ritmo de crecimiento de la economía no es determinado por variables exógenas, (la población y la tecnología) sino endógenas: el capital humano, las relaciones internacionales y las políticas económicas de los gobiernos.¹

Lo específico del aporte latinoamericano sobre el crecimiento económico es el énfasis puesto en que las políticas económicas enfrenten simultáneamente el problema del crecimiento y el de la equidad social.. Este enfoque “integrado” concibe la equidad social no como un factor externo al proceso de crecimiento económico, sino como una variable con importantes efectos productivos e institucionales, necesarios para los procesos de crecimiento económico.

La variable que permite relacionar los objetivos de crecimiento y equidad es el progreso técnico. La incorporación de progreso técnico a la producción implica acciones sistemáticas y deliberadas en varios campos, uno de los cuales es el educativo. Pero la vinculación entre progreso técnico y educación coloca el problema en el ámbito de la calidad de la educación y no sólo en la cobertura o permanencia escolar. Para que la educación contribuya efectivamente al progreso en el contexto científico y de tecnología es preciso que produzca logros de aprendizaje en términos de conocimientos, de habilidades o de valores que satisfagan los requerimientos de desempeño de la sociedad. Lo que modifica la forma en la que se conciben las relaciones entre educación y sociedad. Este nuevo pensamiento en América Latina, no es homogéneo, sin embargo, ya es posible en un número importante de países, observar que la disminución del gasto educativo y la reacción defensiva frente a la escasez comienza a ser reemplazada por la aplicación de estrategias de cambio educacional elaboradas en el contexto de transformaciones en los patrones de desarrollo. Un indicador significativo es el aumento del gasto público en educación, asociado a un conjunto de iniciativas de nuevos estilos de gestión orientados a

¹ Modelo Económico de Lucas en: Seminario Regional “Estrategias de Acción para la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje” OREALC-IDRC Santiago de Chile 1993, p 17

garantizar mejores niveles de calidad en los resultados educativos y un uso más eficiente de los recursos. Por ejemplo en países como Chile, República Dominicana, Ecuador, México, Brasil.

Situación que se origina desde el mundo a través del progreso y una mayor cooperación entre las naciones. El gran volumen de información existente a través de numerosas investigaciones científicas y culturales, sirve para adquirir conocimientos útiles que dan bienestar al hombre, con objeto de mejorar su calidad de vida o enseñarle a aprender a aprender. Es menester entonces, mejorar la educación y su calidad poniéndola al alcance de todos.

1.1 LO QUE LA EDUCACIÓN DEL PREESCOLAR PREOCUPA AL MUNDO.

Desde el marco internacional, nuestro país como muchos otros gobiernos han establecido acuerdos que pretenden erradicar el analfabetismo, lograr la universalización de la educación básica y elevar la calidad educativa.

Entendida la educación básica como fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo.

Muestra de ello es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, celebrada en Jomtien Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990. Cuyos objetivos son:

1.-“Cada persona niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”.

2.- “La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia

cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.”

3.- *“Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.”*

4.- *“La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.”*²

Estos objetivos consideran una visión general de la educación para los países asistentes y pretenden garantizar que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje a través de:

- “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
 - Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
 - Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
 - Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
 - Fortalecer concertación de acciones“.
- ³

Y dentro de esta visión la prioridad mayor es asegurar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres eliminando obstáculos a su participación activa. Para ello es necesario modificar desigualdades, suprimir discriminaciones de grupos desasistidos. Las personas requieren igualdad de acceso a la educación y que ésta sea de calidad. Es decir, que los individuos verdaderamente adquieran

² UNESCO Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, 1990, Art. 1 p.37

³ loc, cit.

conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, por lo tanto, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje.

Más tarde, reafirmando la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se realiza el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. En él se confirma la visión formulada en Jomtien, se revisa el cumplimiento de los compromisos y se evalúa el peso de los adelantos, a pesar de que todavía existen grandes discriminaciones mundiales entre millones de niños y adultos que no tienen acceso a la educación primaria, que son segregados por género y la calidad deja mucho que desear o es deficiente en muchos países. Hubo avances, aunque éstos se han dado de manera desigual y con demasiada lentitud. Sin embargo la perspectiva de Jomtien sigue siendo pertinente y eficaz. Dakar establece seis objetivos principales y propone dos estrategias. Dentro de éstos nos interesa el que se dirige específicamente a la calidad de la educación cuyo concepto para nuestros fines es a saber:

Obj.6.- “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

La calidad constituye así el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula... es de importancia fundamental para el bienestar de los niños... Una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de vida. A los esfuerzos por ampliar la matrícula deberán sumarse actividades para mejorar la calidad de la educación, si se quiere atraer a los niños a la escuela, retenerlos en ella y lograr que obtengan resultados satisfactorios.”⁴

La misma situación contemplamos desde el punto de vista de la investigación, donde

⁴ UNESCO Marco de Acción de Dakar, Senegal 2000 p.12 y 13.

grandes esfuerzos se han realizado (en América Latina) para analizar e interpretar las desigualdades en la distribución de oportunidades escolares. Entendida como oportunidad de ingresar, permanecer y de obtener determinado aprovechamiento. Se concluye que los sistemas educativos en general no están satisfaciendo integralmente las necesidades de aprendizaje de los usuarios, no logrando el alumnado adquirir las destrezas necesarias para poder tener calidad de vida. Posteriormente ante la imposibilidad de llegar a tan amplia meta, los países comprometidos prorrogan hasta el año 2015 el compromiso en el Foro Mundial sobre Educación Dakar, Senegal 2000.

1.2. ¿EN MÉXICO, CÓMO NOS PREOCUPAMOS POR EL ALUMNO PREESCOLAR? Objetivos de su Educación y Marco Normativo.

Específicamente en nuestro país, al analizar estas acciones que pretenden obtener consensos y dar grandes respuestas a graves problemas educativos, surgen dudas y críticas en cuanto a las metas propuestas por no haberse logrado las transformaciones esperadas, o no incidir aún directamente hasta los afectados.

Sin embargo, y a pesar de que falta mucho por hacer, se han realizado continuos esfuerzos. En mayo de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se concretó una estrategia de reforma donde la educación se concibe como el pilar del desarrollo integral del país. Se propuso transformar la Educación Básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los formara como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcionara conocimientos y capacidad para aumentar la productividad nacional, y que en general, elevara los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto. Se promovió extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación, la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial.

Y en cumplimiento al precepto constitucional de que el Congreso de la Unión con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República Mexicana, expidió, entre otras, la Ley Federal de Educación en 1973. Y en 1993 se reforma y surge como Ley

General de Educación. Marco jurídico donde se señala que la prestación de servicios educativos es una de las actividades de la función educativa en la que hay concurrencia de la Federación, los Estados y los Municipios, concretando sus respectivas responsabilidades. (Federalismo).

En marzo de 1993 se reforma el Artículo tercero Constitucional en donde se contempla que todo individuo tiene derecho a recibir educación, y el Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. Siendo la primaria y secundaria obligatorias. Actualmente en el año 2002, se logra la obligatoriedad de un año de educación preescolar para el año escolar 2004-2005, dos para el ciclo 2005.2006 y tres para el 2007-2008.

Sin embargo, de poco servirán los esfuerzos a través de reformas educativas que den respuesta a las Declaraciones cualesquiera que sean éstas si no se logran cambios en los actores directos de la docencia y en sus prácticas educativas.

Actualmente, en el Sistema Educativo Nacional, a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006 tres son los grandes retos de la educación: Cobertura con equidad, Calidad de los procesos educativos e Integración y funcionamiento del Sistema Educativo a través de la reforma de la gestión institucional.

Y a pesar de que en éste se considera a la educación como eje fundamental y prioridad central del gobierno de la República, este no se ve reflejado en el aula . No obstante que dicho Programa se contempla como un modelo óptimo y una visión hacia el año 2025 que responde a los postulados emanados del Art. 3º y la Ley Gral. de Educación; plantea algunas problemáticas reales que nos dan pie al planteamiento de diversas situaciones y cuestionamientos en cuanto a la calidad educativa y la organización escolar específicamente en el nivel preescolar que es en el que nos encontramos trabajando actualmente:

Una de las problemáticas es la operación irregular de los centros escolares y el uso poco eficaz de los recursos disponibles en especial el destinado al trabajo escolar. Esto aunado a la persistencia del ausentismo, el trabajo docente aislado, la dificultad en la comunicación profesional en los planteles y el no contar con propósitos colectivos. Situaciones que se derivan de conflictos internos, de

condiciones poco propicias para el trabajo colegiado, y tradiciones pedagógicas arraigadas entre los profesores.

Otra problemática para lograr calidad en la educación, se observa en la dificultad de los directivos de dar atención a la principal tarea que tienen en las escuelas, el aprendizaje de los alumnos, concentrándose en acciones administrativas sin dar importancia real a la práctica docente.

Por otra parte, la educación para ser de calidad deberá desarrollar las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos como propósitos centrales, metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema deberán dirigir sus esfuerzos.⁵

La comunidad educativa de la nueva escuela pública que se perfila deberá convivir democráticamente y sus miembros participarán en la identificación de los retos y en la aplicación de soluciones razonadas, establecidas por consenso de los problemas que enfrentan.

A partir de la realización de un diagnóstico de las características de los alumnos, la escuela diseñará y pondrá en marcha estrategias específicas para remontar las dificultades, atender la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

Se hace entonces necesario el trabajo sobre situaciones de gestión institucional, donde se desarrollen mecanismos que garanticen respuesta oportuna y adecuada de los directivos a las necesidades y demandas de su personal para que funcionen eficientemente las escuelas y logren sus objetivos, fomentando la expresión respetuosa de las opiniones, la valoración de la pluralidad social y cultural; el compromiso colectivo. el análisis compartido de problemas comunes y la apertura de los procesos de decisión. También la necesidad de buscar nuevas formas de relación con la comunidad.

Para lograr esto, es preciso que exista una eficaz colaboración profesional entre los docentes, al igual que entre éstos y el personal directivo y de apoyo, incluyendo la supervisión y los asesores técnico-pedagógicos. Quienes en conjunto asumirán la responsabilidad por los resultados educativos, y rendirán cuentas a los beneficiarios

⁵ SEP Programa Nacional de Educación 2001-2006.p. 105

del servicio: los alumnos y sus padres, por el desempeño de la escuela.

Es entonces, que el ejercicio de un liderazgo efectivo, por parte del directivo, es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela, y el sistema de gestión educativa se orientará básicamente al aula y a la escuela.

Para ello es necesario la transformación de la supervisión escolar, dada la importancia que tienen la zona escolar como estructura intermedia fundamental, de manera que la supervisión opere como criterio de apoyo, que equilibre a las escuelas.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se postula que la gestión de las autoridades se inclinará a converger cuerpos colegiados en las escuelas, estimular la participación social y abrir procesos de evaluación como formas de control y vigilancia.

Se pretende una reconstrucción de los consejos técnicos escolares, de las supervisiones y de los apoyos técnicos pedagógicos, órganos que deberán establecerse con las óptimas condiciones para su funcionamiento y auxilien a mejorar la calidad de la enseñanza.⁶

En el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006 se determinan cuatro ámbitos desde los cuales se da la vinculación con los postulados del Programa Nacional, los cuales son:

- Calidad de la escuela, donde ésta se apropia colectivamente del resultado del proceso enseñanza aprendizaje de sus alumnos.
- Equidad, dando cobertura y atención diferenciada a los alumnos según sus necesidades de aprendizaje.
- Participación social y vinculación institucional compartiendo la educación de los alumnos y la rendición de cuentas.
- Administración al servicio de la escuela, entendida como la gestión para optimizar el tiempo y los recursos.⁷

Finalmente creemos que la calidad educativa se logrará a través no sólo de la

⁶ ibid. p. 127

⁷ ibid. p. 259

implementación de programas que postulen los propósitos y aspiraciones del perfil del educando que se desea formar o de las condiciones necesarias para lograrlo sino a través de su concreción en la práctica pedagógica dentro de las aulas.

1.3 ¿ Y EN EDUCACIÓN PREESCOLAR CÓMO NOS PREOCUPAN LOS ALUMNOS?

El desafío más importante que enfrentamos en todos los niveles y en específico en el de educación preescolar, es lograr que la educación que anhelamos, plasmada en el Programa Nacional de Educación y en el Programa de Servicios Educativos para el D.F.2001-2006, se concrete efectivamente en el salón de clases y en la escuela. Para ello es preciso emprender cambios importantes en las prácticas de enseñanza de los maestros y en las relaciones que se establecen en las escuelas y en los salones de clase. También que los educandos, educadores, autoridades, planes, programas y métodos y las escuelas como instituciones; se transformen en sistemas abiertos y dinámicos, orientados a lograr, con el apoyo de los padres de familia y la sociedad, los propósitos de la función de educar. Es decir, que los niños reciban un servicio de calidad y adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y sus obligaciones.

La calidad en la educación la entendemos como:

La educación que desarrolla en los alumnos competencias cognitivas fundamentales como son las habilidades comunicativas básicas (leer, escribir, comunicación verbal y saber escuchar). Que interesa al educando a seguir aprendiendo en forma autónoma a lo largo de su vida. Que impulsa la capacidad en los alumnos para reconocer, plantear y resolver problemas, para predecir y generalizar resultados, para ser crítico, tener imaginación espacial y favorece el pensamiento deductivo. Que ofrezca las formas de conocer el mundo natural y social para entenderlos en su movimiento y evolución, conviviendo en democracia y legalidad.⁸

Por otra parte, toda concepción curricular implica siempre una determinada

⁸ ibid. p. 123

propuesta pedagógica, (una propuesta sobre qué y cómo hay que enseñar, aprender y evaluar, el papel en todo ello de los distintos sujetos, sus modos de relacionarse, etc) y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político, lo cultural, etc.

Es entonces que el Currículo de Educación Preescolar se orienta en los principios inscritos en el Artículo Tercero Constitucional, donde se prescribe que, la educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano fomentando en él, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Y los propósitos educativos que se persiguen en el artículo tercero, son congruentes con los fines señalados en la Ley General de Educación donde se precisan las atribuciones que corresponden a la Secretaría de Educación Pública, para garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar la calidad y vigilar el acceso equitativo a la educación. Se instituye también, la facultad de regular un sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional.

El currículo, se plantea como una propuesta hasta ahora en proceso, llamada Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México, donde se ha comenzado a desarrollar una fórmula nueva de diseño curricular que pretende superar los enfoques tradicionales basada en el concepto de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, focalizando la atención en los resultados de aprendizajes que responden a los requerimientos sociales, es decir, lograr aprendizajes socialmente significativos.

En la Propuesta se reconoce la importancia de la educación en la transformación de la sociedad, logrando que los alumnos aprendan a conocer. aprendan a hacer, aprendan a ser y aprendan a convivir; desenvolviéndose con un criterio crítico, creativo y propositivo, elevando así su calidad de vida.⁹

Contiene las competencias y los aprendizajes que los niños y niñas habrán de adquirir al término de la educación preescolar, orientaciones metodológicas para lograrlas, así como los elementos que guían la planeación y evaluación de la práctica docente.

⁹ SEP Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México 2002-2003 p. 3

La Propuesta define en sus propósitos, las competencias que los niños y niñas han de adquirir para formar sujetos que tengan confianza y seguridad en sí mismos, establezcan relaciones con el mundo social y natural en un ámbito cada vez más amplio basadas en el respeto, la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso del lenguaje como el medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos. Se define entonces el qué enseñar y para qué.

Las competencias que habrán de adquirir los educandos preescolares están definidas por habilidades y actitudes. Las habilidades son capacidades para enfrentar y transformar la realidad: realizar tareas, resolver problemas, establecer relaciones y comunicarse, son herramientas para el aprendizaje. Las actitudes son producto del marco de valores que posee el sujeto y se expresan a través de diversos comportamientos.

Para adquirir habilidades y actitudes se requiere a parte del aspecto biológico, otro de índole sociocultural: los conceptos y los procedimientos.

Los conceptos comprenden información sobre la realidad natural y social; datos, hechos, conceptualizaciones que permiten organizarla, comprenderla, explicarla, describirla, relacionarla y predecirla, es “saber qué” o “saber acerca de”. Se conforma y se expresa por medio del lenguaje y su adquisición es gradual.

Los procedimientos son una serie de acciones que se suceden en un orden para llegar a un fin, es “saber hacer”. Consiste en aprender pasos, secuencias que posibilitan saber realizar las acciones, se adquieren en forma paulatina con la práctica. Ambos, conceptos y procedimientos, constituyen los contenidos o el qué enseñar.

La propuesta tiene una base constructiva sociológica por lo que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal a partir de experiencias en las cuales el alumno utiliza, confronta sus capacidades y las amplía. La actividad física y mental constructiva es la base del aprendizaje. El juego, la acción y la experimentación permiten adquirir los significados sobre los objetos, las personas y las situaciones de la realidad.

Para que se produzca el aprendizaje como la apropiación de saberes, normas e instrumentos culturales a través de la actividad conjunta, en contextos sociales definidos, (familia o escuela entre otros), es necesario que el aprendizaje pase por

dos planos. Es decir, se requiere primero que el niño establezca relaciones interpsicológicas (con los otros), y pase después a un segundo plano, a relaciones intra-psicológicas (actividad interna del sujeto), interiorizando el aprendizaje ya de manera individual. La transformación de lo interpsicológico a lo intrapsicológico se da a través del proceso de interiorización. En este proceso es decisiva la calidad de las relaciones que se establecen con los otros y la forma en que los niños y niñas se conciben a sí mismos. Entonces en la propuesta se concibe que el niño y niña no aprenden pasivamente sino que el saber histórico y cultural lo construyen o elaboran en la interacción social.

Su aprendizaje se produce por la mediación de la educadora, quien tiene mayor experiencia cultural. Y a partir de sus experiencias, conceptos previos y realizar cosas por sí mismos, pueden efectuar actividades con ayuda, las que podrán después hacer por sí solos. Así la ayuda que requieren es la enseñanza, definida como Intervención pedagógica. El cómo enseñar.

La intervención pedagógica en la propuesta, se considera como la organización consciente e intencionada del ambiente de aprendizaje para lograr los propósitos educativos. Para alcanzarlo, las docentes requieren conocer las características, necesidades e intereses de la población infantil, las competencias y los contenidos, así como el empleo diversificado de estrategias, materiales y recursos didácticos.

El lenguaje constituye el principal medio que la docente emplea para comunicar y transmitir los conocimientos socioculturales. Y para los niños y niñas el uso de diversos lenguajes les permite mostrar la comprensión que paulatinamente adquieren de sí mismos y de lo que les rodea, intercambian conocimientos incorporando más elementos aprendidos, para extender sus capacidades expresivas y comunicativas.

El ambiente de aprendizaje requiere de una organización en donde existan las condiciones para que los niños y niñas entren en contacto con experiencias que les permitan poner en práctica lo que conocen y saben hacer, y progresivamente, realicen diferentes tareas que les permitan aprender cosas nuevas y puedan aplicarlas en otros contextos de su vida cotidiana.

El ambiente de aprendizaje en el jardín de niños está conformado por tres

elementos:

- Tareas definidas constituidas por las actividades de enseñanza-aprendizaje, que posibilitan la interacción física y mental con el entorno; parten de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto y permiten que lo que se aprende sea aplicable a la vida cotidiana.
- La comunicación, que define el tipo de relaciones que la docente establece con los niños y niñas y que ellos establecen entre sí, favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje. La comunicación se realiza en el contexto de la jornada cotidiana y, a través de ella, la docente propicia que el niño y niña obtengan seguridad para expresarse y comprendan paulatinamente, que existen puntos de vista diferentes al suyo. El lenguaje de la docente es la pauta, estímulo, referencia, información y respuesta constantes para la actividad del niño y niña. La cercanía y la actitud de aceptación les invitan a comunicar sus sentimientos, a sentirse valorados, a exteriorizar sus ideas, así como a diversas formas de relacionarse socialmente. Para lograr aprendizajes es necesario que la organización parta de una permanente reflexión que la docente haga sobre sus actitudes ante la expresión de los niños y niñas.
- Las condiciones físicas inciden en el aprendizaje invitando al sujeto a la acción, generan una disposición a querer estar, hacer y permanecer en el jardín de niños. Generan estabilidad emocional, sentido de pertenencia, calidez, vínculos de relación y comunicación con los demás. Son factor importante para la socialización facilitan la organización escolar y la intervención pedagógica.

El ambiente de aprendizaje se diseña a partir de dos perspectivas: la escuela y el aula.

Finalmente se propone una evaluación, como un proceso inherente a la planeación, elemento que la sustenta y permite su ajuste. Los datos obtenidos sobre los avances de los niños y niñas permitirán hacer ajustes respecto a la eficacia de las estrategias trabajadas, proporcionando elementos para reconocer si las actitudes con las que se relaciona la docente y las propiciadas en los niños han permitido avances en el aprendizaje, si el uso de los espacios, tiempo y materiales ha sido pertinente, si las actividades han impactado en el aprendizaje, si se han vinculado los padres y

madres de familia en el trabajo en el aula, si las acciones de los programas de apoyo a la educación han podido modificar hábitos de higiene, cuidado y alimentación de los preescolares. Este análisis permitirá replantear las estrategias para reorganizar la intervención docente. La evaluación final consiste en comparar los resultados obtenidos con aquello que se tenía previsto lograr al inicio del curso, valorar si lo que se propuso se logró. La evaluación final tiene intención de recuperar información que permita reconocer las transformaciones que en la intervención docente es necesario realizar, para mejorarla de tal forma que se avance en la calidad del servicio educativo que brindan tanto las docentes como la escuela en su conjunto.

CAPITULO 2 ¡PONIENDO ANDAMIOS!

2.1 ¿QUÉ ES CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN?

Dentro del nivel educativo de educación preescolar, como se dijo anteriormente, se maneja una propuesta curricular encaminada a que los alumnos adquieran los conocimientos y las competencias cognoscitivas fundamentales entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, (lenguaje matemático, oral, escrito, artístico), la capacidad de reconocer, plantear y resolver problemas, de predecir y generalizar resultados, de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo. Conocer el mundo social y natural en el que viven, fomentando el interés y la disposición de seguir aprendiendo a lo largo de su vida transformando toda experiencia de vida en una ocasión para aprender.

Este currículo se basa en un paradigma epistemológico donde el conocimiento (práctico, social e histórico), es un proceso en el que el objeto y el sujeto de estudio establecen una relación dialéctica, es decir, una relación en la que la modificación de uno de los elementos corresponde necesariamente a la modificación del otro. Transformación que provoca la producción y reproducción de la vida. Lo que llamaba Marx la “humanización de la naturaleza” como la forma en que el hombre (educando o educador) se apropia de la naturaleza a través de su trabajo. Se trata entonces de hacer surgir la conciencia y el pensamiento lógico y científico en los alumnos, pero también en los maestros.

El hecho de que el alumno seleccione, asimile, procese, interprete y confiera significado a los estímulos lo sitúan en una actividad auto estructurante, punto de partida para un verdadero aprendizaje. Sin que ello implique que la actividad de la docente no tenga influencia en ésta, al contrario, la influencia de la profesora y su

intervención pedagógica hace que la actividad sea o no auto estructurante y tenga impacto o no en el aprendizaje escolar. Esto deriva en la importancia de la interacción como el elemento que desencadena la construcción del conocimiento. Importancia que queda sustentada en el principio de L. S. Vigotsky (principal promotor del paradigma sociocultural en psicología) de que todas las funciones psicológicas superiores tienen su origen en las relaciones entre las personas. Lo que muestra la manera de entender el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje. Idea que desarrolla en la conceptualización de la zona de desarrollo próximo como la diferencia entre el nivel de las tareas realizadas en forma independiente (nivel real de desarrollo) y el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos o con los pares (nivel de desarrollo potencial).¹⁰

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa al aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido como los tres grandes aspectos esenciales de entender ésta. La concepción constructivista de la intervención pedagógica postula que la acción educativa del profesor tratará de influir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones que favorezcan que los esquemas de conocimiento que construye éste sean lo más correctos y ricos posibles. Ayudarle según las necesidades y características del alumno a que realice aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia variedad de situaciones y circunstancias, es decir, que aprenda a aprender, es la función de la intervención docente.

El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da, para Vigotsky,¹¹ a través de la actividad práctica e instrumental, no individual sino en interacción o en cooperación social. La transmisión de estas funciones desde los adultos (docentes), que ya las poseen a los niños en desarrollo, se produce mediante la actividad o interactividad entre el niño y los otros - adultos o compañeros de diversas edades - en la Zona de Desarrollo Próximo (proceso de educación).

¹⁰ Coll Salvador César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós, España 1991p. 139

¹¹ Coll, Palacios y Marchesi (comps.) Desarrollo Psicológico y Educación II Ed. Alianza Madrid 1990 p.96

Para Vigotsky son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información de modo que el sujeto pueda escapar del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en la representación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener éstos en nuestra mente y no sólo cuando los observamos en la realidad. Son entonces instrumentos psicológicos los sistemas de signos: conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táctiles etc., que constituimos como un gran sistema de mediación instrumental: el lenguaje. Sin embargo también Vigotsky reconoce las tecnologías de la comunicación como útiles con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde se incorporará mentalmente, se interiorizará. Así los sistemas de pensamiento son fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura. La educación ha abierto una línea de producción de instrumentos psicológicos de finalidad estrictamente educativa, es decir, concebidos implícitamente como mediadores representacionales en la Zona de Desarrollo Próximo. Nos referimos a los llamados materiales didácticos y a los juguetes educativos.

La mediación instrumental converge en otro proceso de mediación, la mediación social. Es precisamente la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Este proceso de mediación social es el que define Vygotsky en la Ley de la doble formación de los procesos psicológicos:

Una operación que en principio representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal. Durante el desarrollo del sujeto, toda función cognitiva aparece dos veces: primero en el ámbito social y, después, a nivel individual, Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior (intrapsicológica). Este proceso se da igual en la atención voluntaria, en la memoria lógica y en la formación de conceptos. Es por ello que Vygotsky considera que las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.¹²

¹² ibid, p.99

Emplear conscientemente la mediación social implica educativamente dar importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quién enseña) y sus peculiaridades.

A modo de conclusión, se entiende el constructivismo entonces, como un enfoque o marco psicológico que permite una mayor aproximación e integración entre teoría y práctica y que puede explicar el proceso constructivo que realiza el educando en la acción de enseñanza aprendizaje. Propicia una relación dinámica y significativa entre él y los aprendizajes como un proceso de reconstrucción de éstos a través de operaciones lógicas cada vez más complejas y que dotan al alumno de una mayor capacidad intelectual. En el constructivismo la mediación social constituye un factor determinante ya que el conocimiento se construye con relación a los contextos en los que se usa, inseparables por ende, de aspectos cognitivos, emocionales y sociales, presentes en ese contexto en el que se aprende. Las estrategias constructivistas de enseñanza aprendizaje piden por tanto al alumno hacer uso de un pensamiento divergente, es decir, heurístico, que le permita continuar aprendiendo.

2.2 ¿QUÉ ES APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO?

Hablar de aprender un contenido desde la perspectiva constructivista es atribuirle un significado, significarlo de algún modo, construir una representación mental del contenido o construir un modelo de ese contenido, implica un proceso de elaboración es decir, de las informaciones que le llegan al alumno, éste selecciona algo de esta información, la organiza de manera determinada y establece relaciones entre los datos, construye así un modelo o una representación. En este sentido el factor de conocimiento previo pertinente con el que se acerca el alumno al nuevo contenido de aprendizaje juega un papel decisivo. Porque este conocimiento previo es el instrumento de lectura de la nueva realidad a la que se acercarán, y determinarán qué informaciones selecciona, cómo las organiza y qué relaciones

establece entre ellas.

Desde esta perspectiva siguiendo la obra de Ausubel, respecto a la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto, y su carácter aplicado, el aprendizaje por descubrimiento implica una tarea distinta para el alumno, no dándole (el docente), el contenido en su forma acabada, sino que debe ser descubierto por él. Este descubrimiento o reorganización del material debe realizarse antes de poder asimilarlo; el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila.

El aprendizaje significativo se distingue por dos características:

1. Su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario, con los conocimientos previos del alumno.
2. El alumno ha de adoptar una actitud favorable para esa tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila.

Ausubel destaca el papel del conocimiento previo como el factor fundamental para explicar el concepto de aprendizaje significativo. El cual necesita de dos condiciones claves para manejar una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza:¹³

Primero es necesario que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo, es decir, que aquello que se va a aprender tenga una coherencia y una estructura interna, desde el punto de vista lógico.

Segundo, desde el punto de vista psicológico, es necesario que el alumno que va a

¹³ Coll Salvador César, Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza 1a. parte en: Hidalgo Guzmán Juan Luis (comps) Las conferencias de César Coll México Casa de la Cultura del Maestro Mexicano 1993.

aprender tenga elementos, conocimientos previos, pertinentes, y que pueda ponerlos en relación con aquello que va a aprender.

Y una condición más, para aprender significativamente hace falta una disposición favorable para hacerlo, implicando así un componente de disposición o motivación, de actitud, porque al poner en relación lo que se aprende con lo que ya se conoce se renuncia aunque sea momentáneamente a lo que ya se conoce, es decir, entrar en desequilibrio, en una fase confusional de costo de energía, afecto, emoción e intelecto importante, por lo que es fundamental crear las condiciones para que se genere en los alumnos (directivos) una tendencia a aprender significativamente. Según Ausubel la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción.¹⁴ Considera que el aprendizaje por descubrimiento tiene gran importancia en la escuela, especialmente durante los primeros años de escolaridad, y para valorar el grado de comprensión al que llega el alumno mediante el aprendizaje significativo. La tarea del docente, consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de manera que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, engarzando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitar así la memorización mecánica.

2.3 ¿QUÉ ES APRENDER A APRENDER?

El favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad que hay que realizar, o la reflexión sobre cuándo y porqué es útil una u otra estrategia, técnica o método, enseña a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se lleva a cabo.

Esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo, decidiendo cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar la actividad. El alumno aprende cómo utilizar determinados

¹⁴ Coll, Palacios y Marchesi (copms) Desarrollo psicológico y educación II Alianza, España, 1996 p. 83

procedimientos, cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolver la tarea.

Pero no basta saber, cómo hay que utilizar determinados procedimientos, es importante también que el alumno construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de estos procedimientos. Esta construcción personal, está muy relacionada con la reflexión activa y consciente de cuándo y porqué es adecuado un procedimiento o estrategia determinada. En esta tarea la actuación del docente es importante al explicar sus propósitos, decidir las actividades, clarificar qué, cómo y con qué fin va a evaluar y sobre todo, proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, y constate si favorecen o no, el aprendizaje de estrategias.

Así la calidad del aprendizaje dependerá de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación.

Hablamos así de uso de estrategias de aprendizaje cuando el alumno muestra ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el curso de la actividad, siempre con el fin de alcanzar el objetivo del modo más eficaz posible. Dichos cambios pueden ser de carácter interno (ir corrigiendo los resultados obtenidos, resistirse a la disminución del interés, redefinir objetivos, compensar pérdidas de tiempo, etc.), o referirse a acontecimientos externos al alumno (limitaciones de recursos, espacios, características del grupo etc). El alumno introducirá las modificaciones necesarias para seguir en la dirección correcta y deseada.

El uso de estrategias requiere de un sistema que controle los acontecimientos y decida qué conocimientos declarativos o procedimentales hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva situación de conflicto. Este sistema de regulación se caracteriza por:¹⁵

¹⁵ Monereo Carlos coord. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Grao, Barcelona 1999 p.26

- Se basa en la reflexión consciente: el alumno se explica el significado de los problemas y toma decisiones para dar solución.
- Supone un control en los distintos momentos del proceso. Inicia con una fase de planeación para formular qué se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje y cómo se llevará a cabo dicha actuación en un período temporal. Se inicia la realización de la tarea controlando su curso y efectuando cambios deliberados para lograr el objetivo. Por último se realiza una fase de evaluación de la propia conducta, donde el alumno analiza su actuación, identifica decisiones cognitivas que pudo haber tomado inapropiadamente para corregirlas en posteriores ocasiones.
- El aplicar este sistema de regulación origina un conocimiento llamado condicional que es producto de analizar cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada.

Podemos decir que un alumno usa una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una tarea, dada por el docente y a las circunstancias en que se produce esa tarea.

El uso estratégico de un procedimiento, puede ser para copiar datos, para elaborar de forma personal una información, para identificar su estructura y emplearla para organizar nuevos datos o con el fin de ejercer un mayor control consciente sobre el propio pensamiento.

Las estrategias de aprendizaje en la enseñanza tienen tres objetivos:¹⁶

1. Mejorar el conocimiento declarativo y procedimental del estudiante respecto a la materia tratada.

¹⁶ ibid p.28

2. Aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea.

3. Favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de una determinada tarea o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos. Conseguir una transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje, a través del reconocimiento de condiciones similares en esa nueva situación.

Estos objetivos enseñan al estudiante a regular, es decir, a analizar y supervisar conscientemente sus actividades de aprendizaje, en el momento que planifican su acción, durante su ejecución y su evaluación.

Entonces el enseñar estrategias alude al tópico: el alumno debe aprender a aprender, es decir, enseñarle conocimientos o procesos que le faciliten aprendizajes posteriores. Enseñarle habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje.

Los procedimientos que mejor pueden responder al aprender a aprender se vinculan con habilidades cognitivas:

- La observación de fenómenos.
- La comparación y análisis de datos.
- La ordenación de hechos.
- La clasificación y síntesis de datos.
- La representación de fenómenos
- La retención de datos.
- La recuperación de datos.
- La interpretación e inferencia de fenómenos.
- La transferencia de habilidades.
- La demostración y valoración de los aprendizajes.

La reflexión o el pensar en voz alta sobre cómo se piensa al aprender, convendría

tener un lugar privilegiado en las actividades escolares.

Finalmente para resumir los principios constructivistas de aprendizaje se conceptualizan de la siguiente manera:

- Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de las experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía.
- Lo que construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de los contenidos culturales.
- El proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilitan dicha construcción, como son el maestro, los padres o los propios compañeros.
- El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia. El sentido y el valor de cualquier experiencia de aprendizaje mediado, en tanto que práctica social, mantiene una relación estrecha con el contexto sociocultural ya que determina la funcionalidad de lo que se aprende.
- La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno. Todo análisis de la experiencia educativa y de los procesos que en ella tienen lugar, así como toda propuesta de intervención o de transformación de esas experiencias debe tener en cuenta la interrelación entre el alumno que aprende, los contenidos que se aprenden y la ayuda que media.
- Se puede aprender de diferentes maneras y la idoneidad de una u otra depende de factores ligados al alumno (capacidad previa y disposición intelectual y actitudinal), al contenido del aprendizaje (tipo de contenido, dominio, complejidad), al tipo de

ayuda recibida y al contexto en el cual se aprende.

- Se aprende lo que se comprende. Dos factores facilitan o dificultan la aprehensión de los significados de las nuevas informaciones, uno de índole subjetiva y emocional que remite al sentido de lo que se aprende y a los motivos personales, y el otro de carácter lógico, la presentación de los contenidos estructurados con la conveniente claridad y orden.
- El pensamiento autónomo del niño se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia. Para comprender hay que pensar y pensando es como llega el alumno a construir las estrategias de pensamiento y de aprendizaje que le permitirán seguir aprendiendo sin ayuda externa.
- Aprender a aprender es el objetivo más ambicioso e irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y de circunstancias. Es importante la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad cognitiva ya que éstas subyacen al objetivo de aprender a aprender. El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales se logra aprender contenidos.¹⁷

¹⁷ Ortega, R. et. al, Constructivismo y práctica educativa, en: Cero en Conducta. Año 10. No. 40-41. México. 1995.

CAPITULO 3 ¡ NOS UBICAMOS DE INTERMEDIARIAS!

Siguiendo los preceptos constructivistas, anteriormente citados, el proceso de construcción de aprendizajes integra las etapas de explicación, elaboración, interpretación, comparación, relación, ejercitación, aplicación entre otros. Para garantizar una construcción significativa de nuevos aprendizajes es necesario que el conocimiento que se va a construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, se integre a una red de significados, se consolide, pueda ser aplicado a nuevas situaciones de manera comprensiva y creativa. Para lograr esto es necesario que el proceso de aprendizaje integre y favorezca las etapas de: construcción, elaboración, ejercitación y aplicación.

La etapa de construcción de un nuevo aprendizaje se refiere desde el desequilibrio que posibilita la disposición del alumno para aprender, hasta las acciones que se realizan con la tendencia a que el nuevo contenido de aprendizaje pueda ser integrado a la estructura cognitiva, estableciendo semejanzas, diferencias, pensando reflexivamente sobre las propias acciones. Esta etapa tiene que complementarse por un proceso de elaboración que permita que el nuevo aprendizaje adquiera movilidad dentro de la estructura cognitiva a la que fue integrado, para que el pensamiento lleve a cabo reestructuraciones que le permitan la flexibilidad y movilidad que le permitan descentrarse, es decir ponerse en el punto de vista del otro, cooperar, revisar los propios esquemas, hacer relativas las propias ideas, superar la unilateralidad. Las etapas de construcción y elaboración son indispensables en el proceso de aprendizaje constructivo ya que mediante ellas se posibilita la comprensión de los nuevos conocimientos. Ambas son el cimiento de todo el proceso y requieren ser reflexionadas. Aquí el error tiene un valor pedagógico ya que posibilita la reflexión crítica.

El papel del docente en esta etapa es fundamental ya que el establecer más y mayores relaciones, dependerá de los instrumentos didácticos que utilice: exposiciones, interrogatorio, materiales etc.

Para seleccionar y utilizar adecuadamente estrategias didácticas que posibiliten el proceso de construcción y elaboración, el docente debe conocer profundamente el contenido a enseñar y sus relaciones. Es decir, el docente también debe haber llevado a cabo los procesos necesarios para que su pensamiento sea sistemático y móvil.

Sin embargo, para consolidar lo aprendido es necesaria la ejercitación, para facilitar el refuerzo de las relaciones realizadas. Pero siempre después de la comprensión, como la búsqueda de la perfecta realización, que con la previa motivación y comprensión de la situación y de sus aplicaciones produce placer. Es necesario el trabajo en grupo para facilitar la ejercitación de todos los alumnos, la confrontación y la auto evaluación a partir del trabajo del otro.

Si la ejercitación muestra que el aprendizaje no ha sido construido y elaborado correctamente, será necesario volver atrás y modificar las estrategias didácticas empleadas, haciendo al alumno reflexionar y recordar comprensivamente las relaciones construidas en las etapas anteriores.

La aplicación de los nuevos aprendizajes es el proceso en el que se establecen las relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas. Así un nuevo contenido se aprende constructivamente cuando se transforma en un instrumento que permite la solución de nuevos problemas, pero al hacer esto esa nueva situación o problema genera nuevas situaciones que favorecen la permanente reestructuración de los esquemas. La etapa de aplicación es una forma de desequilibrio que provoca un aprendizaje en espiral en el que el nuevo proceso de construcción hecha mano de antiguos elementos y alcanza nuevos niveles de complejidad.

Entonces se hace necesario en los docentes el conocimiento de este proceso que puede propiciar en ellos, ser conocedores de su materia, capaces de reflexionar sobre su didáctica, de tomar decisiones oportunas en el aula y dar respuestas atinadas a situaciones nuevas e impredecibles.

Si se destaca la necesidad de que el docente consiga que sus alumnos sean capaces de aprender a aprender, y en esta perspectiva, también es necesario guiar la formación inicial y permanente de los docentes en estrategias de aprendizaje como una responsabilidad compartida entre el profesor que ha de enseñar a aprender, y el alumno que ha de aprender a aprender; será conveniente una formación del docente en una doble vertiente: como “aprendiz”, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender, y como “enseñante”, planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje.¹⁸ Así dará sentido y significado a su práctica y evitará situaciones incongruentes: ¿cómo enseñar lo que no se sabe o no se hace? Así, el docente tendrá un comportamiento estratégico cuando actúe con conciencia, intencionalidad y regulación de su actividad, al poseer las habilidades reguladoras que le permitan planificar, guiar y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como con relación a su actuación docente, con los contenidos que se propone enseñar.

Su formación profesional tiene que incluir la enseñanza de la forma de aprender, como un aprendiz de su materia que le servirá de base para poder explicar a sus alumnos, (a través de realizar tareas o solucionar problemas), el valor y el uso de los procedimientos de aprendizaje que enseña. Les proporcionará la posibilidad de descubrir cuándo y porqué es necesario usar un procedimiento específico, ayudarles a reflexionar sobre la forma de adaptar los procedimientos aprendidos a nuevas situaciones y favorecer en los alumnos en un proceso sistemático la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje.

Para ello es necesario que el docente:

- Reflexione sobre el estado de sus propios conocimientos y habilidades.
- Promueva la capacidad como aprendiz que tiene, de regular su actuación para realizar una tarea o resolver un problema. Esta regulación se verá reflejada en la planeación que el docente realice antes de comenzar su práctica, en los reajustes que haga mientras trabaja y en las revisiones que efectúe posteriormente.

¹⁸ Monereo (Coord) M. Castelló et al. Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Grao, Barcelona 6a. 1999 p.52

Resumiendo, el profesor como aprendiz deberá obtener conocimientos declarativos (sobre lo que aprende), conocimientos procedimentales, (sobre cómo lo aprende), y principalmente conocimientos condicionales (sobre cuándo y con qué finalidad usará el contenido aprendido); de su propio proceso de aprendizaje, para tomar decisiones más adecuadas en su planeación y en el momento de enseñar para formar alumnos que aprendan a aprender.

Es entonces que se considera la intermediación del docente como la temática principal de su formación permanente como profesional de la enseñanza, en quien recae la responsabilidad de que sus alumnos aprendan a aprender. Así como también involucramos a quienes tienen la responsabilidad de guiar y acompañar a los docentes en esta importante tarea: los directivos, quienes son el elemento posibilitador de la adecuación del currículum, como intermediarios que trabajando con los docentes contribuyen a traducir, contrastar, ejecutar y evaluar el currículum mediante los proyectos de las escuelas. Esta intermediación es la función tanto de las direcciones como de las supervisiones de zona escolar, como asesoras y orientadoras de la institución concretando y ampliando sus funciones, a través de la gestión y desde posiciones marcadas por la singularidad de cada escuela y cada grupo de docentes. Esto supone ser a la vez formador, animador, evaluador y sobre todo conocedor a fondo lo que suponen las interacciones e intercambios comunicativos y de enseñanza aprendizaje entre y con los directivos, docentes, alumnos, etc.

3.1 ¿POR QUÉ? Preocupación o dificultad inicial.

Desde que iniciamos la práctica profesional como docente frente a grupo en el nivel preescolar, nos hemos preocupado continuamente de cómo propiciar de la mejor manera posible, los aprendizajes en los alumnos, experimentando también la necesidad de buscar las respuestas a esas dudas.

Este sentir lo canalizamos inicialmente buscando formas de estudio que nos aclararan cómo es que aprenden los niños. Y después de varias búsquedas en cursos diversos en aquel tiempo, nos encontramos realizando estudios

universitarios que nos proveyeron de nuevos y variados conocimientos, muy específicos de la conducta y personalidad de los educandos. Esto nos llevó a un ámbito de trabajo dentro de los Centros de atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), donde nos sumergimos en las motivaciones más profundas del niño conociendo su mundo inconsciente y de fantasía. Nos especializamos al mismo tiempo en una rama terapéutica de trabajo de grupos tanto de niños como de adultos que nos ha permitido conocernos y conocer al “otro” en un juego de deseos, motivaciones, sentimientos y pensamientos, equilibrando nuestra propia vida profesional y personal.

Más tarde, da un giro la educación especial. Desde un nivel mundial, se habla de la necesidad de transformar ésta, y a través del movimiento llamado Integración Educativa, se propone entonces, la necesidad de “normalizar” las relaciones de los menores que presentan una problemática que les impide el acceso al aprendizaje ahora llamadas necesidades educativas especiales (n.e.e.). Se cuestiona la forma segregadora de atención al menor con estas necesidades, ya sea que presente o no discapacidad, y se propugna por abandonar las prácticas terapéuticas paralelas al currículo de la educación básica y se plantea la necesidad de que los especialistas se integren a las aulas regulares quienes junto con la educadora de grupo coadyuvarán en el apoyo a la integración y atención de los menores con n.e.e. Para ese entonces, nos encontramos ubicadas como asesoras de los especialistas; y esta nueva situación nos pone en la disyuntiva de continuar una línea clínica o retomar la pedagógica. Optamos por esta última y nuestra condición nos llevó a buscar nuevamente en el estudio una guía y orientación. Los estudios de pedagogía nos actualizaron y abrieron la posibilidad de seguir trabajando aquella inquietud que nos surgió en los días de docencia, pero ahora combinándolos con una nueva visión del ser humano (sea alumno, docente, especialista, directivo etc) y en una nueva perspectiva. Experimentamos después, la función directiva en plantel e intentamos poner en práctica todos los saberes respecto a la dinámica de los grupos tanto desde el punto de vista psicológico como pedagógico combinándolos en la gestión y asesoría hacia la comunidad educativa en general y hacia el equipo colegiado en particular, incluidos aquellos

especialistas de CAPEP que laboran ahora en una perspectiva pedagógica y dentro de los planteles regulares.

3.2 ¿PARA QUÉ? Problematización.

Actualmente en la función de supervisión, seguimos teniendo muy presente aquella lejana necesidad como maestra de grupo, que ahora interpretamos como necesidad de superación, transformación de la práctica, reflexión de la propia actuación, etc. y que consideramos afines las profesionales con quienes compartimos nuestra labor, específicamente las directoras de plantel. Quienes se preocupan y ocupan en mejorar los resultados de enseñanza aprendizaje y lograr de esta manera elevar la calidad educativa de la escuela colocando en un lugar central el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, se observa que tienen dudas acerca de un aspecto relevante ¿cómo poder dar cauce al fortalecimiento de la práctica docente de sus equipos de profesoras? Duda a la que nos sumamos y asumimos como propia, y a la vez compartimos con ellas.

Problemática que, consideramos como la necesidad de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela, es decir, crear las condiciones para que su actividad favorezca los asuntos académicos en mayor medida ya que de esta función depende en gran parte el funcionamiento de la misma.

Las directoras concentran su actividad en tareas administrativas y carecen muchas veces de estrategias de trabajo necesarias para evaluar y dar seguimiento al trabajo docente. Y también las propias educadoras se encuentran en ocasiones, con aquella inquietud primera a la que hago alusión como reconocimiento a una necesidad de acompañamiento en la transformación de su práctica docente, aún teniendo mayor o menor experiencia.

Se hace entonces necesario continuar el trabajo sobre situaciones de gestión institucional, donde se desarrollen mecanismos que garanticen respuesta oportuna y adecuada de los directivos, incluida la supervisión, a las necesidades y demandas de su personal para que funcionen más eficientemente las escuelas y logren sus objetivos.

Situaciones que permitan en la actualidad lograr que la educación que se pretende se concrete efectivamente en el aula y en la escuela. Que los niños reciban un servicio de calidad, desarrollen las competencias cognoscitivas fundamentales, es decir, las habilidades comunicativas básicas (la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar).

Formando en los menores el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida, a aprender a aprender (transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje).

Como lo determina el Programa Nacional de Educación 2001-2006, es necesario: *“propiciar la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo. Y también brindarles los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución para su convivencia.*

Así la educación de buena calidad desarrollará las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos como propósitos centrales, metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema deberán dirigir sus esfuerzos.”¹⁹

Asimismo en el Programa, se determina *“el perfil deseado del profesional de la educación básica como aquel docente que se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones, comprometerse con los resultados de su acción docente y evaluarla críticamente. Trabajar en colectivo y mejorar su propia formación permanente. Dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas para que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación. Reconocerá la diversidad de los niños que forman su grupo variando estrategias, las cuales*

¹⁹ SEP Programa Nacional de Educación 2001-2006 p.123

desarrollará de manera creativa.

El docente reconocerá también, la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos, apoyará el establecimiento de normas de convivencia en el aula y fuera de ella que permitan a los educandos la vivencia de estos valores. Dará una alta prioridad y cuidará la autoestima de los estudiantes. Aprovechará los contenidos curriculares como las experiencias y conductas cotidianas en el aula y escuela para proponer la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y problemas ambientales globales y locales que disminuyen la calidad de vida de la población.

Propiciará el desarrollo moral autónomo de los alumnos y favorecerá la reflexión y el análisis del grupo sobre formas de maltrato y discriminación.

El docente poseerá las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación como medios para la enseñanza. Será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza. Desarrollará la disposición y la capacidad de diálogo y la colaboración profesional con sus colegas. Percibirá y será sensible a las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana. Valorará la función educativa de la familia y promoverá el establecimiento de relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad.”²⁰

Por otra parte respecto al perfil del personal directivo como ya se dijo anteriormente es necesario fortalecer sus facultades de decisión así como la de los organismos colegiados de las escuelas con el fin de que establezcan medios organizativos y pedagógicos adecuados. Y asumir colectivamente los resultados educativos.

Es entonces que creemos que al elevar la calidad educativa, específicamente en el nivel preescolar, esta redundará necesariamente en la cobertura y equidad abatiendo el ausentismo.

²⁰ SEP Programa Nacional de Educación 2001-2006 p.125

Sin embargo, para alcanzar todos los anteriores postulados se hace necesario un trabajo de transformación, participativo, comprometido y desde la base que redunde necesariamente en las acciones pedagógicas en el aula y en la escuela. Y todas estas problemáticas nos llevan al planteamiento de varias interrogantes:

¿ De que manera desde la supervisión de los Jardines de Niños del nivel Preescolar, se puede influir en los directivos para que asesoren en forma más sustantiva el aspecto técnico pedagógico en los docentes?

¿Cómo influir en los directivos de educación preescolar para que favorezcan en los docentes la transformación de su práctica educativa?

¿De qué forma capacitar a los directivos de educación preescolar para manejar los colectivos escolares?

¿De que manera dar apoyo a los directivos de educación preescolar para elevar la calidad educativa en los planteles?

¿Qué habilidades son necesarias que desarrollen los directivos para que asesoren la práctica de las docentes?

Estos cuestionamientos me remiten a la escuela en su conjunto y a la calidad del servicio que se ofrece en ella.

La forma en que cada docente percibe y expresa su tarea y la demanda social para su quehacer docente, determina el conjunto de decisiones y prácticas de ellos, ante la diversidad de condiciones culturales, sociales, económicas y personales de sus alumnos que los coloca en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar.

La calidad de la escuela es fundamental, y está determinada por la calidad del equipo docente, incluido el directivo, quienes a través de sus actitudes y prácticas ofrecen una oportunidad distinta a cada uno de sus alumnos.

Y continuando con la problematización de la asesoría a la práctica docente nos

cuestionamos lo siguiente:

¿Qué es la asesoría a las docentes de su práctica pedagógica?

¿Qué problemas se resuelven con la asesoría a docentes sobre su acción pedagógica?

¿Cómo afecta en la calidad educativa la asesoría a docentes en el proceso enseñanza aprendizaje?

¿Cómo fortalecerse el equipo directivo de zona, en su función de asesoría a las docentes en su práctica pedagógica?

¿De qué forma es más asertiva la asesoría de la práctica docente dada a las educadoras frente a grupo?

¿Qué habilidades son necesarias desarrollar en el equipo directivo para brindar asesoría a la práctica docente de las educadoras frente a grupo?

¿Qué elementos son necesarios para brindar una mejor asesoría a las docentes en su práctica pedagógica?

¿Qué estrategias son necesarias poner en práctica para brindar una mejor asesoría a las docentes en su práctica pedagógica?

¿Qué actividades pueden apoyar al equipo directivo en su forma de asesorar a las docentes en su mediación pedagógica para la construcción de aprendizajes de sus alumnos?

Estos cuestionamientos que se agruparon de acuerdo a un proceso lógico de mayor a menor amplitud y dificultad, dieron paso a explicar en dónde y con quienes se pretenden responder.

3.3 ¿CON QUIÉNES? Contextualización.

Hace aproximadamente año y medio, nos encontramos al frente de la Supervisión 0238 del Sector Escolar no. I de la Delegación Iztacalco. Ésta se encuentra ubicada en el J. N. Hermilo Novelo en la calle de Guillermo Prieto s/n Col. Benito Juárez. (Antes Campamento 2 de octubre).

La zona está integrada por tres Jardines de niños: Hermilo Novelo, con turno matutino. Dr., Martín Luther King y Valentín Zamora Orozco ambos con servicio mixto donde los niños cuentan con comedor y horario hasta las 16:00 hrs.

Las tres directoras se encuentran trabajando en comunidades diferenciadas por características específicas, sociales y culturales. Cada una posee un estilo de gestión y liderazgo definido y fuerte, permeado por características propias de su personalidad.

Son líderes situacionales con buena comunicación en sus equipos, con manejo de las relaciones interpersonales, aspecto que se ha apoyado y pulido desde la supervisión, llegando a conformar buenos equipos de trabajo, en un proceso donde la dinámica hasta ahora, se mantiene hacia aspectos positivos de integración.

La gestión, tanto de las directoras como de la supervisión, se realiza con base en dos acciones principales que se han asesorado también desde la planeación estratégica de la supervisión y en colegiado:

La elaboración de un Proyecto Escolar y el desarrollo de equipos de trabajo tratando de consolidar éstos así como guiar la elaboración, planeación, y puesta en práctica de los proyectos de cada plantel, con base en un trabajo colaborativo.

Son profesionistas que promueven en sus planteles, el que se ubique en un lugar central, el aprendizaje de los alumnos. Por tanto al tratar de solucionar los problemas académicos, los clarificamos, identificamos y priorizamos de acuerdo a dar satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, estamos ciertas de que necesitamos aún recorrer un gran camino para el mejoramiento tanto de la práctica docente del equipo directivo como de la asesoría

de la misma hacia las docentes.

Las directoras, se han preocupado por mantener su formación en constante actividad y con una actitud positiva para motivar, y propiciar cambios y mejoras en su personal docente. Motivo por el cual, nos vemos a la vez estimuladas y dispuestas a propiciar innovaciones en este rubro persiguiendo siempre elevar la calidad educativa que se brinda a los preescolares en los planteles de la zona.

3.4 ¿CUÁL ES NUESTRO PROBLEMA?

Considerando que el mejoramiento de la práctica de las docentes de educación preescolar es prioritaria dada su importancia en el proceso educativo y porque son ellas quienes finalmente deben estar preparadas para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y a apropiarse de él, generando situaciones de aprendizaje que les permitan integrar un nuevo conocimiento con el precedente, así como a contribuir a la construcción de nuevos conocimientos por los niños; y que el equipo directivo asume el objetivo de fortalecer dicha práctica docente, proponiendo un camino de mejoramiento, se llega al planteamiento del siguiente problema:

¿De que manera estructurar con el equipo directivo y en colegiado de la zona 0238 del Sector I de Iztacalco, un modelo horizontal de asesoría pedagógica dirigido hacia la intermediación docente basado en principios constructivistas de aprendizaje grupal?

Propósito: Será necesario que el equipo directivo encamine y oriente su función asesora hacia la tarea sustantiva de la escuela de acompañar a las docentes en la búsqueda de una concepción constructivista de la intervención pedagógica congruente con la concepción constructivista del aprendizaje escolar de los menores preescolares. Ello permitirá que tanto el equipo directivo como las docentes establezcan un diálogo común que facilite la asesoría y favorezca los asuntos académicos en mayor medida, con intencionalidad y actuando sobre los propios problemas, adquiriendo el saber desde la realidad y a través de un esquema

conceptual referencial: el constructivismo escolar.

De esta forma el equipo directivo contará con las habilidades necesarias de base constructivista como son el aprender a aprender , que orienten la práctica educativa de las docentes y sean capaces de dirigir el proceso de asesoría usando una metodología que privilegie la reflexión en y sobre la acción educativa, abriendo así la posibilidad a los alumnos de construir sus propios aprendizajes y elevar la calidad educativa.

3.5 ¿QUÉ CONCEPTOS CONSIDERAMOS?

Se considera un modelo horizontal porque estará dirigido al equipo directivo, conformado tanto por las directoras como por la supervisora de la zona, en el sentido de confianza, igualdad y reconocimiento con los otros y ser un grupo intermediario de gestión que asesore y oriente concretando sus funciones de acuerdo a la singularidad de cada centro educativo, siendo formadoras, animadoras, evaluadoras y sobre todo conocedoras a fondo de las interacciones e intercambios entre docentes, alumnos, apoyos, padres de familia etc.

“Entendiendo por gestión escolar, el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa“. ²¹

“La asesoría se define como el conjunto de acciones pedagógicas realizadas por profesionales con el objetivo de fortalecer el trabajo de los actores del sistema educativo para que adquieran la visión, los conceptos, las capacidades y competencias básicas que requiere una institución flexible, abierta, democrática e integral“. ²²

“Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes

²¹ SEP Antología de Gestión Educativa México, 2001 p.8

²² Sierra Vásquez J. y Ghiso Cotos A. Propuestas para el mejoramiento de la asesoría educativa. Secretaría de Educación y Cultura de Medellín. Colombia 2001.

implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia -, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro.”²³

Este concepto de práctica docente da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo. Cada profesor tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tienen que dar también un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción a su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos.

Con sus colegas, con los padres de familia y con las autoridades educativas, el maestro-sujeto tiene la posibilidad de compartir y enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que finalmente se refleje en una mejor educación para los alumnos.

Y a pesar de que la práctica educativa es una realidad compleja de múltiples relaciones: entre personas (con alumnos, otros maestros, padres de familia, autoridades y la comunidad); con el conocimiento, con la institución, con todos los aspectos de la vida humana que van transformando la marcha de la sociedad y con un conjunto de valores personales e institucionales; para efectos de la problemática planteada nos centraremos en el ámbito técnico-pedagógico.

Y en éste nos concretaremos a la intermediación realizada por la docente, utilizando ciertos medios a través de determinados instrumentos psicológicos, que tratan de modificar el funcionamiento psíquico de sus alumnos. Proceso ya explicitado en el capítulo segundo.

El Consejo Técnico Escolar es un órgano interno de la institución, un recurso organizativo para generar un clima de participación, deliberación, concertación, planeación y evaluación en la construcción de la función educativa, la cual supone una responsabilidad compartida que habrá de abocarse al análisis de los aspectos

²³ Fierro Cecilia et. al. Transformando la práctica docente. Paidós. México 1999.

teóricos, técnicos y prácticos que propicien una articulación entre los medios del docente para su función y los fines que persigue el plantel como institución educativa.

Este trabajo compartido sólo es posible a través de un diálogo, que es el instrumento por el cual se van esclareciendo los problemas y definiendo propósitos realistas en torno a ellos, para organizar los esfuerzos y articular las acciones. Así entonces tanto las docentes como el equipo directivo, dentro del Consejo Técnico Escolar tendrán la oportunidad de comprender, asimilar, reflexionar y resignificar la concepción constructivista que da fundamento teórico y metodológico al currículum preescolar.

3.6 ¿QUÉ ES ASESORAR?

El asesoramiento es una serie de pasos secuenciados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. Se puede definir como un proceso interactivo de ayuda proporcionada por personas que tienen una particular gama de destrezas, para ayudar a directivos y a otros sujetos en organizaciones a comprender más claramente lo que es su ocupación y cómo podría llegar a ser más eficaz.

“En el asesoramiento participan profesionales de igual status con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Es una interacción en dos sentidos: un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. Se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio“. ²⁴

El objetivo inmediato de la asesoría es capacitar al asesorado desarrollando en éste las habilidades necesarias para tratar con el problema profesional, en este caso de la práctica docente, objeto de la interacción, y la meta intermedia consiste en el

²⁴ Lippit & Lippit, en: El Asesoramiento en Educación, Rodríguez Romero Ma. Mar, Aljibe 1996 pag.16.

desarrollo profesional, de modo que como resultado de la asesoría el docente obtendrá ciertos aprendizajes respecto del problema y se espera que esté más preparado para resolver problemas similares.

Es una acción indirecta que recae sobre el profesional en este caso el docente, quien tiene a su cargo a los alumnos y no directamente sobre éstos. Involucra al asesor y al asesorado en una relación confidencial y colaborativa que se caracteriza por las siguientes metas que tiene el asesor:

- “Ofrecer un punto de vista objetivo.
- Ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas.
- Ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado.
- Apoyar al asesorado en las elecciones hechas.
- Incrementar la conciencia del asesorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes.”²⁵

Respecto al rol de asesor como agente de apoyo, se considera que se determinará mediante la interacción, como un proceso de construcción del mismo, de acuerdo a sus propias expectativas, percibidas y organizadas según el concepto que tenga de roles previos y las experiencias vividas a lo largo de su desempeño.

“El rol se define según el modo en que el sujeto internaliza las actitudes de otras personas al tomar su mismo rol. Como consecuencia se ve así mismo a través de los ojos de esos otros- es decir del grupo de referencia-, los cuales llegan a ser un objeto de su propia conciencia. El grupo de referencia tiene funciones normativas y comparativas y el agente de apoyo evaluará su actuación dentro de un determinado rol en comparación con el grupo“.²⁶

Aquel rol que llega a ser internalizado con más fuerza actúa como una guía o estructura que configura el comportamiento en diferentes situaciones.

²⁵ Aubrey, citado en: El Asesoramiento en Educación, Rodríguez Romero Ma. Mar, 1996 pag. 17.

²⁶ Urry, 1972. ídem p.41

El asesor deberá intentar comprender, interpretar y negociar la relación entre el concepto de su rol y la visión acerca de su rol que percibe, tiene el grupo con el que interactúa. Negociará su papel en forma explícita, lo que le permitirá responsabilizar a los asesorados y crear su propio proceso de asesoramiento conscientemente.

La negociación no es un proceso fácil, ni simple, tendrán que incluirse todas las coincidencias y discrepancias y aprovechar el potencial de los conflictos para avanzar hacia la explicitación de los aspectos de ocultación y ejercicio del poder.

Uno de los principales recursos para la negociación explícita es el contrato y cómo se desarrolla éste en la evolución del proceso de asesoramiento. Los roles de asesor y asesorado se deben construir de manera interdependiente, a través de un proceso de aprendizaje mutuo.

Los roles tendrán que convenirse entre los participantes y se aprenden en el contexto de la organización educativa y se socializan dentro de ésta.

Debido a que las interacciones entre asesor y asesorados se producen en un contexto donde se entrecruzan intereses contrapuestos: los centros educativos, el profesorado, las instancias administrativas y los administradores de la educación, se definen dos características que definen la construcción del rol:

- La tolerancia en la ambigüedad, desarrollada por los asesores para intervenir en interacciones en las que las normas y los roles pueden ser ambivalentes, plurivalentes o incluso contradictorios.

- El distanciamiento del rol, pone de manifiesto el potencial del rol de asesor para situarse más allá de las exigencias de un rol prefijado y poder seleccionar, negar, modificar e interpretar las imágenes de éste, que sostienen los diferentes grupos implicados en la interacción de asesoramiento.

Respecto a las funciones del asesor se toman en cuenta la siguiente relación de

papeles:

a.- Como un escuchador activo y compañero de investigación que aplica supervisión y hace observaciones.

b.- Como mediador, trabaja junto al que enseña y utiliza estrategias de resolución de problemas. Da apoyo directo al asesorado en relación al currículum.

c.- Como un asesor especialista aplica nuevos requerimientos en relación con asuntos específicos.

d.- Como facilitador potencia y liderea grupos usando consenso. Una vez que el grupo está organizado, es miembro consultivo de éste y ofrece otra perspectiva y da seguridad.

e.- Como organizador y coordinador de sesiones de formación permanente organiza acciones.

f.- Como crítico pone al acento en establecer relaciones interpersonales basadas en la confianza y la igualdad

g.- Como facilitador se encarga de potenciar las capacidades de los asesorados estimulando la nuevas prácticas educativas.

h.- Es una persona más involucrada con el grupo en la mejora e informada.

i.- Se preocupa por iniciar la participación del profesorado a través del diálogo sobre la naturaleza de las problemáticas y sus soluciones.

j.- Con respeto hacia las iniciativas de la escuela y el profesorado, ayuda a desarrollar las potencialidades de la escuela y apoya dinámicas de innovación.

k.- Investiga y evalúa la práctica existente en las áreas del currículum.²⁷

En general se considera que los roles de asesor no tienen límites precisos, ni son inamovibles. El asesor en el rol de especialista puede ser descrito como una fuente de conocimiento, habilidades y comprensión que puede ser utilizada por grupos trabajando en problemas curriculares, y puede servirse también, de estrategias de aprendizaje experiencial, encaminadas al cambio de acciones y actitudes del personal que asesora. Así definido como un proceso de construcción se ejemplifica la definición personal que debe hacer cualquier persona que desempeña el rol de asesor.

3.7 ¿TODOS JUNTOS? Trabajo colegiado a través del diálogo.

La función de los directivos como profesionales, está cimentada en la gestión y el liderazgo dentro de las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos padres de familia, profesoras regulares y de apoyo, etc.

Estas relaciones interpersonales dentro de la escuela se construyen sobre la base de las diferencias individuales, de edad, sexo, escolaridad, metas, intereses e ideologías frente a la enseñanza como una construcción social, resultado del actuar individual y colectivo en la escuela y que se produce frente al quehacer educativo. Reconociendo que individuos y grupo tienen diversas perspectivas y propósitos respecto de él.

La importancia de esto para la práctica docente y la experiencia educativa es muy grande, pues conforma el clima institucional como la manera en que se entrelazan las relaciones interpersonales que dan como resultado un ambiente de trabajo. Este ambiente influye en la disposición y el desempeño de todos los maestros como individuos. Y por ende un ambiente hostil empobrece las posibilidades de actuación de los maestros y la experiencia educativa de sus alumnos.

²⁷ Rodríguez Romero Ma. Mar, El Asesoramiento en Educación, Aljibe, España 1996 cap.III

Así los directivos y las docentes forman una comunidad y su misión educativa no se limita a la difusión de conocimientos empíricos, sino principalmente a generar normas según las cuales los alumnos y los grupos aprendan a hacer elecciones generándose un mayor entendimiento y evalúen a posteriori su modo de vida y la de los demás.

Y si como Taylor dice: *“la identidad humana se crea dialógicamente, en respuesta a nuestras relaciones (integración, reflejo, modificación de nuestra herencia cultural). E incluye nuestros diálogos reales con los demás”...²⁸* el reconocimiento de la identidad de los docentes, requiere deliberar públicamente acerca de los aspectos de su identidad que comparten.

Una escuela que reconozca la identidad individual de educandos y de docentes será una escuela deliberadora y democrática, porque la identidad individual se constituye parcialmente por el diálogo colectivo (comunidad educativa).

Taylor considera que cada persona es única, es un individuo creativo y creador de sí mismo y cada individuo (docente) expresa sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes y de sus juicios de valor, que definen una orientación acorde a su práctica cotidiana que le demanda la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones.²⁹ Los docentes entonces tendrían que dejar de asumirse como individuos “atomistas” que buscan sus propios fines aparte de los que persiguen los demás docentes como parte de una comunidad educativa ya que el docente influye de manera especial en la formación de ideas actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos, requiriendo para ello la investigación libre y abierta (leer y pensar) acerca de los nuevos planteamientos y reformas que se gestan en educación.

²⁸ Taylor Charles, El multiculturalismo y la política del reconocimiento, FCE México 1993 p.18

²⁹ loc. cit.

Ahora bien, la práctica docente compartida en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de los fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica. Conjunto de valores como preferencias respecto de formas de actuar del ser humano, que derivan del convencimiento de que hay aspectos de la existencia preferibles a otros (la vida buena).

Los valores alcanzan así una triple dimensión de convicción, afecto y acción. De aquí que la formación de valores suponga tres procesos: experimentar, reflexionar y optar-actuar. El proceso educativo entonces, nunca es neutral, siempre estará orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifestarán en distintos niveles en la práctica docente.

Así cuando existen bandos o desdén mutuo entre los colegiados de profesores sin respeto a sus diferencias creando culturas intelectuales mutuamente excluyentes y adversarias en la vida académica en actitud de renuencia a aprender algo del otro bando o a reconocerle algún valor sin una comunicación constructiva entre ellos, se ejemplifica la necesidad de un vocabulario moral común. Ya que en el respeto selectivo (que no sólo la tolerancia), si bien no tenemos que estar de acuerdo con una posición para respetarla, debemos comprender que refleja un punto de vista moral.

Como dice Amy Gutman: *“Una sociedad multicultural se vincula con la inclusión de una vasta gama de esos respetables desacuerdos morales, ya que éstos nos ofrecen la oportunidad de defender nuestras opiniones ante las personas con seriedad moral con las que estamos en desacuerdo y así aprendemos de nuestras diferencias”*.³⁰

Respetando y respetándose como individuos con identidad única, cualquiera que sea su función, ideología y forma de actuar, y respetar aquellas actividades prácticas y modos singulares de ver el mundo, mostrando prudencia y tolerancia

³⁰ ídem p.40

hacia la diferencia, enriquecerán las oportunidades de las directoras y docentes de reconocer el valor de sus distintas formas de cultura laboral, apreciar la diversidad porque realza la calidad de vida y del aprendizaje de ellas como educadoras y por ende de sus alumnos como educandos, quienes a su vez estos menores nos enseñan y muestran acerca de nuestra cultura, de nuestros valores poniéndolos en juego.

Así reconociéndolos quienes son y reconociéndonos quienes somos nosotros en un ir y venir, veremos reflejadas partes olvidadas de nosotros, de nuestra herencia y condición humana evaluando nuestra educación común.

Cada directivo y cada docente en su esfuerzo diario al trabajar con otros, en un espacio colectivo las pone en continua necesidad de ponerse de acuerdo, de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de disentir frente a las colegas enfrentando diversos problemas y tomando posición ante ellos, ante los alumnos y autoridades. Esta dinámica de relaciones se construye y se constituye en una experiencia educativa fundamental para todos los que participan.

El fomentar la discusión intelectual rigurosa, franca, abierta e intensa dentro y fuera de las aulas con disposición y capacidad de deliberar acerca de las diferencias permitirá que la escuela se llegue a transformar en una institución democrática no represiva ni discriminatoria (tanto de docentes como de alumnos) y sea deliberativa.

Las docentes al ser auténticas, al aprender unas de otras, al ser autónomas, al encontrar placentero el encuentro con los demás docentes y al sentir el displacer de la falta, al comunicarse plenamente compartiendo y humanizándose, les llevará invariablemente al logro de su dignidad como profesionales con conciencia de su función compartida.

Descubrir su propio y original modo de docencia desde su interior fieles a sí mismas, definiéndose según su potencialidad, a través de las relaciones con los

otros docentes en un lenguaje dialógico, permitirá a cada docente la autorrealización y el autodescubrimiento de una nueva forma de ser profesional de la educación.

...”Es lo que Gadamer denomina “fusión de horizontes”. Por medio de ésta aprendemos a desplazarnos en un horizonte más vasto...”la fusión de horizontes actúa mediante el desarrollo de nuevos vocabularios de comparación por cuyo medio es posible expresar estos contrastes...” Si hemos logrado formular juicio, ello se deberá en parte a la transformación de nuestras normas...los auténticos juicios de valor presuponen la fusión de horizontes normativos... presuponen que hemos sido transformados por el estudio del “otro”. de modo que no sólo juzgamos de acuerdo con nuestras normas familiares originales...”³¹

Así su autenticidad se desarrollará a partir de un desplazamiento del acento moral surgido en contacto con sus propios sentimientos de ser docentes como una significación moral, independiente y decisiva para ser fiel y plenamente docentes.

Específicamente las directoras llegarán a un principio de originalidad profesional en esta nueva relación de sus capacidades conjuntándolas con el propósito de sus planteles que persiguen elevar la calidad de la educación impartida en ellos, con prudencia y tolerancia dirigidas hacia la diferencia crítica de los juicios compartidos.

Ahora bien, el diálogo común que facilite la asesoría del equipo directivo hacia las docentes en busca de una concepción constructivista de su intervención pedagógica, actuando sobre los propios problemas y adquiriendo el saber desde su realidad, se plantea como un trabajo de reflexión-acción dentro del Consejo Técnico Escolar de la zona con el equipo directivo, ya que éste tiene como objeto fortalecer y potenciar la actividad pedagógica, mediante el intercambio académico a través de acciones, relaciones y factores que inciden en el quehacer educativo para lograr que la función educativa constituya la actividad central y articuladora de la

³¹ ídem p.99

vida escolar. Adquiere así un significado como órgano de gestión en tanto puede crear mecanismos tendientes a desarrollar capacidades individuales y colectivas, promueve la superación académica y actualización de docentes y directivos.³²

Así el Consejo Técnico Escolar, es una buena medida, resultante de la conjunción de voluntades e intereses de maestros, directores y supervisores. Su valor radica en que representa una oportunidad para contraponer, al trabajo aislado, el esfuerzo colectivo, al empirismo e improvisación de soluciones a los problemas del aula; la reflexión sistemática y a la dispersión de esfuerzos, la acción coordinada en torno a metas compartidas.³³

Específicamente en el nivel de educación preescolar consideramos se puede crear y sostener dentro del espacio de los consejos técnicos un ambiente propicio donde el equipo directivo podamos humanizarnos en la interacción, la vinculación y el mutuo reconocimiento como tarea de todos los días, en la cotidianidad educativa como oportunidad para resituar la acción educativa propia y la de las docentes en su momento.

Integrar un grupo con deseos y posibilidades de crear y desarrollar una manera distinta de trabajar en la escuela, como posibilidad de crear un ambiente de trabajo propicio para la colaboración y participación, el aporte de ideas, sugerencias, alternativas, etc. que incidan en los problemas de la vida escolar.

Ahora bien, este trabajo compartido de construcción sólo es posible a través de un diálogo que es el instrumento por el cual se van esclareciendo los problemas y definiendo los propósitos realistas en torno a ellos, para organizar los esfuerzos y articular las acciones.

El diálogo implica la explicitación y la confrontación de pensamientos distintos en torno a un interés común, el respeto por las ideas expresadas, la libertad para

³² SEP DGEP Consejo Técnico, 1966 p.6

³³ Fierro C. y Rojo S. Un encuentro de Maestros. México SEP Libros del Rincón 1994 p. 20

manifestar dudas o desconocimiento y la intención de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda de la verdad.

Este diálogo se concibe como el proceso orientado al entendimiento entre quienes comparten una misma realidad y enfrentan problemas comunes, es el resultado de una disposición de actitudes que se favorece por un ambiente determinado y es también el punto de partida para iniciar un proceso de entender racional, que constituye en sí mismo un aprendizaje.

El diálogo como un espacio para compartir, abre la posibilidad de comprensión mediante la acción comunicativa del lenguaje que se orienta al entendimiento a través del habla argumentativa, sincera, veraz, es decir, “escuchar” lo que el otro dice para “escuchar” sus razones. Y así, sólo interactuando con el otro podemos entender lo que dice.

Es en esta relación como proceso de aprehensión donde las directoras y docentes podrán proponer, refutar, discutir, buscar, múltiples posibilidades y expresiones en busca siempre de la coherencia entre su saber y su práctica. Así el ejercicio auténtico del diálogo va dando lugar, poco a poco, al pensamiento crítico.

El análisis crítico puede conducir entonces a reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, y sobre todo, a ubicarse personalmente en él: entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de la educación hacia los alumnos.

La reflexión crítica sobre la práctica conlleva un concepto de cambio, éste opera primero en la forma de percibirla, e imprime un significado distinto a los factores que la componen. Genera ideas, preguntas, proyectos y una visión más amplia y cabal del proceso educativo.

Este proceso de reflexión genera, poco a poco, transformaciones en la práctica cotidiana, en el trabajo diario de los alumnos, con los padres, con los colegas. A partir de esos cambios se produce un crecimiento personal y profesional, lo que

imprime un sentido formativo al trabajo colegiado.

Cada directivo y docente tienen entonces la oportunidad dentro del espacio del consejo técnico de reconocerse y asumirse como un sujeto cognoscente, es decir, descubrirse con capacidad de conocer, de incluirse en el proceso de ir transformándose con una práctica reflexiva permanente.

La transformación de la conceptualización de ser docentes se propiciará conjuntando tanto aspectos de su conocimiento como de su experiencia e intuición, dándose la oportunidad de asumirse como tales, en dirección e intención de la práctica educativa, logrando resignificar su práctica y construir un nuevo conocimiento de la misma.

Concluimos entonces que la reflexión de la propia práctica, la organización y la reorganización de las acciones, las observaciones e incluso la reflexión crítica, deben caracterizar la vida y la necesidad de los docentes y directivos. En este sentido esta práctica reflexiva es un proceso de liberación porque les permite desprenderse de modelos convencionales enquistados en su propia historia escolar y su práctica pedagógica hacia la comprensión dinámica que hace ver el mundo como un espacio creativo, kinésico, en construcción, un espacio abierto a la reflexión. Donde logren afirmar su realidad y dar su postura de ser en sí y para sí. Aspirando a llegar a ser un ser consciente, racional, libre y humano: con voluntad, moral, ética y una forma de conocer y conocerse.

Específicamente, los directivos de los jardines de niños en el Consejo Técnico dentro de este proceso de reflexión, en su propio devenir seguirán un continuum discontinuo o rompimientos, que les permitan introducirse en una dimensión filosófica teniendo la posibilidad de reflexionar sobre lo que cada uno observa con la posibilidad de disertación buscando la verdad que habrá que discurrir sobre la acción de los docentes. Donde cuestionen su concepción de la educación y las posibilidades que le adjudican dentro de su labor.

Finalmente las directivas como guías de sus docentes tendrán en este permanente

devenir, en la construcción y deconstrucción del mundo escolar la posibilidad de formar una cultura pedagógica que dé cuenta de su acto educativo y que forme su conciencia realizada en una nueva visión coherente con el compromiso asumido.

CAPITULO 4 ¡NOS VAMOS A ASESORAR! Estructura de la Estrategia.

Todo cambio educativo tendrá que centrarse en la escuela, concebida como unidad básica del mismo, en este sentido los directivos son a quienes corresponde ser facilitadores y líderes del desarrollo para que las innovaciones de las prácticas pedagógicas se logren.

Como ya se expuso antes, es necesario que las directoras centren su actividad en la función sustantiva de la escuela, siendo ésta, los aprendizajes de los alumnos. De esta forma, lograrán abrir y promover una gama de posibilidades de asesoría hacia sus equipos docentes a través de la implementación de acciones, procesos, estrategias, recursos, etc. como propuestas divergentes y eurísticas, emanadas incluso de los propios equipos de trabajo.

Se propone para ello, una estrategia de asesoría hacia el equipo directivo que se inicia fundamentando el por qué de ésta y el objetivo que persigue, las habilidades y competencias a lograr, la metodología que se pretende emplear, las sesiones de trabajo así como el seguimiento y evaluación que se proponen.

4.1 ¿PARA QUÉ ASESORAMOS? Fundamentación de la Estrategia.

Consideramos al Currículum, como el proyecto que preside las actividades educativas escolares proporcionando informaciones concretas sobre qué enseñar,

cuándo enseñar, como enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar como sus elementos constitutivos.³⁴

El currículum es la expresión de una postura epistemológica, de una concepción de sujeto, de aprendizaje, de enseñanza, de educación, y en definitiva, de una visión del mundo. Incluye también una propuesta metodológica (estrategias y materiales) para orientar el desarrollo del proyecto curricular. De una u otra manera, el currículum determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos.

Actualmente en el currículum del nivel preescolar se define, una concepción constructivista del aprendizaje escolar, así como una concepción constructivista de la intervención pedagógica, donde es fundamental que la docente origine las condiciones adecuadas con relación a las experiencias del alumno para que los esquemas de conocimiento que construye éste, le lleven al logro de aprendizajes significativos.

Respecto a las dimensiones del currículum: social, institucional y didáctico-áulica, ésta última nos interesa especialmente ya que se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y docentes. En ella los problemas fundamentales son: la relación docente -alumno, la relación con los contenidos, el proceso grupal, la evaluación de los aprendizajes y el programa escolar.

Por otra parte, desde los enfoques psicopedagógicos más generalmente aceptados, basados en una concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje; se hace necesario que la educación que recibe un mismo grupo de alumnos, a lo largo de los diferentes ciclos escolares, esté orientada bajo criterios comunes, con objeto de garantizar la necesaria coherencia y continuidad garantizando la adquisición de unos aprendizajes básicos.

En este sentido el conocimiento de los docentes sobre su materia de trabajo, el

³⁴ Coll, Palacios y Marchesi, Desarrollo Psicológico y Educación III, Ed. Alianza, España, 1995, p.342

aprendizaje, tendrá que ser la fuerza motriz del pensar y vivir de la educación que imparten.

Un primer paso para planear el trabajo escolar es el de reconocer problemas concretos que existen en el aula y en la escuela, y su resolución debe llevar al planteamiento de metas en las que el liderazgo profesional y participativo del directivo, el trabajo colegiado y la creación de un ambiente propicio para el trabajo y el aprendizaje, pueden ayudar a que la escuela cumpla mejor con su misión.

La escuela es un espacio de interrelación entre quienes la comparten y la hacen existir. Cada escuela es única, tiene identidad propia y distinta de las demás. Los maestros, los alumnos, la directora y los padres de familia, se conciben como agentes que actúan de manera compartida y cumplen su labor con responsabilidad.

La escuela efectiva es una organización para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus conocimientos e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva, para la escuela en su totalidad y no sólo para los maestros en forma individual.

Por otro lado, cada escuela tiene unas condiciones peculiares, que deben ser conocidas por las docentes y tomadas en cuenta a la hora de definir los propósitos educativos y los planes de enseñanza, pudiendo adaptar así el currículo general a cada contexto y enriquecerlo con los elementos peculiares del entorno escolar.

Abordar individualmente los múltiples y complejos problemas de la enseñanza, produce un gran desgaste psicológico en el profesorado, al tiempo que dificulta su desarrollo profesional. Por ello en los últimos años, progresivamente, se han desarrollado importantes experiencias de innovación, que tienen en común el entender la labor docente como un trabajo en equipo, que implica la reflexión y la toma de decisiones colectiva sobre los problemas básicos de la enseñanza.

En forma conjunta si las docentes planifican determinados aspectos de la enseñanza, abordan su análisis y evaluación. Se llega a crear una dinámica de

trabajo mucho más estimulante y positiva, que puede revertirse de forma clara en la mejora de la actividad docente.

El Proyecto de Escuela, entendido como un proyecto compartido por el grupo de docentes y padres en colectivo, es una muestra notable de desarrollo de experiencias de innovación ya que pueden significar en muchos casos un proceso de autoformación en equipo, basado en la problemática concreta del acto educativo, y generar propuestas de actividades y recursos, experimentados en el aula con gran riqueza y utilidad.

Se puede dar así un modelo de formación permanente en la escuela que tendrá como eje vertebrador la problemática concreta y contextualizada de los profesores que participan en ella, realizándose en el marco de los planes de trabajo colectivo, orientado a mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Se considera entonces fundamental organizar y gestionar la enseñanza a partir de la reflexión y toma de decisiones conjunta de los equipos de profesores de la misma escuela.

Es por ende, que en este espacio de colectivo escolar es donde se hace necesaria la innovación de estrategias que logren impactar la práctica docente y por consecuencia elevar la calidad educativa en el nivel preescolar. Entendida la calidad como el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos como propósitos centrales.³⁵

Por tanto la innovación, como el concepto de alternativas para la resolución de problemas educativos permitirá desde la investigación y la experimentación pedagógica, formular alternativas de calidad.

Esta situación nos lleva a considerar un elemento básico para la formación y el perfeccionamiento de los directivos y profesores regulares y demás profesionales relacionados con la educación: revisión de las propias posturas y prácticas como un

³⁵ SEP Programa Nacional de Educación 2001-2006 p.123

momento indispensable del proceso de aprendizaje, en la dimensión de auto observación y reflexión sobre la propia actuación, que contribuya a hacerla más adecuada, ligada a las metas que como docentes persiguen y en general a la finalidad de la educación escolar como fenómeno social y socializador.

Percibirse el docente no sólo como educador sino como educando. Es decir, como dice Freire:

“Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer que implica re-conocer. Así el alumno se convierte realmente en alumno cuando conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos. El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, llegando a apropiarse de los significados volviéndose así significador crítico.”³⁶

Y en este contexto se incluye la asesoría psicopedagógica de los directivos como tareas de enlace mediación y apoyo hacia las docentes frente a grupo, en una actividad de ayuda pedagógica al proceso de fortalecimiento y búsqueda de calidad en la tarea sustantiva de la escuela, el proceso de enseñanza aprendizaje; y principal motivo del asesoramiento escolar.

El asesoramiento se considera como la acción más apropiada para proporcionar una ayuda dirigida hacia la generación de un cambio. Que desde la función de asesoría psicopedagógica del equipo directivo, pretende mejorar la eficiencia de la intermediación de las docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. La ayuda

³⁶ Freire Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Paidós. 1996, p.44

es la acción de promover, de trabajar con los directivos el que aprendan a manejar sus propias situaciones de apoyo hacia los equipos docentes. Se propone entonces, una estrategia que se considera útil en el sentido de requerir una toma conciente de decisiones del equipo directivo, adaptadas a las condiciones de cada situación de asesoría y orientada hacia el logro de objetivos, cuyo diseño se plantea en el siguiente apartado.

4.2 ¿CÓMO VAMOS A ASESORAR? POR MEDIO DE LA ESTRATEGIA:

“EL TRABAJO CONSTRUCTIVISTA HORIZONTAL PARA ORIENTAR LA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA DE LOS DIRECTIVOS A LAS DOCENTES”.

OBJETIVO:

El equipo directivo de la zona 238 del Sector I de Iztacalco desarrollará las habilidades cognitivas de exploración y de descubrimiento, de planificación y de regulación de la propia actividad cognitiva (el aprender a aprender) para ayudar a las docentes a explicar, comprender, resolver los problemas docentes y hacer más eficaz su intermediación en el aula.

METODOLOGÍA:

Para construir, desarrollar y consolidar en la práctica la estrategia, se opta por una metodología basada en la acción ya que una de las intenciones principales se dirige a la transformación de la realidad, a través de una efectiva participación, que en sí misma constituye una experiencia de aprendizaje.

Se considera que la investigación-acción, puede apoyar el trabajo en la estrategia ya

que, según Elliott, “podemos definir la investigación - acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado”.³⁷

Y entonces, influir en el espacio del Consejo Técnico Escolar, con algunas características de este enfoque, podría dar la oportunidad de aprender significativamente y de dirigir los esfuerzos hacia la asesoría de la práctica educativa y hacia una verdadera participación en el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en los planteles.

La mejora de la práctica supone tener en cuenta los resultados y los procesos, considerándolos conjuntamente en una reflexión simultánea. Característica fundamental de la Investigación-acción como práctica reflexiva. Se analizan aspectos problemáticos, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica, como puede ser la asesoría sobre la intermediación docente.

Implica también una forma de trabajo con un principio claro y bien determinado, un objetivo por lograr, la estructuración del trabajo en varios pasos o etapas y un resultado que conduce a incidir en nuevos procesos.

La investigación-acción es una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción y por sus miembros. Por ello el procedimiento metodológico tiende a orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales y/o grupales, siendo necesario tener presentes las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras, como datos descriptivos: las propias palabras de las docentes, habladas o escritas, y su conducta observable. Datos propios de una investigación cualitativa.

³⁷ . Elliott, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, Madrid, 1996, pag.88

El Consejo Técnico se integra con el equipo directivo, quienes poseen características individuales pero que sin embargo para ser un espacio de autogestión académica se piensa siempre en el grupo o colectivo como parte central para lograr en este espacio un cambio que propicie un aprendizaje grupal.

Se considera que mediante la participación, los directivos, aprenderán a aprender y sobre todo se aprenderá trabajando en equipo, y a pesar de que se puedan dar diferentes niveles de participación en el desarrollo, ya que supone un proceso de formación y consolidación, se asumirá un mayor grado de compromiso coparticipativo con los demás, haciendo un esfuerzo de introspección, de autocrítica, y de auto evaluación. En este caso de investigación cualitativa el observador participante a menudo se convierte en el principal instrumento.

Siendo una práctica reflexiva, el aprendizaje de los directivos en forma individual podría compartirse con los grupos de pares, de manera que ese aprendizaje pudiera ser compartido por todos. Y en cuanto más se desarrolle el bagaje común de su actuación asesora, mayor capacidad adquirirán para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentran y responder adecuadamente a su solución.

Los contenidos de la asesoría serán diseñados respondiendo a las necesidades profesionales específicas del equipo directivo y serán parte integral de un ambiente educativo de colaboración. Así la estrategia de asesoramiento se llevará a cabo dentro de la zona escolar a través de escenarios pedagógicos diseñados bajo principios constructivistas para ayudar a los directivos a asesorar y mejorar la enseñanza en el aula. Se planearán en forma colegiada y colaborativa asegurando que las actividades de desarrollo se compartan con regularidad.

Se propiciará la orientación hacia la reflexión como nexo de unión entre la teoría y la práctica para la interpretación del quehacer diario desde la perspectiva de la acción en el aula, el análisis de casos y/o la realización de diarios o ensayos.

El asesoramiento dará relevancia a los procesos de comunicación, reflexión y formación generados durante el desarrollo de la estrategia, de manera que la vivencia de la dinámica y el aprender a aprender, guíen el asesoramiento del equipo directivo y de éste al de las docentes, facilitando la transferencia de las estrategias de asesoramiento. Declarando así un punto de vista constructivo y la capacitación del grupo en éste para enfrentarse autónomamente a mejoras sucesivas de cambio de actitudes y prácticas.

Las funciones del asesor, trabajadas ya con anterioridad en el capítulo tres, Pág. 46 se pueden concretar en cuatro formas de trabajo:

1.- Provisión. Proporcionar y/o compartir materiales y recursos físicos a los asesorados.

2.- Exhortación. Se utiliza la comunicación oral para compartir información, ideas, estrategias, etc. para estimular al asesorado a aplicarlas como un medio de mejorar su práctica .

3.- Vivencial.- Se trabaja con los asesorados y se ofrece una vivencia de cómo con una determinada estrategia cognitiva de exploración , descubrimiento, planificación o regulación de la propia actividad se logra un aprendizaje significativo.

4.- Indagación.- Se induce a los asesorados a prender indagando críticamente en sus prácticas actuales para identificar con más claridad, que es lo que desea para sus asesorados y los caminos para lograrlo. Se trabaja para ayudarlos a concretar sus problemas y llegar a su solución a través de su experiencia.. El estilo es de cuestionamiento abierto.

La estrategia se basará en la vinculación entre teoría y práctica con una metodología basada en la acción, como ya se expuso antes. Se llevará a cabo previamente un diagnóstico inicial a través de una evaluación dirigida a las docentes y una

autoevaluación de las acciones de asesoría que se realiza por el equipo directivo.

Se diseñarán ocho sesiones de Consejo Técnico, mensuales con una estructura y función constructivista en trabajo colaborativo y de descubrimiento dando significado al proceso de aprender a aprender: estrategias cognitivas de exploración, descubrimiento, planificación y regulación de la propia actividad. Tomando en cuenta:

1.- Los conocimientos previos en relación a lo que se va a aprender: aprender a aprender la asesoría.

2.- Los factores que faciliten la aprehensión de significados de la asesoría:

a.- subjetivo, remite al sentido, motivos personales.

b.- de carácter lógico, presentación de contenidos estructurados en orden y claridad.

3.- Pensamiento autónomo a partir del diálogo y toma de conciencia. Para comprender la asesoría hay que pensar en ella y pensando se llega a construir estrategias de pensamiento y de aprender que permitan seguir aprendiendo sobre ese contenido.

4.- El contexto influye en la construcción de conocimiento y habilidades de asesorar, porque dará sentido a la experiencia. La asesoría como práctica social determina su funcionalidad.

5.- Todo cambio en la organización cognitiva del directivo es una construcción personal a partir de las experiencias de aprendizaje de la asesoría en las que se pondrán en juego sus capacidades y las ampliará.

Al considerar que el constructivismo educativo permite una mayor aproximación e integración entre teoría y práctica y que puede el equipo directivo explicarse el

proceso constructivo en el lugar en el que se produce, es decir, en el aula (Consejo Técnico), se organizará la estrategia en torno a tres ideas:

- La importancia de la actividad mental constructiva del equipo directivo. Quién construye.
- La actividad mental constructiva de cada integrante del colegiado, se aplicará a contenidos de asesoría que poseen ya un grado de elaboración pues son resultado de un proceso de construcción social, reconstruyendo entonces los objetos de conocimiento del constructivismo. Qué se construye.
- Se orientará y guiará el equipo directivo con el fin de que su construcción se acerque de forma progresiva a lo que significa y representan los contenidos de asesoría como saberes culturales, dando lugar a un conocimiento verdadero en el sentido de describir correctamente el mundo pedagógico del constructivismo y potenciarlo en el sentido de ser duradero y de poder utilizarlo en situaciones diversas de asesoría. La función principal será engarzar los procesos de construcción de las integrantes del colegiado con el saber colectivo culturalmente organizado, es decir, en este caso la asesoría basada en el enfoque constructivista base del currículo del nivel preescolar. Cómo se construye.

Desde una postura constructivista, lo importante será dentro de la estrategia para el equipo directivo, la interrelación que se establezca entre los tres elementos arriba citados: qué (contenidos), quiénes (alumnos) y cómo (del profesor), quien como acción sustantiva será el mediador y organizador de contenidos, proporcionando la ayuda o apoyo en el momento necesario realizando el ajuste y andamiaje engarzando los aprendizajes previos con los nuevos aprendizajes. La ayuda requerida se llevará a cabo en un proceso variable en forma y cantidad. A veces se logrará proporcionando una información organizada y estructurada, otras, ofreciendo modelos de acción a imitar, o formulando indicaciones y sugerencias para abordar las tareas o permitiendo elegir y desarrollar en forma autónoma las actividades de aprendizaje.

Se propiciará así un ambiente de aprendizaje que dé sostén al proceso de construcción del conocimiento sobre la asesoría, ajustando continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentre el equipo directivo en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Implicando un traspaso progresivo del control de la asesora a ser asumido totalmente por las directoras.

Se consideran las características que remiten a los procesos de andamiaje en la zona de desarrollo próximo, como la gestión de la situación tendiente a lograr el traspaso de responsabilidad al grupo colegiado en una relación interpsicológica y posteriormente a cada una de las participantes en una relación intrapsicológica.

En una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debe prestar atención a cuatro aspectos o dimensiones importantes:

los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza, la secuencia de los contenidos y la organización social de las actividades de aprendizaje. Por lo que se diseñarán los

ocho Consejos Técnicos como escenarios pedagógicos de la siguiente manera:

SESIÓN 1 Sensibilizar al equipo directivo sobre la necesidad de lograr una gestión hacia el cambio en la asesoría psicopedagógica a las docentes.

Intencionalidad: Crear un clima propicio que disponga a los actores (directivos) a comprometerse en la acción por emprender y hacer los cambios que se deban realizar.

ACTIVIDAD: MI AGENDA ¿ME GUSTA ASESORAR?

Propósito: Establecer un diálogo en referencia con la acción de asesorar de los directivos y el lugar que ocupa ésta en el desempeño de su función.

Contenidos:

- El miedo a perder la seguridad del pasado.
- El miedo a lo nuevo y desconocido.
- La incertidumbre sobre las bondades de los cambios.
- La desconfianza en los compañeros o la sensación de abandono por parte de ellos.
- La inseguridad por falta de claridad sobre lo que hay que cambiar, para qué y cómo.

Materiales:

- Papeletas de agenda 5 por persona.
- Hoja de rotafolio para el esquema integrador.
- Pegamento y plumones.

Desarrollo:

- De forma individual, cada integrante llena con detalle las papeletas, una por cada día de la semana de trabajo teniendo cuidado de incluir todas las actividades realizadas.
- En grupo se pone en común el trabajo realizado pegando las papeletas en un esquema integrador.
- Se grafican los resultados con indicadores claros en base a porcentaje en orden de importancia de las actividades: administrativas, psicopedagógicas, de enlace con la comunidad etc.
- Se analiza el resultado con las siguientes preguntas:
¿Qué actividades ocupan el mayor tiempo de nuestra agenda? ¿por qué?
¿Qué lugar ocupa la asesoría a docentes en ella? ¿por qué?
- Se comparten en plenaria las reflexiones y se cierra la actividad reflexionando en torno a la pregunta: ¿qué representa la asesoría a docentes en nuestras circunstancias de líderes educativos?

Evaluación: Se retoma el propósito de la actividad y se determina en grupo si fue

alcanzado así mismo la intencionalidad de la sesión.

Tiempo aprox. 2 hrs.

SESIÓN 2 Diagnóstico participativo de necesidades.

Intencionalidad: Problematizar en colectivo la situación de asesoría para identificar problemas o debilidades sobre los que habrá que actuar y fortalezas de las que el grupo puede partir para llegar a soluciones.

ACTIVIDAD: 1 MANUSCRITO: "SER Y QUEHACER DE LA ASESORA"

Propósito: Reflexionar sobre las interpretaciones personales de la asesoría a las docentes.

Contenidos:

- Nombrar problemas
- Describir manifestaciones
- Analizar causas
- Identificar efectos
- Definir estrategias a emplear y resultados a obtener.

- Opiniones de los afectados: directivos, docentes y niños.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Lápices.

Desarrollo:

Un manuscrito es un documento en el que libremente expresamos opiniones, ideas y/o sentimientos sobre un tema.

- En forma individual cada integrante escribe todo lo que desee expresar sobre lo que significa el asesorar a las docentes, las dificultades para realizar esta actividad y lo que se necesita para su mejor puesta en práctica.
- Se comparten con el grupo las conclusiones personales intercambiando o leyendo en voz alta lo que cada cual quiera dar a conocer de su manuscrito.
- Cada integrante subraya el tipo de adjetivos que ha utilizado para calificar el ser y quehacer de asesoría.
- Se pone en común cuáles son las diversas formas en que entendemos la función de asesorar. Qué tipos de adjetivos hemos usado. Cuáles son afirmaciones derivadas de la propia experiencia, cuáles hacen referencia a supuestos sobre un determinado deber ser de la asesora.

Se sugiere pedir a las integrantes se esfuercen por escribir al menos una cuartilla de forma que se expongan las ideas suficientes sobre el tema para el diagnóstico.

ACTIVIDAD 2 DIAGNÓSTICO.

Propósito: Realizar el diagnóstico de la problemática de asesoramiento a las docentes.

Materiales:

- Cuestionario.
- Lápices.

Desarrollo:

- Respondiendo a las preguntas siguientes se realizará el estado de resultados para identificar problemas y plantear soluciones.

CUESTIONARIO.

El objetivo psicopedagógico de la educación preescolar a grandes rasgos, puede decirse que es el siguiente:

Se pretende situar a los niños de 3 a 5 años de edad, en el tiempo y en el espacio, y que adquieran habilidades y competencias para resolver problemáticas en su vida diaria a través del aprendizaje progresivo de estrategias en los tres años que permanecen en la escuela.

- 1.- ¿Si estás de acuerdo con este objetivo cómo interactúas con tu grupo de educadoras para transmitir el correcto conocimiento a tu juicio?
- 2.- ¿Qué piensas del asesoramiento que impartes a las educadoras en los diferentes grados?
- 3.- ¿Con qué frecuencia realizas observaciones a las diferentes educadoras y utilizando qué criterios?
- 4.- ¿Consideras que la empatía es base fundamental para la impartición de los contenidos a asesorar? ¿por qué?
- 5.- ¿Qué tan actualizada consideras estar en los métodos nuevos a aplicar en la asesoría?
- 6.- ¿Qué tan congruente te resulta el trabajo administrativo y la enseñanza en el aula?
- 7.- ¿Cómo te gustaría que fuera el sistema si tuvieras la posibilidad de

personalizarlo?

8.- ¿Consideras que los resultados obtenidos hasta la fecha con los niños se pueden mejorar? ¿cómo?

- Se definirán posibles estrategias y resultados a obtener.

Evaluación:

Se recapitulará y determinará si se alcanzaron los propósitos de las actividades y la intencionalidad de la sesión.

Tiempo aproximado 2 hrs. 30 minutos.

SESIÓN 3 Nuestros conocimientos previos acerca del aprender a aprender y de la asesoría.

Intencionalidad: Determinar el nivel de conocimiento declarativo y procedimental de los directivos acerca de las habilidades de aprender a aprender: estrategias cognitivas de exploración, descubrimiento, planeación y regulación de la propia actividad cognitiva. Así como de la asesoría proporcionada a las docentes.

ACTIVIDAD : “LA RUEDA DE SAN MIGUEL”

Propósito: Facilitar la expresión de nuestros conocimientos previos sobre el aprender a aprender y la asesoría. Posibilitar desequilibrio cognitivo.

Contenidos:

- Procedimientos para adquirir información
- Procedimientos para interpretación de información
- Procedimientos para el análisis de información y la realización de inferencias

- Procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información
- Procedimientos para la comunicación de información.

Materiales:

- Las manos de las personas, haciendo una rueda.
- Un gráfico con la frase: “Enseñar y aprender, dos caras de una misma moneda” como detonador de ideas, pegada en algún lugar visible.

Desarrollo:

- En círculo se entona la canción tradicional “La rueda de San Miguel”, y a la integrante que le toque voltearse narra una manera propia de aprender a aprender. Así subsecuentemente hasta tener un cúmulo importante de diferentes formas de aprender a aprender.
- Reflexivamente analizaremos los elementos utilizados que redundan en diferentes estrategias que finalmente nos permitirán revertir en un enseñar a enseñar o “asesorar”.
- Se realizará una conclusión general para saber que tanto sabemos del aprender a aprender.

Evaluación:

Se volverá al propósito de la actividad para determinar si fue logrado y en qué medida, al igual que la intencionalidad de la sesión.

Tiempo aproximado: 2 hrs.

SESIÓN 4 La exploración como estrategia cognitiva.

Intencionalidad: El equipo directivo vivenciará la exploración como estrategia cognitiva acerca de la forma de brindar asesoría al equipo docente.

ACTIVIDAD: “LOS PUENTES PARA RESOLVER UN PROBLEMA A TRAVÉS DE LAS SERPIENTES Y ESCALERAS”.

Propósito: Usar un ejercicio de autogestión para analizar los procedimientos utilizados en la forma de proporcionar la asesoría.

Contenidos:

- La observación del fenómeno de asesorar con procedimientos de registro de datos, autoinforme, entrevistas o cuestionarios.
- La comparación y análisis de datos de asesoría con procedimientos como las tablas comparativas, apuntes, subrayado, prelectura o consulta de documentación.
- La ordenación de hechos con procedimientos de distribución de horarios y

ordenación topográfica.

- La clasificación y síntesis de datos de asesoría con procedimientos como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos.
- La representación de fenómenos de asesoría con procedimientos como diagramas, mapas conceptuales, dibujos, historietas, periódicos murales o gesto y mímica.

Material:

- Juego de Serpientes y Escaleras.
- Fichas una por cada integrante.

Desarrollo:

- Cada participante compartirá mediante un reporte, resumen, esquema, dibujo, registro etc. de cada una de sus docentes, las experiencias de asesorías y expondrá al grupo su procedimiento para asesorarlas.
- Sobre la base de las formas empleadas para asesorar el grupo le dará un puntaje del 1 al 6 haciéndola avanzar de acuerdo a la puntuación otorgada. Se promediarán los puntajes individuales de cada integrante incluida la concursante. Se valorará la calidad y forma de la información.
- La persona que llegue primero a la meta será porque tuvo mejor información en cuanto a veracidad, objetividad y buena disposición. Mientras que quien pudiera descender será aquella que su información no sea de primera mano, prejuicie, reitere sin analizar, sea normativa inflexible y por lo tanto no llegue a la meta con la rapidez necesaria.

Evaluación:

Se hará una relación entre los resultados y el propósito de la actividad para determinar si fue obtenido, así como en la intencionalidad de la sesión.

Tiempo aproximado: 2 hrs.

SESIÓN 5 El descubrimiento como estrategia cognitiva en el asesoramiento.

Intencionalidad: El equipo directivo comprenderá como estrategia cognitiva la habilidad de descubrimiento y su aplicación en el asesoramiento a las docentes.

ACTIVIDAD: ¿ADIVINA QUIÉN SOY?

Propósito: Asimilar el descubrimiento como estrategia para enseñar aprendiendo y aprender enseñando.

Contenido:

- La interpretación e inferencia de fenómenos de asesoría con procedimientos como la argumentación, la explicación mediante metáforas o analogías, la planificación y anticipación de consecuencias, la formulación de hipótesis, la utilización de inferencias deductivas e inductivas.

Material:

- Hojas blancas
- Lápiz

Desarrollo:

- Se proporcionarán pequeñas pistas a las integrantes para que utilicen el descubrimiento como estrategia y poder identificar la enseñanza del mismo.
- Elaboración de un manuscrito de un hipotético caso que nos dé una enseñanza, que obligue a investigar, cuestionar, imaginar y hacer conjeturas sobre las posibilidades existentes para llegar a descubrir la solución del mismo.
- Usando el manuscrito de cada directivo se hará un listado de los puntos más vulnerables de los niños en riesgo que permite un rápido diagnóstico y una mejor y más oportuna acción para en lo posible reparar o detener el deterioro.

Pistas:

1. Falta de comunicación adecuada y oportuna.
2. Familia disfuncional.
3. Aislamiento.
4. Desatención maternal
5. Delegación de responsabilidad del menor en personas de la tercera edad.
6. Falta de vocabulario.
7. Descuido personal.
8. Desatención a las actividades escolares del niño.
9. Indiferencia por parte de la docente sobre la base del desconocimiento de la estrategia a aplicar.
10. ¿Cómo se llama el niño?

Resultado: niños inhibidos, inseguros, retraídos, agresivos, insociables, sin capacidad de resolución, no aprenden a aprender.

Responsabilidad compartida sin asumir sus partes: familia, escuela y comunidad.

Evaluación:

Se reflexionará si se cumplió el propósito de la actividad y la intencionalidad de la sesión.

Tiempo aproximado: 2 hrs.

SESIÓN 6 La planificación un recurso didáctico.

Intencionalidad: El equipo directivo reconocerá y utilizará la planeación didáctica como la organización racional de una problemática específica: la asesoría.

ACTIVIDAD: “VAMOS A HACER EL JUEGO DE LA CARRETERA.”

Propósito: Establecer en el equipo directivo la necesidad de ruta y dirección como apoyo indispensable dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Contenido:

La planeación como instrumento o recurso que contribuye a abordar una situación de asesoría previniendo aspectos esenciales para el proceso de intervención organizada dentro de la estrategia.

Material:

- Una hojas de rotafolio.
- Plumones.

Desarrollo:

- La carretera o ruta no es otra cosa que la ejemplificación de un camino programático que nos permitirá situarnos en tiempo, espacio y situación, tres elementos fundamentales en la planeación.
- Cada directivo realizará su carretera y marcará con su sinuosidad y señalamientos los diferentes focos rojos para prevenir y diagnosticar oportunamente la problemática de las educadoras.
- La carretera tiene salida y meta y permitirá un avance sistemático que posibilite reconocer factores fundamentales en la planeación. Los puntos intermedios son los avances y las advertencias los puntos de conflicto.
- Esta carretera puede servir para evaluar el avance individual de las docentes que la transitan.
- Las integrantes del grupo harán una carretera por educadora.

Evaluación: Se evaluará si se cumplió el propósito de la actividad y si se logró la intencionalidad de la sesión.

Tiempo aproximado 2 hrs.



Sesión 7 Regulación de la propia actividad cognitiva.

Intencionalidad: Proporcionar vivencialmente al equipo directivo la posibilidad de regulación de la propia actividad cognitiva al reflexionar sobre su propia acción de asesoría.

ACTIVIDAD: CORRETEAR A LA SOMBRA:

Propósito: A través de un ejercicio reflexivo poder delimitar las acciones aplicadas para aprender a aprender. Hacer analogía.

Contenidos:

- Transferencia de habilidades, con procedimientos como la autointerrogación, autoanálisis, reflexión y pensamiento en voz alta sobre cómo se piensa al aprender.
- La demostración y valoración de los aprendizajes con procedimientos como la presentación de asesorías, elaboración de juicios, y presentación de resultados.

Material:

- Una silueta de cartón negro semejando la sombra.
- Plumones fluorescentes.

Desarrollo:

- A través de una reflexión escrita sobre la silueta desarrollarán los siguientes puntos:
- Expresar cómo todos y cada uno de los elementos usados como parámetros en las sesiones anteriores reflejan nuestras propias acciones. Y la forma como convirtieron sus ideas en acciones tangibles para asesorar.
- Analizar y expresar cómo aprendieron a regular el parámetro propio para transmitir la enseñanza a sus docentes porque también la docente es aprendiz y maestra.

Evaluación:

Se reflexionará si se cumplió el propósito de la actividad y la intencionalidad de la sesión.

Tiempo aproximado 2 hrs.

SESIÓN 8 Evaluación y Metacognición.

Intencionalidad: El equipo directivo reflexionará sobre la aplicación de los procedimientos del aprender a aprender, y su habilidad de aplicarlos cuando las condiciones lo requieran en función del uso estratégico de dichos procedimientos.

ACTIVIDAD: EL DIA DE LA COSECHA.

Propósito: Realizar un ejercicio de autorreflexión sobre la forma en que se vivió el proceso de aprender a aprender o asesorar.

Contenidos:

- Reflexión sobre el proceso recorrido. Logros obtenidos.
- Autorreflexión sobre el propio proceso. Forma en que se dieron los logros.

Material:

- Hoja de rotafolio
- Plumones

Desarrollo:

- Se elaborará una hipótesis sobre lo que se aprendió y la mejor forma de reconstruirlo con las docentes.
- Se aceptará o no la hipótesis apoyándonos en el análisis sistemático de la obtención de los siete resultados de las sesiones anteriores. Se espera que el grupo logre relacionarlos adecuadamente para concluir en el aprendizaje de aprender a aprender es decir, a asesorar.
- Se hará una recapitulación de todas las sesiones y la forma como se dio el proceso utilizando el diario de campo. Cada integrante expresará su propia relatoría de los hechos en cuanto a logros, dificultades y forma de aprender a aprender o asesorar a sus docentes.

Tiempo aproximado 3 hrs.

4.3 ¿QUÉ PASÓ? Propuesta de Evaluación.

Uno de los ámbitos, dentro de la enseñanza, que ha sido objeto de atención en los últimos treinta años por numerosas investigaciones educativas, es la evaluación, incluyendo los criterios con los que se realizan juicios de valor y las decisiones que

se adoptan en relación con ellos.

Queda lejano el viejo concepto de evaluación como “constatación” de un cierto nivel de aprendizaje en el alumno. Ahora es necesario evaluar no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Conocer las características de los procesos y no sólo de los resultados. La evaluación ha de abarcar la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos de organización y ambientales. La actividad de evaluación ha de sobrepasar el estudio de lo manifiesto para llegar a la identificación de las causas. De esta forma será posible tomar medidas que contribuyan al perfeccionamiento de la enseñanza.

Así se considera que la evaluación constituye una tarea de un gran valor e interés pedagógico, que abarca tres fases:

1. La recogida de datos.
2. La valoración de los mismos.
3. La toma de decisiones.

Ahora bien, para llevar a cabo la evaluación, se pone de relieve el protagonismo del profesor, y se conceptualiza la evaluación como una función característica de éste, que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza.

El primer paso para esta reflexión constituye una recogida de datos (investigación) sobre todos los posibles componentes de la enseñanza. Y el segundo, implica la búsqueda y aplicación de criterios para la realización de juicios de valor sobre la enseñanza globalmente considerada y sobre los diversos componentes de ésta. La calidad de la evaluación dependerá de la naturaleza de los conocimientos del profesor y de su capacidad para combinarlos con la actividad práctica.

La evaluación consiste entonces, en una tarea de vinculación de la teoría y la realidad, en una actividad de reflexión sobre la enseñanza que puede seguir dos vías: de la teoría a la práctica y de ésta a la primera.

Es entonces, que la práctica docente, constituye una ocasión apropiada para fomentar la reflexión a partir de la realidad vivida. Y en este sentido, el papel a

desempeñar de la asesoría pedagógica, es preparar al profesor para reflexionar y evaluar mejor las experiencias vividas a través de su práctica docente. Estimular su capacidad de reflexión sobre diversas dimensiones de la enseñanza, sobre su propia actuación profesional, sobre los procesos mentales y la repercusión que puedan tener en la actividad práctica, así como sobre la influencia contextual en la actividad didáctica.

Una evaluación holística, toma en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultados, contexto, e incidirá de manera prioritaria en la búsqueda de información para tomar decisiones.³⁸

La evaluación educativa mantiene una estrecha vinculación con el cambio en la práctica docente y en la educación. Fomenta una modificación sustancial en los docentes y en la institución. La evaluación cualitativa implica un proceso de innovación que se extiende a personas, funciones y contextos y da lugar a la mejora cualitativa de la educación.

Para evaluar desde estas consideraciones, la Estrategia Desarrollada en la Especialización proponemos el siguiente Plan de Evaluación con tres fases: Observación de hechos con indicadores, Investigación analizando la información recabada y Explicación relacionando el contenido de los indicadores con el propósito del problema planteado.

Se implementará un seguimiento a través de todas las sesiones de trabajo en la estrategia donde se lleve un diario de campo observando las actitudes y aptitudes de las integrantes del colegiado de directivos. Se elegirá una observadora rotativa por sesión quien junto con la coordinadora de las sesiones realizarán una relatoría después del trabajo en sesión. Con ella se iniciará cada nueva sesión de trabajo con objeto de realizar los ajustes necesarios en el proceso.

³⁸ Rosales Carlos, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Narcea, Madrid, 1990 p.23

El diario de campo es una técnica que se puede utilizar para evaluar el proceso de la estrategia. Se trata de obtener narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales. Las narraciones no sólo deben informar sobre los hechos de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento. Es por esto que se plantea una observadora rotativa con el objeto de tener mayores puntos de vista sobre el proceso.

Se realizará el seguimiento con la evaluación de cada Consejo Técnico en particular tomando en cuenta una evaluación diagnóstica situacional que dará sustento al proceso de la estrategia, y otra formativa de la manera como ha transcurrido el proceso, de autorreflexión sobre el qué logré, y de metacognición en el sentido de reflexión sobre el propio proceso, cómo se logró.

La evaluación se realizará desde dos ámbitos: De las participantes y de la Estrategia, con los indicadores que se muestran en el siguiente plan de evaluación.

PLAN DE EVALUACIÓN

DE LAS PARTICIPANTES				
SITUACIONES A EVALUAR	RASGOS	INSTRUMENTOS	PERIODICIDAD	DOCUMENTOS
ACTITUDES	PARTICIPACIÓN COLABORACIÓN APORTACIÓN FACILITADOR DE ESCUCHA MEDIACIÓN CRÍTICA ORGANIZACIÓN	DIARIO DE CAMPO POR SESIÓN REALIZADA POR LA COORDINADORA Y UNA OBSERVADORA ROTATIVA, EL DIARIO SE REGISTRARÁ EN FORMA LIBRE.	CADA SESIÓN SE INICIARÁ CON LA LECTURA DEL DIARIO DE CAMPO	DIARIO DE CAMPO PRODUCTOS ELABORADOS EN LAS SESIONES POR LAS INTEGRANTES DOCUMENTO DE SUPERVISIONES DE LA INSTITUCIÓN
HABILIDADES	LIDERAZGO COMUNICACIÓN PLANEACIÓN EXPLORACIÓN DESCUBRIMIENTO REGULACIÓN DE SU PROPIA ACTIVIDAD COGNITIVA			
DE LA ESTRATEGIA:				
ACTIVIDADES	PERTINENTES			
MATERIALES	ADECUADOS A LA ACTIVIDAD SUFICIENTES ÚTILES A LA ACTIVIDAD	DIARIO DE CAMPO CUADRO DE CONCENTRADO DE ASPECTOS DE LA ESTRATEGIA		
CONTENIDOS	ÚTILES AL PROPÓSITO CLAROS AL PROPÓSITO		CADA SESIÓN	PRODUCTOS ELABORADOS POR LAS INTEGRANTES. CUADRO.
COORDINADORA Y OBSERVADORA	AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREFLEXIÓN	RELATORÍA		

¿CONSTRUIAMOS SOLUCIONES? ¿APRENDIMOS A APRENDER?
¿ASESORAMOS?

CONSIDERACIONES FINALES.

El asesoramiento en la educación básica es una labor que presenta un potencial muy vasto para contribuir a la transformación y eficiencia de la práctica docente, y de la función que tiene la escuela, a través de capacitar y propiciar la participación de la comunidad escolar en los asuntos educativos.

Los directivos a quienes se les encomienda como una función principal la transformación de las escuelas, a través de la gestión escolar, no pueden ser docentes improvisados, es necesario que cuenten con un perfil específico y que su desarrollo personal y profesional les permita obtener las competencias de asesoría necesarias para ejercer, con sus equipos de trabajo el liderazgo pedagógico que los dirija hacia la autorreflexión y el autoanálisis logrando autonomía y capacidad de tomar las mejores decisiones en bien de su práctica pedagógica.

Y la toma de decisiones que, implica la mejora de la calidad educativa, requiere de diferentes formas de innovar para resolver los problemas y las anomalías presentes en las aulas respecto al proceso enseñanza -aprendizaje.

Una de ellas es el diseño de procedimientos que tienden a modificar intencionalmente a través de ayudas de aproximación impuesta o inducida, la práctica educativa, y constituyen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

Aquí se ha expuesto una estrategia que pretende inducir el trabajo de asesoría de las directoras hacia las docentes de grupo con el fin de dotar a ambas de las competencias y habilidades útiles, pero principalmente congruentes con la propuesta curricular constructivista que se maneja en el nivel preescolar.

La docente es formadora, es quien deliberadamente promueve capacidades y asesora al alumno, aplica mecanismos de guía o tutela que lo orientan hacia el logro de competencias cada vez mayores, así el aprender a aprender no es otra cosa que asesorar como mediadora experta. Pero también la docente al enseñar aprende, y puede ser asesorada. A través del asesoramiento puede lograrse el que las docentes ensayen formas de actuar atinadas y compartidas de manera que puedan interiorizarlas y adquirir poder sobre su contexto de trabajo.

Para asesorar en forma grupal se propone aquí, una estrategia que refuerza la colaboración y participación en ella, a través de varios tipos de conocimiento:

procesos cognitivos básicos como operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de información como atención, percepción, codificación, almacenaje, etc.; conocimientos previos, como el bagaje de hechos, conceptos y principios que se poseen; conocimiento estratégico como la manera acertada de saber cómo conocer y el conocimiento metacognitivo referido al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas al aprender, recordar o solucionar problemas.

Así se pretende que los directivos y las docentes al poner en práctica para sí mismas la estrategia, sean capaces de inducir en sus educandos la adquisición de las competencias y habilidades del aprender a aprender.

Finalmente consideramos que para que un sistema educativo alcance satisfactorios de calidad, el factor determinante es la formación permanente del docente, la elevada capacidad de reflexión sobre su práctica educativa, la capacidad para adaptar su quehacer a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico y en suma que logre que sus alumnos sean capaces de aprender a aprender. Y para contribuir al logro de este objetivo se implementó y pretendemos llevar a la práctica en nuestro ámbito de acción, la estrategia anteriormente expuesta, con la intención de lograr construir significados que den sentido a la asesoría del equipo directivo hacia las docentes.

BIBLIOGRAFÍA:

COLL, Salvador César. Aprendizaje Escolar y Construcción del conocimiento

- Ed. Paidós, España, 1991 2ª. Ed 1ª. Re.
- COLL, Salvador César, Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza 1a. parte en: Hidalgo Guzmán Juan Luis (comps) Las conferencias de César Coll México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1993.
- COLL, PALACIOS Y MARCHESI (comps) Desarrollo Psicológico y Educación II y III Ed. Alianza, Madrid, 1990.
- DEL CARMEN Luis. "Proyecto Escolar" ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As. 1996.
- ELLIOTT J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, Madrid, 1996.
- FIERRO C. Y ROJO S. El Consejo Técnico un encuentro de maestros. México, SEP, 1994, Libros del Rincón (cuadernos de aula).
- FIERRO Cecilia Y Otros. Transformando la Práctica Docente. Paidós, 1999.
- FREIRE Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI, México, 1996.
- HERNÁNDEZ Rojas Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación Paidós, México, 2002.
- MUÑOZ Izquierdo. "Génesis de los conocimientos" Cap. V Centro de Estudios Educativos A.C., 1992.
- MONEREO Carlos coord., Estrategias de Enseñanza Aprendizaje. Grao, Barcelona 6a.1999.
- NOVAK J. D. Y GOWIN D. B. Aprendiendo a aprender Ed. Martínez Roca, Barcelona 1988.
- ORTEGA Castello El Proyecto Escolar y la Gestión Académica. Primera edición Toluca Mex. 1994.
- ORTEGA R. et. al. 1995. "Constructivismo y práctica educativa", en: Cero en Conducta. Año 10 No. 40-41 México.
- REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. México vol. XXX
núm. 3
- RODRÍGUEZ Romero Ma. Mar. El asesoramiento en educación. Aljibe, Málaga, 1996.

- ROSALES Carlos. Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza. Narcea Ediciones, 1990.
- SEP Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.1992.
- SEP Antología de Gestión Educativa. México 2001.
- SEP Artículo 3o. y Ley General de Educación 1993.
- SEP Dirección General de Educación Preescolar. Consejos Técnicos Consultivos. México, 1995.
- SEP Dirección General de Educación Preescolar. El Consejo Técnico como órgano de gestión. México, 1996.
- SEP Educación Preescolar. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de Ciudad de México. D.F. 2002-2003.
- SEP Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, 2001
- SIERRA Vásquez J. F. Y GHISO Cotos A. Propuestas para el mejoramiento de la asesoría educativa. Secretaría de Educación y Cultura de Medellín, Colombia,2001.
- TAYLOR Charles. El multiculturalismo y la política del reconocimiento. FCE. México 1990.
- W. CARR S. Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. Ed. Martínez Roca,1998.
- UNESCO, Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, 1990.
- UNESCO, Foro Mundial sobre Educación Dakar, Senegal, 2000.
- UNESCO Seminario Regional “Estrategias de Acción para la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje” OREALC-IDRC Santiago de Chile, 1992.