



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN
UNIDAD SANTO TOMÁS

SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MADE

**LA OPERATIVIDAD DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS
EN LOS JARDINES DE NIÑOS DE CINCO ZONAS ESCOLARES EN LA
DELEGACIÓN AZCAPOTZALCO EN EL DISTRITO FEDERAL CICLO ESCOLAR
2006-2007**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
CIENCIAS EN ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

RAQUEL MURILLO GARCIA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MA. TRINIDAD CERECEDO MERCADO

México D. F. 2008



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la Ciudad de MÉXICO, D. F. siendo las 17:00 horas del día 23 del mes de SEPTIEMBRE del 2008 se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de Tesis designada por el Colegio de Profesores de Estudios de Posgrado e Investigación de LA E. S. C. A. para examinar la tesis de grado titulada:

"LA OPERATIVIDAD DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS EN LOS JARDINES DE NIÑOS DE CINCO ZONAS ESCOLARES EN LA DELEGACIÓN AZCAPOTZALCO EN EL D. F., CICLO ESCOLAR 2006-2007"

Presentada por el alumno:

MURILLO
Apellido paterno

GARCÍA
Apellido materno

RAQUEL
Nombre(s)

Con registro:

B	0	4	1	4	6	4
---	---	---	---	---	---	---

aspirante de:

MAESTRÍA EN CIENCIAS EN ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Después de intercambiar opiniones los miembros de la Comisión manifestaron **SU APROBACION DE LA TESIS**, en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

LA COMISIÓN REVISORA

Director de tesis

DRA. MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO

DR. CARLOS TOPETE BARRERA

DRA. CARMEN TREJO CÁZARES

M. C. CARLOS BARROSO RAMOS

DR. EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA

EL PRESIDENTE DEL COLEGIO

DRA. MARÍA ANTONIETA ANDRADE VALBEJO
SECRETARÍA DE EDUCACION PUBLICA
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
E.S.C.A.
SECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION





INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CARTA CESION DE DERECHOS

En la Ciudad de MEXICO D.F el día 12 del mes NOVIEMBRE del año 2008, el (la) que suscribe RAQUEL MURILLO GARCIA alumno (a) del Programa de MADE con número de registro B-041464, adscrito a ESC. SUP. DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN SEPI, manifiesta que es autor (a) intelectual del presente trabajo de Tesis bajo la dirección de DRA. MA. TRINIDAD CERECEDO MERCADO y cede los derechos del trabajo intitulado LA OPERATIVIDAD DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS EN LOS JARDINES DE NIÑOS al Instituto DE CINCO ZONAS ESCOLARES EN LA DELEGACION AZCAPOTZALCO EN EL D.F. CICLO ESCOLAR 2006-2007 Politécnico Nacional para su difusión, con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficas o datos del trabajo sin el permiso expreso del autor y/o director del trabajo. Este puede ser obtenido escribiendo a la siguiente dirección sepiescarmg@yahoo.com. Si el permiso se otorga, el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.


RAQUEL MURILLO GARCIA
Nombre y firma

RESUMEN

Los Consejos Técnicos Consultivos son espacios diseñados para llevar a cabo el seguimiento de la práctica educativa en los Jardines de Niños del Distrito Federal.

El objetivo del estudio es analizar la forma en la que las/los docentes, las/los especialistas y directoras realizan estas reuniones. La investigación se enfoca en el aspecto normativo y en los objetivos precisos que se deben tomar en cuenta para la realización de las reuniones de consejo técnico consultivo que se llevan a cabo mensualmente dentro de las escuelas. El estudio se realizó en veinte escuelas de educación preescolar situadas en la Delegación Azcapotzalco del Distrito Federal.

El trabajo se realizó bajo el método cualitativo documentando experiencias *in situ*, se obtuvieron minutas derivadas de consejos técnicos consultivos como muestras del universo estudiado y se utilizó la técnica de grupo de enfoque (focus group) aplicada a un grupo representativo del personal directivo del mismo universo. La observación realizada en las reuniones de consejo técnico consultivo representa lo cotidiano y verdadero de los comportamientos sociales de los sujetos estudiados en donde el investigador se apoyó en el escuchar y en la recolección de documentos escritos.

La aplicación de la técnica de “focus group” se basó en una guía de preguntas que apelaron a la normatividad y principios básicos del funcionamiento de los consejos técnicos consultivos.

Se analizaron las minutas muestra a partir de aspectos esenciales que deben estar presentes en los consejos técnicos consultivos.

Como resultado se obtuvo una diferencia marcada entre la teoría y la práctica, el personal docente, especialista y directivo conoce la normatividad y los principios del consejo técnico consultivo, pero las actas levantadas muestran un trabajo escaso de análisis porque no hay discusión colegiada alrededor de los problemas educativos. Entre las organizaciones educativas existen semejanzas en el diseño del orden del día, los puntos a tratar son coincidentes pero el desarrollo de cada uno se aborda de manera muy diferente. Se encontró que las minutas reflejan un trabajo preferentemente organizacional que parte del recuento de actividades realizadas y no realizadas. Los grupos de trabajo, que son los menos, que llevan a cabo los consejos técnicos conforme a los lineamientos establecidos tienen en común un liderazgo efectivo de sus directoras.

Se termina el trabajo de investigación formulando conclusiones que se dirigen hacia la incongruencia que existe entre lo que se sabe y se hace, hacia la influencia que ejercen las prácticas tradicionales para no cambiar las estrategias de evaluación y el determinante papel que juega el liderazgo de las directoras en el funcionamiento de los Consejos Técnicos Consultivos.

ABSTRACT

The consultative technical councils are spaces designed to implement the monitoring of the educational practices in Preschools in Mexico City. The objective of the study is to analyze the form in which the teachers, the specialists and directors carry out these meetings. The investigation is focused on the normative aspect and in the precise objectives that should be taken into account for the realization of the meetings of consultative technical council that are carried out monthly within the schools. The study was carried out in twenty Preschools located in the delegation Azcapotzalco in Mexico City.

The work was carried out under the qualitative method documenting experiences in situ, minutes derived from consultative technical council were obtained as samples of the studied universe and the 'focus group' technique was used applied to a representative group of the directive personnel of the same universe. The observation realized in the meetings of consultative technical council represents the daily and true fact of the social behaviors of the studied individuals where the investigator is based on listening and the collection of written documents.

The application of the technique of focus group was based on a guide of questions that appealed to the standardisation and basic principles of the operation of the consultative technical council.

Minutes of sample were analyzed starting from essential aspects that must be present in the consultative technical councils.

As a result a marked difference was obtained among the theory and the practice, the educational personnel, specialist and board of directors know the standardization and the principles of the advisory technical council, but the records that were drawn up show a scarce work of analysis so that there is no collegiate discussion around the educational problems. Among the educational organizations similarities in the design of the agenda exist, the matters to be discussed are coincident but the development of each one is approached in a very different way. It was found that the minutes reflect a preferably organizational work that starts from the recount of performed and not performed activities. The work groups, that are the minority, carry out the technical council assignments do so according to the established regulations which have in common an effective leadership by their directors.

The investigation work ends formulating conclusions that go toward the incongruity that exists among what it is known and it is done, toward the influence that traditional practices exert for not changing the evaluation strategies and the decisive role that the leadership of the directors plays in the operation of the consultative technical council.

ÍNDICE

RESUMEN	vii
ABSTRACT	x
ÍNDICE	ix
GLOSARIO	iv
INTRODUCCIÓN	v
DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS	viii
CAPÍTULO 1	
PROBLEMATIZACIÓN DE LA OPERATIVIDAD DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS.	
1.1 Planteamiento del Problema	
1.1.1 Origen y antecedentes del problema	1
1.1.2 Descripción del problema.....	2
1.1.3 Enunciado del problema.....	2
1.2 Preguntas de investigación.....	2
1.3 Objetivos.....	3
1.3.1 Objetivo General.....	3
1.3.2 Objetivos Específicos.....	3
1.4 Justificación.....	3
CAPÍTULO 2	
LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO	
2.1 Antecedentes de la Educación Preescolar	5
2.2 La Educación Preescolar hacia el siglo XXI	12
2.3 La estructura de la Educación Preescolar en el Distrito Federal	15
2.4 Funciones en el proceso de la educación Preescolar	16
2.5 Características Generales del Consejo Técnico Consultivo	17
2.6 Programa de Educación Preescolar	28
2.7 El Proyecto Escolar de Jardín de Niños	34
2.8 Necesidades educativas especiales con o sin discapacidad	40
2.9 La importancia del preescolar	42
CAPÍTULO 3	
FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	
3.1 La gestión escolar basada en un modelo democrático	45
3.2 Liderazgo	46
3.3 Calidad educativa	47
3.4 Calidad de la docencia	49
3.5 Gestión escolar	50

3.6 Evaluación educativa	51
3.7 Cultura o clima organizacional	54
3.8 La escuela como organización	56
3.9 Inclusión educativa	58
3.10 Autoridad	60

CAPÍTULO 4 VÍA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Pensamiento metodológico	62
4.1.1 Ventajas en la aplicación de la metodología	65
4.1.2 Limitantes	65
4.2 Indicadores para realizar el análisis de las minutas de los consejos técnicos consultivos	66
4.2.1 Fondo	66
4.2.2 Forma	67
4.3 Resultado de la revisión de las minutas a partir de los indicadores prediseñados	68
4.4 Características de los centros de trabajo estudiados y análisis de su relación respecto a la investigación	79
4.5 Análisis del contenido de las minutas de los CTC versus los resultados del grupo de enfoque	85
4.6 Toma de decisiones durante el CTC	86
4.7 Matriz Metodológica	87

CAPÍTULO 5 ANÁLISIS DE LAS MINUTAS

5.1 De acuerdo con las condiciones del capítulo anterior, se procedió a realizar el análisis de las minutas por cada centro escolar	93
5.2 Resumen del análisis de las minutas por incisos (fondo)	119
5.3 Resumen del análisis de las minutas por incisos (forma)	122
5.4 Disertación sobre el análisis realizado a las minutas de los centros escolares	124
5.5 Propuesta para que la operatividad de los CTC tengan éxito en la evaluación de la práctica educativa y esto se refleje en los resultados de aprendizaje	132
5.6 Minutas muestreo	133
CONCLUSIONES	139
RESULTADOS	140
ESTUDIOS FUTUROS	143
BIBLIOGRAFÍA	146
RELACIÓN DE SIGLAS	149
TABLAS Y GRÁFICAS	150
ANEXOS	151

GLOSARIO

DOCENTES Educadoras con grupo, profesores de enseñanza musical, profesores de educación física, personal especialista .

POTENCIALIDADES alude a todas las posibilidades de aprendizaje de los niños, las cuales no se desarrollan necesariamente por naturaleza o por la influencia espontánea del ambiente social, sino que requieren de una intervención educativa intencionada y sistemática .

COMPETENCIA. Conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

CONSEJO TECNICO CONSULTIVO. En Relación a las normas y procedimientos específicamente en el nivel preescolar, el Consejo Técnico Consultivo se constituye conforme a la estructura orgánico funcional que norma la operación del servicio educativo, se establece en cada plantel, zona y jefatura de sector, tiene una función eminentemente técnico pedagógica y aborda temas que responden a los aspectos que plantea la Ley Federal de Educación en el capítulo IV, Planes y Programas de estudio, artículo 45.

OPERAR Es obrar y tener un efecto.

COLEGIADO Un grupo de personas que pertenecen a la misma profesión y trabajan bajo consenso.

ORDEN DEL DIA: Asuntos que debe tratar una asamblea.

PERTINENCIA Que es bueno y positivo para algo.

MINUTA: Borrador o extracto de un documento que se hace anotando los puntos principales que serán utilizados en su redacción final.

COMUNIDAD EDUCATIVA: Todas las personas que tienen relación con el quehacer educativo de un centro escolar.

ACTA: Escrito en que se recogen los escritos y los acuerdos tratados en una reunión oficial o privada.

PUNTUACIÓN: Signos ortográficos que sirven de herramienta a la escritura occidental surgidas con el objeto de hacer más entendible un texto. Se utilizan, principalmente, para indicar pausas o la entonación de la lengua hablada.

SINTAXIS: parte de la gramática que se ocupa de la manera que se ordenan y relacionan las palabras para constituir oraciones y cómo se enlazan unas oraciones con otras.

SEMÁNTICA: Teoría del significado, cuyo objeto de estudio es la relación existente entre las expresiones, un lenguaje y los objetos por ellos referidos.

ORTOGRAFÍA: Ortografía es la parte de la gramática que fija las reglas para el uso de las palabras de una lengua y de puntuar un texto.

GRUPO DE ENFOQUE: Es una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para conocer, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación

LINEAMIENTOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Son regulaciones de ciertas materias, sin carácter formal de reglamento. el carácter obligatorio de estas disposiciones deriva del deber de obediencia hacia el superior jerárquico, de igual forma que la circular.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta es una reflexión crítica y un análisis profundo sobre la forma de realizar las reuniones de Consejo Técnico Consultivo durante el período 2006-2007 en cinco zonas escolares de educación preescolar que se ubican en la Delegación Azcapotzalco en el Distrito Federal. Este análisis está basado en los lineamientos técnico pedagógicos y jurídicos que rigen a los Consejos Técnicos Consultivos. El punto de partida de este trabajo es una situación que ha llamado la atención al investigador por ser, a su juicio un problema que requiere de estudio para esclarecer, mejorar, hacer propuestas, resolver etc. aspectos del Consejo Técnico Consultivo con objetivos prácticos destinados a la mejora educativa, es decir para pasar a algún tipo de acciones posteriores.

El primer capítulo expone el tema de investigación ubicando el objeto de estudio en cuanto a su origen y antecedentes, define el problema de investigación que se refiere a la operatividad de los Consejos Técnicos Consultivos en Jardines de Niños para permitir al lector que se ubique en lo que se pretende estudiar, centra la atención en los elementos medulares del problema de investigación.

El planteamiento del problema se hace partiendo del contexto de la investigación y el actuar de las organizaciones escolares de los Jardines de Niños. Para mostrar más directamente el problema de investigación se presenta como una pregunta general y ésta a su vez da origen a cinco preguntas específicas sobre los factores, características, estrategias, evaluación y congruencia existentes en las juntas de Consejo Técnico Consultivo que se realizan en las escuelas de educación preescolar. El objetivo general y los objetivos específicos están directamente relacionados a las preguntas de investigación tratando de detectar, determinar, conocer e identificar principalmente los factores y características que ayudarán a resolver el problema detectado. Al finalizar el capítulo se presenta la justificación por la que se eligió el tema sobre la operatividad de los Consejos Técnicos Consultivos en los Jardines de Niños y la conveniencia de llevarla a cabo.

El segundo capítulo muestra los antecedentes de la educación preescolar en México desde los pueblos prehispánicos y en las siguientes épocas históricas en las que la filosofía y política de cada una influyeron para atender la educación de los niños. Se expone la influencia de grandes pensadores y educadores nacionales y extranjeros que coadyuvaron a sustentar la pedagogía infantil en México. Se presenta la forma en la que los “kindergarten” fueron aumentando poco a poco en los estados de la República Mexicana. Se menciona como un dato importante los contenidos educativos que se fueron construyendo y reformando con el tiempo. Se llega hasta las acciones realizadas en el sexenio del Presidente Vicente Fox Quezada en el que la educación preescolar se instituye como obligatoria dentro de la educación básica y se sientan las bases con vistas al desarrollo del siglo XXI. Se presenta la estructura actual de la Educación

Preescolar en el Distrito Federal y se explica cada una de las funciones que la Secretaría de Educación Pública le ha dispuesto.

En este capítulo también se exponen las características generales del Consejo Técnico Consultivo, sus normas y procedimiento. Se desglosa la función de cada integrante del Consejo y se explica la jerarquía de sus miembros.

Se presenta el Programa de Educación Preescolar 2004 mencionando sus fundamentos en cuanto al aprendizaje infantil, la importancia de la educación preescolar dentro de los cambios sociales y sobre todo lo que implica ofrecer una educación de calidad. Se habla de las características del PEP 2004, sus propósitos, sus principios pedagógicos y el diseño de seis campos formativos. Se menciona aspectos de la organización del trabajo docente y las propuestas de evaluación.

El Proyecto Escolar es un instrumento fundamental en la práctica educativa preescolar por lo que se menciona también su funcionamiento, sus limitaciones y sus alcances.

El capítulo finaliza con una explicación de lo que son las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en los niños preescolares, así como la atención que da el Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) en los Jardines de Niños haciendo hincapié en un modelo de educación inclusivo.

El capítulo tres expone el fundamento teórico que refuerza a la educación preescolar. Se hace referencia a varios autores mexicanos y extranjeros que a través de sus ideas confrontan las acciones educativas, sociales, administrativas y culturales, entre otras, que se llevan a cabo en los Jardines de Niños. A través de la exposición de estos trabajos se puede tener un marco de referencia para analizar en forma general a la educación preescolar así como a las organizaciones que la conforman y las inter-relaciones hacia dentro y hacia fuera que se dan en las escuelas en su constante labor.

El capítulo cuatro se refiere a la metodología utilizada en el trabajo, se explica las razones por la que se eligió el enfoque cualitativo y se mencionan las ventajas y limitantes de dicho enfoque. Se presenta la matriz metodológica que muestra el proceso del orden de ideas que se manejó de manera concreta y lógica, para dar a este trabajo una perspectiva rigurosa.

Se analizaron veinticinco minutos que se obtuvieron como resultado de las reuniones de Consejo Técnico Consultivo. En este capítulo se muestran los indicadores para realizar un análisis de fondo y de forma de cada minuta. Se presenta un esquema de los resultados de los veintisiete ítems.

Para dar congruencia y una imagen sobre el ambiente en el que se desarrollan los Consejos Técnicos Consultivos se señalan las características de los centros de trabajo analizados indicando la matrícula infantil, su distribución por grados y edades, también se muestra la cantidad total de docentes y directoras. Se especifica el tipo de inmueble en el que se da la enseñanza y los tres tipos de horario escolar.

Los profesores de educación física, enseñanza musical, especialistas del CAPEP y especialistas en educación, se consideran como personal de apoyo a la

educación de los preescolares, en este capítulo se desglosa la cantidad de maestros asignados a cada centro educativo y la función que desempeña cada uno.

El capítulo cinco presenta el análisis detallado por incisos de cada minuta revisadas (veinticinco centros escolares). Se llega posteriormente a un resumen por cada aspecto que lleva a una disertación sobre la forma en que se llevan a cabo los Consejos Técnicos Consultivos y el registro de sus sesiones.

Se expone el cuestionario que fue aplicado con el método “focus group” a veinte directoras de educación preescolar y se pone la transcripción fiel de las entrevistas.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A mi madre Rosa Helia

*"La responsabilidad del hombre no se refiere sólo a sí mismo, sino a toda la
humanidad"* Jean Paul Sartre

A mi padre Ezequiel

"La música constituye una revelación más alta que ninguna filosofía." Ludwig van
Beethoven

A mis hijos

Raquel *"Todos los triunfos nacen cuando nos atrevemos a comenzar."* Eugene Ware

Elisa *"La literatura es siempre una expedición a la verdad."* Franz Kafka

Manuel *"Seamos realistas y hagamos lo imposible."* Ernesto Guevara

A mi esposo

Jose Luis *"El hombre encuentra a Dios detrás de cada puerta que la ciencia logra
abrir."* Albert Einstein

A mi segunda madre

Rosa Elba *"Cuando el amor es feliz lleva al alma a la dulzura y a la bondad".*

Victor Hugo

A mi hermano

Ezequiel *"El genio es un uno por ciento de inspiración y un noventa y nueve por
ciento de sudor."* Thomas A. Edison

A mi hermana

Ma. Rosa *"La historia es el progreso de la conciencia de la libertad."* Friedrich Hegel

A quienes me han brindado su apoyo, cariño y bondad

"La bondad es la cadena de oro que enlaza a la sociedad." Johann W. Goethe

A E. Guevara de la Serna

"Hasta la victoria siempre"

Con agradecimiento a los profesores de MADE

"Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo". Arnold Glasow

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN DE LA OPERATIVIDAD DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Origen y antecedentes del problema.

El contexto de esta investigación está basado en el principio de que una organización escolar comparte una misión y una meta común sustentada en propósitos educativos por lo cual el personal docente y directivo que integra la organización no puede trabajar aisladamente, es necesario que las acciones educativas se realicen en conjunto.

Se ha detectado que hay Jardines de Niños que funcionan con equipos de trabajo en donde las docentes colaboran en la prestación del servicio educativo pero las estrategias no responden a un trabajo colegiado.

Las reuniones de Consejo Técnico Consultivo son los espacios diseñados para evaluar los resultados de la práctica educativa, dan origen a una reflexión y análisis profundo del quehacer educativo y con un trabajo académico colegiado se advierten los problemas con objetividad para dar las soluciones adecuadas y centrarse en los objetivos educativos.

En estas organizaciones escolares deficientes la falta de articulación entre el grupo provoca baja calidad en el servicio educativo porque cada docente toma un camino aislado sin propiciar la retroalimentación de sus ideas e iniciativas. El individualismo es la principal actitud que provoca que los grupos funcionen con descargas de improvisación.

Si en el Consejo Técnico Consultivo no hay democracia, los/las integrantes del equipo no confían en las decisiones unilaterales porque el sentido de pertenencia no existe y la responsabilidad se debilita.

Cuando hay desacuerdos entre el personal, como parte natural de la vida de una organización, las diferencias pueden llegar a convertirse en ataques personales que si son ignorados van a aflorar una y otra vez deteriorando la eficacia y la eficiencia laboral, la posibilidad de un trabajo conjunto en los consejos técnicos se aleja inevitablemente cayendo en un círculo vicioso hasta que no se aborden y resuelvan esas diferencias profesionales.

Las directoras que no son capaces de convencer y motivar a sus equipos docentes para realizar consejos técnicos en forma colegiada se ven presionadas y prefieren refugiarse en priorizar los asuntos administrativos dejando sin importancia a la enseñanza aprendizaje como centro de la actividad escolar. Se relaja el ambiente profesional y el tiempo de consejo técnico se convierte en una plática vana de asuntos personales. Otra consecuencia de no realizar los consejos técnicos conforme a sus propios objetivos y normas es que no se da el espacio para reconocer las carencias y necesidades de la comunidad educativa y de la población en general, las estrategias no son las adecuadas y por lo tanto los resultados educativos no son los mejores ni los adecuados.

Un acuerdo y/o compromiso tomado por el grupo representa la fuerza unánime con la que se resolverán los problemas. Es imprescindible el compromiso que deben adquirir todos los miembros que conforman el grupo docente y directivo con su tarea educativa para transformarse en un grupo colegiado y trascender con éxito en la atención a las necesidades de las comunidades educativas y en general de la sociedad.

Al no llegar a acuerdos y compromisos al finalizar las reuniones de Consejo Técnico se pierde el sentido de compromiso y responsabilidad, se regresa al aislamiento de aula y a la separación del contexto social.

1.1.1 Descripción del problema.

El problema planteado se describe como la ausencia de un análisis profundo de la acción educativa al interior de los Jardines de Niños estudiados en este trabajo, que como consecuencia genera acciones disipadas que no siempre permiten llegar a los objetivos que se plantea la educación preescolar.

1.1.3 Enunciado del problema

Los consejos técnicos consultivos no siempre se llevan a cabo conforme a sus normas y propósitos por lo cual no se logra un trabajo colegiado entre el personal docente y directivo de los Jardines de Niños de cinco zonas escolares de la delegación Azcapotzalco en el Distrito Federal en el ciclo escolar 2006-2007.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Por qué no siempre se llevan a cabo los Consejos Técnicos Consultivos conforme a sus normas y propósitos en los jardines de niños de cinco zonas escolares de la delegación Azcapotzalco en el Distrito Federal?

¿Qué factores influyen para que no se operen los Consejos Técnicos Consultivos conforme a la norma que los rige en algunos Jardines de Niños?

¿Qué características tienen los Consejos Técnicos Consultivos que se llevan a cabo conforme a sus normas y objetivos?

¿Qué estrategias usan las docentes y directoras para realizar los Consejos Técnicos Consultivos en los Jardines de Niños?

¿Cómo se evalúan los resultados de los acuerdos tomados en los Consejos Técnicos Consultivos de los Jardines de Niños?

¿Hay congruencia entre la teoría y la práctica sobre los Consejos Técnicos Consultivos al llevarlos a cabo?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Determinar la forma en la que se operan los consejos técnicos consultivos por el personal docente y directivo en los jardines de niños en cinco zonas escolares de la delegación Azcapotzalco en el Distrito Federal

1.3.2 Objetivos específicos

Detectar los factores que influyen para que en algunas escuelas no se operen los Consejos Técnicos Consultivos conforme a la norma que los rige.

Determinar las características que tienen los Consejos Técnicos Consultivos cuya operación se desarrolla cabalmente conforme a las normas y objetivos.

Conocer las estrategias que utilizan las docentes y directoras para realizar los Consejos Técnicos Consultivos en los Jardines de Niños.

Conocer las formas de evaluar los resultados que se obtienen de la operatividad de los acuerdos tomados en los Consejos Técnicos Consultivos en los Jardines de Niños.

Identificar si hay congruencia entre la teoría y la práctica de la forma como se opera un Consejo Técnico Consultivo.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La importancia y necesidad de incursionar en el tema de la operatividad de los consejos técnicos consultivos¹ en los Jardines de Niños sirve para mostrar la forma real en la que se llevan a cabo, clarificar las razones por las que se eligen diferentes estrategias de evaluación en donde la mayoría no obtienen productos de trabajo efectivos.

La investigación es relevante porque de la validez del análisis de la intervención docente² y de la precisión del seguimiento de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y alumnas, depende la calidad de educación que se esté proporcionando a los niños preescolares, y es en los consejos técnicos consultivos en donde se realiza este análisis. La calidad de la educación es y ha sido una preocupación constante en el ámbito de la política educativa. Es necesario demostrar a las comunidades escolares que la educación preescolar dista de una atención puramente maternalista en donde los niños y niñas en el

¹ El CT es una instancia de reunión de todos los maestros de la escuela que tiene un triple carácter: es formal, porque está reglamentado; es colegiado, porque convoca a toda la planta docente, y tiene un propósito definido: el intercambio de asuntos relacionados con la enseñanza. (Antúnez, 2004, p.78 Fierro y Rojo,1994, p.12)

² Los hechos, datos y circunstancias que concurren en la acción educativa profesional deben ser considerados a la luz de un conocimiento y análisis bien fundamentados, y ese análisis diagnóstico será más eficaz si se realiza mediante procedimientos y pautas sistemáticas. (Antúnez, 2004, p.29)

Jardín de Niños juegan por jugar, es urgente que los niños/as demuestren las competencias adquiridas mediante la intervención educativa.

Las implicaciones prácticas que emergen de este trabajo van dirigidas a reflexionar y proponer modificaciones en la forma de relación que tienen los equipos de trabajo de los Jardines de Niños, para cambiar de una forma colaborativa a una forma colegiada.

Existen estudios que han mencionado ya las dificultades encontradas en la realización de los consejos técnicos consultivos, sin embargo es trascendental esta investigación porque las particularidades del ambiente preescolar son elementos que deben tomarse en cuenta como razones y características específicas para la solución del problema, además es posible generalizar los resultados a otras zonas escolares. Es posible que con base en este estudio se puedan abrir mayores y mejores exploraciones para ir atendiendo y resolviendo cada uno de los factores que inciden negativamente en el desarrollo de las juntas de consejo técnico consultivo.

A través de las reflexiones hechas en este trabajo es viable que se proponga para eliminar paradigmas que rompen con la conexión entre la teoría y la práctica.

La metodología empleada puede repetirse para soportar la búsqueda de conocimientos o bien puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar o analizar datos ya que son técnicas que se adaptan fácilmente a las rutinas de trabajo de docentes y directivos.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO Y SU CONTEXTO

2.1 Antecedentes de la Educación Preescolar en México

El Jardín de Niños es una institución que comparada con otros niveles de educación básica es más reciente. La atención de los niños y niñas ya se encuentra en diferentes culturas como la mesoamericana donde al niño se le brindaban cuidados y atenciones, por lo que se deduce, ocupaba un lugar importante dentro de la estructura familiar. La madre se ocupaba de su cuidado durante los primeros años de su infancia. Entre los mayas, aztecas, toltecas y chichimecas se referían al niño como "piedra preciosa", "colibrí", "piedra de jade", "flor pequeñita", manifestando de esta forma respeto y cuidado por los infantes. La conquista española dejó como consecuencia gran cantidad de niñas y niños huérfanos y desvalidos, por lo que algunas órdenes religiosas fueron las encargadas de educarlos y cuidarlos, solamente que su labor estaba más orientada a inculcarles la doctrina religiosa, así que consolidada la época colonial, las "casas de expósitos", fueron las únicas instituciones de atención infantil en donde las "amas" se limitaban al cuidado y alimentación de los niños y niñas y a su vez estas casas eran administradas por religiosas.

Durante la época de la independencia de México no se tienen noticias sobre la existencia de instituciones dedicadas a la atención de los niños pequeños, pero se sabe que los primeros esfuerzos dedicados a la atención de los niños menores de cuatro años se dieron hasta 1837, cuando en el "heraldo del volador" se abrió un local para atenderlos y junto con "la casa de asilo de la infancia" fundada por la Emperatriz Carlota (1865), fueron las primeras instituciones para el cuidado de los hijos de las madres trabajadoras. En 1869, se crea "el asilo de la casa de San Carlos", en donde los pequeños recibían alimento y cuidado.

Durante el Porfiriato, a finales del siglo XIX son fundados los primeros jardines de niños en México, nombrados "escuelas de párvulos" o kindergarten, los cuales se crearon en contextos urbanos y fueron influenciados por las ideas liberales y positivistas de la época. Las escuelas de párvulos tenían la tarea de prestar atención a los niños entre tres y seis años de edad, nombrándose como directora e institutriz a la señorita Dolores Pasos y como encargado del sistema de enseñanza estaba el Lic. Guillermo Prieto. Este sistema de enseñanza establecía que a través del juego los niños comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que después perfeccionarían en las escuelas primarias; la escuela de párvulos num. 1 fue abierta al público el 4 de enero de 1881.

Los lineamientos pedagógicos de la educación preescolar iniciaron con la propuesta del profesor Manuel Cervantes Imaz quien, retomando ideas de Pestalozzi y Froebel, planteó la necesidad de prestar atención específica a los niños menores de seis años, así que en 1884 en el Distrito Federal se estableció una escuela de párvulos anexa a la primaria número siete. En Jalapa Veracruz durante esa misma época Enrique Laubscher también promovió la fundación de una escuela de párvulos,

la cual tuvo poca duración. El crecimiento de las escuelas párvulos se realizaba lentamente y a través de esfuerzos.

La profesora Dionisia Pruneda en 1885 fundó la segunda escuela de párvulos, quien permutó con la profesora Laura Méndez de la Cuenca y la escuela de párvulos número tres estuvo a cargo de la profesora Adela Calderón de la Barca y la escuela de párvulos número cuatro se encontró bajo la dirección de la señora Concepción Plowes. El presidente Porfirio Díaz se interesó por la educación de los niños y tenía la idea de extender la educación a todo el país, pero en la realidad, ésta sólo quedaba reducida a una minoría. En su informe presidencial de 1888 declaró que: las escuelas de párvulos en las cuales se introdujo el método Froebel, se estaba dando a la enseñanza, un carácter educativo. Durante el gobierno de Porfirio Díaz las condiciones económicas, sociales y de vida de la mayoría del pueblo mexicano eran cada vez más difíciles, aunque se pretendía mantener una imagen de estabilidad y orden, de modernidad, riqueza y verdad. La educación constituyó uno de los elementos más utilizados para proyectar y sostener esa imagen.

En 1903 la maestra Estefanía Castañeda después de haber sido comisionada para observar la organización del Jardín de Niños de la unión americana, ingresó a México y presentó ante la Secretaria de Justicia e Instrucción Pública un proyecto de organización de escuelas de párvulos. Este proyecto fue el primer esfuerzo por enfatizar la labor educativa del nivel preescolar, proponía que las bases para la educación del párvulo se establecían de acuerdo: "con su propia naturaleza física, moral e intelectual valiéndose de las experiencias que el niño adquiere en su hogar, en la comunidad y en su relación con la naturaleza". Este proyecto estuvo en discusión durante algún tiempo pero finalmente se aprobó en el congreso superior de educación, poniéndolo en práctica el 1 de julio de 1903 en la escuela de párvulos número uno teniendo como directora a la maestra Estefanía Castañeda y como profesoras del curso a las maestras Carmen Ramos y Teodosia Castañeda. A pesar de que los Jardines de Niños se abrían paso poco a poco, eran considerados como un lujo en el país, en el que aún no se cubrían las necesidades más apremiantes de la educación.

Es muy importante resaltar que, las "escuelas de párvulos" a partir de 1907 dejaron de llamarse así para denominarse Kindergarten, término de procedencia alemana que se cambió después por la expresión "Jardín de Niños" o "Jardín de la Infancia". En 1907 con la fundación de la escuela que llevó por nombre "Juan Jacobo Rousseau" bajo la dirección de la profesora Beatriz Pinzón, ya se empezó a llamar a las escuelas de párvulos con el termino kindergarten. En ese mismo año se informó que a partir del 31 de enero, las escuelas serian distinguidas con nombres en lugar de números, quedando integradas así:

Escuela número uno: kindergarten "Federico Froebel"

Escuela número dos: kindergarten "Enrique Pestalozzi"

Escuela número tres: kindergarten "Enrique C. Rebsamen"

Escuela número cuatro kindergarten: "Herbert Spencer"

En lo que se refiere al programa educativo, cada una de las directoras era la responsable de proponerlo y desarrollarlo. En 1908 el consejo superior de educación pública aceptó que los Jardines de Niños pasaran a depender del ministerio de gobernación, época en la cual existían las siguientes escuelas en el país:

1907, en Zacatecas 7 kindergarten.

1908, en el D.F. 5 kindergarten,

1908. en Tamaulipas 1 kindergarten,

1908, en Sinaloa 2 kindergarten,

En 1909 el profesor Luis Ruiz, consideraba que el programa de los Jardines de Niños debía constar de 5 partes:

PRIMERA; juegos gimnásticos para cultivar la buena forma de las facultades físicas de los párvulos,

SEGUNDA; dones o juguetes rigurosamente graduados;

TERCERA; labores manuales juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia del niño dotarlo de conocimientos;

CUARTA; plásticas al estilo moderno con objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños y

QUINTA, canto, medio ingenioso cuyos fines era amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético.

Cuando Francisco I Madero (1910), estuvo en la presidencia, la política educativa se propuso que la educación adquiriese un carácter popular ya que durante el porfiriato la educación había estado orientada hacia las clases dominantes y existía en el país un analfabetismo alarmante. Para 1911 la educación preescolar se presentaba con 2 kindergarten; el "Morelos" bajo la dirección de la profesora Inés Villarreal y el "Zaragoza", cuya directora fue la profesora Refugio C. Orozco. En 1913 se estableció el "Melchor Ocampo", quedando como directora la profesora Bertha Domínguez.

Francisco I. Madero se preocupó de la educación y de la instrucción para el pueblo, porque ello permitiría la implantación de la libertad y la democracia en México. En relación a los kindergarten, hacia enero de 1914 se publicó una ley que se relacionaba con estos planteles donde se consideró que la educación que se impartía en ellos tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños. Se hablaba de cuestiones físicas, morales e intelectuales, se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, se enfatizaba en la necesidad de despertar el amor a la patria y en ser neutral en lo que se refería en creencias religiosas. De la misma manera que la educación primaria, esta educación sería gratuita. Se insistía en que todos los ejercicios de los Jardines de Niños tendrían que contribuir a la formación de la personalidad del individuo, para lograr lo anterior se insistía en la observación de la naturaleza y el amor a ella. Se admitieron

entonces en los Jardines de Niños a niños de tres a seis años de edad y serían mixtos.

En 1915 se permitió el establecimiento de escuelas particulares, aunque siempre se les exigió el apego a las leyes establecidas. En 1916, los Jardines de Niños estuvieron supervisados por inspectoras de escuelas primarias. En el artículo 3ero de la Constitución de 1917, se ratificó el carácter laico de la educación impartida por el Estado y la reglamentación de la enseñanza primaria impartida por particulares; se prohibió a las corporaciones y a los ministros de cultos religiosos establecer o dirigir escuelas, legislación que se acató también para los jardines de niños.

La profesoras Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata y Bertha Vonn Glümer, compusieron melodías, escribieron literatura infantil como cuentos y rimas, así como cantos y juegos propios del Jardín de Niños, ya que anteriormente, se producía literatura y música extranjera, este es un dato importante ya que de esa época en adelante la música y literatura se sustituyeron absolutamente por las creadas por las autoras nacionales.

En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública "SEP" y se considera que los Jardines de Niños no están atendiendo a los hijos de la población trabajadora. En ese mismo año se llevó a cabo el primer congreso del niño, y entre los temas que se trataron estuvo el de los Jardines de Niños, donde se enfatizó la misión incompleta de los mismos, ya que los niños más necesitados no asistían a estos planteles. Entre 1917 y 1926, los Jardines de Niños aumentaron de 17 a 25 en la Capital de la Republica.

Durante el sexenio de Plutarco Elías Calles la preocupación por llevar los Jardines de Niños a barrios alejados y marginados de la ciudad de México comienza a materializarse. Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación de esa época afirmó: "Por haber sido siempre limitado el número de jardines de niños, la sociedad los ha mirado siempre como privilegio de la casa rica; pero la Secretaría ha querido que presten su servicio a gente más necesitada", y se llevó a cabo la idea, estableciendo secciones de párvulos anexas a las escuelas primarias; de esta manera el Jardín de Niños se convirtió en una institución popular. En el año de 1928 se creó la Inspección General, nombrándose como Subdirectora a la señorita Rosaura Zapata. Esta maestra presentó un proyecto para los Kindergarten donde se hablaba de la necesidad de que en estas instituciones se formaran a niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se trataba de formar seres laboriosos, independientes y productivos. Hacia finales del gobierno de Plutarco Elías Calles el número de Jardines de Niños había aumentado a 84 en la capital de la República. Este incremento indicó el interés que, poco a poco fue mostrando el gobierno por la educación de los niños. En 1931, se elevó la Inspección General de Jardines de Niños al rango de Dirección General. Al buscar la democratización de estas escuelas algunas se establecieron en los lugares más pobres de la Ciudad.

Por otra parte también se fundaron 8 Jardines de Niños anexas a las escuelas normales rurales. La base de su Pedagogía seguía siendo la de Federico Froebel. Para 1932 ya existía el servicio del Jardín de Niños en toda la ciudad, incluso algunos fueron ubicados en delegaciones lejanas para atender a niños campesinos. Durante

esta época los Jardines de Niños sufrieron cambios. Se suprimió en ellos la literatura infantil, a la que se tachaba de "sentimentalista e irreal". Se insistía en que desde los primeros años de su vida, los niños debían darse cuenta de que eran "trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social".

Se reiteró la necesidad de realizar pequeñas obras de teatro con la participación de los niños. Las educadoras fueron las encargadas de conseguir el nuevo material en lo que se relacionaba con cuentos, rimas, cantos y juegos. Se hablaba de respeto al desarrollo del niño con estricto apego a las leyes que regían su naturaleza.

En 1937 se crea el Departamento de Asistencia Infantil., es entonces que la educación preescolar deja de pertenecer a la SEP. El presidente Cárdenas en 1937 decretó que la educación preescolar quedaría adscrita a la Dirección de Asistencia Infantil, misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social.

En 1940 las educadoras normalistas elaboraron un documento dirigido hacia el presidente Ávila Camacho donde se argumentaba que la Educación Preescolar iba dirigido a niños sostenidos por la tutela familiar, y que aquellos que requerían la del Estado deberían seguir atendidos por la Secretaría de Asistencia Pública (SAP). El jardín de niños se definió, como una Institución "eminente educativa" creada para atender a niños cuyas necesidades básicas estarían satisfechas. En 1941 el presidente Ávila Camacho trasladó dicho nivel escolar a la Secretaría de Educación Pública creándose el Departamento de Educación Preescolar. En ese mismo año se formó una comisión que reorganizaría los programas relacionados con salud, educación y recreación. El Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, consideró que a pesar de que la educación de los niños era tarea primordial de la madre, en muchas ocasiones no tenían ni el tiempo ni la preparación para atender correctamente a sus hijos. De aquí la necesidad de que el Estado las auxiliara por medio de la Educación Preescolar. Fue por esta razón por la que la Secretaría de Educación Pública puso grandes esfuerzos para mejorar las instalaciones de estos planteles.

En 1946 había un total de 620 Jardines de Niños en toda la República Mexicana.

El presidente Miguel Alemán también se preocupó por el avance del preescolar. Fue entonces cuando la Dirección General de Educación Preescolar se orientó a preparar educadoras en todo el país, por medio de la radio se difundió la necesidad de preparar maestras para este nivel y difundiendo a la vez programas diarios que deberían desarrollar las maestras con los niños. Al finalizar el sexenio de Alemán había en toda la República 898 Jardines de Niños:

Los objetivos principales de esta educación eran:

- La salud del niño
- El desarrollo de su personalidad
- El desarrollo de un ambiente sano de las relaciones con los padres de familia a quienes se consideraba como los mejores educadores de los pequeños.

Fue el presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) quien otorgó a los jardines de niños más importancia desde el punto de vista técnico que desde el económico. El resultado fue que los planteles aumentaron a 1132 en todo el país, incluso en 1957, se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). En el informe presidencial 1957-1958, se habla ya del servicio de 6 "guarderías infantiles" para hijos de empleados administrativos y de maestros.

El sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) se distinguió por su preocupación por mejorar la educación pública, y la enseñanza del preescolar no fue la excepción. Los planteles aumentaron a 2324 en todo el país.

La historia de la creación de los jardines de niños como de la Escuela Normal para Maestras de Jardines de Niños, se reitera, es relativamente reciente.

La reforma de la Educación Preescolar de este sexenio estableció: protección de los niños en cuanto a salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual y formación moral; iniciación en el conocimiento y uso de los recursos naturales de la región en que habitaban; adaptación al ambiente social de la comunidad; adiestramiento manual e intelectual, mediante labores y actividades prácticas; estimulación de la expresión creativa del pequeño.

A la Educación Preescolar se le asignó el siguiente plan:

- Protección y mejoramiento de la salud física y mental.
- Comprensión y aprovechamiento del medio natural.
- Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- Adiestramiento en actividades prácticas.
- Expresión y actividades creadoras.

Cabe señalar que durante el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz, gran parte de este esfuerzo hacia la educación preescolar se vio reducido por atender a otras prioridades en otros niveles. El progreso cuantitativo fue mínimo ya que de 2324 planteles que había en el sexenio anterior, tan sólo aumentaron a 3 164 durante el gobierno de Díaz Ordaz, así que el incremento fue insuficiente porque cada vez la población escolar aumentaba así como el número de madres que salían a trabajar.

De hecho, el avance más importante en la educación preescolar se dio durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976). Fue entonces cuando se logró reestructurar los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas, aplicándolas a las características de cada región. Se insistía en que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensoriomotrices. En lo que se refiere a juego, se afirmaba que éste "enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos; lo ayuda a desarrollarse física y socialmente, y contribuye a modelar su personalidad y a practicar sus habilidades". A lo anterior se asociaban las experiencias socio-afectivas las cuales, decían, "reafirman su estabilidad emocional; determinan en gran parte su modo social de ser; le dan una imagen más objetiva de sí mismo, y le proporcionan una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo rodea".

Se estimuló el deseo de expresar correctamente las propias ideas, lo cual era muy importante para introducir a los alumnos en el mundo del lenguaje. Se enfatizó la capacidad de atender, recordar y asociar ideas. El cuerpo, el espacio y el tiempo fueron los planos en los que se manejaron tanto las imágenes como los símbolos y los conceptos.

La educación preescolar tenía los siguientes contenidos:

- El lenguaje.
- Las matemáticas.
- El hogar y el Jardín de Niños.
- La comunidad.
- La naturaleza
- El niño y la sociedad.
- El niño y el arte
- Las festividades y los juguetes.

A pesar de todo la educación preescolar venía arrastrando numerosos problemas. El principal era el de la cobertura. En el ciclo escolar 1976-1977 se ofrecía sólo a 608,000 niños de los cuales 271,000 eran de cinco años, es decir atendía sólo al 16% de los niños de cuatro años y al 14% de los de cinco años. El número de educadoras era insuficiente y representaba un déficit en el ámbito nacional. Por otra parte, la SEP carecía de un programa que gozara de una validez oficial y de un plan sistematizado para establecer Jardines de Niños. En septiembre de 1979 la SEP solicitó al CONAFE elaborar un proyecto de Educación Preescolar apto para operar en pequeñas localidades rurales. El programa preescolar rural funcionaba con un instructor de 15 a 20 años de edad y con secundaria concluida, al cual se le capacitaba en el manejo de los materiales didácticos y en dinámica de grupo.

El programa se inició en 1980-1981 en forma experimental en 100 comunidades rurales y atendió a 2300 niños de cinco años. Así, en el libro "Programas y metas del sector educativo 1979-1982 (SEP) se propone ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de 5 años.

En el sexenio de López Portillo (1976-1982) se dio prioridad a la Educación Preescolar estableciéndose la meta de ofrecer un año de Educación Preescolar o su equivalente al 70% de los niños de cinco años, carente de este servicio. La matrícula total de preescolar se triplicó durante la administración de López Portillo y la atención de niños se cuadruplicó en el mismo periodo. El Programa de Educación Preescolar en aquel momento permitía a la docente tener la visión de la totalidad del proceso enseñanza aprendizaje, los ejes de desarrollo se basaban en las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y se concebían los aspectos curriculares en objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación.

En el ciclo 1981-1982, el programa se extendió a 600 comunidades rurales con beneficio para 15,000 comunidades rurales en 21 estados. Para 1982, 1983 operaba en 1800 comunidades rurales con beneficio para más de 45,000 niños.

Para el ciclo escolar 1984-1985, bajo el gobierno del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, la matrícula de preescolar alcanzaba ya los 2,215,000 niños. En 1987 se informaba en el Diario Oficial un acuerdo donde se establecían las bases para permitir a los Jardines de Niños particulares incorporarse al sistema educativo nacional, mediante reconocimiento de validez oficial de estudios.

En el gobierno del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), en el ciclo escolar (1996-1997) el número de niños atendidos en preescolar ascendió a 3,238.337, lo que representaba un aumento de casi 69 mil alumnos equivalente a un incremento del 2% con relación al año anterior, esto nos muestra el interés que existía en este gobierno por la educación preescolar, por la difusión y su perfeccionamiento.

En el año 2004 se diseñó una nueva propuesta pedagógica para el Programa de Educación Preescolar que ha pretendido asegurar la equidad en la atención a los niños preescolares de tres a cinco años, así como elevar la calidad educativa. Para el ciclo escolar 2006-2007 se propone la SEP optimizar los recursos disponibles y realizar los estudios de focalización para apoyar la asignación de los recursos a 36 jefaturas de sector, 200 supervisoras de zona, 903 Jardines de Niños, 35 CAPEP, 3 talleres y 3 ludotecas para fortalecer la toma de decisiones en la atención de necesidades en la operación del servicio educativo, verificar a través de la supervisión de los planteles, a 993 escuelas particulares incorporadas, ubicadas en las 15 delegaciones políticas en el Distrito Federal para que brinden a los alumnos el servicio educativo con calidad garantizando la integridad física, emocional y social.

Es necesario resaltar la importancia que ha representado la función de los Jardines de Niños en la educación de los más pequeños, con una identidad propia pero poco reconocida, al responder a una necesidad de la sociedad, como el de las madres trabajadoras; y como la función de esta institución se ha tenido que modificar a lo largo del tiempo en sus principios pedagógicos, como en su misma función.

2.2 La Educación Preescolar hacia el siglo XXI.

Estudiosos en el campo educativo y maestros impulsaron y lucharon porque las autoridades gubernamentales reconocieran la necesidad de que la población infantil comprendida entre los 3 y 5 años cursara el nivel preescolar ya que las carencias en la vida económica, social y cultural del país no permitieron durante mucho tiempo conceder a la educación preescolar la obligatoriedad e importancia como parte esencial de la formación del individuo. A través de estudios, investigaciones y pruebas científicas se comprobó la importancia formativa de los primeros años de vida del ser humano, esto se manifestó dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3ro y la Ley General de Educación donde se menciona que durante esta etapa se determina el desenvolvimiento futuro del niño, se adquieren hábitos de alimentación, salud e higiene y se finca su capacidad de aprendizaje. La motivación intelectual en la edad preescolar puede aumentar las capacidades de los niños para su desarrollo educativo posterior, esto queda comprobado en la reducción de la deserción y reprobación en los grados iniciales de la educación primaria.

Los padres de familia como un compromiso personal llevaban a sus hijos al Jardín de Niños para recibir educación, sin embargo muchos otros se encontraban en desventaja por no haber tenido las mismas experiencias en las cuales se desarrollarán sus capacidades de manera más completa antes de continuar con el siguiente nivel educativo, el gobierno se percató que la Educación Preescolar era importante pero aún así no se consideró que tuviera el grado de obligatoriedad.

Durante el gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada (2001-2006), se dieron una serie de cambios a la Constitución Política Mexicana así como la creación de nuevas reformas dentro de las cuales se estableció la obligatoriedad de este nivel, paso importante que se logró durante esa administración, así que en la actualidad se podría mencionar que la Educación Preescolar ha alcanzado la importancia que durante mucho tiempo se le refutó.

Los plazos de la obligatoriedad del nivel preescolar quedaron establecidos de la siguiente forma:

3er año 2004-2005.

2do año 2005-2006.

1er año 2008-2009. (se presentó una prórroga)

En el año 2004 se dio lugar a una Reforma Educativa en el nivel preescolar con las siguientes características y beneficios:

1o.- Proporcionar elementos pedagógicos para que se estimule en los niños sus capacidades cognoscitivas, el desarrollo de sus habilidades psicomotrices y se favorezca sus socialización.

2o.- Reducir los índices de deserción y reprobación en la escuela primaria y secundaria.

3o.- Elevación de la calidad educativa, manifestándose en los resultados del proceso en toda la carrera escolar hasta el nivel superior.

4o.- Impulsar la equidad educativa reduciendo desventajas de los escolares que ingresan a la primaria, con 1, 2 o ningún grado de Educación Preescolar cursado con respecto a los que tienen la oportunidad de cursar hasta tres años de este nivel.

5o.- Apoyar a las madres que se ven en la necesidad de dejar a sus hijos, ya sea dentro o fuera de los procesos institucionales, al cuidado de las personas poco aptas para favorecer el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

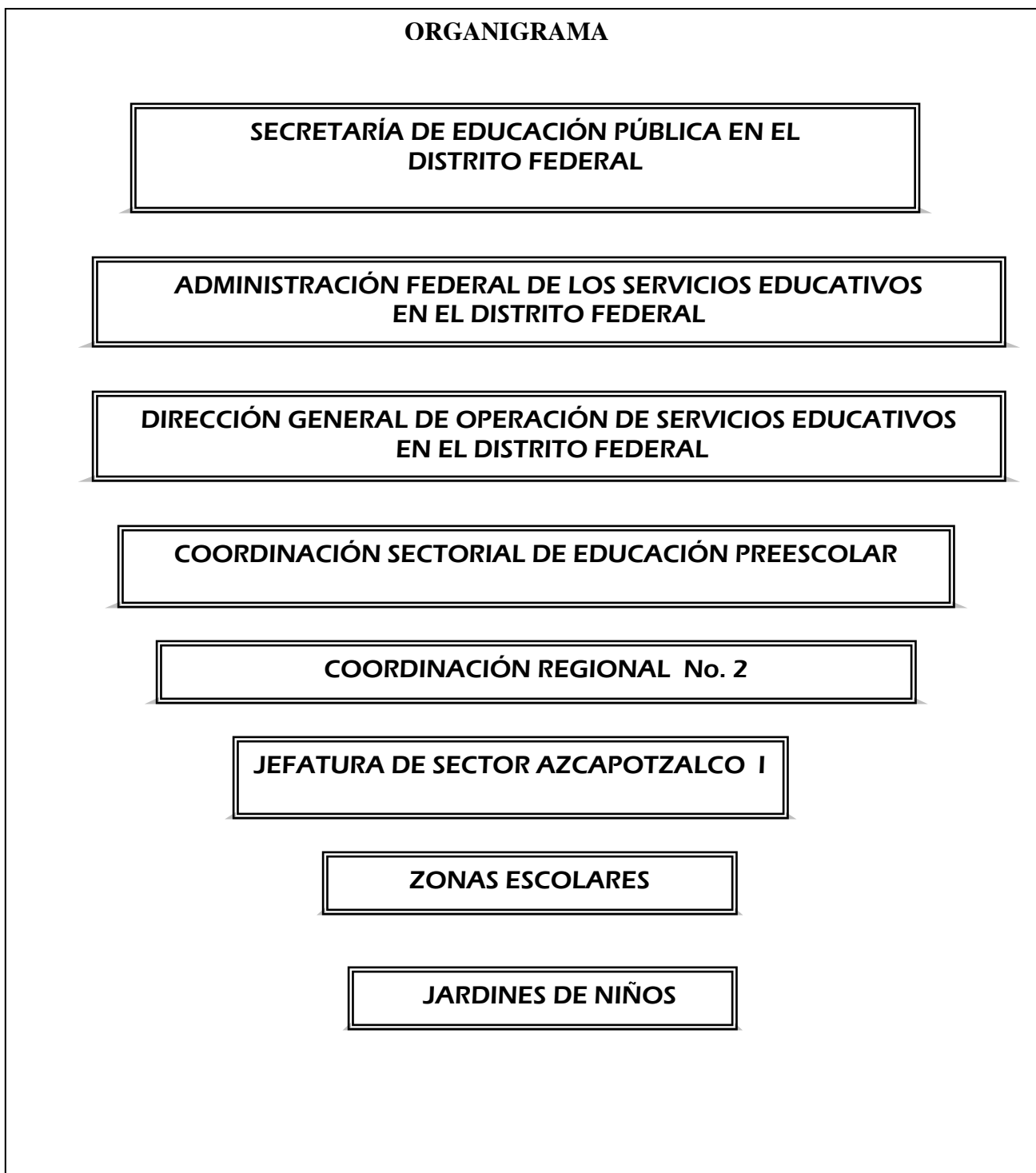
Los cambios sociales y culturales dentro de los cuales se puede destacar la urbanización, la modernización y la incorporación de la mujer dentro del campo laboral y como apoyo para la propia economía familiar, ha tenido la necesidad de dejar a sus hijos en instituciones que les brinden la educación y cuidados necesarios, acudiendo a centros de desarrollo infantil y Jardines de Niños para cubrir las necesidades asistenciales y educativas de sus pequeños. Actualmente se ha incrementado el número de instituciones dedicadas al cuidado de los niños preescolares debido a que cada día es mayor el número de mujeres que trabajan.

Aunque ha prevalecido el hecho de que existe una continua desvalorización institucional y social en torno a la utilidad real de este nivel, es conocido también que la educación preescolar puede desarrollar habilidades y destrezas sociales, afectivas, intelectuales y físicas que apoyan el adecuado aprovechamiento de los alumnos al ingresar a la primaria porque se ha comprobado que quienes no asisten al Jardín de Niños presentan mayores dificultades de adaptación a ese nivel.

Por la importancia que tiene la educación preescolar, a partir del año 2001 se aprobó una iniciativa de reforma a los Artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este acuerdo no sólo obliga al Estado a impartirla, sino también a los padres o tutores para hacer que sus hijos o pupilos lo cursasen como requisito para ingresar a la educación primaria. En noviembre de 2002 se aprobaron las reformas al artículo 3º en su párrafo primero, fracciones II, V y VI, y al Artículo 31º, en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mediante los cuales se dispone la obligatoriedad de la Educación Preescolar.

2.3 La estructura de la Educación Preescolar en el Distrito Federal.

Tabla 2.1



Fuente SEP Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, La estructura de la SEP.

2.4 Funciones en el proceso de la Educación Preescolar (tabla 2.1)

La Secretaría de Educación Pública es la Secretaría de Estado a la que según la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal en su Artículo 38 le corresponde realizar las funciones sobre la vigilancia y desarrollo de las escuelas oficiales, e incorporadas, hace que se observen y cumplan las disposiciones relacionadas con la educación preescolar, primaria, secundaria, técnica y normal, establecidas en la Constitución y prescribe las normas a que debe ajustarse la incorporación de las escuelas particulares al sistema educativo nacional. Crea y mantiene las escuelas oficiales en el Distrito Federal, excluidas las que dependen de otras dependencias. Su propósito esencial es crear condiciones que aseguren el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden. (SEP Estructura educativa en la SEP, 2007).

La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, es una área de la SEP que tiene como función principal administrar los servicios educativos en educación inicial, básica y normal a través de direcciones generales. (SEP, Estructura educativa en la SEP, 2007).

La Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal Organiza, opera, supervisa y evalúa los servicios de educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria y adultos en quince Delegaciones del Distrito Federal, excepto en la Delegación Iztapalapa, de conformidad con las disposiciones legales y normas pedagógicas así como los lineamientos técnicos y administrativos establecidos. Vigila en términos de la Ley General de Educación y de las demás disposiciones aplicables, que las Instituciones registradas o incorporadas por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal que imparten educación Inicial y Básica cumplan con las disposiciones para la prestación del servicio educativo. Participa con las áreas competentes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal en la ejecución de los procesos de Planeación, Programación y Evaluación Educativa; Administración Escolar; así como de Administración de Recursos Humanos, Financieros y Materiales. Coordina y promueve con las áreas de competencia, las actividades que a su vez abarcan diferentes delegaciones políticas de formación, capacitación y desarrollo profesional de los docentes a fin de ofrecer una educación de calidad. Apoya y promueve la participación de los padres de familia en los centros escolares a fin de propiciar un enlace entre la sociedad y los servicios educativos. (SEP Estructura educativa en la SEP, 2007).

La Coordinación Sectorial de Educación Preescolar controla la administración de cinco coordinaciones regionales que estratégicamente se distribuyen por zonas geográficas en las Delegaciones Políticas del Distrito Federal. Una de sus funciones básicas es dar apoyo técnico a todo el personal que tiene bajo su observancia. La CSEP vigila y hace valer los aspectos normativos y técnico pedagógicos que sustentan a la educación preescolar en el país. (SEP Estructura educativa en la SEP, 2007).

La Coordinación Regional, la Jefatura de Sector y las Zonas Escolares tienen en común la función de enlace, supervisión y comunicación entre el sistema representado por las escuelas y el nivel central de decisión que en este caso es la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. Las propuestas de cambio, reformas, proyectos y acciones que estas figuras realicen son de importante trascendencia pero siempre tendrán que tener la autorización de CSEP. (SEP Estructura educativa en la SEP, 2007).

El plantel de Educación Preescolar es un órgano de servicio de la Secretaría de Educación Pública que desarrolla funciones y acciones operativas para atender la demanda educativa de la población infantil en edad preescolar, conforme a lo estipulado en el artículo 3ro. Constitucional y en la Ley Federal de Educación. La Dirección del plantel de Educación Preescolar, ejecuta funciones de planeación, dirección y control de la prestación del servicio educativo. El personal docente, programa, conduce y evalúa la enseñanza en el grupo a su cargo. (SEP Estructura educativa en la SEP, 2007).

2.5 Características Generales del Consejo Técnico Consultivo

El Consejo Técnico Consultivo es un órgano interno de apoyo al plantel de Educación Preescolar, zona y jefatura de sector, según el caso, en el cual se analizan y estudian asuntos técnico-pedagógicos, a la vez que se elaboran recomendaciones encaminadas a mejorar la práctica docente.

Para conformar los Consejos Técnicos Consultivos en los Jardines de Niños se requiere que cuenten con un mínimo de cinco maestros, se integra un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel. (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Normas y procedimientos del Consejo Técnico Consultivo.

- Se constituye conforme a la estructura orgánica funcional que norma la operación del servicio educativo en el nivel preescolar.
- Se establece en cada plantel, zona y jefatura de sector de educación preescolar.
- Tiene una función eminentemente técnica-pedagógica.
- Aborda temas que responden a los aspectos que plantea la Ley Federal de Educación en el capítulo IV, Planes y programas de estudio.
- Organiza reuniones ordinarias cuya duración responde al tiempo mínimo necesario para abordar los aspectos sustantivos de carácter técnico pedagógico. (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Operación del Consejo:

- Permite la detección de necesidades en la práctica docente y en la prestación del servicio.
- Facilita la atención oportuna de las necesidades detectadas y de los problemas de docencia que en lo cotidiano se presentan.

- Genera y promueve el análisis de contenidos de los documentos técnico-pedagógicos normativos y de otros apoyos bibliográficos.
- Contribuye al enriquecimiento de experiencias educativas a través del intercambio.
- Propicia la búsqueda de diferentes medios de información, consulta y asesoría.
- Fomenta el trabajo colegiado y el establecimiento de técnicas y mecanismos para su desarrollo.
- Promueve la investigación educativa a partir de la identificación de necesidades específicas de docencia.
- Incrementa las posibilidades para la actualización profesional y superación académica.
- Fortalece la comunicación del personal, la cooperación y creatividad en el trabajo.
- Promueve la búsqueda conjunta de soluciones a la problemática educativa.
- Involucra en los diversos ámbitos a todos los miembros del proceso educativo a través de aprendizajes significativos. (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Los CTC se constituyen en todas las jefaturas de sector, en todas las supervisiones de zonas escolares y en todos los jardines de niños, en éstos últimos se presentan las siguientes variantes:

Cuando existe un mínimo de tres grupos, se forma el CTC en el propio plantel.

Cuando son planteles bidocentes que estén en igualdad de condiciones y que tengan una relativa cercanía geográfica, hasta tener un grupo mínimo de tres docentes del nivel para constituir un CTC. La sede de estos puede ser la Supervisión de zona o plantel más cercano a ésta previa autorización de la supervisora.

Todos los CTC se establecen en el primer mes del ciclo escolar y se integran con los siguientes docentes:

El CTC de Sector se conforma con la Jefe de Sector y supervisoras de zona.

El CTC de zona se conforma con la Supervisora de Zona, directoras de plantel y educadoras cuando provienen de una escuela bidocentes.

El CTC de plantel se conforma con la Directora de plantel (o en su caso educadora encargada).

Los CTC se constituyen con un presidente, secretario técnico y vocales. Los Presidentes de los CTC son: la Jefe de Sector, Supervisora de Zona y las Directoras o educadoras encargadas de plantel.

Dentro de las funciones de los Presidentes de CTC se encuentran:

- Convocar a los integrantes del Consejo a las sesiones de trabajo, especificando el día, la hora y objeto de la reunión.
- Elaborar junto con el secretario técnico, la orden del día de cada sesión.
- Presidir las reuniones de CTC o en su defecto, nombrar al Secretario Técnico como su representante.
- Proponer, coordinar y conciliar las participaciones de los miembros del CTC en las sesiones de trabajo.
- Dar voto de calidad en caso de empate.

- Analizar y comprobar que los acuerdos y propuestas emanadas en los CTC no contradigan las normas institucionales en todos los ámbitos.
- Consultar con las autoridades superiores inmediatas, los casos, situaciones y propuestas que así lo ameriten.
- Recibir la solicitud de los miembros del CTC para convocar a reuniones extraordinarias y consultar con la autoridad inmediata sobre la realización de las mismas.
- Propiciar que se cumplan los acuerdos y recomendaciones emanadas del CTC y vigilar su ejecución.
- Propiciar la organización y desarrollo armónico de las sesiones de trabajo.
- Sensibilizar a los integrantes del CTC sobre la importancia de su participación en las sesiones de trabajo y el desarrollo de las acciones y recomendaciones que de ahí emanen.
- Concretar las actividades de las comisiones de trabajo de los CTC.

Los Secretarios Técnicos son miembros del CTC, elegidos por los integrantes del mismo, mediante voto directo en la primera sesión de trabajo, y desempeñan su labor durante el ciclo escolar con posibilidad de reelección.

Algunas funciones del Secretario Técnico son:

- Difundir oportuna y eficazmente las convocatorias de reunión.
- Elaborar los registros de constitución y desarrollo de las sesiones de los CTC recabando las firmas correspondientes.
- Presidir, en caso que el Presidente del CTC así lo disponga, las sesiones del Consejo.
- Presentar a consideración de los participantes, el orden del día de la reunión.
- Asistir y participar en las sesiones de trabajo de los CTC.
- Sintetizar los acuerdos y recomendaciones a que lleguen en las sesiones de trabajo, y entregar una copia de los mismos a los integrantes del Consejo.
- Realizar el seguimiento de los acuerdos y recomendaciones realizadas en el CTC.
- Solicitar a los miembros del CTC, el tema a tratar en la siguiente sesión. (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Considerando la trascendencia de este cargo, es importante que el Secretario Técnico sea un docente comprometido con la práctica educativa, interesado en participar activamente en la promoción y desarrollo de acciones de actualización; preocupado por los avances e innovaciones educativas; con conocimiento y manejo de aspectos técnico, normativos del nivel. Otros miembros del CTC son los Vocales, que son todos los integrantes que desempeñan el cargo de presidente o secretario técnico. Los Vocales se encuentran organizados por comisiones de trabajo, las cuales son distribuidas en la primera sesión de trabajo y la responsabilidad de su desarrollo es de un ciclo escolar, con la posibilidad de tomar la responsabilidad en el ciclo siguiente.

La distribución de comisiones deberá realizarse considerando la disposición personal, interés, conocimiento o solicitud de las mismas, a fin de proporcionar que el desarrollo de ésta sea eficiente, eficaz y pertinente.

Dentro de las funciones de los Vocales de los CTC se encuentran:

- Asistir a las reuniones de CTC a que sean convocados. En caso de ausencia justificarla por escrito señalando la (s) causa (s).
- Participar en la elección del Secretario Técnico.
- Participación en las sesiones de trabajo emitiendo su opinión, dando su voto proponiendo acciones.
- Cumplir con eficacia la (s) comisión (es) que le fue conferida en el CTC y en caso de negativa, deberá manifestar la causa y someterla a la consideración del Consejo.
- Informar a los miembros del Consejo, de los trabajos realizados en la comisión que es responsable.
- Apoyar el trabajo en las comisiones del CTC.
- Cumplir con los acuerdos y recomendaciones del Consejo.
- Vigilar el cumplimiento de los acuerdos y recomendaciones que surjan del Consejo.

Los Consejos organizan su trabajo por comisiones, que tienen una estrecha relación con la práctica docente que se realiza en los planteles, zonas y sectores del nivel preescolar; además estas comisiones surgen con base en las características particulares del trabajo que se realiza en cada estrato (jefatura de sector, supervisión de zona, jardín de niños).

La idea de organizar un trabajo por comisiones (tabla 2.2) es que exista una distribución en la realización de tareas específicas; en el caso de los Consejos, este tipo de trabajo implica que el (los) responsable (s) de la comisión proponga contenidos (que sean acordes tanto a la problemática real como lo que se demarca en la propia comisión), coordina la sesión correspondiente, busque y proponga bibliografía, así como especialistas que apoyen el desarrollo de las sesiones.

Tabla 2.2

Comisiones que se consideran para cada Consejo Técnico Consultivo

DE SECTOR Y DE ZONA	DE PLANTEL
Planes y Programas de Estudio	Planes y programas de Estudio, Superación Académica y Actualización Profesional.
Superación Académica y Actualización Profesional.	
Supervisión y Evaluación	Apoyos Didácticos, técnicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.
Actividades Extraescolares	

La comisión de planes y programas de estudio tiene a su cargo lo referente a aspectos teórico-metodológicos del Programa de Educación Preescolar vigente tales como aspectos de las teorías que lo sustentan, desarrollo infantil, metodología, aspectos relacionados con la aplicación del programa vigente como por ejemplo:

operación de los contenidos de documentos técnico-pedagógicos, participación de padres de familia y de la comunidad en el desarrollo de la metodología, relaciones que se establecen entre los participantes del proceso educativo.

En la comisión de superación académica y actualización profesional se hace referencia a una educación permanente propiciando el desarrollo profesional a fin de mejorar el desempeño de la labor docente, tomando en cuenta el avance de las materias científicas y pedagógicas, las cuales conllevan una exigencia para mantener un conocimiento actualizado de éstas, ya que son factores que inciden en la eficacia del trabajo docente y por lo tanto, en la calidad del servicio educativo que se presta.

Con base en lo anterior, todo lo relacionado con avances pedagógicos, investigación educativa, desempeño de funciones, métodos de estudios son competencia de esta comisión.

Dentro de los aspectos que deben considerarse en la comisión de supervisión y evaluación se encuentra la revisión y replanteamiento de las funciones que realiza la supervisora ya que, ante todo, es un elemento que apoya las funciones docentes y directivas basándose en una observación directiva y personal de la situación y necesidades del quehacer educativo cotidiano, tanto en aspectos técnico-pedagógicos como en los técnico-administrativos. Es por ello que en esta comisión se analizan todos aquellos elementos relacionados con las funciones de supervisión y evaluación como pueden ser metodología, documentación, administración escolar, entre otras que permitan apoyar el desempeño de la supervisión.

La comisión de actividades extraescolares se refiere a la atención del conjunto de actividades concurrentes a la educación escolarizada que se realizan en los planteles preescolares, con los padres de familia y las dependencias gubernamentales. Examinando lo anterior, se considera que los siguientes aspectos son responsabilidad de esta comisión, relación escuela-comunidad, escuela de padres, aportes comunitarios al trabajo escolar, supervisión de actividades extraescolares, etc.

En la comisión de apoyos didácticos, técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, se involucran todos aquellos aspectos relacionados tanto con los recursos que utiliza el docente para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, como de las estrategias y elementos que el educador determina para el logro y seguimiento del aprendizaje de sus educandos. (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Constitución de los consejos técnicos consultivos:

La formalización de los CTC se realiza con la elaboración del acta constitutiva, la cual se levanta al finalizar la primera sesión de trabajo que se lleva a cabo en el primer mes del ciclo escolar, y es elaborada por el Secretario Técnico siendo el inicio del archivo del Consejo. El registro de esta acta se hará en un libro exclusivo para dicho fin, lo principal es que la información sea consignada y se encuentre actualizada con las firmas de los asistentes y permanezca en el plantel donde se generó el acta. Este archivo se enriquece con las actas de reunión de cada sesión y constituye la historia y testimonio del funcionamiento del Consejo. Por lo anterior el envío de documentación

para su aprobación y conocimiento, sólo se efectuará en los casos que lo requiera y solicite la autoridad inmediata.

Las sesiones de trabajo del Consejo deben realizarse mínimo una vez al mes bajo las siguientes condiciones:

Los CTC de zona y sector, se realizarán con base en una propuesta de calendarización que se elaborará en la primera sesión de trabajo y en la cual se tratará de considerar las actividades y características propias de las funciones de supervisión y jefes de sector. A inicio de cada ciclo escolar la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar entrega al personal directivo de Jardines de Niños un Cronograma de Acciones en el cual se estipulan las fechas para llevar a cabo los Consejos Técnicos Consultivos, generalmente se realizan el último viernes de cada mes.

La duración de estas sesiones, depende del tiempo disponible, la profundidad del análisis de los contenidos, la dinámica de trabajo y la participación de los integrantes entre otros.

Se recomienda que el último viernes de cada mes, se realicen estas sesiones de trabajo con una suspensión de labores frente a grupo, y si se requiere realizar más de una sesión de trabajo al mes, se buscarán las estrategias pertinentes y se darán a conocer a la supervisora de zona para su autorización. Los temas deben tener relación directa con aspectos de la práctica docente y que se diferencian de acuerdo a las necesidades de plantel, zona y sector, y están enmarcadas por las funciones, actividades y responsabilidades de cada uno de los docentes. Por lo anterior los elementos a considerar para la propuesta y selección de los temas deben estar basados en un diagnóstico de las necesidades técnico-pedagógicas y técnico-administrativas ya que el CTC es un espacio tanto de análisis como de propuestas de solución a las problemáticas inmediatas del quehacer educativo cotidiano. Es recomendable delimitar de manera precisa el contenido a tratar en cada sesión de trabajo, ya que así se pueden atender los aspectos específicos del problema a tratar (o de la situación por conocer) y es posible llegar a conclusiones precisas o bien, a propuestas más claras. Con la delimitación precisa del contenido de cada Consejo, es posible llegar a prever el número de sesiones necesarias para atender una temática ya que si bien es recomendable que se trate uno por sesión, no se descarta la posibilidad de que un contenido sea tratado en dos o tres reuniones o bien en una sola sesión se traten más de uno. Lo importante, es que los temas tratados correspondan a problemas reales que se dan en cada plantel, zona y sector a fin de que el análisis y las propuestas lleven a la solución. Corresponde al Consejo Técnico Consultivo analizar y recomendar respecto de los asuntos relacionados con planes y programas de estudios, métodos de enseñanza, evaluaciones de los programas tendientes a la superación del servicio educativo, capacitación del personal docente, capacitación, adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos y las demás cuestiones de carácter educativo. El Secretario del Consejo Técnico Consultivo lleva un libro en el que se asientan las actas correspondientes a cada una de las sesiones que se celebren. En cada reunión de Consejo Técnico, se lleva a cabo un análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos para proponer y adoptar medidas preventivas y correctivas en el aspecto técnico pedagógico, lo anterior en el marco del seguimiento y revisión del Proyecto Escolar en el ámbito del aula, a fin de ajustar y

redefinir los compromisos que cada docente deber asumir tomando en cuenta los elementos analizados en torno a los resultados de la evaluación. El desarrollo de las sesiones se efectúa en el plantel sede del Consejo; el lugar específico depende del espacio con que se cuente, las condiciones de mobiliario y los aspectos a tratar en la reunión. Es recomendable que se trate de variar el sitio donde se realizan las reuniones, a fin de evitar situaciones monótonas y propiciar rutinas de participación. Por ejemplo si siempre se realiza en la dirección del plantel, los integrantes del CTC “saben” que en ese lugar los asientos están predeterminados (la silla de la directora, el lugar de La maestra “X” o “Y”) y la forma de hablar y conducirse “debe ser” la misma siempre (la palabra siempre la da la profesora “Z”...). (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Otra razón para tratar de variar el sitio de las sesiones, es que el medio ambiente ayuda a dar ejemplos o apoyar el desarrollo del contenido (si hablamos de las áreas de trabajo los propios salones del plantel pueden corroborar o ayudar a que el contenido sea más objetivo).

Es importante denotar que los contenidos a tratar en los CTC pueden tener variantes.

- Conocer por primera vez una información nueva diferente.
- Comparar información teórica que se revisa en la sesión con la ya conocida.
- Proponer aspectos prácticos basados en información teórica revisada.
- Analizar problemas de la práctica docente personal o del equipo de trabajo para proponer soluciones.
- Planear investigaciones sobre aspectos de la práctica cotidiana.
- Contrastar las propuestas teóricas con la normatividad.

Hay que recordar que los puntos antes mencionados son sólo algunas de las opciones posibles que pueden tener tantas variantes y combinaciones como necesidades y creatividad de los miembros de los CTC.

Los resultados que se obtienen en las sesiones de CTC deben llevarse a la práctica o bien ser tomados en cuenta en ella y por lo tanto se requiere de un seguimiento de los acuerdos y recomendaciones emanadas de las reuniones de trabajo. Esta acción de dar continuidad y vigilancia a los acuerdos, involucra a todos los miembros del Consejo quienes toman decisiones y realizan propuestas en forma conjunta o concertada y lo viable es que se realicen, para determinar que los efectos que se lograron son aquellos que se tenían planeados.

Los acuerdos, compromisos y recomendaciones son redactados en las actas de reunión de los CTC las cuales tienen como objetivo consignar por escrito los resultados de las sesiones y comprometer a los miembros del Consejo al cumplimiento y vigilancia de los acuerdos a los que se llegó en forma grupal. El Secretario Técnico elaborará un acta de reunión por cada sesión realizada y se mantendrá en el archivo del plantel sede del Consejo. (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Es recomendable que en la fase de programación, desarrollo y seguimiento se tomen en cuenta los siguientes aspectos:

Programación.

- Detectar y seleccionar del diagnóstico de necesidades de los proyectos anuales de trabajo del plantel, zona y sector, aquellos aspectos que pueden ser tratados en los CTC correspondientes.
- Jerarquizar los aspectos seleccionados.
- Propiciar que el estudio de problemas comunes y/o particulares de los participantes (de los consejos), sean llevados al análisis de situaciones concretas que permitan tener propuestas de solución viable.
- Considerar que para desarrollar los contenidos de las sesiones, se puede apoyar al personal de la institución o instituciones afines, tomando en cuenta el nivel de especificación del tema a tratar así como la preparación y experiencia del personal que coordinará el trabajo.

Desarrollo.

- Sensibilizar al personal participante en los CTC de la importancia de su participación, compromiso y responsabilidad para con el grupo.
- Promover la apertura de criterio y las participaciones respetuosas y profesionales.
- Tratar de que los asistentes se centren en el tema tratado.
- Propiciar un clima agradable y democrático durante los trabajos de CTC.
- Fomentar el interés por la participación en los Consejos.
- Retomar para las sesiones que así lo requieran, los documentos de apoyo editados por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.
- Consultar bibliografía complementaria para apoyar los trabajos del CTC.
- Proponer acciones que fortalezcan la práctica docente y apoyen un adecuado desarrollo de las funciones inherentes a los miembros del Consejo.
- Tener en cuenta la normatividad vigente para la propuesta de acciones y/o recomendaciones y pudiendo solicitar autorización, en el caso de propuestas novedosas o especiales.

Seguimiento.

- Mantener el control de los acuerdos y propuestas a fin de que estas sean realizadas y retomadas en las subsecuentes reuniones de trabajo.
- Supervisar el desarrollo de las sesiones de CTC por parte de la autoridad inmediata.
- Evaluar las propuestas y acuerdos de los CTC a fin de determinar los efectos que éstas tienen en el desarrollo de la práctica docente.

Al Consejo Técnico se integran además los especialistas de CAPEP, los profesores de educación física, de enseñanza musical y de los proyectos de atención diferenciada que presten su servicio en la escuela. Éste funciona como órgano

colegiado con el propósito de dar solución a los problemas pedagógicos escolares y proponer estrategias que ayuden al cumplimiento del Proyecto Escolar. (SEP DGEP Acuerdo para la Modernización de la educación básica, 1993)

Obligatoriedad del nivel preescolar y normatividad.

La obligatoriedad del nivel preescolar se dio a conocer a través de un dictamen que se emitió en la Gaceta Parlamentaria: año V, número 910, sábado 29 de diciembre de 2001. En sesión pública celebrada por el Pleno de la Colegisladora, el 13 de diciembre del año 2001, fue aprobado por ésta el dictamen sobre la iniciativa que reforma y adiciona los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En la Minuta del dictamen se propuso la reforma del artículo 3º de la Norma Suprema, para incorporar por una parte la responsabilidad del Estado de impartir la educación inicial y por otra parte establecer de manera obligatoria la educación preescolar. Se propuso además incorporar en el artículo 31 fracción I de la Constitución Federal, la obligación de los mexicanos a hacer que sus hijos concurren a obtener la educación preescolar, además de la primaria, secundaria y militar ya consagrados en esta disposición. Se hizo la valoración de la minuta mencionando que la educación es un instrumento esencial para promover la dignidad del hombre y coadyuva a superar condiciones de pobreza y hambre de la sociedad. En este sentido, el dictamen alcanzado por el Senado, dio muestra de lo impostergable que resulta para el país reforzar medidas que desemboquen en la excelencia educativa que reciben los niños de México.

Los fines plasmados en las iniciativas presentadas por los legisladores en ambas cámaras del Congreso de la Unión, coincidieron en su objeto. Estas Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados reconocieron que la obligatoriedad de la educación preescolar contribuye a ofrecer igualdad de oportunidades para el aprendizaje y a compensar las diferencias provocadas por las condiciones económicas, sociales y culturales del ambiente del cual provienen los alumnos. Así mismo, resaltaron la importancia de la educación preescolar al ser indispensable para que los niños desarrollen sus capacidades comunicativas, psicomotrices, del pensamiento matemático infantil, del cuidado de la salud y de la apreciación artística. El desarrollo del niño es determinado en los primeros años de vida, la educación preescolar es un factor decisivo en el acceso, permanencia y calidad de aprendizaje en los alumnos que ingresan a la escuela primaria y secundaria. Las Comisiones Unidas coincidieron en que la obligatoriedad de la educación preescolar, repercutirá en que las nuevas generaciones de mexicanos cuenten con un bagaje de conocimientos mucho más amplio del que contaban niños hace dos o tres generaciones.

En México la educación preescolar no había sido obligatoria y era decisión o capacidad económica de los padres para que los niños asistieran o no a estas escuelas. El hecho de que existan en el país un 24% de la población de tres, cuatro y

cinco años de edad, sin la oportunidad de acceder a la educación preescolar, evidencian la necesidad de políticas públicas que eliminen el rezago existente en este rubro.

La educación preescolar forma parte de lo que se ha denominado educación básica y que en el país, como lo establece la Constitución Política, sólo la educación primaria y la educación secundaria son obligatorias. Conceder el mismo carácter obligatorio a la educación preescolar es congruente con las tendencias que a escala mundial se han establecido para avanzar en la universalización de la educación básica. La legislación se ha fundamentado en que la pedagogía, la psicología y la sociología, han demostrado los beneficios inmediatos y mediatos que conlleva cursar el nivel educativo de preescolar, para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social de los niños. Es importante mencionar la relevancia que adquiere la socialización que se genera al cursar la educación preescolar. Es durante los procesos de interacción social y de socialización, con los adultos, que el niño comienza a adquirir nociones como la responsabilidad, la cooperación, el reconocimiento de reglas y la existencia de derechos y obligaciones que norman cotidianamente la vida social. Algo que también es característico y sustantivo para el desarrollo intelectual del niño de edad preescolar, son los aprendizajes que se desprenden de la actividad lúdica que se efectúa de manera permanente en el ámbito escolar. Es a partir del juego que se otorga sentido y significado a una cantidad considerable de situaciones y actividades relacionadas con la capacidad de clasificación, seriación, exploración, entre otras, que son fundamentales para el futuro aprendizaje de la lengua escrita y el despliegamiento del razonamiento matemático.

Respecto a las instituciones particulares se les otorga la autorización para impartir educación preescolar en los términos que establece la ley, el Estado otorga y retira el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares partiendo del apego estricto a las normas que los rigen.

La autoridad educativa federal, a la entrada en vigor del decreto por el cual se hace obligatoria la educación preescolar, instala comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resultan pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la revisión de los planes, programas y materiales de estudio, para establecer, en el ejercicio de sus funciones constitucionales, los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria para todo el país, así como preparar al personal docente y directivo de este nivel, de acuerdo a la nueva realidad educativa que surge de este decreto.

Con el objetivo de impulsar la equidad en la calidad de los servicios de educación preescolar en el país, la autoridad educativa Reglamentaria del artículo 5º constitucional en materia de profesiones, menciona que la impartición de la educación preescolar debe ser por una docente que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos de quienes a la fecha imparten este nivel educativo.

La estrategia tomada para instituir la obligatoriedad de la educación preescolar se hace en varias etapas, la primera es que a partir del ciclo 2004-2005 el tercer grado

se hace obligatorio; el segundo grado de preescolar a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.

Respecto a los presupuestos federal, estatales, del Distrito Federal y municipales incluirán los recursos necesarios para: la construcción, ampliación y equipamiento de la infraestructura suficiente para la cobertura progresiva de los servicios de educación preescolar; con sus correspondientes programas de formación profesional del personal docente así como de dotación de materiales de estudio gratuito para maestros y alumnos.

La autoridad educativa debe determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48; establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, este calendario se publica en el Diario Oficial de la Federación. Además la autoridad educativa autoriza y fija los lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria y la secundaria.

La consideración del nivel de preescolar como prerrequisito para el ingreso al nivel de educación primaria, se hace de conformidad con la calendarización que establece el Artículo Quinto Transitorio del Decreto por el que se modifican los artículos 3o. y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 12 de noviembre del 2002
Legislación del Programa de Educación Preescolar

Al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar el poder legislativo ratificó expresamente, en la fracción III del artículo tercero constitucional, el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar.

Con la publicación en el Diario Oficial de la Federación del acuerdo número 348, el Programa de Educación Preescolar se autorizó y se estableció que debe ser aplicado en todas las escuelas de educación preescolar del país. Con las modificaciones a la Ley General de Educación, referentes al preescolar, se concretan las reformas para que todos los mexicanos cursen este nivel, con el fin de que se integre con la primaria y la secundaria, por lo cual quedará sujeto a la normatividad aplicada a la educación básica, esto implica que los mexicanos deben hacer que sus hijos cursen este nivel de enseñanza, el cual, al igual que la educación impartida por el Estado, se sustenta en los resultados del progreso científico que combate la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de

las mujeres. De la misma manera que los planes y programas de estudio de primaria, secundaria y normal, los de educación preescolar serán determinados, de manera exclusiva, por la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública proveerá lo necesario para implementar los programas de capacitación sobre el Programa de Educación Preescolar que permitan garantizar la equidad de la calidad educativa.

2.6 Programa de Educación Preescolar 2004

El Programa de Educación Preescolar 2004 es un documento basado en la educación preescolar en México tanto en el pasado como en el presente de los niños y niñas menores de seis años.

Desde el año 2002 se plantearon las actividades de exploración estudio y consulta para la reforma de la educación preescolar. Se revisaron las prácticas docentes y escolares más comunes en la educación preescolar en nuestro país, se revisaron los programas que se han aplicado en la educación preescolar en México a partir de su oficialización en la década de 1920, se hizo un análisis de los modelos pedagógicos que se aplican actualmente en algunos países en el nivel preescolar y la revisión de algunos planteamientos de la investigación científica reciente sobre el desarrollo de los aprendizajes infantiles.

El nuevo programa de educación preescolar entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005. Los fundamentos que plantea el PEP 2004 se dirigen al logro de una educación preescolar de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años. (SEP PEP 2004).

El primer fundamento menciona el aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar. Los primeros años de vida de los niños y las niñas ejercen una gran influencia en su desenvolvimiento personal y social porque en esta época desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y adquieren las bases elementales para integrarse a la vida social.

Existen un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje. La edad preescolar muestra una intensa producción y estabilización de conexiones neuronales, las investigaciones actuales en neurociencias cada vez profundizan más sobre esta afirmación y agregan que la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños. Sin embargo, no existe una evidencia que muestre que determinadas actividades tengan un efecto directo sobre determinadas formas de conexión neuronal.

Cuando los niños y niñas participan en experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas, se puede pensar en mejores resultados sobre lo que los niños y niñas saben hacer y lo que pueden aprender entre los cuatro y cinco años.

Las experiencias sociales que se tienen en los primeros años constituyen un periodo intenso de aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, del tipo de experiencias sociales que tengan los niños y niñas dependerán muchos de sus aprendizajes para su vida futura: la percepción de su propia persona como la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias, las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente a través de la curiosidad, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad.

Las experiencias sociales, en las que destaca el juego, les permiten a los niños y niñas actuar cada vez más con autonomía, generalmente estas se presentan en lo cotidiano al interior de sus familias aunque no siempre es en un ambiente de afecto y de comprensión o en las condiciones ideales para desarrollar todas sus potencialidades. También el lenguaje y las capacidades de pensamiento se sitúan en una compleja relación, de influencia mutua, entre la relación del niño y niña con su medio social y su familia. El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como las posibilidades de observar manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los niños ampliar su información sobre el mundo que les rodea y al mismo tiempo desarrollar sus capacidades cognitivas: observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones-o conclusiones- a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis previas, todo esto finalmente construye sus propios conocimientos. Cuando el niño tiene la posibilidad de relacionarse con niños de la misma edad o un poco mayores se ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esta relación con sus iguales se construye una identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas. Se comparten también significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas, las teorías que formulan los niños son puestas en cuestión, de manera natural, en la interacción de pares, lo que se convierte en una motivación poderosa para el aprendizaje. Es en la educación preescolar en donde se permite el tránsito del ambiente familiar a un ambiente social diverso y con nuevas exigencias.

La educación preescolar tiene definidos propósitos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas al aprendizaje. (SEP PEP 2004).

El segundo fundamento es de orden social en el que se observa a la educación preescolar dentro de un contexto internacional en el que los cambios sociales y económicos (entre ellos el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social), así como los cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los niños y niñas.

En México han ocurrido cambios sociales y culturales muy significativos sobre todo en las últimas tres décadas del siglo XX que han impactado a la población infantil: La migración de millones de personas del campo a la ciudad o de unas ciudades a otras, la sobre-construcción de unidades habitacionales que por consecuencia la gente se aglutina en pequeños espacios en donde además la inseguridad y la

violencia crecen. Los niños tienen menos espacios para el juego y menos aún posibilidades de explorar el medio natural y social.

Por otro lado los cambios en la estructura familiar, las familias se hacen más pequeñas y en muchos casos son uniparentales. Al incorporarse las madres a la vida laboral muchas de ellas siendo jefas de familia, se reduce el tiempo de atención y convivencia con sus hijos, ello implica tanto en menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales y aprender acerca del mundo.

Existe una gran desigualdad y pobreza creciente que mantienen a muchos niños en situación de riesgo de no alcanzar su desarrollo pleno.

En las zonas urbanas y en las rurales los medios masivos de comunicación influyen significativamente en la vida infantil. Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo a los niños para el procesamiento de la información que reciben ayudarlos en la interpretación crítica de sus mensajes. La educación preescolar cumple con una función democratizadora como espacio educativo en el que los niños y niñas, sin importar su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen.

Los propósitos de la educación preescolar se dirigen y se concentran en el desarrollo de competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano. (SEP PEP 2004).

El tercer fundamento se apega a señalamientos de tipo legal en donde se declara el derecho a una educación preescolar de calidad.

La Constitución Política de nuestro país garantiza que la educación es un derecho, el artículo tercero constitucional establece que la educación que imparta el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”, en el mismo artículo se mencionan los principios a los que se sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia. En la Constitución Política se han incluido otras definiciones que enriquecen los valores y aspiraciones como el reconocimiento del carácter pluricultural y pluriétnico de la nación mexicana sustentado originalmente en sus pueblos indígenas; por lo tanto es obligación de la federación, los estados y los municipios promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria. Como obligación de las autoridades se señala, que deberán favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

La Ley General de Educación ratifica y precisa los criterios y fines establecidos en la Constitución Política y estas finalidades deberán expresarse, a su vez, en los planes y programas de estudio.

La obligatoriedad de la educación preescolar se amplía paulatinamente. En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3º y 31º de la

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar, en consecuencia la educación básica obligatoria comprende 12 grados de escolaridad.

El poder legislativo ratificó en la fracción III del artículo tercero constitucional, el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar, en los siguientes términos: “Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción II el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. (SEP PEP 2004).

Las características del programa responden a una aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país a través de propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional.

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

Se establecen propósitos fundamentales para la educación preescolar que deben contribuir a la formación integral garantizando a los niños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Los propósitos que plantea el programa están diseñados para toda la educación preescolar de manera que, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para asegurar su consecución al final de la educación preescolar. Los propósitos se consideran como el perfil de egreso que habrán de tener los niños al terminar la educación preescolar.

El programa está organizado a partir de competencias. Se entiende como competencia un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

La finalidad principal de este orden curricular tiene como finalidad propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano. Se parte de la convicción de que los niños al ingresar a la escuela ya cuentan con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar es promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Las competencias no se adquieren de manera definitiva se amplían y se enriquecen en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Tiene carácter abierto porque la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis los hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza. La educadora es quien debe diseñar y

seleccionar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

La organización del programa se establece con base en los propósitos fundamentales de donde se desprenden las competencias que se espera logren los niños en el transcurso de la educación preescolar. A este conjunto de propósitos fundamentales se les agrupa en seis campos formativos:

Desarrollo personal y social.

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar. Los propósitos se van favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada directamente relacionada al clima educativo que se genere en el aula y escuela. Se visualiza en estos propósitos las características individuales de los niños durante el tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad-general, indígena o comunitario- se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Propósitos:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeros y compañeras, de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza en expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral a comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios y su comparación con los utilizados por otros,
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

El programa incluye un conjunto de principios que dan sustento al trabajo educativo entre los cuales se mencionan:

- Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.
- Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica. (SEP PEP 2004).

Los principios pedagógicos permiten orientar el trabajo docente bajo referentes conceptuales comunes sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, y destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención de la docente en el aula; son también referente para reflexionar sobre la práctica propia. (SEP PEP 2004).

Por razones de orden analítico o metodológico el programa distingue aspectos o campos formativos (tabla 2.3) del desarrollo aunque se reconoce que en la realidad éstos se influyen mutuamente. Los aprendizajes de los niños abarcan

simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños. La organización de los campos formativos se presenta en el siguiente cuadro. (SEP PEP 2004).

Tabla 2.3
Aspectos en que se organizan los Campos Formativos

Campos Formativos	Aspectos
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA RELACIONES INTERPERSONALES
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	LENGUAJE ORAL. LENGUAJE ESCRITO.
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	NÚMERO. FORMA, ESPACIO Y MEDIDA
EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO	MUNDO NATURAL. CULTURA Y VIDA SOCIAL
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL. EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA. EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA. EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL.
DESARROLLO FÍSICO Y SALUD	COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO. PROMOCIÓN DE LA SALUD.

2.7 El proyecto escolar de Jardín de Niños

Es un instrumento que expresa la forma particular en que cada escuela se propone logrará que todos los niños y las niñas que atiende adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

La base para diseñar un proyecto escolar es el diagnóstico de la situación de la escuela, porque en él se identifican el o los principales problemas relacionados con los resultados educativos que obtienen los alumnos del plantel. Ese o esos problemas detectados se convierten en una prioridad de la labor profesional de maestros y directivos; en función de esa prioridad plasmada en el proyecto en forma de objetivos se organiza la escuela y los salones de clase. De esta manera, el proyecto escolar lleva al establecimiento de acuerdos para la acción de todos los involucrados en la tarea educativa y, en este sentido, articula y orienta el trabajo diario de todos los profesores y directivos de un plantel, otorgándole un objetivo común. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

El diagnóstico es en sí mismo un ejercicio de evaluación interna, porque no sólo permite detectar problemas principales –que generalmente se refieren a los resultados educativos-, sino que proporciona información precisa sobre las distintas causas o factores que influyen en ellos y que se generan en la propia escuela, es decir, sobre las características de los procesos desarrollados en los espacios donde se da el aprendizaje: el aula y la escuela. Por ejemplo, las causas pueden referirse a las formas de enseñanza o a la falta de dominio de los enfoques por parte de las docentes –aspectos que generalmente indican necesidades de actualización-,

problemas en la organización del plantel-distribución de horarios, formas de coordinación entre maestros-, o a la falta de un ambiente escolar que estimule el aprendizaje y fortalezca la autoestima de los niños. La información sobre las causas permite delimitar las estrategias y actividades del proyecto escolar. (SEP PEP 2004). (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Así en términos prácticos la ejecución de un proyecto escolar significa ensayar respuestas y soluciones para él o los principales problemas de aprendizaje de los niños. Estas respuestas se expresan en estrategias y actividades específicas orientadas hacia las causas del o de los principales problemas.

Para el diseño de un proyecto escolar también es importante que el equipo docente aproveche al máximo los recursos con los que cuenta, tanto humanos como materiales. La colaboración de los padres y madres de familia es otro recurso que, en la medida de lo posible, debe considerarse.

El tiempo disponible para la discusión y el trabajo conjunto generalmente resulta insuficiente, por lo que es útil acordar formas de organización que permitan aprovecharlo óptimamente, tratando siempre de no afectar el dedicado a la enseñanza. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

En resumen, mediante el desarrollo de un proyecto escolar se pretende que los maestros/as y los/las directivos:

- Orienten hacia el logro de los propósitos educativos, todas las tareas que se desarrollan en el plantel escolar, colocando la enseñanza en el centro de las actividades cotidianas que realizan los maestros y directivos.
- Establezcan como prioridad en su labor resolver el o los principales problemas que enfrenta la escuela respecto a los resultados educativos, lo que en última instancia significa asumir profesionalmente la responsabilidad de su tarea educativa.
- Aprovechen al máximo los recursos con los que cuenta la escuela (entre ellos las capacidades individuales de todos sus integrantes, el tiempo y los materiales de apoyo).
- Creen dentro de la escuela diversos espacios para el trabajo en equipo, la autoformación y el intercambio de experiencias entre profesores y entre directivos y maestros, con la finalidad de plantear conjuntamente soluciones para los problemas detectados.
- Incorporen la evaluación interna como práctica sistemática de la escuela, tanto al realizar el diagnóstico y evaluar el proyecto escolar, como al revisar permanentemente las estrategias y actividades de propuestas.
- Informen a los padres de familia de los avances y obstáculos en el aprendizaje de los alumnos, en relación con los propósitos de la educación.
- Establezcan acuerdos sobre las formas más adecuadas para promover la colaboración entre escuela y las familias de los niños y delimiten el

tipo de participación que es pertinente y necesario solicitarles. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Alcances y límites del proyecto escolar.

El diálogo permite identificar una amplia variedad de problemas respecto a los resultados educativos de los alumnos, por lo que, al establecer el o los objetivos del proyecto, es necesario delimitar claramente en cuáles de ellos la acción coordinada de los maestros efectivamente puede incidir.

El campo de acción de un proyecto escolar no constituye aquellos problemas que pueden solucionarse mediante la acción coordinada de todos los maestros de una escuela, esto es, los que se relacionan con:

- las formas de enseñanza
- la organización interna de la escuela y
- la relación con los padres y las madres de familia. Aún dentro de estos ámbitos, tal vez no sea posible que, en un primer momento, el proyecto abarque todos los problemas detectados.

El proyecto escolar establece prioridades y, en ese sentido, se convierte en la guía de todas las actividades que día con día se realizan en el plantel, ya que da pautas para diferenciar las que efectivamente contribuyen al logro de los propósitos educativos de aquellas actividades que no tienen el mismo valor formativo, en cambio, restan tiempo a la enseñanza.

El proyecto escolar orienta y fortalece la planeación diaria de la enseñanza, porque a partir de los acuerdos generales y las estrategias definidas por el conjunto de maestros, ofrece pautas para la planeación específica para cada grado y grupo. En suma, lo que se pretende es buscar la solución de los problemas seleccionados mediante un enfoque compartido que articule las actividades de enseñanza con las de carácter más general que se realiza cotidianamente en la escuela. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Uno de los mayores beneficios del proyecto es la construcción de formas de trabajo y estrategias compartidas, que incluyen las actividades que realiza cada profesor con su grupo, una vez que han sido articuladas, repensadas y enriquecidas colectivamente, en función de la meta común. De esta manera el aprendizaje de los alumnos encuentra continuidad al pasar de un grado a otro o de un profesor a otro.

La elaboración y puesta en marcha de un proyecto escolar no significa una carga más de trabajo para los maestros y directivos, porque lo que se pretende es orientar, coordinar y facilitar las actividades que desarrollan cotidianamente como parte de su responsabilidad profesional. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Elaboración de un proyecto escolar

El diseño de un proyecto escolar tiene como fundamento el diagnóstico de la situación educativa de la escuela. En particular, interesa que maestros y directivos conozcan con precisión:

- El o los principales problemas que enfrenta la escuela respecto a los resultados educativos de los alumnos.
- Las causas de o los problemas principales.
- Los recursos que el plantel tiene en cuanto a personal, materiales y tiempo.

Otras de las bases para el diseño de un proyecto es el conocimiento de los propósitos educativos, ya que esos propósitos constituyen el horizonte hacia el que deben orientarse los esfuerzos individuales y colectivos de todo el personal de la escuela.

Los objetivos

La elaboración de un proyecto escolar se inicia con la definición de sus objetivos que se enfocan directamente hacia la solución de o los principales problemas de la escuela identificados en el diagnóstico. Por eso, un proyecto escolar puede tener uno varios objetivos, siempre y cuando estén vinculados con los propósitos y enfoques establecidos en el plan y programas de estudio.

Los objetivos aluden a los resultados que se espera alcanzar -es decir, definen hacia donde se quiere llegar en la solución del problema-, y al mismo tiempo constituyen la guía para definir las estrategias y actividades. Deben ser acordados por todos los maestros de la escuela, con la intención de que realmente expresen lo que se pretende lograr como un grupo de trabajo, su planteamiento debe tener un sentido de utilidad tanto para los directivos como para todos los profesores y alumnos, es decir, para todos los grados y grupos. Si se plantea la solución de problemas que sólo atañen a unos cuantos grupos o alumnos no es un proyecto escolar. Es conveniente establecer objetivos precisos de manera que ningún miembro de la escuela tenga dudas sobre la misión por cumplir. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Las estrategias.

Definir las estrategias del proyecto, significa trazar un plan general de acción, es decir, qué vamos hacer todos-, para lograr los objetivos planteados. En otras palabras, una estrategia es un conjunto de pasos ordenados para lograr un fin, no se trata de una receta a seguir, ya que la estrategia puede modificarse si es necesario, no es un camino definido que sirve para regular la acción individual de las docentes. Esto no significa que todos los maestros realicen lo mismo y de la misma manera; las estrategias son de carácter general -puesto que todos los maestros coincidieron que eran las más convenientes para lograr el objetivo-, pero las actividades específicas que se desarrollen en cada aula deben considerar las características de los alumnos y los acuerdos generales sobre las formas de enseñanza.

Las estrategias se orientan a combatir las causas de o los principales problemas seleccionados. Por lo tanto, en correspondencia con el diagnóstico elaborado, deben abarcar los tres ámbitos analizados:

- El trabajo en el aula y las formas de enseñanza.

- La organización y funcionamiento de la escuela (incluyendo la actualización de los maestros y la planeación de los espacios y tiempos para el trabajo conjunto).
- La relación entre la escuela y las familias de los alumnos. Como se mencionó anteriormente, las estrategias son de carácter general. Cada maestro en su grupo las adapta a las características de sus alumnos.

Las actividades.

Una actividad es una acción específica a realizar por un maestro o un grupo de maestros que comparten el grado o una comisión. Es uno de los pasos para lograr el objetivo; la estructuración de varias actividades conforman una estrategia.

Es muy importante que las actividades sean adecuadas al contexto de la escuela y el aula.

A cada una de las estrategias planteadas corresponde una serie articulada de actividades, por lo cual también abarcan los tres ámbitos analizados en el diagnóstico (el trabajo en el aula y las formas de enseñanza, la organización y funcionamiento de la escuela, y la relación entre la escuela y las familias).

Las actividades deben ser diferenciadas, lo que significa que es necesario especificar cuáles deberán ser realizadas por toda la escuela y cuáles por los diferentes grupos. Sin embargo, esta característica no significa que no guarden relación entre sí. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Difusión del proyecto escolar.

El primer paso para poner en práctica un proyecto escolar es darlo a conocer a los alumnos, autoridades padres y madres de familia. Puede aprovecharse uno de los actos cívicos realizados en la escuela periódicamente para explicar a los alumnos en qué consiste y cuál es su sentido, así como el interés y compromiso de todos los maestros por mejorar la educación que ellos reciben. En esa ocasión también puede invitarse al supervisor y asesores técnicos-pedagógicos, si lo hay, y a los padres de familia. En los salones de clase cada maestro se encarga de dar respuesta a las dudas e inquietudes particulares que se generen.

Otra opción para informar a los padres y a las madres es enviarles una carta en donde se hable de los principales problemas encontrados en el diagnóstico y lo que la escuela se propone hacer para solucionarlos, o bien utilizar con esta misma finalidad el periódico mural o un boletín escolar en cuya elaboración participen maestros y alumnos.

Cualquiera que sea el medio de difusión por el que se opte, lo importante es que todos los involucrados conozcan el esfuerzo que la escuela está realizando para mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Dificultades más frecuentes al poner en marcha un proyecto escolar.

La puesta en marcha de un proyecto escolar genera múltiples cambios dentro de cada plantel, por lo que es común que cuando maestros y directivos inician las actividades propuestas se encuentren con algunas dificultades. Algunas de las más frecuentes son:

- que alguno de los maestros realice las actividades del proyecto como si carecieran de relación la tarea de enseñanza como actividades paralelas y ajenas a las cotidianas (por ejemplo, que lleguen a hablar de un horario específico para realizarles).
- Que por diversos motivos (falta de participación, de comprensión o de interés) no todos los maestros pongan en práctica con su grupo las actividades planeadas y que aquéllos que sí las realizan se quejen de exceso de trabajo o reclamen la participación de todos como condición para continuar.
- Que los maestros se preocupen por el tiempo que les ocupa el desarrollo de las actividades del proyecto, ya que, en su opinión eso implica descuidar otras áreas del programa.
- Que todos o la mayoría de los maestros se centren en las actividades con menor dificultad, pero omita las que implican modificar a determinados aspectos de sus prácticas de enseñanza.
- Que las reuniones de consejo técnico se realicen con la participación de todos o la mayoría o se incorporen temas que no mantengan como eje los propósitos y enfoques contenidos en el plan y los programas de estudio o bien optar por dedicar ese tiempo a solucionar conflictos entre maestros.
- Que los maestros que participaron en la elaboración del diagnóstico y del proyecto se cambien de plantel y se incorporen otros que desconocen el esfuerzo en conjunto que realizan los integrantes de la escuela.

La presencia de estas y otras dificultades es, hasta cierto punto, comprensible, ya que la mayoría de los maestros y directivos el proyecto escolar significa aprender una nueva forma de trabajo desarrollando habilidades para la búsqueda de información en la misma escuela para la discusión abierta y respetuosa de los problemas encontrados y para la toma de acuerdos. No existen “recetas” generales para solucionar los problemas que se presenten, por lo que cada caso debe ser analizado en conjunto hasta encontrar respuestas creativas específicas.

La puesta en marcha de un proyecto escolar es un proceso gradual, laborioso, en el que pueden observarse avances en algunos aspectos y retrocesos en otros. Esta característica del proceso generado exige un gran compromiso y disciplina en la labor profesional de maestros y directivos.

De cualquier manera es conveniente tener tres principios fundamentales para la puesta en marcha de un proyecto escolar:

- Un proyecto escolar no tiene sentido si carece de repercusión en las formas de enseñanza de todos los maestros.
- Todos los aspectos de la organización de una escuela deben planearse y desarrollarse en función de la actividad de enseñanza.
- El proyecto escolar se elabora con la finalidad última de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos, por lo tanto en ellos debe apreciarse el resultado de la acción colectiva de maestros y directivos en un corto, mediano y largo plazo. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

Seguimiento y evaluación del proyecto escolar.

Como parte de la elaboración del proyecto deben contemplarse los mecanismos que permitirán apreciar los avances respecto a los objetivos propuestos. Estos mecanismos son definidos también por los maestros y directivos de la escuela.

El seguimiento consiste en realizar un registro detallado de lo que sucede con cada una de las actividades propuestas en el proyecto con el fin de corregir oportunamente las que no produjeron los resultados esperados y analizar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos.

El seguimiento abarca al menos dos líneas de acción:

- Constatar si las actividades y compromisos establecidos se cumplen.
- Analizar el proceso y los resultados que se obtienen, particularmente con relación al aprendizaje de los niños.

En ambas líneas el papel del director es fundamental; también es el principal responsable de detectar problemas, proponer soluciones y fortalecer el trabajo en equipo.

Para analizar el proceso, es indispensable hacer un balance sobre los logros y las dificultades que se han detectado al trabajar en equipo y al poner en marcha las actividades del proyecto escolar. El momento y la forma de realizar los registros y el análisis del proceso depende de los maestros y el director. Lo importante es no perder de vista que la información que se obtiene con ellos permite valorar si es necesario ajustar o cambiar las estrategias y actividades del proyecto.

Finalmente, conviene que el director y los maestros valoren su propia experiencia al identificar y diagnosticar los principales problemas educativos de la escuela, y al integrarse como equipo de trabajo, ya que la visión de las dificultades y beneficios obtenidos, les permitirá realizar cada vez mejor esta forma de trabajo. (SEP Antología de Gestión Educativa s/f).

2.8 Necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Un niño o una niña que asiste al Jardín de Niños tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo del Programa de Educación Preescolar 2004 y que le corresponde por su edad, esto quiere decir que necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

El currículum del Programa de Educación Preescolar contiene un conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los niños y niñas de tres a cinco años deben alcanzar al terminar el nivel preescolar. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos.

Respecto a las adecuaciones curriculares son un tipo de estrategia educativa, dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales y consistente en la adecuación en el currículum con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles a un alumno o bien hasta llegar a eliminar aquellos elementos del currículum que les sea imposible alcanzar si existe discapacidad.

Las adaptaciones curriculares pueden dividirse a su vez, dependiendo de la profundidad con que afecten a los elementos del currículo: niños /as con discapacidad o sin discapacidad.

La discapacidad es la pérdida o la anormalidad de una estructura o de una función psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente. Entre las deficiencias se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida por un miembro, órgano, tejido o cualquier otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas de la función mental.

Discapacidad física: Esta es la clasificación que cuenta con las alteraciones más frecuentes son secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones.

Discapacidad sensorial: Comprende a las personas con deficiencias visuales, ciegos, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje.

Discapacidad intelectual: Se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, síndrome Down y la parálisis cerebral.

Discapacidad psíquica: Las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.

Los niños que presentan problemas de aprendizaje sin discapacidad generalmente tienen su origen en disfunciones:

- Psíquicas
- Físicas
- Sensoriales
- Afectivo-emocionales
- Situación socio-familiar
- otros casos de inadaptación (cultural, lingüística...)

Ante la necesidad de atención individualizada específica, se creó el modelo de aula de Apoyo a la Inclusión en la que estos alumnos/as con dificultades son atendidos por especialistas en Educación Especial en el tiempo que los niños cursan la educación preescolar, estos especialistas son un equipo interdisciplinario que conforma el CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar).

Se abandona el modelo de "integración" escolar a favor de un modelo de "inclusión", en el que ya no se trata de que el alumno se ajuste al sistema educativo en el que se le pretende integrar, sino de ajustar el propio sistema educativo a la diversidad de su alumnado.³

2.9 La importancia del preescolar.

Diversos estudios señalan que la educación preescolar marca una diferencia para los niños que se traduce en un mejor rendimiento escolar en la educación básica. Estas investigaciones demuestran que los déficit cognitivos y no cognitivos se obtienen antes de entrar al colegio y que si estos no son corregidos a tiempo, afectarán el proceso de aprendizaje y la productividad futura de las personas en el medio educativo donde se desenvuelvan.

Entre los 3 y 6 años, los niños experimentan un desarrollo extraordinario de sus habilidades y motivaciones para pensar acerca de lo que hacen, predecir el resultado de sus acciones, el lenguaje y recordar sus experiencias mostrando que las vivencias que adquieren en el preescolar son significativas para su crecimiento integral. El niño tiene necesidad de explorar, conocer y actuar sobre el mundo que lo rodea y es a partir de allí que construye y avanza en sus conocimientos. El desarrollo mental es como una construcción continua, que se puede comparar a la edificación de un gran edificio que, con cada adjudicación, se va haciendo más sólido. (Piaget 1971 p.12)

El niño necesita tomar decisiones, planear y llevar a cabo acciones para así ubicar, dominar y controlar el ambiente que lo rodea. El conjunto de cambios psicológicos que experimenta el niño con el aumento de su edad, se le llama desarrollo psicológico, (Dufoyer 1979 p.9) y cuando se habla de este se toman en cuenta una serie de cambios que ocurren en el tiempo en los ámbitos físico motor, cognitivo,

³ ...la integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular enriquece tanto a estos niños como a la escuela y al sistema como un todo. (Schmelkes, 1988, pp. 130,131)

emocional y de lenguaje del niño y que se caracteriza por una diferenciación donde las distintas manifestaciones psicológicas aparecen como fenómenos con carácter propio de una manera uniforme.

La atención educativa que deben recibir los niños preescolares debe interpretarse como un sistema de interrelaciones profundas entre el niño y sus compañeros, entre el niño y su maestro, la familia, el ambiente y la comunidad. El niño también forma parte de un sistema de relaciones que influyen en su desarrollo que se inician en el hogar con sus padres y miembros de su familia, luego otros niños y adultos distintos, las relaciones en el Jardín de Niños, y más tarde la comunidad en la que se desenvuelve. Los niños de edad similar presentan un desarrollo similar, pero existen grandes diferencias individuales que incurren en su ritmo de desarrollo, por ello, los cambios o etapas ocurren en una secuencia más o menos fija, pero el momento cronológico en que se dan varía de un niño a otro.

Los años comprendidos entre los dos y los seis son los años mágicos de infancia, probablemente en ninguna otra época de su vida será confrontado con tantos desafíos, conflictos, ansiedad y temores. Es la época cuando el niño se aparta de su madre y ensancha su mundo para incluir en él a otros niños, otros adultos, nuevas habilidades físicas y motoras, intelectuales y sociales. La evolución de la personalidad durante esta etapa de la vida se lleva a cabo principalmente por la práctica continua de una serie de conductas que la cultura le impone al niño por ser apropiadas para su edad, sexo, familia, escuela, etc. Estos factores innatos combinados entre sí y en interrelación con las personas significativas que pueblan el ambiente del niño, producirán un ser adulto con una personalidad clara, precisa y única. Vegas de Sousa, M. (1989 p. 24).

A medida que el niño progresa en la construcción de su pensamiento es capaz cada vez de cooperar y avanzar en la construcción de ese pensamiento y a través de este desarrollo el niño será cada vez más solidario con sus compañeros y comprenderá cada día mejor el punto de vista de los demás y esto repercutirá tanto en su vida socioemocional como en su vida intelectual presente y futura (Lira, M.1990 p. 539). Si se concibe al ser humano como un producto de la interrelación entre la herencia y el medio ambiente en el que se desenvuelve, es importante prestar mucha atención al desarrollo integral del niño en el período preescolar. Las dificultades en los procesos cognoscitivos, perceptivos, de lenguaje, memoria y otros, conllevan problemas emocionales que repercuten en el proceso de socialización del niño. Este desarrollo socioemocional es importante no sólo en sí mismo, sino también para la evolución cognoscitiva. Se debe señalar que la mentalidad de los niños pequeños difiere cualitativa y fundamentalmente de la de los adultos, y que en la enseñanza de la primera infancia se deben tomar en cuenta estas diferencias.

La atención al niño preescolar se hace preventiva al definirla como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar a cada uno la cantidad de estimulación necesaria para que desarrolle al máximo su potencial, con esto se logrará atender alguna manifestación de tempranos desajustes. Esta actividad preventiva es muy importante en el período preescolar, y la familia como la escuela son centros para organizarla

como dos sistemas de influencias interactivas de las cuales los niños se nutren, en relación con ellas crecen y construyen estrategias para orientar su desarrollo. (Llovera, J. R.1991 p. 291).

Esta diversidad de estudios sobre la influencia que tiene la educación preescolar en el progreso psicosocial del niño, hace pensar entonces que la función primordial de éste es enseñar al pequeño las habilidades y los conocimientos intelectuales acumulados por la sociedad para lograr un óptimo avance psicológico en el infante. Asimismo, una educación normal también incluye tareas de socialización más amplias, es decir, se espera que los centros de enseñanza transmitan valores sociales y morales que sean acordes con las ideas de convivencia con la comunidad. Los mensajes que se dan con respecto a estos valores pueden actuar poderosamente en su desarrollo.

La educación preescolar desempeña por lo tanto un papel fundamental en el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y niños. Ya que ésta debe promover en los niños la socialización y la efectividad, el desarrollo de las capacidades comunicativas, del pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social. El desarrollo físico y psicomotriz, así como la expresión y la apreciación artística, mejorando sus características de espacio de convivencia libre, tolerante y estimulante que contribuya de forma firme al desarrollo integral de los niños.

Finalmente la educación preescolar como parte de la educación básica promueve el desarrollo del niño de manera formal y sistemática.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

3.1 La gestión escolar basada en un modelo democrático.

Los modelos democráticos, dice Antúnez, (2004, p.167) asumen las teorías que afirman que el poder y la toma de decisiones deben ser compartidos por algunos o todos los miembros de la institución. Respaldan la convicción de que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones mediante procesos de discusión determinados por consenso.

Los enfoques democráticos son más adecuados en organizaciones donde existe un grupo significativo de profesionales especializados quienes poseen el “poder del experto” en contraste con la autoridad oficial asociada a los modelos formales en los que predomina el “poder de posición”. Además, los modelos democráticos defienden el derecho de los miembros de un equipo a participar en los procesos de toma de decisiones junto con sus directivos, y también suponen que: 1) esos miembros tienen una representación formal en las diferentes unidades u órganos de gobierno de la institución; 2) todos los miembros de la organización tienen un conjunto de valores comunes; 3) las decisiones surgirán tras un proceso de consenso o compromiso más que de la división o del conflicto, y que las consultas informales, por tanto, no constituirán un auténtico enfoque democrático. Los modelos democráticos comparten con los formales que la estructura de la organización es un hecho objetivo con un significado claro para todos los miembros de la institución. La mayor diferencia radica en cómo se conciben las relaciones entre los diferentes miembros de la estructura: relaciones verticales en los modelos formales y relaciones horizontales en los democráticos. Sin embargo, los modelos democráticos tienen algunas limitaciones. En primer lugar, su fuerte orientación normativa e idealista. Todas las teorías y modelos tienden a ser normativos, pero los enfoques democráticos lo son especialmente porque prescriben que el funcionamiento y la dirección de una institución deben basarse en el acuerdo. En segundo lugar, promueven procesos de toma de decisiones que en ocasiones suelen ser lentos y voluminosos. En tercer lugar, para que los procesos democráticos sean efectivos es necesario que se mantenga la participación en un nivel adecuado, pues una participación baja o una aceptación pasiva sistemática por parte de la mayoría de los miembros de un equipo supondrían desvirtuar una de las posibilidades del modelo. En cuarto lugar, promueve que personas especializadas en un área concreta (en una escuela podría ser un docente especialista en didáctica de las Ciencias Sociales o en la enseñanza de la Música) participen activamente en la toma de decisiones relacionadas con la gestión de los recursos materiales o con el gobierno de la institución. En quinto lugar, es cuestionable la pertinencia del procedimiento que puede utilizarse para acceder a los comités y órganos de representación: elección, turnos, voluntarismo, etcétera.

Para Baixauli, Ruiz y Vives, (1997, p.p.10-25) “ La participación es un término que en nuestro contexto va indefectiblemente unido a una concepción democrática de la educación, sobre todo y fundamentalmente a través de su gestión aunque cada vez

cobra más importancia la vertiente didáctica. Es pues, una forma de descentralización y de control de la educación a través de la cual se pretende la mejora de la calidad del sistema y la defensa de los intereses de aquellos colectivos que se encuentran en una situación de mayor indefensión y alejamiento de los centros de poder”.

La escuela debe considerar el enfoque de dirección y gestión basado en procesos democráticos, pues los miembros, que en este caso son las docentes, viven experiencias muy similares al compartir la misma comunidad escolar, cuando llegan a acuerdos por consenso los problemas educativos se resuelven más adecuadamente porque la amplitud de todos los puntos de vista enriquecen el panorama. Por otra parte cuando se toma en cuenta la propuesta de todos los miembros éstos se habitúan a tomar la responsabilidad compartida. El hecho de trabajar bajo un sistema democrático evita posiciones confortables para quienes ven el trabajo como una rutina inmóvil, y también obliga a la directora a eliminar cualquier postura verticalista asumiendo un tipo de liderazgo acorde a la democracia.

3.2 Liderazgo

Las peculiaridades de la organización escolar y las exigencias del conocimiento, encajan bien con un enfoque de liderazgo transformacional, ya que éste, promueve un tipo de influencia basada en aspectos mutuamente interdependientes con una fuerte base humanística Salazar, (2006 p.2). Más que someter a los colaboradores, busca el compromiso personal, poniendo énfasis en la capacidad del líder para lograr entusiasmar a éstos a fin de que se sientan identificados con el trabajo que realizan y sean capaces de rendir más allá de lo que cabría esperar. Todo esto posibilita un referente que proporciona una mayor riqueza que el enfoque de liderazgo eficaz, más orientado por factores de influencia transaccionales y de poder personal . Hoy por hoy lo que se busca es ejercer un liderazgo que sea capaz de generar nuevos líderes en la organización, que se promueva un liderazgo compartido, en definitiva que cualquier trabajador pueda ser líder y aportar al desarrollo de la misión de la escuela. Por tanto, la función principal de los directores será generar un significado del trabajo, promover y articular una visión creíble por el conjunto de personas que integren la organización Salazar, (2006 pp. 2-3). De este modo el liderazgo debe asimilarse a una distribución de poder, en el caso de la organización educativa, lo que debería buscarse es el liderazgo múltiple desde las distintas áreas fundamentales de actuación en la formación de alumnos y alumnas, puesto que como acota Bolívar, (2000 p.1), una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona. Por otro lado, Álvarez, (2002, p.10) sostiene que, el liderazgo en las escuelas se debería manifestar en capacidad para implicar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro que responda a los procesos de claves del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes. Tenemos que admitir que las organizaciones escolares, al igual que otras organizaciones sociales, encuentran serias dificultades al proponerse acciones, planes y proyectos de cambio, éstas están estrechamente relacionadas con las dificultades para aprender, por eso el cambio no es un proceso sencillo, ni súbito, menos aún si no se involucran en él tanto los decisores de políticas como los protagonistas diarios del hecho educativo. El líder transformacional ha de articular una

visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso, esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización. Además debe orientar a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, y no sólo gestionar las estructuras, sino que influir en la cultura de la organización y orientarse hacia las personas más que hacia la organización; y así transformar los sentimientos, actitudes y creencias de los demás Salazar, (2006, p. 5). Considerando el variado y complejo contexto escolar latinoamericano, las bases conceptuales que nos muestran la tendencia a un tipo de organización fundado en el aprendizaje de sus comunidades, con estructuras y formas más participativas de gestión y, las reiteradas evidencias de que el factor liderazgo es determinante en la creación de culturas de calidad, se hace evidente que tanto directivos como profesores deberán desempeñarse como líderes en sus respectivos ámbitos. No será una vía sin complejidades, ya que implica un cambio significativo en la cultura organizacional. Para ambos, el logro de asumir el desafío con un buen desempeño no sólo dependerá de su voluntad o por el mandato de otros, sino en gran medida por el alto grado de competencias y habilidades profesionales que deberán desarrollar Salazar, (2006, p.4). Gran parte de nuestro pensamiento sobre liderazgo y sobre el cambio es necio. Estamos tan interesados en el proceso que olvidamos la sustancia. Empleamos tanto tiempo y esfuerzo tratando de articular las estrategias correctas para el liderazgo y el cambio que prestamos sólo una atención escasa a por qué estamos liderando y cambiando, cuál es el contenido de nuestras estrategias, si influyen y cómo en la enseñanza y el aprendizaje Sergiovanni, (2001, p.42).

El liderazgo que se ejerce en las escuelas es determinante en el éxito o en el fracaso de la institución, además de este liderazgo depende cuánto puede una docente mejorar la calidad de su trabajo en las acciones de enseñanza aprendizaje y cuánto puede aprender como elemento de un grupo para ejercer la democracia y llevar a cabo acciones colaborativas. Es necesario que las directoras nombradas reciban una extensa información sobre las teorías de liderazgo para que al ejercer su función tengan opciones de aplicar las actitudes y estrategias que cada situación requiera, de esta manera se puede lograr la calidad educativa.

3.3 Calidad educativa

Diferentes autores han planteado el carácter ambiguo, polisémico y hasta antagónico, con que el término calidad educativa suele emplearse para establecer acciones en la vida escolar. De acuerdo con Kent, (1996, p. 41) tenemos: a) la calidad definida como lo excepcional, en la idea del reconocimiento a los logros intelectuales sobresalientes; b) la calidad planteada como la consistencia en el producto, que desde la visión empresarial se preocupa por la reducción de las fallas y defectos en los resultados; c) la calidad entendida como la adecuación a una misión, donde el concepto de eficacia se erige como filosofía del trabajo; d) la calidad vista como atención a las necesidades del cliente, donde el estudiante asume su formación como una inversión que el mercado social valorara y; e) la calidad concebida como la transformación de la persona, derivada mas de un pensamiento pedagógico en el que se resalta el valor agregado que la experiencia educativa puede tener para el desarrollo del individuo.

Por su parte, Schmelkes, (1995, pp.12-20) caracteriza el concepto de calidad en función de cuatro componentes esenciales: el de relevancia, cuando una educación ofrezca aprendizajes significativos para la vida; el de eficacia, como la posibilidad de lograr los objetivos que se proponen con todos los alumnos; el de eficiencia, como la administración óptima de los costos con los resultados; y el de equidad, como la capacidad de ofrecer cobertura que atienda las condiciones de desigualdad en el acceso.

Otros autores, Marchesi y Martín, (1998, pp.23-24), definen esta cuestión de la siguiente manera:

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social.

El investigador Carlos Muñoz Izquierdo, considera que el concepto de calidad de la educación es normativo y multifactorial, ya que abarca cinco dimensiones:

Desde el punto de vista pedagógico, la educación es eficaz, cuando se alcanzan las finalidades especificadas en los planes de estudio. La relevancia, que es de carácter filosófico, significa que los objetivos y acciones educativas responden a aspiraciones e intereses de sectores sociales. La pertinencia, que desde el punto de vista cultural, indica que la educación es adecuada a las posibilidades de individuos o “conglomerados” sociales. La equidad, que proviene de la dimensión social y se refiere a las oportunidades y su distribución “equitativa” entre los diversos sectores sociales. La eficiencia que se refiere, desde el punto de vista económico, al aprovechamiento “eficiente” de los recursos.

Para este autor: “la educación es de calidad cuando sus resultados, además de ser eficaces (por haber logrado las metas propuestas), de estar equitativamente distribuidos, de ser relevantes (por responder a las necesidades de los sujetos a quienes está dirigida), y de haber sido obtenidos por medio de procesos educacionales culturalmente pertinentes, también se logran con el aprovechamiento óptimo de los recursos utilizados en su impartición” (Muñoz Izquierdo, 1999, p.22).

Lo novedoso en esta idea de calidad como mejoramiento, es que la obtención de tales resultados se conviertan en contenido de una política permanente de cualquier institución procurando altos niveles en la enseñanza y en el nivel académico de los estudiantes, además de no solo centrarse en alguno de los componentes escolares, sino en todos los elementos que intervienen en el proceso educativo: el maestro, los alumnos, los materiales educativos, el currículo, la organización escolar, el cuerpo directivo y administrativo, las instalaciones, etcétera. En consecuencia, la cuestión de la calidad representa hoy para cualquier institución, la incorporación de un concepto, de una noción, que deberá ser definida más sustantivamente que de manera adjetivada sobre alguno de sus elementos. Esto es, abordar la problemática de la calidad, convirtiendo a la escuela, al plantel, en el centro del proceso educativo, desa-

rollando su sentido en la organización y gestión académica de todas las prácticas y procesos escolares; adoptando un perfil institucional propio cuya expresión fundamental sea la incorporación del paradigma educativo centrado en el aprendizaje, en vez de la enseñanza, como sucede aun de manera predominante Latapí, (2000, p. 45).

Schmelkes, (1992 pp.12-20) sintetiza el problema de la calidad de la siguiente forma: a) la cuestión de la calidad tiene que ver con el mejoramiento de la escuela y de los procesos educativos que desarrolla; b) el objetivo de elevar la calidad de la escuela es mejorar los aprendizajes reales de todos los alumnos; c) estos aprendizajes deben representar e incidir en la calidad de vida de las personas; d) el mejoramiento de estos resultados -el aprendizaje efectivo de los alumnos- implica el mejoramiento de los procesos educativos; e) los procesos educativos más importantes son: la reforma curricular, los materiales educativos, la actualización docente, la infraestructura escolar, la capacidad de gestión del cuerpo directivo y las relaciones de convivencia en el aula y en la escuela, todo ello orientado siempre hacia el aprendizaje de los alumnos; f) las relaciones entre los elementos de los procesos educativos exigen una visión sistémica que se refleje en políticas y programas con los cuales desarrolle orgánicamente la calidad en las prácticas educativas, y g) una visión sistémica de la calidad significa identificar la dialéctica de los aspectos endógenos y exógenos a las escuelas en su connotación compleja; reconociendo que, si bien la escuela no puede transformar a la sociedad, sí puede contribuir a que la transformación sea de calidad, que se centre en la calidad de las personas y que conduzca a una mejor calidad de vida.

En las escuelas hablar de calidad educativa representa esencialmente los resultados de enseñanza aprendizaje que adquieren los alumnos, pero es importante hacer referencia también al proceso educativo y a la proyección que el centro escolar tiene hacia su comunidad. Los conflictos al interior de la escuela repercuten directamente en la calidad del servicio. Los resultados de aprendizaje de los alumnos no se expresan necesariamente en boletas de calificaciones sino en habilidades, actitudes, formas de resolver problemas cotidianos entre otros, cuando los padres de familia no lo reconocen así, la calidad educativa queda en entredicho.

3.4 Calidad de la docencia

La calidad de una institución es resultado de una serie de componentes cuya integración propicia un mejor desarrollo de las prácticas educativas de manera pertinente y eficaz. Esta concepción de calidad debe materializarse en una serie de políticas y acciones, una de ellas es el mejoramiento de la docencia, su formación y actualización. Una formación docente de calidad debe prever nuevas estrategias institucionales que permitan vincularse con los niveles de producción de conocimientos (universidades, institutos, centros de investigación, etcétera), con el fin de aprovechar el conocimiento científico, tecnológico y humanístico que contribuyen a la investigación y construcción de los nuevos saberes Torres, (1993).

Es decisivo que las instituciones cuenten con un sistema de formación profesional dirigido a todos los actores de la comunidad académica: a los de poca y mucha

experiencia, a los de nuevo ingreso, a los responsables de los órganos técnicos y colegiados, a los formadores de formadores, e incluso, al cuerpo directivo; en donde este esquema de formación tenga como eje el seguir aprendiendo permanentemente bajo formas innovadoras en recursos, tiempos y experiencias docentes.

Respecto a la formación de profesores, atenderla con propuestas concretas donde se entienda a la formación como un proceso continuo de reflexión y problematización sobre la propia práctica (en particular, la práctica concreta del salón de clases, que es donde los maestros expresan sus concepciones educativas y culturales), analizándola y confrontándola colectivamente con otros colegas, de manera grupal, rompiendo el clásico aislamiento del trabajo del profesor.

Una formación docente debe capacitar a sus profesores en la interpretación y aplicación del currículo de su institución, en su recreación y reconstrucción, identificando las opciones pedagógicas que les permitan realizar a los profesores las adecuaciones curriculares con las que transforman los contenidos científicos en contenidos escolares, constituyendo así ambientes de aprendizaje en los salones de clase.

Las docentes reciben con regularidad capacitación profesional principalmente por instancias gubernamentales porque existe la preocupación de actualizar al personal. Hay factores tales como paradigmas laborales, poca responsabilidad ante el trabajo, intereses personales y el bajo compromiso ante los alumnos que influyen para que la mejora de la intervención docente no sea lo esperado. Es claro que la calidad de la docencia empieza a concebirse desde su formación en las normales y universidades, el “para que” se estudia para maestra es una pregunta que si no se responde con congruencia y claridad puede significar en el futuro el fracaso y el deterioro de la calidad educativa. La gestión escolar requiere de maestros comprometidos que por vocación elijan el trabajo docente.

3.5 Gestión escolar

Los nuevos retos de la calidad, equidad y cambio educativo demandan nuevas formas de gestión institucional, donde las escuelas y planteles rebasen la visión administrativa centrada en la eficiencia de los recursos financieros, subordinando, y en muchos casos negando, la lógica de los procesos pedagógicos, aspecto sustancial de toda institución educativa. Esto conduce a entender la gestión como “la confluencia de la reflexión política, pedagógica y de organización...” Ezpeleta y Burlan, (1992 , pp. 27-42).

El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre un responsable y para que sea adecuado este ha de tener la capacidad de liderazgo, la cual debe estar vinculada con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. La gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que coloca dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se

establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Por otra parte, gestión es un sustantivo que denota acción, una acción de carácter creativo y como tal, supone cierta intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Por eso, la gestión escolar esta asociada con la planeación escolar y con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando Schmelkes, (1996, p.107).

Con esta nueva visión organizacional, se coloca a la escuela como la unidad orgánica del trabajo educativo, convirtiéndola en un microcosmos que articula, por lo mismo, importantes relaciones de diversa índole: hacia el exterior con los diferentes sectores, como son los padres de familia, con los sectores ocupacionales, cívicos, sociales y culturales; hacia el interior, con los distintos actores que hacen viable la acción educativa, donde se destaca la necesidad de nuevos funcionarios que dirijan con visión estratégica, pero también de profesores líderes en sus materias o por áreas de conocimiento, que impulsen y dirijan el trabajo colegiado, desburocratizando las relaciones organizativas.

Asimismo, una gestión educativa de calidad se preocupa y ocupa del entorno adecuado de trabajo en que conviven profesores y alumnos: salones, laboratorios e instalaciones limpias, bien iluminados, con la infraestructura y el equipo apropiado, con los materiales didácticos suficientes y pertinentes. Este óptimo ambiente escolar, si bien no garantiza la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, si contribuye en su materialización como cultura escolar. Las escuelas deben rediseñar sus propósitos educativos con la finalidad de reducir sus pérdidas. Su modelo de organización debe instrumentar políticas que prevean, remedien, canalicen y resuelvan la problemática de los alumnos (reprobación, deserción, repetición, bajo aprovechamiento, indisciplina, desorientación, etcétera), y de los profesores (deficiente dominio disciplinario, manejo didáctico inapropiado, contratación por horas, insuficientes estímulos, inestabilidad laboral, etcétera). Se requiere impulsar una gestión escolar que en los niveles académico administrativo sepa atender estas necesidades y ofrezca espacios de atención diferenciada que las cubran.

Cuando se analiza el quehacer educativo el término gestión se limita en su significado a acciones administrativas, sin embargo en la práctica sí se lleva a cabo la gestión escolar porque se atienden los problemas internos y externos que intervienen en la prestación del servicio. Los problemas educativos se resuelven, se atiende a las necesidades materiales, y como unidades orgánicas, las escuelas se articulan con instancias externas que a través de las escuelas realizan proyectos y programas en beneficio de las comunidades. Para evaluar la gestión escolar se toman en cuenta los aspectos: aula, escuela y comunidad.

3.6 Evaluación educativa

Una educación de calidad, como la que se ha indicado, involucra a la evaluación como mecanismo inherente de su desarrollo ya que es un elemento constitutivo de su configuración. Esto conduce al proceso de saber evaluar la calidad educativa de las instituciones y que la evaluación ejercida sea de calidad. Los aspectos más importantes de este ámbito son los siguientes Schmelkes, (1996, p.9): Partir de que la evaluación es la forma que los establecimientos escolares tienen

para cerciorarse de que están impartiendo una educación de calidad; y, lo más importante, de que pueden impartir una educación cada vez de mayor calidad. Con la evaluación se obtiene información de manera directa sobre necesidades y resultados, en función de ello se clarifican los problemas y se puede mejorar la eficacia de los resultados.

La evaluación educativa -y de manera especial la evaluación de los resultados educativos- es la única forma que tienen las autoridades educativas de rendir cuentas a la sociedad de su gestión y, con ello, fortalecer la participación de esta en el acto educativo. Esta comunicación de resultados, oportuna y constante, fomentara una relación de credibilidad sobre el sistema educativo y evitará debates basados en juicios subjetivos sobre la calidad de las acciones educativas.

La evaluación no causa la calidad, pero sin evaluación no se puede asegurar la calidad educativa. El aporte más significativo de las teorías sobre la calidad deriva del descubrimiento de que la calidad de un producto depende del proceso mediante el cual se llega a él. Así, en el campo de la educación, la interrelación procesos-resultados permite comprender que un desconocimiento de este binomio, evaluando sólo una de las dos partes y a veces ninguna, coloca al sistema escolar en la carencia de datos sobre que mejorar, y sin saber en que calidad avanzar Schmelkes, (1996, p. 10). En consecuencia, el principal objetivo de la actividad evaluativa es calibrar la calidad del servicio y su evolución, donde el eje central son los resultados de aprendizaje, y que como indicador principal ofrece una visión de conjunto sobre los componentes del proceso educativo: cómo se articula la calidad de la enseñanza de los profesores, el empleo de los materiales educativos, la gestión de los servicios de la institución, etcétera. Esta visión sistémica de los resultados educativos -como resultados de aprendizaje- no es el único indicador a evaluar, pero sí el que motiva a establecer relaciones más pertinentes sobre la calidad de la evaluación.

Toda escuela debe considerar las dos dimensiones básicas de la evaluación: la interna y la externa. La dimensión interna referida a los propios sujetos y contenidos de las instituciones y programas educativos. Mientras que la dimensión externa hace alusión a los diversos públicos interesados, usuarios o fuentes de apoyo financiero Kent (1996). Ambas dimensiones tienen que aportar datos sobre resultados, prácticas, procesos y lógicas de construcción que permitan mejorar tomas de decisión, y conducir a intervenciones, ajustes y cambios más apropiados.

Además de estas dimensiones, hay que practicar los tres momentos de la evaluación, que son hoy en día de manejo general: diagnóstica, la formativa y la sumativa, para cada uno de los distintos elementos a nivel del aula y a nivel de la institución. Ello implica establecer claramente criterios, indicadores e instrumentos que, de acuerdo a cada etapa de la evaluación, logren proveer datos de orden cuantitativo y cualitativo sobre los efectos de estas prácticas evaluativas.

Es importante introducir prácticas de autoevaluación sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el mismo desarrollo académico de la institución, de tal manera que se obtenga información extraordinaria a los datos formalmente evaluados por los métodos convencionalmente adoptados. Si bien esta cultura de la autoevaluación no se ha incorporado significativamente en nuestras instituciones, es necesario explorar

procedimientos desde esta perspectiva y contar así con mecanismos complementarios en la evaluación de la calidad.

La evaluación de la calidad debe realizarse por los distintos actores educativos (profesores, alumnos, autoridades y padres de familia), y por expertos externos, cuyos reportes deben organizarse alrededor de: las metas institucionales y el grado de cumplimiento de las mismas: la eficacia, los recursos financieros y materiales y como se utilizan: la eficiencia, la organización de la institución y sus formas de gestión: su idoneidad y corresponsabilidad, la identificación de los problemas y como se estipula resolverlos.

Otro componente de la calidad de la evaluación es lograr que cada escuela establezca indicadores de desempeño (sobre el alumno, el profesor, la escuela misma) y, a manera de cumplimiento de estándares, se definan normas con las cuales orientar el perfil de competencias propias de cada desarrollo institucional.

Un ingrediente importante para la evaluación de los resultados de los profesores es instituir espacios académicos que retroalimenten la calidad de su desempeño. Se ha comprobado como los profesores cumplen entregando calificaciones, proyectos, informes y resultados, sin encontrar mecanismos institucionalizados donde se les entreguen observaciones, valoraciones cualitativas y sugerencias sobre su trabajo. Se requiere instituir acciones que logren que cada plantel escolar se involucre en las actividades académicas de sus maestros, conociendo su trabajo, revisándolo, señalándoles opciones para su mejoramiento, haciendo sentir al profesor que la institución esta interesada en alentarle y acompañarlo en la gestión de las experiencias educativas, cuya calidad es producto de una responsabilidad conjunta.

Un avance significativo en términos conceptuales y metodológicos es incorporar tanto en los cursos de formación docente, en el diseño de los materiales educativos y en todos los aspectos que regulan las actividades educativas (proyectos, cuadernos de practicas, guías, seminarios de trabajo, etcétera), una concepción de la evaluación como acto inherente a las formas de enseñanza y, por tanto, arribar a los resultados de aprendizaje, no solo como consecuencia de los procedimientos e instrumentos de la evaluación que apliquen los profesores, sino de manera principal de las estrategias que integran la evaluación a los actos de enseñanza. La evaluación entendida así como instrumento para el aprendizaje.

La evaluación de la calidad educativa mediante información oportuna y consistente fundamentará tomas de decisión en la perspectiva de la escuela como unidad educativa, considerando todos los elementos del proceso escolar, estableciendo como criterio central de valoración los aprendizajes y el desarrollo formativo de los alumnos. Esta perspectiva amplia de la evaluación deberá integrar además:

- Una visión orgánica de la escuela al interior y en sus vínculos externos.
- Un diagnóstico académico continuo sobre profesores y alumnos,
- La integración de las funciones de plantación-desarrollo-evaluación para cada aspecto educativo, y no solo en las acciones de formación,
- Un equipo directivo concebido como ejemplo de trabajo colaborativo,
- La configuración de estructuras organizativas flexibles y ágiles,
- La gestión de ambientes de trabajo agradables y estimulantes.

La rendición de cuentas se soporta en primer lugar con la evaluación al interior de cada centro educativo. Las exigencias burocráticas y a veces los conflictos internos y/o con la comunidad reduce las oportunidades de confrontar los avances educativos con las metas propuestas, un factor que desanima al grupo de docentes es que los padres de familia exigen resultados cuantitativos en función de acumulación de conceptos sin valorar las competencias adquiridas que son los verdaderos avances de la educación de sus hijos. Por otro lado los grupos que logran hacer una evaluación y autoevaluación de calidad son equipos fuertes que han aprendido a trabajar en colegiado, con responsabilidad y democráticamente. Los grupos de docentes conviven dentro de un clima y cultura organizacional que puede permitirles un proceso de aprendizaje conjunto para lograr evaluaciones fidedignas y pertinentes.

3.7 Cultura o clima organizacional

El clima organizacional implica dos aspectos fundamentales de las organizaciones humanas. Primero, su estructura física, que abarca características como control, tamaño, niveles jerárquicos, centralización, departamentalización y otros. Segundo, sus procesos organizacionales o humanos, como son liderazgo, comunicación, control.

Las organizaciones tienen una finalidad, objetivos de supervivencia; pasan por ciclos de vida y enfrentan problemas de crecimiento. Tienen una personalidad, una necesidad, un carácter y se las considera como micro sociedades que tienen sus procesos de socialización, sus normas y su propia historia. Todo esto está relacionado con la cultura.

Al respecto Robbins, (1991, p. 439) plantea la idea de concebir las organizaciones como culturas (en las cuales hay un sistema de significados comunes entre sus integrantes) constituye un fenómeno bastante reciente. Hace diez años las organizaciones eran, en general, consideradas simplemente como un medio racional el cual era utilizado para coordinar y controlar a un grupo de personas. Tenían niveles verticales, departamentos, relaciones de autoridad, etc. Pero las organizaciones son algo más que eso, como los individuos; pueden ser rígidas o flexibles, poco amistosas o serviciales, innovadoras y conservadoras..., pero una y otra tienen una atmósfera y carácter especiales que van más allá de los simples rasgos estructurales....Los teóricos de la organización han comenzado, en los últimos años, a reconocer esto al admitir la importante función que la cultura desempeña en los miembros de una organización. Los conceptos que a continuación se plantearán han logrado gran importancia, porque obedecen a una necesidad de comprender lo que ocurre en un entorno y explican por qué algunas actividades que se realizan en las organizaciones fallan y otras no. Al revisar todo lo concerniente a la cultura, se encontró que la mayoría de autores citados en el desarrollo del trabajo coinciden, cuando relacionan la cultura organizacional, tanto con las ciencias sociales como con las ciencias de la conducta. Al respecto Davis, (1993) dice que "la cultura es la conducta convencional de una sociedad, e influye en todas sus acciones a pesar de que rara vez esta realidad penetra en sus pensamientos conscientes". El autor considera que la gente

asume con facilidad su cultura, además, que ésta le da seguridad y una posición en cualquier entorno donde se encuentre.

Por otra parte, se encontró que las definiciones de cultura están identificadas con los sistemas dinámicos de la organización, ya que los valores pueden ser modificados, como efecto del aprendizaje continuo de los individuos; además le dan importancia a los procesos de sensibilización al cambio como parte puntual de la cultura organizacional.

Delgado, (1990, p.1) sostiene que la "Cultura es como la configuración de una conducta aprendida, cuyos elementos son compartidos y transmitidos por los miembros de una comunidad .

En la misma línea del autor citado anteriormente Schein, (1988) se refiere al conjunto de valores, necesidades expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas y practicadas por ellas. Distingue varios niveles de cultura, a) supuestos básicos; b) valores o ideologías; c) artefactos (jergas, historias, rituales y decoración) d; prácticas. Los artefactos y las prácticas expresan los valores e ideologías gerenciales.

A través del conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de la organización, la cultura existe a un alto nivel de abstracción y se caracteriza porque condicionan el comportamiento de la organización, haciendo racional muchas actitudes que unen a la gente, condicionando su modo de pensar, sentir y actuar.

Charles Handy citado por González y Bellino, (1995, p. 38), plantea cuatro tipos de culturas organizacionales dependiendo del énfasis que le otorga a algunos de los siguientes elementos: poder, rol, tareas y personas. Basado en esto, expresa que la cultura del poder se caracteriza por ser dirigida y controlada desde un centro de poder ejercido por personas clave dentro de las organizaciones. La cultura basada en el rol es usualmente identificada con la burocracia y se sustenta en una clara y detallada descripción de las responsabilidades de cada puesto dentro de la organización. La cultura por tareas está fundamentalmente apoyada en el trabajo proyectos que realiza la organización y se orienta hacia la obtención de resultados específicos en tiempos concretos. Finalmente, la cultura centrada en las personas, como su nombre lo indica, está basada en los individuos que integran la organización.

Desde otro punto de vista más general, la cultura se fundamenta en los valores, las creencias y los principios que constituyen los cimientos del sistema gerencial de una organización, así como también al conjunto de procedimientos y conductas gerenciales que sirven de ejemplo y refuerzan esos principios básicos.

Pümpin y García, citado por Vergara, (1989, p.26) definen la cultura como "el conjunto de normas, de valores y formas de pensar que caracterizan el comportamiento del personal en todos los niveles de la empresa, así como en la propia presentación de la imagen" .

El planteamiento anterior, se refiere a la forma como la cultura vive en la organización. Además demuestra que la cultura funciona como un sistema o proceso. Es por ello, que la cultura no sólo incluye valores, actitudes y comportamiento, sino

también, las consecuencias dirigidas hacia esa actividad, tales como la visión, las estrategias y las acciones, que en conjunto funcionan como sistema dinámico.

Alonso, Sánchez, Tejero y Retama aprecian el clima organizacional de la siguiente manera; son las características organizacionales que los trabajadores perciben y describen de modo colectivo; mientras que la cultura es el conjunto de normas compartidas y conductas aprendidas que moldean la forma de actuar de las personas. Refieren, asimismo, que el clima es subjetivo, temporal y manipulable. La cultura, en cambio, tiene una larga elaboración o procesamiento por el grupo, tiene raíces en la historia de éste, es un fenómeno de más larga duración y menos vulnerable a la manipulación. Aún más, estos autores remarcan el hecho de que en sus investigaciones clima y cultura, medidos con sendos cuestionarios, apuntan a fenómenos diferentes y claramente distinguibles por sus evaluados, Alonso, Sánchez, Tejero y Retama, (2000, pp.340-343).

El clima o cultura organizacional según varios autores tienen características específicas o pueden llegar a ser sinónimos, pero en esencia se trata del ambiente que ha generado el grupo, que rodea al grupo y la percepción que a su vez el grupo tiene de su ambiente. Son muchos los factores que intervienen para que cada clima o cultura organizacional tenga su propia identidad, en las escuelas el movimiento de personal trae como consecuencia que el clima o cultura esté en constante cambio en donde sólo algunos esquemas permanecen y se transmiten. El clima organizacional es otro reto para el liderazgo del director, porque de él puede depender que un clima se vuelva confuso y tirante o sea la motivación para mejorar el trabajo.

3.8 La escuela como organización.

Una definición general de organización escolar, la define como una entidad social que está compuesta de elementos o recursos humanos y materiales, tendrá fines (educativos e instructivos), estructura (formal e informal), relaciones entre personas (que darán lugar a un clima y a una cultura) y se realizarán determinadas funciones dentro de un contexto Nuria Borell, (1988, p. 23)

Hay dos problemas básicos en los intentos actuales de elaborar una sociología coherente de la organización escolar. El primero es el permanente fracaso en reconocer la naturaleza particular de las escuelas como organizaciones. El segundo, la carencia de investigadores básicas sobre los aspectos organizativos de la vida escolar. La tendencia más generalizada ha consistido en el análisis de los problemas de la escuela desde categorías provenientes de la administración, lo que lleva a tratar de interpretar a las escuelas a partir de esquemas conceptuales derivados de fábricas o burocracias formales. Por ello propone situar al análisis organizativo de las escuelas en el ámbito de la "micropolítica de la vida escolar" Ball (1989, p. 25) Hoyle llama a esto "el lado oscuro de la vida escolar" Hoyle, (1982, p. 87). Para este último autor, la micropolítica son estrategias con las cuales los individuos y grupos se hayan en contextos educativos y tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses. Hoyle, (1982, p. 88).

A partir de este enfoque, el análisis de las escuelas parte de las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que conforman la organización,

de sus intereses y preocupaciones más concretas y de la forma en que se interpretan y manejan las situaciones que enfrentan cotidianamente. Se asume que las escuelas como instituciones están en un dinamismo continuo y que cada escuela constituye permanentemente su realidad Furtán, (1992, p. 151).

Algunas notas sobre la naturaleza de la escuela como organización Escudero, (1988, p.90-91):

La escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias; una reproductivista, que tiende a perpetuar un orden, y una innovadora, que se propone modificarlo Frigerio y Poggi, (1992, p. 23) una tendencia hacia la institucionalización y otra hacia la contestación Carr Kemmis, (1994, pp. 109-112). La escuela como organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona.

Cada escuela crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías. Sin embargo, la cultura escolar implícita no aparece como un todo compacto y homogéneo: individuos y/o grupos particulares disponen de subculturas asentadas en perspectivas, orientaciones e intereses diferentes.

La estructura interna de la organización escolar aparece débilmente articulada lo que dificulta el ejercicio jerárquico de la autoridad y toma ineficaces, con frecuencia, los mecanismos formales de coordinación entre sus miembros y niveles.

La cultura escolar prima y protege sobremanera la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentido de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes. Favorece escasamente, por lo tanto, las relaciones profesionales entre los mismos profesores. Los espacios comunes entre profesores no forman parte de la historia de los sistemas educativos centralizados y controlados.

Tal como funcionan la mayoría de las escuelas, las tareas formalmente establecidas y el cumplimiento formal de las mismas constituyen los puntos de referencia más decisivos en la evaluación implícita de su funcionamiento. Estas tareas agotan prácticamente todos los tiempos organizativos, quedando pocos tiempos libres para la autorevisión, la reflexión y el trabajo personal en colaboración.

Aquello que define los modos de existencia escolar no radica en el cuerpo normativo, sino más bien en las condiciones técnicas, materiales y sociales comprometidas en su hacer cotidiano. Las escuelas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica sino realidades complejas estructuradas con referencia a él. (Ezpeleta, 1992, pp.111-112).

Las notas mencionadas ofrecen una aproximación a la institución escolar como un espacio que se construye día a día a través de las múltiples interacciones que se dan entre sus miembros.

Para analizar la organización escolar se requiere de un considerado estudio porque al intervenir aspectos de la conducta humana, las variables se multiplican y las situaciones toman diversos enfoques. La claridad que tengan los trabajadores de

cómo está conformada su organización, sus fortalezas y sus debilidades y hacia que meta quieren llegar puede contribuir a su buen funcionamiento.

3.9 Inclusión educativa

La inclusión Educativa Echeita y Duk, (2004, p. 14) es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. La preocupación por la inclusión surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región.

Los interesados en las personas con discapacidad, permanentemente han buscado nuevas formas de entender tanto su desarrollo como los hechos que se suscitan en el contexto cultural y social en el que les toca vivir. El ser considerados una población extrema con diferencias significativas, ha ocasionado su exclusión en diferentes ámbitos, con lo que se han visto restringidos innumerables veces de una vida social como la de cualquier otra persona. Actualmente, gracias a movimientos sociales y educativos, se enfatizan principios de convivencia y desarrollo social que impactan de diferente manera a la vida cotidiana. En programas de esta naturaleza, la importancia pasa de la cantidad a la calidad, en la búsqueda de procesos sociales más integrales que puedan beneficiar tanto a los individuos y/o a sus grupos de referencia, a la vez, que a grupos más abarcativos en los que éstos se comprenden. Esta forma de entender y construir la sociedad, implica la inclusión de todos y cada uno de sus individuos, por lo tanto, su estudio, requiere considerar posibilidades y limitaciones, tanto de los individuos como de sus grupo y contextos de referencia. En México, el sistema educativo adopta como principios la calidad, la equidad y la diversidad para mejorar sus servicios de manera que la educación esté al alcance de todos. La Educación Básica desarrolla nuevos planes y programas de estudio que tienen como contenido principal, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; además multiplica sus modalidades. La Educación Especial, adopta estos principios y reorienta su campo como el apoyo a la educación regular para la atención de las "personas con discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes". Se habla de Necesidades Educativas Específicas, inscribiéndolas en un escenario que hace referencia a un conjunto de principios éticos, que orientan las bases para que todos los miembros de un grupo social, participen en los procesos que se viven en él, de manera que se eduquen para construir una cultura que desaliente la marginación o segregación de los grupos minoritarios excluidos, y de esta manera, surja la posibilidad de que todos, independientemente de sus características y circunstancias, sean incluidos. Se apoya en una visión educativa de la diversidad, que supone una actitud de aceptación y valoración de las diferencias integradas en la práctica con justicia y equidad social. En México, las NEE se atienden con mayor frecuencia en el contexto escolar. Partiendo de finalidades escolares, en relaciones interdisciplinarias y/o de participación social, se tocan otros contextos como el familiar, el sector laboral y la comunidad. Es importante reconocer

esta interrelación, pero también, destacar estos ámbitos por sí mismos, con espacios autónomos, como puntos de partida para la intervención; de esta manera, se reconoce su valor educativo, concibiendo a las personas de manera más integral, y a la intervención, en una gama más amplia de posibilidades. (Gardea, Mayagoitia, Medina, Vallín, Madrigal, Torres, Carvajal, Quirino, Sánchez, Limón, 2002 pp.7-10).

Si bien la educación no es la única llave para cambiar este estado de situación, debiera disponer de todos los medios a su alcance para evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación. En este sentido, los sistemas educativos deberían doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias de entrada.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige organizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación en toda forma discriminatoria y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación. Por otra parte, siguiendo la misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan.” (Gardea, Mayagoitia, Medina, Vallín, Madrigal, Torres, Carvajal, Quirino, Sánchez, Limón, 2002 p.11).

Sin duda los cambios vertiginosos de nuestra sociedad, el nuevo orden mundial regido por la globalización, el desarrollo de las comunicaciones, una nueva manera de acceder a la información y al conocimiento y el desarrollo tecnológico, impulsan un crecimiento económico que no garantiza reducir las desigualdades.

La desigualdad de oportunidades no se resuelve solamente al interior de una educación inclusiva porque parcialmente los menos favorecidos son acogidos e incluidos en el ámbito escolar pero continúan inmersos en una sociedad excluyente que tarde o temprano podrá retirarles las oportunidades. La finalidad de la educación inclusiva es ofrecer a todos una educación de calidad adecuada a las necesidades de cada quien que les permita acceder a una vida mejor, el intento porque se cumpla esta finalidad es progresivo porque de los valores cívicos y morales que la sociedad determine, en esa medida se obtendrán los beneficios de la inclusión.

3.10 Autoridad

En la medida en que es legítima, toda autoridad se sustenta en las leyes. Así la autoridad se distingue del poder coercitivo y del liderazgo basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad. La relación de autoridad es una relación de órdenes y obediencia en la cual la autoridad tiene el derecho de mandar y los otros la obligación de obedecer. Esta definición de la legitimidad como sustento de la dominación está basada en los planteamientos weberianos y es compartida por varios autores como Biertered, Perth y Mills, (2001, p.34). A diferencia de la persuasión, la autoridad no intenta presentar argumentos sino asegurar el cumplimiento de las órdenes. En oposición a las relaciones igualitarias de persuasión, los lazos de autoridad son siempre jerárquicos. La relación autoritaria no descansa ni en argumentos razonados y compartidos ni en el mero poder coercitivo sino en una estructura cuya razón y legitimidad es reconocida tanto por los que mandan como por los que obedecen y donde cada uno tiene un lugar jerárquicamente definido (Arendt, 1976, p. 93; Bierstedt, 1964; Wrong, p. 32-49). En la medida en que los deberes y obligaciones están claramente estatuidos, el comportamiento es previsible y la relación es continua, de allí que, en la relación de autoridad la importancia del contenido de la comunicación pueda ser secundario frente al significado prioritario del estatus que ocupa quien da la orden. En este sentido la autoridad es un poder institucional que se ejerce manteniendo cierta "distancia" entre los que mandan y los que obedecen. De allí que la posesión y ejercicio de la autoridad tiende a estar íntimamente asociada con un conjunto de rituales. Así, el concepto de autoridad conlleva una serie de identificaciones, demandas y expectativas que se vinculan a la fórmula política. Afirmar que una persona tiene autoridad significa que es poseedora de] poder que le asigna la "fórmula política" y que aquellos que se adhieren a ésta, consideran que se ejerce en forma justa y apropiada. Sin embargo en algunos regímenes la noción de autoridad, en la práctica, se encuentra divorciada del verdadero centro del poder. La autoridad formal y la real deben consecuentemente diferenciarse. En no pocas ocasiones, las autoridades formales no toman las decisiones políticas sino que se limitan a participar en las ceremonias y rituales.

Allí donde el control y la autoridad están en las mismas manos (poder efectivo y poder formal), el debilitamiento de uno conlleva al del otro (Laswell y Kaplan, 1963, p. 138). La atribución de autoridad siempre tiene un contenido "subjetivo", porque involucra no solamente a las personas que mandan sino también a las que obedecen. La relación de autoridad implica la aceptación de la misma; su mantenimiento y continuidad dependen, en gran medida, del prestigio de las personas que ocupan los distintos cargos (Laswell y Kaplan, p.133-5). La autoridad legítima presupone un conjunto de reglas compartidas que prescriben la obediencia dentro de ciertos límites. Para ser legítimas estas normas deben ser comunes a un amplio número de personas y no limitarse a regir únicamente las relaciones que estrictamente se establecen entre los que mandan y los que obedecen (Wrong, p.50). En este sentido, Winch afirma que "hay una conexión conceptual íntima entre la noción de autoridad, por una parte, y la noción de que hay una forma correcta y otra incorrecta de hacer las cosas, por la otra. El que se somete a la autoridad, a diferencia del que se somete a mero poder

coactivo, no está sujeto a una voluntad ajena. Como también lo afirma Herbert Marcuse, basándose en los planteamientos de los clásicos de la filosofía política, las nociones de autoridad y de libertad están unidas en la misma concepción y en la persona del sujeto (Marcuse, p. 51). La libertad que no reconoce la autoridad es una libertad arbitraria licencia no libertas. Viceversa, la autoridad que no reconoce la libertad es autoritarismo, la democracia necesita la autoridad y no es, sin embargo autoritaria. Cuando examinamos el autoritarismo desde la óptica de la libertad, se deduce claramente que el autoritarismo niega la autoridad (puesto que la autoridad define la libertad). Del mismo modo puede decirse que cuanto más autoritario es un régimen, menos descansa en la autoridad (Sartori, 1989, p. 236). Así, en la medida en que la autoridad implica que la obediencia a los ordenamientos no sea impuesta sino que tenga sustento legítimo se puede afirmar que la crisis de la democracia es una crisis de autoridad. Lejos de repugnar a la democracia, puede decirse que la autoridad es la fórmula de poder por excelencia. La idea que realza la democracia no es la conquista de poder, sino por el contrario, su minimización y por lo tanto, la sustitución de los "poseedores de poder" por los "poseedores de autoridad" (Sartori, p. 233).

Las directoras como componentes del sistema educativo ejercen su autoridad sobre el personal docente a veces de una forma equivocada cayendo en "autoritarismo" tratando de hacer valer la norma pasando por encima de los derechos y de la libertad. La falta de conocimientos sobre lo que significa autoridad provoca que se crea que se tiene un poder absoluto sobre los demás sin dejar opción a opinar, además es común que las directoras teman a la pérdida de ese poder porque se verían rebasadas por su personal, minimizadas y ridiculizadas. El personal que aspira a un puesto de dirección espera tener un trabajo en el que dé órdenes y estas se lleven a cabo puntualmente. El manejo de la autoridad es un aspecto prioritario en la permanente capacitación del personal directivo sin importar la antigüedad en el puesto ya que la mucha o poca experiencia no son factores decisivos en la forma de concebir su función.

CAPÍTULO 4 VÍA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 *Pensamiento metodológico.*

El pensamiento metodológico que se empleó es de tipo inductivo porque se basó principalmente en la observación y el registro de hechos que llevaron a un análisis para llegar a la formulación de proposiciones científicas o enunciados universales, inferidos del proceso de investigación que se llevó a cabo. La naturaleza de la investigación tiene un alcance descriptivo dentro de un enfoque cualitativo. Es descriptivo porque el análisis se realizó a partir de la recolección de datos que muestran las características, los perfiles y las propiedades del grupo de docentes y directivos de estudio en la realización de los Consejos Técnicos Consultivos de un sector escolar en el nivel preescolar. Se parte del hecho que se ha puesto poca atención en explorar la calidad de los Consejos Técnicos Consultivos correlacionándolo con los resultados de desarrollo y aprendizaje en los niños y niñas.

El valor descriptivo central de esta investigación es proveer un registro de los hechos reales que acontecen en los CTC y cómo se definen o caracterizan sistemáticamente.

La estructura se basa en preguntas que se dirigen a describir: ¿Cómo es el CTC? ¿Qué es el CTC? ¿Qué nivel de objetividad tienen los CTC? ¿Quiénes participan en los CTC? sus operaciones típicas y sus formas de trabajo estandarizadas en el nivel preescolar de un sector educativo.

Durante el trabajo de campo se encontraron situaciones alternas que requirieron recabar datos agregados como fueron las experiencias del investigador *in situ*.

La investigación en el enfoque cualitativo se definió por encontrar claridad y precisión en las observaciones directas a los productos de trabajo de las sesiones de los CTC y situaciones en las que se obtuvo información de las propias expresiones de las maestras en su contexto. Se mantuvo una postura en la que el investigador no se dejó influenciar por sus creencias, fundamentos o propias experiencias laborales. Se permitió una descripción profunda de las situaciones en las que se realizaron los CTC recolectando información individual y colectiva en los ambientes naturales y cotidianos de las docentes y directoras.

El ambiente para obtener los datos se eligió sigilosamente para asegurar una respuesta a las expectativas del estudio, estos ambientes se concedieron directamente en los Jardines de Niños. El investigador estuvo siempre familiarizado con el contexto, directamente registró observaciones, platicó con algunos miembros para lograr su consentimiento para acercarse más a la dinámica del grupo y saber mejor cómo ocurrió el hecho a investigar tratando de lograr una descripción holística, es decir analizar exhaustivamente el proceso de los CTC.

La población de la investigación comprende a veinticinco equipos de trabajo de docentes y directoras de jardines de niños oficiales que en el ciclo escolar 2006-2007 realizaron Consejos Técnicos Consultivos. Cada equipo de trabajo se

conforma con un promedio de cinco educadoras mas un profesor/a de educación musical, un profesor/a de educación física y un/a especialista en diferentes áreas para apoyar a niños y niñas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

La muestra que se tomó no fue aleatoria ya que se consideró que esta forma no le quitaría valor a los resultados y sí se logró una correspondencia proporcional al universo estudiado permitiendo generalizar los resultados en la población elegida.

Los sujetos de estudio, entendidos como las fuentes de información, fueron tanto documentos oficiales (actas de Consejos Técnicos Consultivos) como testimonios orales de docentes, directoras y especialistas del CAPEP fidedignos y confiables.

La duración de la investigación se realizó durante el ciclo escolar 2006-2007 en el período que abarcó principalmente el segundo semestre. Los lugares físicos fueron veinticinco jardines de niños, este horizonte temporal y espacial permitió un trabajo de campo preciso.

Para la recolección de datos se realizó una sesión de profundidad o grupo de enfoque (*focus group*) con diez directoras del Sector Azcapotzalco I.

Se preparó un ambiente relajado e informal en donde se platicó bajo una guía de diez tópicos a propósito de su forma de preparar y conducir los Consejos Técnicos Consultivos.

La conducción de la dinámica se hizo por parte del investigador previamente asesorado para alcanzar los resultados esperados.

Se determinó una sola sesión porque los tópicos a tratar se determinaron muy específicos, el margen de desviación del tema fue muy corto. Se consideró que el perfil de las personas participantes sería el de directoras porque ellas ejercen el liderazgo en los centros educativos y por lo tanto las que dan a los CTC el rumbo a seguir.

Las directoras demostraron estar interesadas en contribuir a la actividad ya que conocieron con anticipación el tema a tratar. Al iniciar la sesión se sintieron nerviosas por la cámara de video y el micrófono, pero poco a poco se estableció un *rapport* entre ellas y la conductora que les dio confianza y soltura a sus participaciones. Se dieron puntos de vista, opiniones y se valoraron diferentes aspectos.

La sesión tuvo una organización puntual conforme a las características del método “grupo de enfoque”, la guía de la temática fue estructurada previamente, los tópicos fueron específicos dando como resultado un producto de trabajo adecuado para su análisis.

El origen de las técnicas utilizadas en las entrevistas en grupo se basaron en la psicología clínica. Los terapeutas de grupo descubrieron hace años que algunas personas podían escuchar hablar con más libertad en un grupo y podían beneficiarse escuchando a otros.

La entrevista en grupo proporciona una oportunidad especial de obtener un cuadro del comportamiento, persona por persona, en vez de patrones generalizados en donde se obtienen resultados a gran escala.

Una entrevista en grupo comprende de seis a diez personas reclutadas de tal modo que cumplan características predefinidas (edad, misma función laboral, mismos intereses etc.) La entrevista usualmente se realiza en una atmósfera tranquila e informal, en un espacio adecuado y cómodo que estimula la conversación y en donde existe libertad para que las personas se expresen sin temor a la desaprobación, la amonestación, la discusión o cualquier tipo de señalamiento desalentador y además sin ninguna presión social para estar de acuerdo o no con el grupo, de esta manera quienes participan ofrecen una imagen amplia (profunda) de sus sentimientos, creencias y motivaciones. La reunión normalmente dura entre una y dos horas.

Las entrevistas en grupo son dirigidas por moderados experimentados que trabajan siguiendo un esquema de temas de discusión. La entrevista usualmente se graba en cinta de audio o de video. Las entrevistas en grupo son: descriptivas, subjetivas y exploratorias aproximadas.

El tipo de preguntas se realizan sin ninguna estructura porque son preguntas que pueden contestarse de muchas maneras. Estas preguntas son abiertas y son la base de las entrevistas a profundidad, constituyen reales instrumentos para obtener “los niveles de emoción” de los participantes que son la fuente de información primaria. Las personas expresan libremente su punto de vista según el argumento objeto de la investigación.

Los *Focus groups*, como otros métodos de recolección de datos, son uno de los más adecuados para ciertas aplicaciones de investigación, pueden ser útiles cuando se requiere de manejar más de un argumento, profundizar ideas, desarrollar nuevos conceptos y analizar el lenguaje “no verbal”.

Como técnica de investigación, la entrevista, abarca diversas dimensiones como las que se mencionan a continuación: amplía y verifica el conocimiento científico; obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y elaboración científica, y permite la reflexión del entrevistado de “ese algo” —objeto del estudio—, que quizás no tenía sistematizado y/o “conscientizado”.

La entrevista profunda atribuye las respuestas directamente a un participante, el cual puede definirse por sus características y actitudes. En esta técnica se puede dar un intercambio libre de información.

Una ventaja de la entrevista de grupo de enfoque radica en la mayor profundidad de percepción que puede lograrse, y la facilidad de asociar la respuesta directamente con el encuestado. La primacía que se le da a la investigación exploratoria es el permitir desarrollar hipótesis, definir problemas de decisión y formular cursos de acción, también se pueden resaltar actitudes, prioridades y marcos conceptuales, que los participantes analizan y exploran por sí mismos a partir de sus propias experiencias, se resaltan diferentes discursos y actitudes, se identifican normas y valores culturales, se conoce cómo un grupo articula un conocimiento y se abre a la conversación hacia temas sensibles dando oportunidad de realizar un análisis, crítica y resaltar ideas o experiencias que no se pueden recolectar en forma individual.

4.1.1 Ventajas en la aplicación de la metodología

Las ventajas que se encontraron al trabajar bajo el enfoque cualitativo fueron inicialmente haber podido centrar la fenomenología y comprensión de lo que pasó al interior de los Consejos Técnicos Consultivos con amplia riqueza interpretativa.

Este enfoque permitió entrar en detalle en cada peculiar ambiente de trabajo, además las experiencias que fueron únicas en cada caso pudieron dar profundidad al análisis.

Al partir de un hecho natural y social se permitió tener un punto de vista flexible y holístico.

El estudio descriptivo dio la posibilidad de predecir con cierta probabilidad los resultados de aprendizaje que los alumnos/as obtuvieron como consecuencia de la calidad de la operatividad del CTC.

Permitió una comunicación directa en forma horizontal entre el investigador y los investigados en un escenario natural.

El estudio se pudo enfocar hacia el proceso incluyendo en éste todas las partes que se conjuntaron para llevar a cabo las sesiones de CTC.

Se pudo llegar a realizar inferencias incipientes sobre los orígenes del desempeño profesional docente y directivo a partir de los registros analizados.

4.1.2 Limitantes

Existieron algunas limitantes al aplicar la metodología cualitativa en el estudio porque al hacer observaciones y análisis sobre el comportamiento de las docentes, personal especializado y directoras, se tuvo que partir de una subjetividad.

Los resultados tienen una fuerte validez interna pero no externa por lo que no se pueden generalizar para un universo mayor al analizado.

Entre el investigador y los investigados se restringió la comunicación básicamente a preguntas.

El investigador tuvo que esforzarse por minimizar las creencias, fundamentos y experiencias de su propia vida laboral para no interferir en la recolección de datos y obtenerlos del personal tal y como ellos lo demostraron.

En la técnica del “grupo de enfoque” (*focus group*) se generó un estado de tensión e inseguridad al iniciar la sesión debido a la presencia de aparatos de video y micrófono, a pesar del acercamiento previo que hubo entre el investigador y los investigados.

La recolección de datos documentales dificulta su interpretación por la amplitud de significados que puede tener un idea escrita cuando, ésta no está apegada a las normas gramaticales, y/o la legibilidad no es accesible.

4.2 Indicadores para realizar el análisis de las minutas de los consejos técnicos consultivos.

4.2.1 Fondo

Tabla 4.1

Indicadores para analizar las minutas de fondo.

A) Lectura de acuerdos anteriores.	J) Hay elementos de análisis (observables y medibles).
B) Hay seguimiento de acuerdos.	K) Los argumentos están fundamentados.
C) Se mencionan aspectos del proyecto escolar.	L) El análisis lleva a un registro de soluciones.
D) Hay coherencia con la propuesta pedagógica del PEP 2004.	M) Grado de objetividad y operatividad para poner en práctica los acuerdos tomados.
E) Hay compatibilidad entre las propuestas y la normatividad.	N) Se registran asuntos generales.
F) Los temas tienen relación con la práctica docente.	Ñ) Se anota la participación del personal especializado
G) Se compara la teoría y la práctica.	O) En el registro se denota la Inclusión de los miembros.
H) Cada punto está contextualizado.	P) Se registran acuerdos y compromisos.
I) Se registran tiempos para realizar los acuerdos.	

4.2.2 *Forma.*

Tabla 4.2
Indicadores para analizar las minutas de forma.

1. Existe un cuaderno específico para el registro de las actas.	5. Ortografía.
2. Se recuerda la fecha preestablecida para la realización del CTC ordinario y extraordinario.	6. Puntuación.
3. En la orden del día se especifican los contenidos a tratar.	7. Sintaxis.
4. Hay pase de lista.	8. Semántica.
	9. El acta es legible
	10. Se registran las firmas de los participantes.

4.3 Resultado de la revisión de las minutas a partir de los indicadores prediseñados.

Tabla 4.3 a
Resultados análisis de las minutas por su fondo.

A) LECTURA DE ACUERDOS ANTERIORES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	LO MEN- CIO NA	NO HAY REGIS- TRO	NO	NO	NO	NO	NO	SE MENCIO NA	SE MENCIO NA	NO	NO	NO	NO	NO HAY REGIS- TRO	NO	SI APA REN TE MEN TE	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO

B) HAY SEGUIMIENTO DE ACUERDOS. Pertinencia con el diagnóstico:

-

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO HAY REGIS- TRO	NO HAY REGIS- TRO	SE MEN- ICONA LA MISIÓN	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO HAY REGIS- TRO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO

Tabla 4.3 b

C) SE MENCIONAN ASPECTOS DEL PROYECTO ESCOLAR.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO

D) HAY COHERENCIA CON LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL PEP 2004.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
SI	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI

E) HAY COMPATIBILIDAD ENTRE LAS PROPUESTAS Y LA NORMATIVIDAD.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
SI PORQUE SE ABORDAN TEMAS EDUCATIVOS	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	SI	SI SE ABORDAN TEMAS EDUCATIVOS	SI SE MEN CIONAN LOS LINEA MIEN TOS	SI RES PETO A TIEMPOS Y ESPA CIOS	NO	SI SE RES PETAN TIEM POS Y ES PACIOS	NO MEN CIO NA NADA	NO MEN CIO NA NADA	NO MEN CIO NA NADA	SI ALU DEN A LA NORMA DE APF	SI	SI

Tabla 4.3 c

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
SI	SI RESPETO A TIEMPOS Y ESPACIOS	SI RESPETO A TIEMPOS Y ESPACIOS	SI RESPETO A TIEMPOS Y ESPACIOS	SI RESPETO A TIEMPOS Y ESPACIOS	NO MENCIONA NADA	NO MENCIONA NADA QUE LO IDENTIFIQUE	NO MENCIONA NADA QUE LO IDENTIFIQUE	NO MENCIONA NADA QUE LO IDENTIFIQUE	NO MENCIONA NADA QUE LO IDENTIFIQUE

F) LOS TEMAS TIENEN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE .

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
SI	NO HAY REGISTRO	NO HAY REGISTRO	SI REFIERE PÁGINAS DE CONSULTA PEP 04	SI MUY ESPECÍFICOS	SI MUY ESPECÍFICOS	SI MUY ESPECÍFICOS	SI	SI MUY ESPECÍFICOS	SI POCO	SI	NO NADA	SI	SI	SI	SI POCO ESPECÍFICOS	SI POCO	SI MUY ESPECÍFICOS	SI GENERALES

20	21	22	23	24	25
SI POCO ESPECÍFICOS	SI PERO SON MUY SUPERFICIALES	NO SE MENCIONAN ASPECTOS MUY GENERALES	SI	SI	SI

Tabla 4.3 d

G) SE COMPARA LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO HAY REGISTRO	NO HAY REGISTRO	NO	SI	EN AMBAS	SI AMBAS	NO	SI AMBAS	NO	NO	NO	NO	SI EN ASPECTOS DE PLANEACIÓN	NO HAY REGISTRO	NO	NO	SI	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO

H) CADA PUNTO ESTÁ CONTEXTUALIZADO.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
SE OMITE	NO HAY REGISTRO	NO HAY REGISTRO	NO	SI	SI	SI	NO	SI EN LOGE NE RAL	NO	NO	NO	NO	NO	NO HAY REGISTRO	NO	NO	ES CUE TO.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Tabla 4.3 e

I) SE REGISTRAN TIEMPOS PARA LLEVAR A CABO ACUERDOS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	NO	NO	NO	SI	NO	SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO HAY REGIS-TRO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO

J) HAY ELEMENTOS DE ANÁLISIS (OBSERVABLES Y MEDIBLES).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	NO	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO HAY REGIS-TRO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO HAY CLARIDAD EN EL REGISTRO	NO	NO	NO

K) LOS ARGUMENTOS ESTÁN FUNDAMENTADOS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	NO	SI PAR CIAL MENTE	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	SI	NO HAY REGIS-TRO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Tabla 4.3 f

L) EL ANÁLISIS LLEVA A UN REGISTRO DE SOLUCIONES.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
NO	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY ANÁ-LISIS	SI SE ENFO CA A LA FORMA DE A- PRENDER	SI SE BUS CAN ESTRA TEGIAS	SI SE PONEN METAS CLARAS	NO HAY ANÁ-LISIS	SI HAY ACUER DOS CON CRE TOS	SI MUY ESCUE TAS	NO ES DES CRIPTI VO	NO HAY ANÁ-LISIS	NO HAY REGIS-TRO	SI POR QUE ES ESPE CÍ FICO	NO HAY REGIS-TRO

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO SE REGISTRA	NO HAY CLARIDAD	SI PORQUE HAY COHERENCIA	NO PORQUE NO HAY ANÁLISIS	SI PORQUE HAY CLARIDAD	NO HAY ANÁLISIS	NO HAY ANÁLISIS	NO HAY ANÁLISIS	NO HAY ANÁLISIS	NO HAY ANÁLISIS

M) GRADO DE OBJETIVIDAD Y OPERATIVIDAD PARA PONER EN PRÁCTICA LOS ACUERDOS TOMADOS.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
SI	NO HAY REGIS-TRO	NO HAY REGIS-TRO	SI	SI HAY OBJE TI VIDAD	SI	SI	NO HAY REGIS-TRO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO HAY REGIS-TRO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI

Tabla 4.3 g

N) SE REGISTRAN ASUNTOS GENERALES.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
SI	NO	NO	NO	NO SOLO SE MENCIONAN	NO	NO	SOLO SE MENCIONAN	NO	SI	NO MENCIONA NADA	SI	NO	NO	NO HAY REGIS-TRO	NO	NO	NO	NO	NO	NO SOLO SE MENCIONAN	NO	NO	NO	NO

Ñ) SE ANOTA LA PARTICIPACIÓN DE PERSONAL ESPECIALIZADO DE APOYO.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO HAY REGIS-TRO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

O) EN EL REGISTRO SE DENOTA LA INCLUSIÓN DE LOS MIEMBROS QUE INTEGRAN EL CTC.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO	NO HAY REGIS-TRO	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO HAY REGIS-TRO	NO	SI POCO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Tabla 4.3 h

P) SE REGISTRAN ACUERDOS Y COMPROMISOS.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	SI SO- LO OR- GANI- ZA- CIÓN	NO	NO	NO	SI	NO SOLO METAS	SOLO SE MEN- CIONA EN LA ORDEN	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO HAY REGIS- TRO	NO HAY ACUER- DOS	NO	SI	SI	SI	SI PERO SIN CLARI- DAD	NO	NO	NO

25

NO

Tabla 4.4 a
Resultados análisis de las minutas por su forma

1.-EXISTE UN CUADERNO ESPECÍFICO PARA EL REGISTRO DE LAS ACTAS.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO

2.-SE RECUERDA LA FECHA PREESTABLECIDA PARA LA REALIZACIÓN DEL CTC ORDINARIO Y EXTRAORDINARIO.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Tabla 4.4 b

3.-EN EL ORDEN DEL DÍA SE ESPECIFICAN LOS CONTENIDOS A TRATAR.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
SI	SI	SI	SI	SI	NO HAY ORDEN	NO HAY ORDEN	SI	SI	SI ES MUY AMPLIO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

4.-HAY PASE DE LISTA.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

5-ORTOGRAFÍA.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
REGULAR	REGULAR	REGULAR	REGULAR	BUENA	MALA	MUY MALA	REGULAR	BIEN	BUENA	REGULAR	REGULAR	BIEN	BIEN	BIEN	REGULAR
17	18	19	20	21	22	23	24	25							
BIEN	BIEN	MAL	BIEN	MALA	MAL	REGULAR	BIEN	REGULAR							

Tabla 4.4 c

6.-PUNTUACIÓN.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
REGU LAR	REGU LAR	ELEMEN TAL	REGU LAR	BUENA	MALA	MUY MALA	ELEMEN TAL	REGU LAR	REGU LAR	REGU- LAR	ELE- MENTAL	ELE- MENTAL	BIEN	BIEN

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
MALA	BIEN	BIEN	BIEN	BIEN	MALA	MALA	REGULAR	MALA	MALA

7.-SINTAXIS. Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar oraciones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ELE- MENTAL	ELE- MENTAL	NO HAY REGIS- TRO	BIEN	BIEN	MALA	MUY MALA	ELE- MENTAL	BIEN	ELE- MENTAL	ELE- MENTAL	ELE- MENTAL	CASI NO SE APLI CA	BIEN	BIEN

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
MALA	BIEN	BIEN	BIEN	BIEN	MALA	MALA	REGULAR	MALA	MALA

8.-SEMÁNTICA. Significación de las palabras

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
BIEN	BIEN	BIEN	BIEN	BIEN	MAL	MAL	ELE- MENTAL	BIEN	BIEN	BIEN	ELE- MENTAL	BIEN	BIEN	BIEN	MALA	BIEN	BIEN	BIEN	BIEN	MAL

22	23	24	25
MALA	ELEMENTAL	BIEN	BIEN

Tabla 4.4 d

9.-EL ACTA ES LEGIBLE.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
REGU LAR	REGU LAR	NO HAY REGIS- TRO	SI	SI	SI	NO	NO MUY ILEGI BLE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO HAY REGIS- TRO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI

10.-SE REGISTRAN LAS FIRMAS DE TODOS LAS /LOS PARTICIPANTES.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	SI

4.4 Características de los centros de trabajo estudiados y su relación respecto a la investigación.

Características.

Los Jardines de Niños reciben niños de 3 años a 5 años con 11 meses que se distribuyen, según la edad, en tres grados; para los que tienen 3 años primer grado, para los que tienen 4 años segundo grado y para los que tienen 5 años tercer grado. Existen tres modalidades en el horario de atención: turno matutino de 8:30 a 12:30 horas, turno vespertino 14:00 a 18:00 horas y turno continuo de 8:30 a 16:30 horas. Los datos estadísticos se obtuvieron del reporte enviado al departamento de control escolar de la coordinación sectorial de educación preescolar con fecha 2 de octubre de 2006 correspondiente al primer bimestre del ciclo escolar 2006-2007.

*Centro educativo 6 es una casa muy antigua, ex hacienda en Azcapotzalco adaptada para Jardín de Niños, es propiedad de la SEP. (tabla 4.6).

**Centro educativo 9 es un Inmueble de oficinas perteneciente al PRI, es prestado y adaptado para Jardín de Niños de la SEP. (tabla 4.6).

***Centro educativo 11 es un inmueble que pertenece a un Centro Social del IMSS, un ala del edificio es adaptado y prestado para Jardín de Niños de la SEP. (tabla 4.6).

****El Centro educativo 14 es una casa adaptada para Jardín de Niños, el inmueble es considerado monumento histórico por su arquitectura por lo que es vigilado por el INBA. (tabla 4.6).

Las demás casas adaptadas para Jardín de Niños son relativamente modernas pero con espacios muy reducidos en donde las recámaras se usan como aulas y los patios son muy pequeños para el esparcimiento de los niños/as. Cuando es necesario la Directora del plantel solicita una “dispensa de capacidad instalada” ante la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, que significa salir de la normatividad que indica un mínimo de 25 a 30 niños por aula para 1er grado y de 30 a 35 alumnos por aula para 2º y 3er grado.

El Centro educativo 19 no tiene directora porque la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar determina que las escuelas que tienen de cuatro grupos en adelante tienen prioridad para que se les asigne una directora, este centro educativo por muchos años ha trabajado solamente con tres docentes.

Para la investigación se tomaron veinte centros escolares (tabla 4.6) porque se consideró que al abarcar todas las escuelas oficiales del sector Azcapotzalco I se tendría una mayor variedad de elementos para analizarlos y compararlos. La investigadora tuvo acceso a estos centros de trabajo porque están bajo su supervisión dentro de la función de Jefa de Sector.

No se tomaron en cuenta las escuelas privadas, que casi triplican la cantidad de escuelas oficiales, por considerar que en la mayoría de ellas no se conocen los consejos técnicos consultivos como tales, se encuentran en la transición de la incorporación a la SEP dentro de la normatividad de la obligatoriedad del nivel.

Las veinte escuelas estudiadas pertenecen a cinco zonas escolares que están a su vez supervisadas por una Supervisora de Zona Escolar, esto implica que la influencia que tiene una supervisora directamente sobre sus directoras da un estilo de trabajo

diferente de una zona a otra que se refleja en el modo de actuar de la directora, por ejemplo cuando las supervisiones son visuales sobre el inmueble y sus áreas es probable que la directora comúnmente esté encerrada en la dirección mientras que una supervisión que analiza la práctica docente relacionada a sus objetivos obliga a la directora a estar en constante visita en las aulas. El número de docentes es un motivo importante pero no definitivo para asegurar que una escuela funcione mejor que otra, esto depende principalmente de la capacidad de dirección y del clima organizacional que exista en el plantel. El estudio toma a una escuela con tres educadoras sin directora hasta una escuela con casi el triple de personal y con directora y la forma de trabajo es semejante en cuanto a la forma de evaluar la tarea educativa, para ambas escuelas lo importante es cumplir con un cúmulo de actividades con los niños y muchas acciones con la comunidad aunque ambas no tengan congruencia con los propósitos educativos que implica el programa de educación preescolar. Por otro lado y desde el punto de vista organizacional las escuelas con más docentes están propensas a que la comunicación sea más complicada, generalmente el único espacio en el que el personal completo está reunido es en el CTC ya que la mayoría de ellas en su condición de madres se retiran con prontitud de la escuela. Durante las reuniones de Consejo Técnico Consultivo si se estimula la participación de todas las docentes los resultados son muy enriquecedores. Para las escuelas con poco personal la inasistencia de alguna de ellas repercute intensamente en la calidad educativa ya que por encima de los aprendizajes está el cuidado físico de los niños porque al repartir los niños de la educadora ausente los grupos crecen mucho y si un niño llega a lesionarse las docentes temen a las acusaciones de los padres y a las sanciones de las autoridades que no consideran ni justifican el hecho de atender a gran cantidad de niños en el aula. Es común que durante los permisos de gravidez de las docentes la calidad de la escuela se vea afectada cuando no se llena el espacio con una maestra interina. La normatividad sugiere que la directora conduzca el grupo que no tiene educadora sin embargo las directoras evitan regresar a los grupos, por un lado existe un atraso en sus propias actividades y por otro lado pierden la comodidad de su dirección, es pertinente remarcar que esto no se observa en todos los casos pero sí en su mayoría.

Las escuelas con edificios exprofesos tienen una capacidad instalada que no rebasa su inscripción, se ha observado un descenso en la población preescolar a partir de hace aproximadamente cuatro décadas. Las docentes con menos alumnos tienen la oportunidad de conocerlos mejor y de brindarles una educación individual.

Actualmente el promedio de asistencia de niños a los Jardines de Niños es entre veinte y veinticinco niños, sin embargo se puede hacer una comparación con las escuelas que prestan el servicio mixto o continuo hasta las cuatro de la tarde que fue creado para las madres trabajadoras en donde los grupos tienen de treinta y cinco a cuarenta niños por grupo, el rendimiento entre una docente que trabaja cuatro horas con veinte niños no puede compararse con una docente que trabaja ocho horas con el doble de alumnos. Los Consejos Técnicos Consultivos en las escuelas con servicio mixto tienen muchos más elementos que analizar de la práctica docente ya que implica

la observación de los niños ante hábitos y actitudes de higiene comportamiento y alimentación dentro y fuera del comedor de la escuela.

Respecto a las escuelas que ocupan inmuebles que son casas adaptadas existe una repercusión en la prestación del servicio, por un lado las docentes no encuentran los espacios ideales para desempeñar su labor, se ven coartadas por un aula que aunque con menor cantidad de niños (dispensa de capacidad instalada) no es proporcional al espacio real, no hay la oportunidad de modificar la distribución de mesas y sillas y poder hacer un espacio dinámico, los espacios comunes más amplios están sujetos a horarios, por otro lado los niños tienen menos oportunidad de movimiento por lo que las observaciones a sus alumnos pueden quedar limitadas. Las educadoras comprometidas explotan las posibilidades que les brinda aun una casa adaptada, para otras es la justificación para minimizar la evaluación de su grupo

Se incluyó en el estudio una escuela vespertina, las características de esta escuela se dirigen a que el personal vespertino comparte las aulas y espacios didácticos con el personal matutino pero no así los materiales, esto crea conflictos y desacuerdos que toman el tiempo del CTC para la toma de soluciones. En este plantel la directora dirige a ambos turnos, el orden del día se repite idéntico para ambos grupos sin tomar en cuenta que el personal matutino y vespertino es diferente y las problemáticas en cada caso tampoco son las mismas.

Parte del personal de las escuelas lo conforma también el personal de CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar), profesores de Educación Física y profesores de Música, todos ellos apoyan a la labor educativa. (tabla 4.5). La normatividad les obliga a participar en los Consejos Técnicos Consultivos El personal de CAPEP, son las especialistas que apoyan a las educadoras en la atención de niños /as con necesidades educativas especiales (NEE) con y sin discapacidad. Las áreas que atienden son las de psicomotricidad, aprendizaje, lenguaje y psicología, están estratégicamente distribuidas en todos los Jardines de Niños oficiales atendiendo durante toda la mañana de trabajo los niños que lo requieren. Las docentes frente a grupo y el personal de CAPEP deben intercambiar experiencias y observaciones de los niños con NEE con y sin discapacidad para poner en marcha las adecuaciones curriculares planeadas.

Se ha observado que el trabajo es aislado, no existen tiempos reales para que las docentes y especialistas conjuntamente hagan comparaciones y análisis de los comportamientos de los niños, durante la jornada de trabajo se evita que exista diálogo entre el personal docente y especialista por temor a descuidar a los niños repitiéndose el temor de tener un niño accidentado. El personal especializado de CAPEP es un grupo que no depende administrativamente de las escuelas sino que tienen su propia Directora y un lugar específico para llevar a cabo sus reuniones de trabajo. Las especialistas se encuentran muchas veces entre dos autoridades, la directora de plantel y la directora de CAPEP, la de CAPEP se enfoca a llevar a cabo su proyecto escolar a través de las especialistas pero éste no siempre empata con el proyecto escolar de los planteles lo que ocasiona diferencias que a veces se vuelven de tipo personal y crean conflictos entre ambas directoras repercutiendo en una atención insuficiente hacia los niños. Durante los CTC la participación de las especialistas

queda determinada por la directora de plantel. En muchas ocasiones se observa que las directoras de plantel prefieran que las especialistas solamente den “temas” de su especialidad en lugar de discernir sobre los avances de los niños estudiados. Es común que en las escuelas en donde especialistas y docentes sí estudian a fondo los niños con necesidades educativas especiales sea reconocida en primer lugar por los padres de familia quienes vivencian sus adelantos.

Los maestros de Educación Física trabajan rotundamente al margen de los objetivos del Programa de Educación Preescolar, ya que ellos tienen su propio programa y aunque se han hecho esfuerzos por empatar ambos programas no se han tenido resultados significativos porque los enfoques de cada uno son diferentes.

También se encuentran dificultades en cuanto a su control y supervisión ya que los profesores de educación física dependen de la Dirección General de Educación Física atendiendo solamente a las disposiciones de sus propias autoridades. Es aislado el caso del maestro de educación física que acude al CTC de su Jardín de Niños porque a su vez tiene que presentarse en el consejo técnico de profesores de educación física. La participación de los maestros/as de educación física en los CTC de Jardín de Niños permite enriquecer las estrategias del Proyecto Escolar y sus observaciones retroalimentan el conocimiento de las educadoras sobre sus alumnos.

Respecto a los maestros de música estos juegan un papel importantísimo en la educación de los niños ya que la clase de cantos juegos y ritmos es una actividad didáctica y lúdica que da acceso a muchos aprendizajes en los niños. La participación de los maestros de música en los consejos técnicos se ve afectada porque no son docentes, son músicos que se han formado para dominar un instrumento musical y al enfrentarse a un trabajo en donde se requiere de su integración al trabajo docente y al conocimiento de los preescolares caen en un conflicto y evidentemente no se obtiene de ellos las observaciones pertinentes para evaluar los resultados de aprendizaje.

Como se observa existen dificultades de tipo administrativo, de relaciones humanas y profesionales para realizar un buen trabajo colegiado en un Jardín de Niños. Aun falta una mejor y mayor organización técnica y administrativa para prestar un servicio educativo congruente entre sus profesores que permita una intensa evaluación en el nivel preescolar.

En la tabla 4.5 se menciona el rubro “otro tipo de personal especializado” porque existe la facultad en los colegiados de invitar a personal calificado para mejorar la práctica educativa. En la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar existe el Departamento Técnico que cuenta con personal para apoyar a las escuelas, sólo es necesario pedirlo. También es posible que personas ajenas a la CSEP especializadas en la educación preescolar asistan a los CTC contando solamente con una autorización previa. Generalmente las directoras no toman estas opciones por los tiempos que les toma hacer los contactos con el personal especializado y las gestiones oficiales por encima de los beneficios que se tienen para la profesionalización.

Tabla 4.5
Personal de apoyo en los Consejos Técnicos Consultivos por Centro Escolar.

CENTRO EDUCATIVO	PERSONAL DE CAPEP	PROFESOR/A EDUCACIÓN FÍSICA	PROFESOR/A MUSICA	OTRO TIPO DE PERSONAL ESPECIALIZADO
1	1	1	1	0
2	1	1	1	0
3	1	1	0	0
4	1	1	0	0
5	1	1	1	0
6	1	1	1	0
7	1	2	1	0
8	1	1	1	0
9	1	0	1	0
10	1	0	1	0
11	1	1	1	0
12	1	0	1	0
13	1	1	1	0
14	1	1	1	0
15	1	1	1	0
16	1	2	1	0
17	1	1	1	0
18	1	0	1	0
19	1	0	0	0
20	1	1	1	0

Fuente Estadística 2006 archivos Sector Azcapotzalco I

Tabla 4.6
Características de los centros de trabajo.

CENTRO EDUCATIVO		NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR GRADO			TOTAL DE POBLACIÓN TOTAL DOCENTES	DIRECTORA	TIPO DE INMUEBLE
		1º.	2º.	3º			
1		25	45	42	112	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	1	2	2	5		
2		24	84	82	190	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	1	4	3	8		
3		25	84	81	190	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	1	2	3	6		
4		24	88	66	178	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	1	3	3	7		
5		24	93	101	218	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	1	3	3	7		
6		21	22	49	92	SI	*CASA ADAPTADA
	DOCENTES	1	1	2	4		
7		20	40	52	112	SI	CASA ADAPTADA
	DOCENTES	1	2	3	6		
8		25	101	108	234	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	1	3	3	7		
9		23	26	35	84	SI	**CASA ADAPTADA INMUEBLE DEL PRI
	DOCENTES	1	1	2	4		
10		45	36	36	117	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	2	1	1	4		
11		24	46	48	118	SI	***ADAPTACIÓN A INMUEBLE OFICINAS IMSS
	DOCENTES	1	2	2	5		
12		23	26	35	84	SI	ADAPTACIÓN INMUEBLE OFICINAS PRI
	DOCENTES	1	1	2	4		
13		28	91	110	229	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	1	3	4	8		
14		36	29	35	100	SI	****CASA ADAPTADA CONSIDERADA MONUMENTO HISTÓRICO
	DOCENTES	1	2	2	5		CASA ADAPTADA
15		21	39	36	96	SI	
	DOCENTES	1	2	2	5		
16		22	65	63	150	SI	CASA ADAPTADA
	DOCENTES	1	3	3	7		
17		21	22	49	92	SI	CASA ADAPTADA
	DOCENTES	1	1	2	4		
18		51	51	84	186	SI	EXPROFESO
	DOCENTES	2	2	3	7		
19		22	33	33	88	NO	EX PROFESO CON MATERIAL DE PRERECONSTRUCCIÓN
	DOCENTES	1	1	1	3		
20		31	54	68	153	SI	EX PROFESO CON MATERIAL DE PRERECONSTRUCCIÓN
	DOCENTES	1	2	2	5		

Fuente Estadística 2006 archivos Sector Azcapotzalco I

4.5 Análisis del contenido de las minutas de los CTC versus los resultados del grupo de enfoque.

Para hacer un comparativo se tomará como punto de referencia el cuestionario realizado a las directoras en el *focus group* y las respuestas se analizarán con respecto a lo encontrado en el registro de las minutas.

RESPUESTAS DE LAS DIRECTORAS
EN EL GRUPO DE ENFOQUE

REGISTROS EN LAS
MINUTAS DE CTC

<p>Las directoras afirman que existe un objetivo para realizar el CTC que generalmente parte de las necesidades educativas planteadas en el Proyecto Escolar.</p>	<p>En las minutas no se mencionan problemas planteados desde el Proyecto Escolar. Las soluciones que se registran no obedecen a un seguimiento de la práctica educativa sino a sucesos aislados.</p>
<p>Se dice que la planeación del CTC es en forma colegiada y que se toman en cuenta aspectos internos y externos al plantel. Hay coincidencia en que se parte de un Orden del Día con los puntos a tratar en el CTC.</p>	<p>El orden del día es diseñado unidireccionalmente por las directoras quienes repiten los puntos a tratar de un CTC a otro. No se menciona el contexto en el que se presentan las situaciones estudiadas. Los temas están relacionados con la práctica educativa.</p>
<p>Las respuestas se unifican en que el CTC inicia con la lectura del acta anterior y se revisan los acuerdos y compromisos como punto de partida para cada sesión.</p>	<p>No se encuentra registrada en ninguna minuta la lectura del acta anterior y el seguimiento de acuerdos ocasionalmente se hace solamente afirmando que se realizaron sin ahondar en cómo se realizó y sus resultados.</p>
<p>Los medios y materiales que se utilizan en los CTC, según las directoras, son el Proyecto Anual, PEP 2004, videos, libros, investigaciones y exposiciones de personal especializado (profesores de música, educación física y CAPEP) Se toma la experiencia de trabajo de algunas docentes y dinámicas grupales.</p>	<p>En las actas no se registra estar haciendo una revisión del Proyecto Escolar, sin embargo se hace alusión a él de la misma manera que se menciona el PEP 2004. No hay otros materiales registrados. Solamente se reconoce la participación de las especialistas de CAPEP.</p>
<p>Los tiempos para organizar los CTC, se toman en cuenta a partir de los puntos a tratar en el orden del día y de la intervención de los participantes en el CTC afirman las directoras.</p>	<p>Hay minutas que presentan una lista muy larga de puntos a tratar. No se observa que exista análisis de la práctica así que se llega a los acuerdos con prontitud porque son de tipo organizativo y en ocasiones se utiliza el azar.</p>
<p>Dicen las Directoras que la participación del personal en el CTC es activa, dinámica, espontánea, propositiva y que se comparten las experiencias en forma colegiada.</p>	<p>En las minutas aparece solamente el registro de participación de las especialistas de CAPEP. No se menciona quien participa ni quien hace propuestas. Solamente se especifica lo que le corresponde hacer a cada docente en ciertas comisiones.</p>

RESPUESTAS DE LAS DIRECTORAS EN EL GRUPO DE ENFOQUE

Las Directoras mencionan que facilitan la participación de sus docentes a través de dinámicas grupales, respetando sus opiniones, escuchando a todos y dándoles espacio para hablar.

Se menciona que en forma colegiada se llega a los acuerdos y compromisos de acuerdo a la evaluación realizada tomando en cuenta los puntos del orden del día y el objetivo de la reunión.

Las Directoras testifican que los CTC se trabajan con seriedad, compromiso, responsabilidad y en forma colegiada.

Como sugerencias para mejorar los CTC las directoras proponen un clima de respeto, un trabajo colegiado, acuerdos y compromisos precisos, planeación congruente con compromisos, tomar en cuenta el Proyecto Escolar y evaluar los avances de los aprendizajes.

REGISTROS EN LAS MINUTAS DE CTC

Estando en *situ* se observa que la Directora es quien acapara la palabra escuchando de algunas maestras solo monosílabos, por esto en los registros de las actas no aparece ningún tipo de dinámica grupal. Los comentarios de la práctica docente no se fundamentan en aspectos teóricos.

Las minutas arrojan como acuerdos la distribución de actividades por grado y grupo. Es aislada la minuta que refiere un objetivo para la reunión. En ocasiones en los asuntos generales se colocan los acuerdos y compromisos como si fueran acciones apartadas de la función educativa.

Las actas de CTC no manifiestan compromiso, seriedad y responsabilidad ya que en ellas no se refleja una evaluación a partir de análisis, reflexión y discusión de un grupo colegiado.

En las minutas no se encuentra la evidencia de un trabajo colegiado, de un seguimiento de la intervención docente, de una evaluación de aprendizajes y de acuerdos y compromisos cumplidos congruentes con el Proyecto Escolar.

4.6 Toma de decisiones durante el CTC.

Por la forma en la que se realizan los CTC la Directora del plantel es quien acapara la toma de decisiones tanto en el diseño de la organización como en el desarrollo de las sesiones, a continuación se presenta un resumen comparativo:

- ELIGE EL ORDEN DEL DÍA .
- DESTINA EL ESPACIO PARA LA REUNIÓN.
- CONTROLA LAS PARTICIPACIONES.
- TRANSMITE INFORMACIÓN QUE IMPLICA ACCIONES REGIDAS POR LA CSEP.
- SOLUCIONA PROBLEMAS O DA SU ANUENCIA A LAS SOLUCIONES DADAS.
- CONSTRUYE LOS COMPROMISOS
- DETERMINA LOS TIEMPOS DE CTC
- CALIFICA LA REUNIÓN
- DECIDE EL TÉRMINO DEL CTC

VS

- LAS DECISIONES SON POR VOTOS O AL AZAR.
- DETERMINAN LOS DETALLES DE LAS INDICACIONES QUE DA LA DIRECTORA.
- TOMAN DECISIONES INDIVIDUALIZADAS PARA LLEVAR A CABO LOS COMPROMISOS.
- DECIDEN SOBRE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.
- DAN SOLUCIÓN A PROBLEMAS.

4.7 Matriz Metodológica.

Tabla 4.7 a

VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSION	VARIABLE INDEPENDIENTE
ACUERDOS TOMADOS EN CTC	Resolución tomada por una o varias personas.	En el ámbito escolar son resoluciones llevadas a la práctica que se espera redunden en el hecho enseñanza –aprendizaje.	*ÁMBITO ESCOLAR *PRÁCTICA EDUCATIVA *ENSEÑANZA-APRENDIZAJE *RELACIONES INTERPERSONALES	A Tipo de acuerdos. B Forma de tomar acuerdos. C Número de acuerdos tomados. D Tiempo para tomar acuerdos. E Soportes para formular acuerdos.
MOTIVACIÓN DEL PERSONAL QUE PARTICIPA EN CTC	Aquello que anima a alguien a alguna cosa o hace que se interese por ella.	Son elementos que animan al personal de una institución educativa al logro de sus metas y objetivos.	*PERSONAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS *METAS *OBJETIVOS *DISPONIBILIDAD PARA TRABAJAR.	A Dominio de conocimientos B Interés en el acuerdo.
ELABORACIÓN DE ACTA CTC	Relación escrita de lo tratado en una junta.	Es el registro del seguimiento de la acción educativa	*REGISTRO *ACCIÓN EDUCATIVA	A Registros escritos
SEGUIMIENTO Y OPERATIVIDAD DE LOS ACUERDOS	Carácter operativo. Capaz de surtir efecto o de funcionar.	Son acciones técnico – pedagógicas y administrativas que se llevan a la práctica en un centro escolar.	*ACTIVIDADES TÉCNICO –PEDAGÓGICAS Y ADMINISTRATIVAS *PRÁCTICA EDUCATIVA *CENTRO ESCOLAR	A Tiempo destinado a realizar las acciones. B Congruencia con la realidad C Equipo interdisciplinario

Tabla 4.7 c

<p>C.-Número de acuerdos tomados.</p> <p>D.-Tiempo para tomar acuerdos.</p> <p>E.-Soportes para formular acuerdos.</p>	<p style="text-align: center;">VARIABLE C</p> <p>1.-Cuantitativa de acuerdo con la minuta analizada.</p> <p style="text-align: center;">VARIABLE D</p> <p>1.-Tiempo de reflexión 2.- A discreción de la directora.</p> <p style="text-align: center;">VARIABLE E</p> <p>1.-OBJETIVAS: Proyecto Escolar Plan Anual Registros de evaluación individual y observaciones grupales. 2.-SUBJETIVAS: Basadas en creencias, simpatías, sentimientos, costumbres o corazonadas?.</p>	<p>sesión de CTC?</p> <p>2.-¿De qué depende el número de acuerdos que se toman?</p> <p>1.-¿Se previene un tiempo especial para la toma de acuerdos basándose en una reflexión y análisis? 2.-¿La directora es quien determina el tiempo para la toma de acuerdos?</p> <p>1.-¿Se soportan los acuerdos con el Proyecto Escolar, Plan Anual, registros de evaluación individual y grupal? 2.-¿Para tomar un acuerdo se basan en creencias, simpatías, sentimientos, costumbres o corazonadas?</p>
<p>A.,Dominio de conocimientos.</p>	<p style="text-align: center;">VARIABLE A</p>	<p>1.-a)¿La/el participante del CTC tiene interés</p>

Tabla 4.7.d

<p>B.-Interés en el acuerdo.</p>	<p>1.-Preparación de la docente para el CTC. 2.-Lecturas que previene antes del CTC 3.-Soportes; (observaciones individuales de los niños/as, observaciones grupales, planeación mensual con evaluaciones, fichas de salud individual, entre otros)</p> <p style="text-align: center;">VARIABLE B</p> <p>1.-Beneficio personal. 2.-Beneficio de Grupo 3.-Beneficio institucional</p>	<p>en llevarlo a cabo? b)¿Prepara documentos y guías para el desarrollo del CTC? 2.-¿La /el participante hace lecturas previas al CTC que puedan apoyar a los aspectos a tratar? 3.-¿La/el participante aporta al CTC los soportes necesarios para llevar a cabo el análisis reflexión y polémica del hecho educativo? (observaciones individuales de los niños/as, observaciones grupales, planeación mensual con evaluaciones, fichas de salud individual, entre otros)</p> <p>1.-¿Los acuerdos toman un sesgo de beneficio personal por encima del beneficio educativo? 2.-¿Los acuerdos toman un sesgo de beneficio grupal por encima del beneficio educativo? 3.-¿Los acuerdos van dirigidos hacia la misión institucional?</p>
----------------------------------	--	---

Tabla 4.7 e

<p>A.-Registros escritos</p>	<p>VARIABLE A</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Existencia de un cuaderno de actas. 2.-Organización del cuaderno de Actas 3.-Contenido de lo que se escribe. 4.-Claridad en lo que se escribe 5.-Persona que realiza el registro 	<ol style="list-style-type: none"> 1.-¿Existe un cuaderno específico para la redacción de las actas del CTC? 2.-¿El cuaderno de actas está organizado por fechas con sus órdenes del día? 3.-¿Lo que se escribe en el cuaderno de actas es el seguimiento de la práctica educativa y sus resultados? 4.-¿Las minutas son claras para poderse retomar en subsecuentes ocasiones? 5.-¿Cómo se elige a la persona que registrará las minutas de las Actas del CTC?
<p>A.-Tiempo destinado a realizar las acciones.</p>	<p>VARIABLE A</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Consideración del tiempo que está establecido entre un CTC y el siguiente. 2.-Se considera el Plan anual de trabajo 	<ol style="list-style-type: none"> 1.-¿Se considera el tiempo que está establecido entre un CTC y el siguiente para realizar un acuerdo y poderlo evaluar total o parcialmente? 2.-¿Se consideran los tiempos previstos en el Plan Anual de Trabajo para ajustarlos con los tomados en cada CTC? <p>1.-¿Para tomar un acuerdo se toma en cuenta</p>

Tabla 4.7 f

<p>B.-Congruencia con la realidad</p>	<p style="text-align: center;">VARIABLE B</p> <p>1.-Existencia de materiales, espacios y personal capacitado. 2.-Congruente al diagnóstico inicial 3.-Basado en la propuesta del Programa de Educación Preescolar 2004. 4.-Basado en la normatividad vigente.</p>	<p>la realidad de los materiales, espacios y personal capacitado.? 2.-¿Se basa el acuerdo en el diagnóstico realizado del ámbito escolar y educativo? 3.-¿Los acuerdos se fundamentan en el PEP 2004? 4.-¿Los acuerdos se apegan a la normatividad vigente?</p>
<p>C.-Equipo interdisciplinario</p>	<p style="text-align: center;">VARIABLE C</p> <p>1.-Integración del equipo interdisciplinario a los CTC. y su participación en la toma de acuerdos.</p> <p>2.-Pertinencia de las acciones del personal interdisciplinario al proceso enseñanza aprendizaje.</p>	<p>1.-¿Existe una integración al CTC del personal interdisciplinario y participa en los acuerdos? (personal de apoyo y asistencia al plantel, cocineras, asistente de cocinera, profesor/a de educación física, profesor/a de música, personal especialista de CAPEP.</p> <p>2.-¿Es pertinente la intervención del personal interdisciplinario al proceso educativo?</p>

CAPÍTULO 5 ANÁLISIS DE LAS MINUTAS

5.1 De acuerdo con las condiciones del capítulo anterior, se procedió a realizar el análisis de las minutas.

Se eligieron al azar minutas de veinte centros escolares y cinco más para ampliar la diversidad del estudio. Se enumeran los resultados utilizando la misma nomenclatura del cuestionario inicial.

Centro Escolar Número 1

Fondo

- A) En el orden del día no se menciona lectura de acuerdos y compromisos anteriores y tampoco se encuentra escrito en la redacción de la minuta.
- B) No se menciona ninguna acción que haya sucedido en el CTC anterior.
- C) En el orden del día el punto dos dice “Analizar nuestro proyecto de trabajo” (minuta 1, 2007), aunque el nombre correcto es proyecto escolar se puede entender que se refiere a éste ya que después se menciona como proyecto escolar, sin embargo en el registro escrito no se menciona nada que demuestre un análisis de algún aspecto del proyecto escolar y tampoco se mencionan características del diagnóstico.
- D) Existe coherencia con el PEP 2004 porque se registran casos de niños con trastornos de déficit de atención que se basan en la inclusión siendo ésta un principio básico del programa de educación preescolar.
- E) Existe compatibilidad con la práctica docente porque este espacio de CTC se usó para hablar de temas alusivos a la práctica educativa.
- F) Los temas tienen que ver con la práctica docente aunque solamente se registra haber conocido y probablemente analizado los documentos de un niño que está siendo observado por la especialista de CAPEP.
- G) No hay puntos de comparación entre teoría y práctica. Se infiere que la especialista de CAPEP dio una plática a sus compañeras sobre aspectos de aprendizaje.
- H) Se redactan aspectos aislados que no mencionan ningún tipo de contexto en el que se trabaja.
- I) Se menciona un acuerdo pero no se especifica tiempo para llevarlo a cabo.
- J) Se menciona el actuar de sólo una docente que presenta documentos de un niño que es atendido con el convencimiento de que debe ser incluido es decir, que sea aceptado y comprendido por la comunidad educativa, ya que así se registró en la minuta.
- K) No se presentan argumentos.
- L) No se registra un análisis aunque se podría suponer que existió cuando la docente presentó documentos del “...niño de inclusión por la docente” (minuta 1, 2007) pero no se registran soluciones.
- M) Aunque sí hay objetividad y operatividad en el único acuerdo tomado este no representa la prioridad para mejorar la calidad de la práctica docente, más bien es una acción que aparentemente se acordó aisladamente sin fundamentarla.

- N) No se cumplió el acuerdo porque no se tuvo el tiempo disponible, no se recibió el documento que informara a la autoridad sobre esta acción.
- Ñ) No se registraron ni se mencionaron asuntos generales.
- O) Solamente se detecta haber participado la especialista de CAPEP y una docente.
- P) El acuerdo no es coherente con el CTC partiendo de lo que se registró en la minuta.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de CTC.
 2. Se sobreentiende que cada fin de mes hay CTC pero no se previene porque no se da la orden del día con anticipación.
 3. Se especifican contenidos a tratar en el CTC pero no se registra el seguimiento de la sesión.
 4. No se registra ni se menciona pase de lista.
 5. Palabras mal escritas, falta de acentos.
 6. Falta de puntos.
 7. Se escribe entrecortado muy escueto.
 8. Se usan palabras coherentes al tema establecido.
 9. Hay dificultad para leer se combinan letras mayúsculas y minúsculas la escritura es poco clara.
 10. No se registra la firma de la especialista de CAPEP quien dio la plática.
- NOTA: En este centro educativo la directora del plantel es la misma en el turno matutino y vespertino con diferente equipo de docentes.

Centro Escolar Número 2

Fondo

- A) No hay registro del seguimiento de la sesión sólo se anotaron acuerdos.
- B) No hay registro del seguimiento de la sesión solo se anotaron acuerdos.
- C) En el punto tres del orden del día menciona avances, ajuste y programación del proyecto escolar. No se escribe nada sobre lo que se dice en la sesión de CTC, solamente se registraron acuerdos y compromisos. Se puede entender que se trataron aspectos técnico-pedagógicos pero no se nota ningún ajuste al proyecto. Solamente se registraron acuerdos y en ellos se puede detectar que hay coherencia con el PEP 2004 porque abordan aspectos que están contemplados en dicho programa.
- D) Se puede determinar la relación de las propuestas con la normatividad porque las acciones acordadas están dentro del marco educativo.
- E) Hay relación con la práctica docente pero muy poco específicas.
- F) No hay puntos de comparación con la práctica docente.
- G) Ningún punto se contextualiza con el medio.
- H) No se registran tiempos ni espacios.
- I) No se observa ningún tipo de análisis, no hay registro de la sesión.
- J) No hay registro de la sesión solo algunos acuerdos.

- K) Se puede pensar que los acuerdos surgieron de algún tipo de solución a un problema pero no está específico, no hay fundamentos.
- L) Son objetivos los acuerdos pero su operatividad es dudosa ya que la propuesta en uno de ellos es que la directora tome grupos mientras la especialista de CAPEP tiene un intercambio con las docentes en el recreo, esto no opera porque la directora está constantemente atendiendo asuntos generales de la escuela y burocráticos.
- M) No se llevaron a cabo todos los acuerdos, solamente el que los padres lavaran y pintaran algunas áreas de la escuela.
- N) No se diferenciaron asuntos generales y acuerdos y compromisos.
- Ñ) Se registra la participación de la especialista de CAPEP dando sugerencias y se registra que estará implicada en interacción con las educadoras.
- O) Hay registro de acuerdos y compromisos pero al no haber registro del seguimiento de la sesión no se puede saber si hay coherencia con lo mencionado durante el CTC. Solamente hay acuerdos de organización.
- P) No hay acuerdos ni compromisos.

Forma

1. No hay un cuaderno para el registro de actas, en la misma acta se registraron los acuerdos y compromisos.
2. No se da con antelación el orden del día.
3. Existe la especificación de lo que se va a tratar pero no hay evidencia de que se haya tratado cada punto.
4. No se registra pase de lista.
No se ponen acentos y se omiten letras en algunas palabras, en otras se duplican.
6. Se omiten puntos y comas.
7. Es comprensible el texto.
8. Se utilizan palabras adecuadas para explicar lo que se quiere decir.
9. Se puede leer el tipo de letra pero no con facilidad.
10. No se registran todas las firmas, existen huecos que no tienen aclaración.

Centro Escolar Número 3
Fondo

Del inciso A) al inciso Q) no se tiene ninguna información porque no se registró nada durante la sesión de CTC .

Forma

1. No hay un cuaderno de registro de CTC.
2. No se da el orden del día con anticipación, se da por hecho que el CTC es el último viernes de cada mes.
3. Se especifican seis puntos a tratar relacionados con la planeación y el proyecto escolar. 4, 5, 6, 7, 8, 9, No hay ningún registro de la sesión.
10. Están registradas todas las maestras participantes del CTC.

Centro Escolar Número 4

Fondo

- A) No se menciona en la minuta haber leído acuerdos del CTC anterior.
- B) No hay seguimiento de acuerdos al no mencionarlos.
- C) Se menciona la Misión del Proyecto escolar, se diseñó en esta sesión.
- D) Existe pertinencia con el PEP 2004 porque los aspectos tratados de planeación y proyecto escolar están basados en campos formativos y principios del programa actual de preescolar.
- E) El hecho de tomar en cuenta los principios y fundamentos del PEP 2004 demuestra que se está trabajando dentro de la normatividad.
- F) Los temas tienen congruencia con la práctica docente porque se alude al trabajo que se realiza diario en el aula.
- G) Se establece la comparación de la teoría y la práctica porque se menciona el actuar de los niños y se remite a las lecturas de apoyo mencionando la bibliografía y las páginas.
- H) No todos los puntos están contextualizados pero se menciona aisladamente un punto de referencia del contexto.
- I) No se mencionan tiempos para llevar a cabo los acuerdos.
- J) Se mencionan aspectos que se puede inferir que fueron analizados porque se escriben primero como preguntas y después se redactan pequeñas conclusiones o puntos clave.
- K) No existe una argumentación explícita escrita en la minuta.
- L) Se llega a soluciones sobretodo de tipo teórico remitiéndose a las lecturas del PEP 2004 especificando las páginas.
- M) Es objetivo y operativo poner en práctica la revisión de las lecturas del PEP 2004, pero se esperaría que trascendiera en la práctica sin quedarse en el plano teórico.
- N) No hubo acuerdos establecidos con formalidad, se quedó en el plano de sugerencia o de mencionar las lecturas del PEP 2004.
- Ñ) En el registro de firmas se observa que en la reunión de CTC estuvo la especialista de CAPEP, el profesor de educación física y la maestra de música, sin embargo en la redacción de la minuta no aparece su participación activa.
- O) No se puede detectar la participación de las personas a través de la minuta.
- P) No se registran acuerdos ni compromisos.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de las minutas del CTC.
2. No se da el orden del día con anticipación, no se recuerda fecha del CTC.
3. Se especifica en el orden del día los contenidos a tratar pero no todos se registran en la minuta.
4. No hay pase de lista.
5. La ortografía es regular porque faltan acentos.
6. La puntuación es regular porque faltan signos de interrogación y puntos para finalizar la frase o párrafo.
7. La sintaxis es aceptable porque las oraciones son completas.
8. El significado de las palabras es congruente con lo que se desea explicar.

9. Existe legibilidad en el acta.

10. Se registran todos/as los/las participantes.

Nota: Este centro educativo es vespertino y tiene la misma directora en el turno matutino. Se observa que las órdenes del día son lo mismo para los dos turnos sin embargo existe una diferencia importante en el desarrollo del CTC que se percibe a través del registro de cada minuta. Esto obedece a las diferencias del grado de compromiso que demuestra cada equipo de trabajo de cada turno. El hecho de contar con la misma orden del día para los dos CTC puede representar la falta de conocimiento de las necesidades educativas de cada centro escolar y de los recursos con los que se cuenta, lo que en consecuencia se observa como una falta de liderazgo.

Centro Escolar Número 5

Fondo

- A) No existe registrada en la minuta la lectura de acuerdos anteriores, ni en el orden del día se menciona.
- B) En el registro de la minuta no se encuentra escrito algo que indique que se les dio seguimiento a los acuerdos tomados en el CTC anterior.
- C) Se encuentran registrados aspectos de los campos formativos que sustentan al proyecto escolar.
- D) Existe congruencia con el PEP 2004 porque en su reunión de CTC se mencionan las experiencias tenidas en el taller de actualización en el que se abordaron campos formativos del lenguaje y matemáticas.
- E) Se trabaja bajo la normatividad ya que se destina el espacio tanto de tiempo como forma para desahogar asuntos escolares sin embargo se da prioridad a los aspectos administrativos más que a los académicos, demostrando falta de interés por la práctica educativa y esto a su vez evidencia la falta de liderazgo académico por parte de la directora a quien le corresponde guiar el desarrollo del CTC.
- F) Se hace alusión a la práctica docente aunque no se escribe todo lo que se concluye.
- G) Hay comparación de la teoría y práctica porque se parte de la reflexión sobre lo que se abordó en el taller de actualización y después se menciona una evaluación de aprendizajes.
- H) Se hace una breve alusión al medio que rodea a los niños cuando se hace la pregunta: “¿cuán familiarizados están con la lecto-escritura?” (minuta 5, 2007), pero esto no implica un análisis del contexto que rodea a los niños y niñas.
- I) No se mencionan tiempos para realizar acuerdos. Se puede suponer que algunas sugerencias quedan como propuestas para llevar a cabo en la práctica como “dar importancia a los cuentos clásicos”, “que encuentre el gusto por la lectura” (minuta 5, 2007). Al no haber un seguimiento de la práctica docente no se concretan las propuestas ni siquiera se sabe si se realizaron o no.
- J) Existen pocos elementos de análisis de la práctica pedagógica y no se profundiza en ellos.
- K) En el registro no se encuentran escritos con argumentos que fundamenten el análisis de la práctica educativa pero por el tipo de grupo, el observador que se ha encontrado *in situ* avala que existe un trabajo colegiado que parte del análisis y discusión que llevan a conclusiones verbales que no se redactan.

- L) La solución a problemas detectados se escribe muy escuetamente pero se centra la atención en ellos.
- M) Las soluciones dadas son objetivas porque emanan de lo que se está haciendo en la práctica.
- N) No se registra ningún tipo de asunto general aunque se menciona como último punto del orden del día.
- Ñ) En el registro de firmas se constata que estuvieron en el CTC la profesora de educación física y la especialista de CAPEP, sin embargo no está registrada su participación en la reunión.
- O) Se lee la participación explícita de una docente, sin embargo el observador *in situ* reconoce una participación incluyente de todo el personal.
- P) No se registran acuerdos ni compromisos.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para registro de CTC.
2. El observador avala que antes de cada CTC existe la petición de la Directora de determinados materiales o lecturas previamente realizadas para realizar el CTC.
3. Se especifican los aspectos a tratar en el orden del día pero no se registra el punto de asuntos generales y en general lo que se escribe es escueto que no tiene carácter de minuta.
4. No se registra pase de lista.
5. La ortografía es buena faltando algunos signos de acentuación solamente.
6. Buena puntuación que facilita la lectura de ideas.
7. Las oraciones y párrafos se entienden con facilidad, hay coherencia.
8. Se utiliza un lenguaje apropiado y específico de la disciplina a la que se refiere el escrito.
9. Hay legibilidad.
10. Se presenta el registro de firmas de las diez participantes.

Centro Escolar Número 6

Fondo

- A) No existe el registro de acuerdos anteriores que se hayan retomado.
- B) No existe seguimiento puesto que no se registra la lectura de éstos.
- C) Aunque no se explicita que se atienden los aspectos del Proyecto Escolar se deduce que son tomados en cuenta por el tipo de seguimiento que se realiza durante el CTC.
- D) Hay coherencia absoluta porque lo que se registra está basado en los propósitos fundamentales del PEP 2004.
- E) El CTC se inició con la lectura de un artículo correspondiente a los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos, esto significa que el personal docente y directivo reconocen que las decisiones tomadas tienen que apegarse a una normatividad sin embargo específicamente en la parte pedagógica no se cumple el análisis de resultados de aprendizaje.

- F) El registro demuestra tener como denominador común la práctica docente.
- G) No se redacta explícitamente la parte teórica pero por el contenido se puede deducir que existe la comparación.
- H) No se contextualiza la reunión.
- I) Se mencionan tiempos para una sola acción específica sobre grupos de autoestima en una semana.
- J) Se puede leer en casi toda la minuta aspectos que fueron analizados en el aspecto de ambiente de aprendizaje, se hizo una evaluación de grupo por grupo pero no se mencionaron puntos de comparación con el grado de aprendizajes del pasado inmediato.
- K) Los argumentos están soportados por los principios pedagógicos del mismo PEP 2004
- L) Existe en cada punto una solución que se menciona como “estrategia” (minuta 6, 2007) a seguir que no se redacta como acuerdo o compromiso pero se entiende que los conlleva. El observador asevera que son llevados a la práctica.
- M) Son objetivas y pertinentes las estrategias propuestas, aunque no se mencionan como acuerdos y compromisos.
- N) No hay registro de asuntos generales.
- Ñ) Existe el registro de la participación de la profesora de educación física.
- O) Se detecta a través del registro que participaron todas las personas presentes en el CTC externando sus logros y dificultades encontrados en su práctica docente.
- P) Se registran estrategias que equivalen de cierta manera a los acuerdos y compromisos ya que cada participante se los impuso al compartirlos con el colegiado.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de los CTC.
2. No se tiene noticias que se recuerde el día de CTC o se solicite material preparado para la realización de la reunión.
3. No hay orden del día.
4. No se menciona el pase de lista.
5. Mala ortografía falta puntuación y acentuación.
6. La puntuación no permite una lectura coherente.
7. Las oraciones están entrecortadas y hay palabras a medio escribir.
8. Respecto a la semántica, se utilizan palabras adecuadas al área que se trabaja.
9. Hay dificultad para leer la escritura.
10. No se registran firmas de ningún participante.

Centro Escolar Número 7

Fondo

- A) No existe lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) Es posible que se mencionen aspectos del proyecto escolar porque lo que se redactó es significativo de la práctica pedagógica.
- D) Existe coherencia con la propuesta pedagógica del PEP 2004.

- E) Solamente se puede decir que respecto a la normatividad se realiza un CTC que implica revisión de aspectos técnicos pedagógicos pero no se llega a ningún análisis de los aprendizajes de los niños y niñas.
- F) Lo que se registra en la primera columna del escrito son algunos aspectos de la práctica docente que no refleja el proceso de aprendizaje de los niños/as, sin embargo se habla de una práctica en donde se generaliza lo deseable para los niños y para la organización escolar.
- G) No hay puntos de comparación entre teoría y práctica.
- H) No hay ninguna contextualización en el registro de acciones y metas.
- I) Existe una relación de propuestas y tiempos a realizar que obedecen más a calendarizaciones que a tiempos para llevar el seguimiento de los aprendizajes o a la observación de cambios en la actitud de los niños/as.
- J) No hay elementos observables ni medibles que realmente permitan evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- K) No hay fundamentación que se refiera a algún documento o a la misma experiencia de la práctica docente.
- L) Existen metas que responden a las dificultades encontradas aunque son en su mayoría metas que tienen que ver más con una organización de actividades que con estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- M) Son objetivas las metas propuestas y los tiempos propuestos para llegar a ellas son coherentes.
- N) No hay registro de asuntos generales.
- Ñ) No hay registro de personal de apoyo o especializado.
- O) Se puede inferir que existe inclusión del personal porque en el documento se maneja constantemente a las responsables de realizar las metas sugeridas y aparecen repetidamente todos los grupos y a veces el nombre de las docentes.
- P) Se registran metas pero no se manejan como compromisos, es probable que sea la causa por la cual no se realizaron en tiempo y forma según lo detectó el observador.

Forma

1. No existe cuaderno para el registro de los CTC.
2. No se recuerda la fecha del CTC ya que está registrado en la calendarización anual emitida por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar y se apegan a ésta sin que la directora del plantel planee el CTC.
3. No hay orden del día.
4. No hay pase de lista.
5. No hay acentuación, hay palabras entrecortadas y mal escritas, existe tanta dificultad para su lectura que se duda de muchas faltas de ortografía.
6. No hay puntuación.
7. Es difícil calificar la sintaxis porque es muy poco legible la minuta.
8. Se utilizan palabras elementales propias del contexto educativo.
9. No se entiende la escritura con facilidad. El documento tiene carácter de plan de actividades y no de acta o minuta. Se divide en seis columnas en donde se menciona como encabezados actividades, metas, periodo, responsables y materiales. No hay ningún tipo de análisis ni de reflexiones es un cuadro esquemático.

10. No hay firmas.

Centro Escolar Número 8
Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) En el orden del día se menciona “conformación del plan anual de trabajo del proyecto escolar” (minuta 8, 2006), pero en la redacción de la minuta no se escribió nada.
- D) A través de los puntos del orden del día podría pensarse que hay coherencia con la propuesta del PEP 2004, pero en la redacción no se especifica.
- E) Existe normatividad al realizar puntualmente un CTC con un orden del día con aspectos técnico pedagógicos, pero esto, no asegura que el desarrollo de la reunión haya abordado tales puntos.
- F) Existe relación con la práctica docente a partir de la propuesta de trabajo con padres de familia acerca de temas pedagógicos porque se espera su apoyo al aula.
- G) No hay puntos de comparación teoría práctica.
- H) No hay contextualización.
- I) No hay registro de tiempos para realizar alguna acción.
- J) No hay registro que permita denotar elementos de análisis.
- K) No hay argumentos.
- L) No se dan soluciones, o no están registradas.
- M) No hay forma de constatar la operatividad de acuerdos porque no están registrados. Existe el registro de cuatro acciones aisladas que no tienen significación por sí mismas, se podría deducir que son una especie de acuerdos, sugerencias, ideas o puntos para no olvidar solamente.
- N) No se registran asuntos generales porque los cuatro aspectos que se escribieron no tienen encabezado.
- Ñ) En el orden del día aparece la participación de la especialista de CAPEP y del maestro de música pero no se describe nada en la minuta. “comentarios de los avances de CAPEP” “comentarios de los avances del maestro de música” (minuta 8, 2007).
- O) No se nota la inclusión de todos los miembros del CTC, en el orden del día, solamente se observa la participación de la maestra especialista de CAPEP, el maestro de música y de una docente sin constatarlo ya que no hay registro de su participación en el acta.
- P) No hay acuerdos y compromisos registrados.

Forma

1. No hay un cuaderno para registro de CTC las anotaciones se hicieron en el reverso de la hoja del orden del día.
2. Se respeta la calendarización emitida por la CSEP.
3. El orden del día es específico de los puntos a tratar.
4. No hay pase de lista.

5. Falta acentuación.
6. Falta puntuación.
7. Las oraciones son muy cortas.
8. Se usa un lenguaje elemental ni siquiera utilizando vocabulario muy específico de la materia educativa.
9. Es legible.
10. Se registran seis firmas de nueve personas registradas debajo del orden del día.

Centro Escolar Número 9

Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores, el orden del día sí lo menciona.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) Se toman algunos aspectos del Proyecto Escolar ya que se mencionan objetivos estratégicos que se reconocen como competencias propuestas en el PEP 2004 pudiéndose inferir que están en el Proyecto de la escuela.
- D) Hay congruencia total con el PEP 2004 ya que se registran competencias que este programa menciona.
- E) Se observa en la redacción que se trabaja bajo los lineamientos pedagógicos y normativos al mencionar los documentos con los que se contará durante la sesión.
- F) Muy específicamente se habla de lo que se ha hecho durante la práctica docente.
- G) Se habla mucho de la práctica y aunque en el orden del día se menciona una parte teórica que responde a una orientación recibida por una educadora para hacerla llegar a sus compañeras, no se registra nada de esta acción.
- H) Cuando se habla de cada niño que recibe atención de las especialistas de CAPEP se mencionan aspectos del contexto social y familiar.
- I) No se registran tiempos para llevar a cabo los acuerdos de tipo pedagógico, solamente se dan fechas para realizar actividades que tienen que ver con celebraciones, simulacros y organización de espacios.
- J) Se puede deducir la intervención pedagógica de las docentes y varios elementos observables y medibles de los niños/as ya que se describe lo que los niños/as lograron.
- K) Lo que se redacta tiene fundamento basado en el PEP 2004, se hace referencia a sus propósitos.
- L) Se dan soluciones concretas a problemas específicos de enseñanza aprendizaje.
- M) Los acuerdos que se toman son objetivos, claros y se pueden realizar aunque no se da un tiempo específico, probablemente se entenderá que el tiempo es el que se da entre un CTC y otro.
- N) No se mencionan asuntos generales.
- Ñ) Se puede inferir que la primera parte del registro se refiere a los niños atendidos por la especialista de CAPEP además de verificar con su firma que estuvo presente en este CTC.
- O) No siempre se especifica quien participa en el CTC, sin embargo se puede deducir que hay participación del personal docente.
- P) Hay registro específico de acuerdos y compromisos.

Forma

1. Existe un cuaderno especial para el registro de los CTC.
2. Se recuerda el CTC ya que el orden del día especifica los documentos que se habrá que tener para la sesión.
3. El orden del día es muy largo, se especifica lo que se va a tratar pero en el cuerpo de la minuta no se registra lo dicho en cada punto.

Se podría pensar que el orden del día no fue diseñado por la Directora del plantel sino transferido de la reunión de CTC con la supervisora de Zona ya que en un punto señala “trabajo en las aulas cada directora con su personal” (minuta 9, 2007).

4. No hay registro de pase de lista.
5. La ortografía es buena.
6. La puntuación permite comprender el texto con facilidad.
7. La sintaxis es adecuada.
8. Las palabras utilizadas son pertinentes a lo que se desea explicar.
9. La letra es legible.
10. Se registran 8 de 10 firmas sin especificar si son ausencias del personal u olvido de firmar.

NOTA: Aunque no existe en la minuta un orden o especificación del punto analizado del orden del día, se puede observar que se habló de muchos aspectos relacionados a la práctica educativa y que en su desarrollo hubo análisis, propuestas y conclusiones objetivas. El registro constó de nueve páginas que reflejaron constancia en el trabajo durante el CTC, además hubo una evaluación final parcial. En menos ocasiones se registraron aspectos de tipo organizacional.

Centro Escolar Número 10

Fondo

- A) Se menciona en el orden del día la lectura de la minuta anterior pero no se registra que se haya realizado.
- B) No hay seguimiento de acuerdos porque lo que se registra inicialmente en la minuta son acciones que se van a realizar en el futuro.
- C) No se hace alusión al Proyecto escolar ni a su diagnóstico, se podría suponer que se habla de acciones educativas que tienen relación a su Proyecto pero no está explícito.
- D) Hay completa coherencia con las propuestas del PEP 2004 porque se manejan competencias observadas en los niños/as.
- E) Se respeta la normatividad porque en la minuta se refleja que se abordaron temas educativos y las propuestas están dentro de los lineamientos de la educación preescolar.
- F) La descripción en la minuta se relaciona absolutamente con la práctica educativa porque describe las competencias que los niños presentan o deben presentar.
- G) No se hace comparación entre teoría y práctica.
- H) En un párrafo dice “por las situaciones familiares” (minuta10, 2007), sin embargo se omite el tipo de situaciones familiares relativas a la convivencia y la dinámica

familiar.

- I) No se da ningún lapso de tiempo para realizar acuerdos.
- J) En forma breve se dan algunos indicadores que demuestran los avances de la práctica pedagógica.
- K) No hay argumentos que fundamenten lo observado en la práctica.
- L) No hay análisis suficiente para llevar a soluciones.
- M) Hay objetividad para poner en práctica acuerdos tomados.
- N) No se registran asuntos generales.
- Ñ) No hay registro ni participación de personal especializado.
- O) No se registra quien participa.
- P) No se registran acuerdos y compromisos.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de CTC.
2. No se registran elementos que reflejen una previa preparación al CTC o un recordatorio.
3. En el orden del día se especifican con claridad los asuntos a tratar, incluso se inicia con la lectura de la minuta anterior aunque en el acta no se tiene ningún registro de éste hecho.
4. No hay pase de lista.
5. La ortografía en general es correcta.
6. La puntuación en general es correcta.
7. La sintaxis es mala porque no hay secuencia lógica de las ideas en algunos párrafos.
8. Es correcta la semántica.
9. El acta es legible.
10. De cuatro registros hay firma de tres docentes y no aparece registrada la directora.

Centro Escolar Número 11

Fondo

- A) No se registra en el orden del día lectura de acta anterior.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) No se mencionan aspectos del Proyecto Escolar.
- D) Hay coherencia con la propuesta pedagógica únicamente cuando se habla de inclusión que se menciona como un elemento a tomarse en cuenta en la práctica.
- E) Hay pocos elementos para confirmar que siguen la norma, sin embargo se ajustan a hablar sobre aspectos pedagógicos y se enfatiza que la ley apoya la inclusión.
- F) Existe relación entre lo que se redacta y la práctica docente.
- G) No se compara la teoría y la práctica, es decir no hay puntos de referencia que apoyen lo que se dice, por ejemplo partiendo de los principios del PEP 2004 .
- H) No se contextualiza. Se mencionan acciones que favorecen el desarrollo personal y social de los niños y niñas, y aspectos de inclusión pero sin mencionar el ambiente en el que se desarrollan las
- I) No se habla de tiempos para realizar acuerdos, los cuales están muy enfocados solamente al caso de una niña.

- J) No hay elementos que puedan ser observables y medibles.
- K) No hay elementos que permitan dar argumentos.
- L) No hay análisis.
- M) Los acuerdos elementales se pueden poner en práctica porque son acciones que se dan por sí mismas en la práctica docente como “dejarlos hacer las cosas” (minuta 11, 2006).
- N) No se registran asuntos generales, ni se pueden deducir del cuerpo de la redacción.
- Ñ) No se registra participación de personal especializado.
- O) No se hace alusión de las personas que participan.
- P) No se registran acuerdos ni compromisos.

Forma

1. Hay un cuaderno específico para registrar las minutas. La hoja del orden del día se pega en el cuaderno.
2. No hay elementos para saber si desde antes se recuerda la fecha de CTC, pero se deduce que no es así ya que no hay material previsto para realizar la sesión.
3. El orden del día es específico en los asuntos a tratar.
4. No se registra pase de lista.
5. La ortografía es buena en general. No hay la suficiente coherencia entre los enunciados.
6. La puntuación es buena en general.
7. Utiliza oraciones muy breves y puntualiza ideas aisladas.
8. Utiliza correctamente el significado de las palabras.
9. El registro es legible.
10. No hay registro de ninguna firma.

NOTA: Como registro de la minuta solamente se hizo una hoja con el título de conclusiones.

Centro Escolar Número 12

Fondo

- A) No se menciona lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) Se menciona en el orden del día evaluación del Proyecto Escolar pero no se registra nada de éste.
- D) No se habla de ningún aspecto del PEP 2004.
- E) No hay elementos para analizar este punto.
- F) Se habla de aspectos que circundan a la práctica docente pero no hay elementos que hablen de la intervención pedagógica.
- G) No hay puntos de referencia para comparar teoría y práctica.
- H) No hay contexto.
- I) No hay tiempos definidos para realizar acuerdos.
- J) No hay elementos de análisis.
- K) No hay elementos para argumentar.

- L) No hay elementos de análisis.
- M) Son operables los acuerdos.
- N) Se registra en el orden del día y en la minuta se escribe solo un punto.
- Ñ) No hay registro de la participación de personal especializado.
- O) No se nota inclusión de miembros participantes en el CTC.
- P) No se dan acuerdos ni compromisos.

Forma

1. No existe un cuaderno de registro de CTC.
2. No hay indicios de que se recuerde la fecha del CTC.
3. El orden del día es específico en los puntos a tratar.
4. No hay pase de lista.
5. Buena ortografía
6. Buena puntuación.
7. Sintaxis buena.
8. Semántica buena.
9. Es una escritura legible escrita con letras mayúsculas.
10. No hay registro de firmas.

NOTA: Es una minuta que refleja una reunión de bajo compromiso en el aspecto técnico pedagógico ya que se anotan acciones puramente organizativas. Se redacta en forma descuidada utilizando el reverso de la hoja impresa con el orden del día.

Centro Escolar Número 13

Fondo

- A) No se registra lectura de acuerdos.
- B) No se registra seguimiento de acuerdos.
- C) No se mencionan aspectos del Proyecto Escolar.
- D) No se tratan aspectos relacionados con los objetivos del PEP 2004.
- E) Hay compatibilidad con los lineamientos de la educación preescolar.
- F) No hay relación directa con hechos de la práctica docente.
- G) No hay comparación entre teoría y práctica.
- H) No está contextualizado.
- I) No se registran tiempos para realizar acuerdos.
- J) No hay elementos que permitan análisis.
- K) No hay elementos que se puedan fundamentar.
- L) No hay análisis.
- M) Los acuerdos son operables y objetivos pero no se refieren a la intervención docente sino a aspectos de organización escolar.
- N) No se registran asuntos generales.
- Ñ) Se registra la participación de personal especializado de CAPEP y de Educación Física.
- O) Se nota que hubo participación de los miembros del CTC porque en los acuerdos se registra lo que cada maestra eligió como comisión.
- P) Se registran compromisos.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para anotar las minutas.
2. No hay elementos que sugieran que se recuerda la fecha del CTC.
3. El orden del día es específico en los puntos a tratar.
4. No hay registro de pase de lista.
5. La ortografía es buena.
6. La puntuación es buena, permite diferenciar los temas que se trataron.
7. La sintaxis es buena.
8. La semántica es buena.
9. El acta es legible.
10. Se registran todas las firmas de los convocados a la reunión.

NOTA: Se observa que se aprovecha bien el tiempo de la sesión ya que se retoman diversos aspectos pero no se avocan a la parte medular que es la de enseñanza – aprendizaje. Se nota una buena organización para la realización de comisiones, se registran acuerdos y compromisos. En el orden del día se analiza el proyecto escolar y no hay ningún elemento que se acerque a éste, se abordan temas sobre reglas que deben respetar los padres de familia como portar credenciales, elaboración de oficios para retirar material de desuso, organización para realizar talleres, entre otros.

Centro Escolar Número 14

Fondo

- A) No está contemplado en el orden del día la lectura de acuerdos anteriores.
- B) No se registra un seguimiento de acuerdos.
- C) Se trabajan aspectos del Proyecto Escolar, el observador presencié *in situ* que el equipo de trabajo tuvo como guía para la realización del CTC su Proyecto Escolar.
- D) Existe pertinencia con la propuesta del PEP 2004.
- E) El CTC responde a la normatividad ya que es un espacio dedicado al análisis de la práctica docente.
- F) Los aspectos que se tocan tienen como sustento la práctica docente.
- G) Hay puntos de comparación entre la teoría y la práctica, se lee un artículo sobre planeación y se concluye con acuerdos para llevarla a cabo.
- H) No se contextualiza cada punto pero en alguno de ellos sí se toma en cuenta el contexto familiar.
- I) No se registran tiempos para llevar a cabo los acuerdos.
- J) Existen elementos que son observables y medibles porque parten de los indicadores propuestos por el PEP 2004.
- K) La fundamentación se toma de la lectura inicial pues se trabaja solamente el aspecto de planeación.
- L) Después de un análisis escueto de la práctica se dan soluciones.
- M) Los acuerdos tomados son objetivos, se pueden llevar a la práctica.
- N) No se registran asuntos generales.
- Ñ) No hay participación de personal de apoyo.
- O) No se registra la participación de cada docente.

P) Hay registro de acuerdos y compromisos.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de minutas.
2. No hay elementos que indiquen que se recuerda la fecha de CTC.
3. El orden del día es muy específico de los puntos a tratar.
4. No se registra pase de lista.
5. Buena ortografía.
6. Buena puntuación.
7. Sintaxis correcta.
8. Semántica correcta.
9. El acta es legible.
10. Se registran las todas las participantes.

NOTA: El análisis de la minuta se apoya en la experiencia que el observador ha presenciado *in situ* de la práctica docente cotidiana. La directora de este plantel es una maestra con estudios de posgrado.

Centro Escolar Número 15

Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) Se mencionan aspectos del Proyecto Escolar, la minuta inicia con la pregunta “¿cómo va nuestro proyecto?” (minuta 15, 2007) lo que sigue es el registro de acciones vinculadas a la inclusión de niños/as y padres de familia.
- D) Hay coherencia con la propuesta pedagógica del PEP 2004.
- E) El desarrollo del CTC se basa en la norma pedagógica.
- F) Lo tratado tiene relación con la práctica docente.
- G) No hay punto de comparación entre la teoría y la práctica.
- H) Los puntos tratados no están contextualizados.
- I) No se registran tiempos para realizar acuerdos.
- J) No existe un análisis.
- K) No hay registro de argumentos.
- L) No hay análisis.
- M) Los acuerdos son muy generales, no dan oportunidad de verificar su objetividad.
- N) No hay registro de asuntos generales.
- Ñ) No hay registro de la participación de personal especializado.
- O) No hay elementos para reconocer la participación de los/las participantes.
- P) Se registran acuerdos muy generales que demuestran el poco interés por reconocer su intervención docente, ejemplo de ello es el primer acuerdo que registraron: “respeto de acuerdos y normas” (minuta 15, 2007).

Forma

1. Hay un cuaderno específico para anotar las minutas del CTC.
2. No se detecta que se recuerde la fecha del CTC no hay orden del día.
3. No hay orden del día.
4. No hay pase de lista.
5. Ortografía incorrecta palabras a medio escribir.
6. Puntuación incorrecta.
7. Sintaxis incorrecta existen palabras aisladas que no terminan un enunciado.
8. Semántica adecuada.
9. No es legible, los rasgos de las letras son muy irregulares.
10. No se registran firmas de participantes.

NOTA: Es un registro que se inclina más por dejar asentados acuerdos sobre organización que técnico-pedagógicos de la intervención docente. No existe relación entre los diferentes puntos registrados.

Centro Escolar Número 16
Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) Se puede deducir que el análisis que se hace es parte del proyecto escolar porque se registran elementos de tres evaluaciones.
- D) Hay coherencia con el PEP 2004 porque se manejan competencias adquiridas por los niños/as.
- E) Se respeta la normatividad en cuanto a seguir el lineamiento del PEP 2004.
- F) Los temas tienen relación directa con la práctica docente porque se registra lo que se observó en un aula.
- G) No se compara teoría y práctica.
- H) No se contextualiza lo que se registra.
- I) No se registran tiempos para realizar los acuerdos.
- J) Existen algunos elementos observables y medibles porque se pueden comparar con indicadores que propone el PEP 2004.
- K) No hay fundamentos para evaluar.
- L) No existen soluciones.
- M) Los incipientes acuerdos carecen de objetividad porque solamente dice continuar o reforzar alguna acción muy general, no se diseña ninguna actividad específica para atacar el problema detectado.
- N) No se registran asuntos generales aunque en el orden del día se mencionan asuntos varios.
- Ñ) No se registra personal especializado.
- O) No se anota la participación de las personas que participaron.
- P) No hay un rubro específico de acuerdos y compromisos.

Forma

1. No hay un cuaderno de registro. La minuta se escribe detrás de la misma hoja del orden del día.
2. No hay elementos para afirmar que se recuerda la fecha del CTC, sin embargo

posiblemente se haya previsto el material de análisis de las tres evaluaciones para el CTC.

3. Se especifican los puntos a tratar en el orden del día aunque no se registra que se hayan abordado todos.
4. No hay pase de lista.
5. Es difícil evaluar la ortografía porque la escritura es ilegible en algunos casos.
6. Puntuación incorrecta.
7. Sintaxis incorrecta, no se entienden algunos enunciados ni párrafos.
8. Son ilegibles algunas palabras, las que se entienden son correctas.
9. El acta es difícilmente legible.
10. Se registran diez firmas sin dar mayor información acerca de la función que desempeñan.

Centro Escolar Número 17

Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores ni se registra en el orden del día.
- B) No se registra un seguimiento de acuerdos pero se puede deducir que sí hubo acuerdos en el acta anterior ya que es de lo que se va a tratar el CTC porque aparecen rubros específicos en los que cada docente explicará lo que realizó, como si a cada quien se le hubiera dado una tarea específica.
- C) Se mencionan aspectos que responden al Proyecto Escolar.
- D) Hay completa coherencia con el PEP 2004 porque se describen actividades que las propone este programa.
- E) Existe completa compatibilidad de lo que se hace con la normatividad porque el sustento es el PEP 2004.
- F) Los temas son exclusivos de la práctica docente.
- G) No se compara teoría y práctica.
- H) No se contextualizan todos los aspectos aunque se hace alusión en algún momento del entorno familiar de los niños.
- I) No se registran tiempos para realizar acciones.
- J) La mayoría del registro tiene elementos observables y medibles porque son acciones que tienen como punto de referencia los indicadores propuestos en el PEP 2004.
- K) No hay argumentos.
- L) No se hace un análisis, se hace una descripción de lo realizado.
- M) No se registraron acuerdos.
- N) En el orden del día se mencionan los asuntos generales pero no se escribe nada en la minuta.
- Ñ) Se escribe específicamente la participación de la especialista de CAPEP.
- O) Se registra lo que cada miembro aporta.
- P) No se registran los acuerdos y compromisos aunque en el orden del día sí lo menciona.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de cada CTC.
2. No se recuerda la fecha de CTC.
3. El orden del día es específico en los puntos a tratar aunque en el registro no se escriben todos.
4. Se registra pase de lista con las firmas de las participantes.
5. Ortografía correcta.
6. Puntuación buena, ayuda a comprender las ideas.
7. La sintaxis es buena.
8. La semántica es adecuada.
9. Es legible.
10. Se registran ocho firmas de nueve docentes. No aparece la firma de la directora.

Centro Escolar Número 18

Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay registro de seguimiento de acuerdos.
- C) Se mencionan aspectos del Proyecto escolar porque hacen alusión a ello.
- D) Existe coherencia con el PEP 2004.
- E) Se trabaja bajo la normatividad del PEP 2004, se siguen los lineamientos de la CSEP porque se menciona el trabajo en los ámbitos ordenados.
- F) Los temas tienen relación directa con la práctica pedagógica porque se describen las competencias que han adquirido los niños/as.
- G) No se compara teoría y práctica.
- H) Escuetamente se contextualiza lo observado.
- I) No se registran tiempos para realizar los acuerdos.
- J) Los elementos registrados son observables y medibles porque tienen como punto de referencia indicadores del PEP 2004.
- K) No se dan argumentos durante la descripción de las acciones realizadas.
- L) El análisis llega a soluciones y conclusiones porque lo hacen a través de un cuestionamiento.
- M) Es objetivo lo que se acuerda porque parte de hechos reales y están acordes con la propuesta del PEP 2004.
- N) No se registran asuntos generales.
- Ñ) Se denota la participación de personal de CAPEP en virtud de la existencia de un registro de uso de la palabra.
- O) No se puede saber las personas que participaron en la sesión.
- P) Se registran acuerdos y compromisos que abarcan el ámbito del aula escuela y comunidad.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de las minutas.
2. No hay elementos para deducir que se recuerde el día de CTC.
3. No hay orden del día, se parte de un objetivo para el CTC que habla de analizar resultados.

4. No hay pase de lista.
5. La ortografía es buena.
6. La puntuación es buena.
7. La sintaxis permite comprender lo que se quiere decir.
8. La semántica es correcta.
9. El acta es legible.
10. Se registran siete firmas sin referencia de la función que desempeña cada persona, no hay firma de la directora.

Centro Escolar Número 19

Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) No hay aspectos que se refieran al Proyecto Escolar aunque en el orden del día lo menciona.
- D) No hay elementos que permitan relacionar directamente lo que se registró con el PEP 2004.
- E) Solamente se deduce que se realizó el CTC conforme al tiempo destinado para éste acatando la normatividad.
- F) Los temas tienen relación con la práctica docente aunque no hay un análisis.
- G) No se compara teoría y práctica.
- H) No hay contextualización.
- I) No se registran tiempos para llevar a cabo acuerdos.
- J) No hay elementos de análisis.
- K) No hay argumentos, se hacen afirmaciones generales como “tomar en cuenta las competencias que debemos tomar en cuenta, en relación del problema: no se cuenta con reglas y límites para la convivencia”, (minuta 19, 2007).
- L) No hay análisis.
- M) Los acuerdos son operables aunque son acciones indirectas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.
- N) Se registran asuntos generales que tienen que ver con la organización de comisiones más que con compromisos con la intervención pedagógica.
- Ñ) No existe registro de personal especializado.
- O) No se registra la participación de algún miembro del consejo.
- P) Se registran acuerdos generales.

Forma

1. El registro de la minuta se hace en la parte posterior de la hoja del orden del día, no hay cuaderno específico para registro de CTC.
2. Es posible que solamente la docente que informó a sus compañeras sobre los temas abordados en el taller interanual haya previsto la fecha del CTC.
3. En el orden del día se especifican los puntos a tratar aunque éstos son puntos muy abiertos.
4. No hay pase de lista.

5. La ortografía no es buena todo se escribe con mayúsculas.
6. La puntuación es buena, permite la comprensión de cada idea.
7. La sintaxis es buena se comprende el texto sin problemas.
8. La semántica es correcta, aunque el lenguaje utilizado podría calificarse de sencillo.
9. El acta es legible.
10. Se registran cinco firmas sin nombre ni referencia de función.}

Centro Escolar Número 20

Fondo

- A) No hay lectura del acta anterior.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) Se menciona en el orden del día una revisión al Plan Anual de Trabajo, pero en el cuerpo de la minuta no se hace alusión a él.
- D) Hay relación con la propuesta del PEP 2004 porque se hace referencia al desarrollo de competencias en los alumnos/as.
- E) Las acciones registradas se encuentran dentro de la normatividad sobre todo a los principios de la educación preescolar.
- F) Los temas están relacionados directamente con la práctica docente pero poco se habla de la intervención docente y la observación a los niños/as.
- G) No hay puntos de comparación entre la teoría y la práctica.
- H) No se contextualiza lo que se describe.
- I) No se registran tiempos para llevar a cabo los acuerdos.
- J) No hay elementos de análisis.
- K) No hay argumentación.
- L) No hay análisis y por lo tanto no hay soluciones.
- M) Los acuerdos tomados son muy abiertos, el documento dice en uno de sus acuerdos "incluir las actividades del PAT en la planeación docente para que exista una lógica y seguimiento" (minuta 20, 2007), esto es un acuerdo implícito.
- N) Hay registro de asuntos generales.
- Ñ) No se registra la participación de personal especialista pero se puede deducir que existió una breve participación porque se habla de un niño con NEE.
- O) No se registra la participación de las personas presentes en el CTC.

Forma

1. Existe un cuaderno específico para el registro de las actas.
2. No se recuerda la fecha del CTC, no hay registro de materiales que se previenen para realizar la sesión.
3. El orden del día especifica los puntos a tratar.
4. No hay pase de lista.
5. La ortografía no es buena existen algunos errores.
6. La puntuación es correcta.
7. La sintaxis es correcta.
8. La semántica es correcta.

9. El acta es legible pero hay una hoja anexa que se refiere a objetivos escolares y es ilegible además de no contar con elementos claros en su redacción, la ubicación de las palabras están en desorden en el espacio gráfico.
10. Se registran las firmas de los participantes y se justifica con una nota la ausencia de dos personas por licencia médica.

Centro Escolar Número 21
Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) No se registran aspectos específicos del Proyecto Escolar.
- D) Hay coherencia con la propuesta del PEP 2004 en los aspectos que se mencionan en forma general.
- E) Se trabaja dentro de la normatividad al respetar espacios y tiempos determinados para la realización del CTC aunque no se aprovecha la sesión por falta de personal y ningún interés por analizar la práctica educativa.
- F) Hay relación con la práctica docente pero los aspectos se toman muy generales.
- G) No se compara teoría y práctica.
- H) No hay contextualización en lo que se redacta.
- I) Se registran tiempos para realizar comisiones.
- J) No hay elementos en la minuta que permitan evaluar si son medibles y observables.
- K) No hay argumentación.
- L) No hay análisis.
- M) Los acuerdos tomados se pueden llevar a cabo pero no reflejan compromiso directo en la intervención pedagógica en aula.
- N) En el orden del día se mencionan asuntos generales pero no se registra ninguno.
- Ñ) No se registra participación de personal especializado.
- O) No se nota la participación de las personas que integran el CTC, solamente se mencionan sus comisiones.
- P) Se mencionan algunos acuerdos y compromisos en un cuadro sintético que menciona comisiones más que acciones técnico-pedagógicas.

Forma

- 1. No existe un cuaderno específico para registro de minutas.
- 2. No se recuerda la fecha del CTC.
- 3. En el orden del día se especifica lo que se va a trabajar.
- 4. No hay pase de lista.
- 5. La ortografía no es buena, hay palabras cortadas.
- 6. Mala puntuación no se entienden algunos enunciados.
- 7. La sintaxis no ayuda a comprender las ideas.
- 8. Se utilizan palabras correctas con significado adecuado a los temas tratados.
- 9. No es legible el acta sobretodo en la parte final en donde se presenta un cuadro sintético.
- 10. No se registra ninguna firma.

NOTA: Existe una nota en la minuta en la que dice que por faltar cuatro docentes los puntos que faltaron de retomar se verán en la junta técnica. Se observa que aún siendo menos de la mitad del total de docentes quienes participaron en el CTC no llegaron a hacer una reunión de calidad porque se registran aspectos muy generales en los que se parafrasean los enunciados del orden del día.

Centro Escolar Número 22

Fondo

- A) Se menciona la lectura del orden del día del CTC anterior del que se puede inferir que se comentó lo que se realizó y lo que faltó, pero no se registró nada.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) Se menciona que se hizo un ajuste al Proyecto pero no se registran estos resultados.
- D) Hay coherencia con la propuesta del PEP 2004 porque se basan en los ámbitos educativos que en él se mencionan.
- E) No hay propuestas pero lo que se registra está dentro de la normatividad.
- F) No hay puntos de partida de la práctica docente.
- G) No se compara la teoría y la práctica.
- H) No hay contextualización en el texto.
- I) Parcialmente se menciona una acción para el mes de marzo y la continuación del CTC en la siguiente junta técnica.
- J) No hay elementos de análisis.
- K) No hay argumentos.
- L) No se llega a soluciones.
- M) Los escuetos acuerdos son posibles de poner en marcha pero son de tipo organizativo.
- N) En la orden del día se mencionan los asuntos generales pero no se registra ninguno.
- Ñ) No hay registro de la participación de personal especializado.
- O) No se denota la participación de los miembros del CTC.
- P) Se registra solamente un acuerdo que menciona la continuación del CTC para la siguiente junta técnica, lo que no implica acuerdos del orden pedagógico.

Forma

1. No hay un cuaderno específico para el registro de las minutas de CTC.
2. No se recuerda la fecha del CTC.
3. El orden del día es específico en los puntos a tratar.
4. No hay pase de lista.
5. Mala ortografía, palabras cortadas.
6. Puntuación mala que no permite diferenciar una idea de otra.
7. Mala sintaxis no hay coherencia entre los enunciados ni párrafos.
8. La semántica es adecuada.
9. El acta no es legible.
10. Se registran tres firmas sin referencias a la función desempeñada o a grupo

atendido.

Centro Escolar Número 23

Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) No se menciona el Proyecto de Escuela en el orden del día ni se registra nada sobre éste.
- D) Hay congruencia con el PEP 2004 en los pocos rubros que hablan sobre la intervención pedagógica.
- E) No se acata la indicación que dice que el CTC es un espacio exclusivo de análisis sobre la práctica educativa, en el orden del día y en la minuta se registra una plática por representantes del sindicato nacional de maestros.
- F) Hay relación con la práctica docente en los temas tratados pero en ninguno se analiza el proceso de aprendizaje.
- G) No se compara la teoría y la práctica.
- H) No se contextualizan los puntos tratados.
- I) No se registran tiempos para realizar acuerdos.
- J) No hay elementos que se puedan analizar.
- K) No hay fundamentación en el registro para ningún aspecto.
- L) No se dan soluciones a problemáticas, solamente hay algunas sugerencias de actividades en forma general.
- M) Los acuerdos tomados y sugerencias dadas son factibles de llevarse a cabo.
- N) No se registran asuntos generales.
- Ñ) No se tiene registro de participación de personal especializado.
- O) No existe una referencia del personal que participa en el CTC.
- P) El registro de acuerdos y compromisos se reduce a mencionar que las educadoras realizarán sus comisiones.

Forma

1. No existe un cuaderno especial para el registro de las minutas, se escribe detrás de la hoja que tiene el orden del día.
2. No se recuerda la fecha del CTC.
3. El orden del día especifica los puntos a tratar.
4. No hay pase de lista.
5. La ortografía es mala no se utilizan acentos en muchas palabras.
6. La puntuación es muy sencilla. Se utilizan muchos enunciados aislados.
7. La sintaxis permite comprender el texto.
8. La semántica es correcta.
9. El acta es legible aunque no se completan los rasgos de algunas letras.
10. No hay firmas registradas.

NOTA: Es evidente que el tiempo que se da para realizar el CTC no es valorado por la directora del plantel pues es ella quien diseña el orden del día cuando se observa que da tiempo especial a asuntos sindicales. El personal docente acata el orden del día.

Como se indicó en el punto E realizar este tipo de eventos en el horario laboral es faltar a la normatividad.

Centro Escolar Número 24
Fondo

- A) No hay lectura de acuerdos anteriores.
- B) No hay seguimiento de acuerdos.
- C) No se registran aspectos del Proyecto Escolar, solamente se menciona en el orden del día.
- D) Hay congruencia con la propuesta del PEP 2004 en forma muy general.
- E) Aunque en forma muy general las acciones realizadas y por realizar están dentro de la normatividad no se llega a analizar la práctica educativa.
- F) Los temas tienen relación con la práctica docente pero muy específicamente en el seguimiento de un niño con NNE.
- G) Existe un alejamiento significativo entre la teoría y la práctica no se hacen referencias a ningún libro, artículo o investigación educativa.
- H) No hay contextualización en ningún punto.
- I) No se registran tiempos para realizar las sugerencias de actividades con el niño con NEE.
- J) No hay los suficientes elementos para hacer un análisis durante el CTC.
- K) No hay fundamento en lo que se registra.
- L) No hay análisis pero se enuncian sugerencias de actividades que la especialista de CAPEP da para tratar al niño en cuestión.
- M) Las sugerencias son objetivas y se pueden poner en práctica.
- N) No se registran asuntos generales.
- Ñ) Se infiere la participación de la especialista por las sugerencias dadas para la conducción del niño con NEE.
- O) No se registra la participación de las docentes durante el CTC.
- P) No se escriben acuerdos ni compromisos.

Forma

1. Existe una libreta especial para el registro de las minutas.
2. No se recuerda la fecha de CTC.
3. En el orden del día se especifican los puntos a tratar.
4. No hay pase de lista.
5. La ortografía no es buena hay palabras mal escritas o cortadas.
6. Se redacta la minuta con 13 enunciados cortos en donde la puntuación no es adecuada.
7. La sintaxis es correcta porque da la oportunidad de entender cada enunciado.
8. Se usa bien la semántica.
9. Con dificultad se lee la letra manuscrita.
10. Se registran cinco firmas sin la referencia del nombre o la función que se desempeña.

Centro Escolar Número 25

NOTA: El observador *in situ* presenció que la directora del plantel entregó solamente copia del orden del día argumentando que todo el CTC se realizó verbalmente agotando cada uno de los puntos previstos.

Forma

1. No hay un cuaderno para el registro de CTC.
2. No se recuerda la fecha de CTC.
3. El orden del día especifica los contenidos a tratar.
Del punto 4 al 9 no hay elementos
10. No hay registro de firmas.

5.2 Resumen del análisis de las minutas por incisos (fondo).

A) Lectura de acuerdos anteriores.

En ninguna de las veinticinco minutas se registró la lectura de los acuerdos tomados en el CTC precedente. En tres órdenes del día sí se menciona como un punto específico la lectura de acuerdos y compromisos pero no hay registro de que se haya llevado a cabo el seguimiento de dichos acuerdos.

B) ¿Hay seguimiento de acuerdos?

En ninguna de las veinticinco minutas hay seguimiento de acuerdos anteriores. Lo que se escribe tampoco especifica si está relacionado con el diagnóstico del Proyecto Escolar u objetivos del mismo por lo cual no se puede afirmar que exista o no, pertinencia entre la práctica educativa y los problemas educativos detectados.

C) ¿Se mencionan aspectos del Proyecto Escolar?

La revisión del Proyecto Escolar se menciona en trece de las veinticinco órdenes del día pero en el acta no se describe un seguimiento puntualizado y organizado de los aspectos que dan solución a las problemáticas educativas.

D) ¿Hay congruencia con la propuesta pedagógica del PEP 2004?

Todas las actas tienen congruencia con la propuesta pedagógica del PEP 2004 con frecuencia se hace referencia principalmente a los campos formativos desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático.

E) ¿Hay compatibilidad entre las propuestas y la normatividad?

Los registros de las minutas, a excepción de una, manifiestan que el CTC se desarrolla dentro de la normatividad que refiere a éste, como un espacio para abordar aspectos de la práctica educativa, sin embargo no se llegan a analizar los resultados del aprendizaje ni el seguimiento o revisión del Proyecto Escolar (artículo 78 de los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2006-2007). Se abusa del tiempo para resolver problemas de organización: repartición de comisiones, asignación de fechas para la realización de eventos intraescolares, distribución de espacios para llevar a cabo talleres, adjudicación de asesorías para padres de familia, división del tiempo para realizar jornadas de trabajo con los padres de niños/as con necesidades educativas especiales, turnos para tomar las actividades de educación física, acuerdos para aportar materiales para festividades sociales, deportivas, recreativas y culturales, acuerdos para realizar visitas extraescolares, rotación de materiales, entre otros.

La excepción a la que se hace mención al inicio del párrafo se refiere a una minuta que registra una reunión sindical que nada tiene que ver con la práctica educativa y que se le da prioridad ante la necesidad de realizar la evaluación del servicio educativo.

F) ¿Los temas tienen relación con la práctica docente?

Los temas que se registran reflejan la práctica docente pero hay una tendencia a hacer un recuento de actividades sin analizar el proceso. No se registra la intervención pedagógica de la docente por lo que no se sabe si ésta, favorece o afecta el aprendizaje de los niños/as, no hay elementos para valorar su pertinencia o modificarla.

G) ¿Se compara la teoría y la práctica?

No existe una comparación explícita entre la teoría y la práctica, pero en varias minutas se hace referencia a las competencias que se mencionan en el PEP 2004 como puntos de referencia para reconocer el avance de aprendizajes en los niños/as. No se tiene el registro de ninguna otra fuente bibliográfica que apoye las decisiones para llevar a cabo la práctica educativa.

H) ¿Cada punto está contextualizado respecto a las condiciones socioeconómicas y culturales del medio?

En ninguna minuta se describe o se menciona, cuando menos, el medio en el que se están desarrollando los niños/as. En algunos párrafos se menciona la importancia de que los padres de familia se involucren más en las actividades escolares, pero no se dice el por qué ni el cómo. No se hace alusión al diagnóstico si es que lo hay.

I) ¿Se registran tiempos para realizar los acuerdos?

Se esperaría que los acuerdos giraran alrededor de prácticas educativas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los niños/as pero esto no sucede así porque los tiempos registrados son para cumplir acciones de tipo organizativas, algunas fueron mencionadas como ejemplo en el inciso "E". Se registra específicamente el mes, la semana o el día para llevar a cabo actividades múltiples o son fechas preestablecidas en el calendario escolar como conmemorativas, pero los acuerdos que tienen que ver con una acción educativa en el aula se deja abierto pudiendo suponer que el tiempo queda implícitamente dado entre un CTC y otro.

J) ¿Hay elementos de análisis (observables y medibles) de la práctica pedagógica?

Se rescatan algunos elementos observables y medibles porque describen actitudes en los niños/as, que fueron la respuesta a una situación determinada. Se observa que en muchas minutas se hicieron estas descripciones pero no se aprovecharon para analizarlas y llevarles un seguimiento. En cuanto a elementos de análisis de la intervención pedagógica de las docentes no se encontró nada.

K) ¿Los argumentos están fundamentados?

Las minutas no registran exposición de argumentos.

L) ¿El análisis lleva a un registro de soluciones?

Se dan soluciones a partir de un supuesto análisis aunque más bien se podría inferir que en forma general se abordan los problemas educativos y se dan soluciones generales e idénticas para todos los grados. Se observa que cuando se abordan los casos de los niños con necesidades educativas especiales por parte de las/los especialistas de CAPEP sí se dan soluciones específicas para cada uno de ellos/ellas.

M) Grado de objetividad y operatividad para poner en práctica los acuerdos tomados.

Los acuerdos que se registraron en actas son absolutamente objetivos y operativos porque están apegados al Programa de Educación Preescolar 2004, aunque hay duda en el grado de pertinencia porque se generalizan a todos los grados y grupos además de ser muy abiertos.

N) ¿Se registran asuntos generales?

En doce minutas se registran asuntos generales como un punto en el orden del día pero en ninguna se especifica en el cuerpo el acta. En la minuta 20 se registra en el orden del día y en la descripción de la minuta.

Ñ) ¿Se anota la participación de personal especializado de apoyo?

En diez actas aparecen en el orden del día un punto para escuchar las aportaciones de los especialistas de CAPEP, pero solamente en cuatro de ellas se escribe su participación, en algunos casos se encuentra la firma que avala haber estado presentes aunque no aparece su participación en la orden del día ni en el registro de participaciones. En ningún caso está registrada la participación de maestros de música o educación física sin embargo sus firmas aparecen al final del acta. Existen tres firmas de maestros de educación física y dos de maestros de música.

O) ¿En el registro se detecta la inclusión de los miembros del CTC?

Es muy difícil percatarse a través de las minutas del personal que participó en el CTC, se puede deducir por las firmas y por la designación de acciones cuántas personas estuvieron presentes pero no se sabe cómo fue su participación y si la hubo. En todas las actas la directora estuvo presente pero no siempre estuvo el personal completo, en algunas se registra la causa de la ausencia de la trabajadora, en otras solamente aparece vacío el espacio de firma y en otros casos solamente firman quienes estuvieron presentes sin dar a conocer si hubo personal faltante.

P) ¿Se registran acuerdos y compromisos?

En trece actas se registran los acuerdos y compromisos los cuales tienen en común ser muy generales y de tipo organizativo.

La gráfica muestra que casi las tres cuartas partes de las respuestas son negativas lo que quiere decir que los puntos que se consideran necesarios e importantes en los Consejos Técnicos Consultivos no se llevan a cabo. También se observa que en ningún caso se llega a tener el cien por ciento de una respuesta afirmativa o negativa.

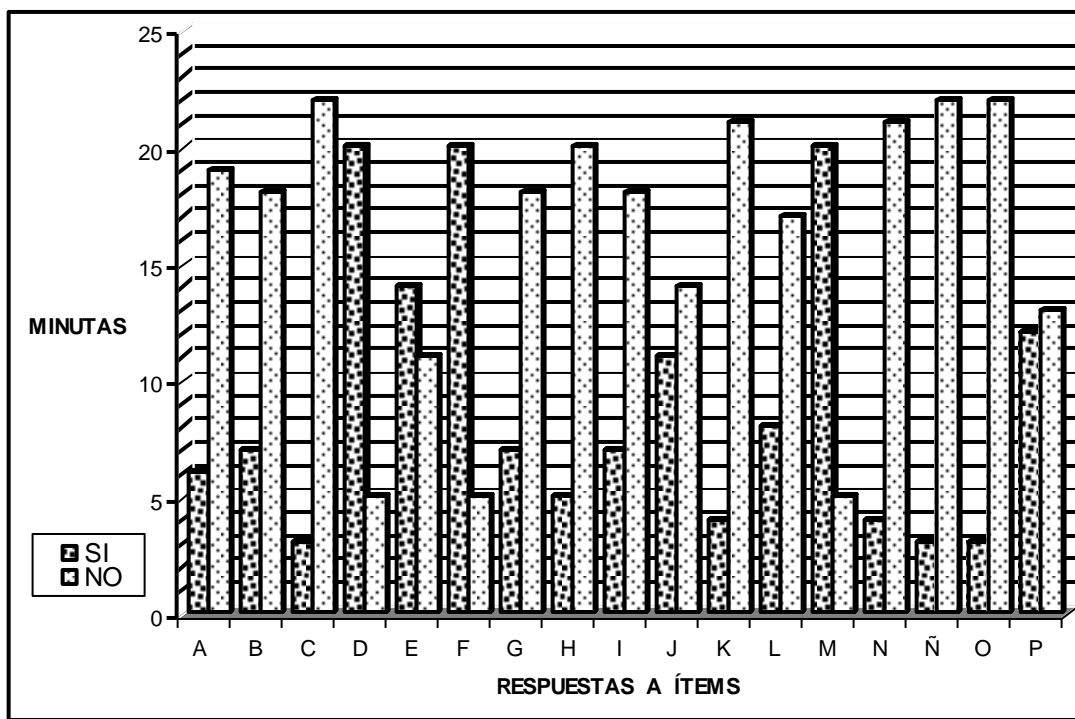
El ítem “D” marca la aproximación que tienen las docentes al nuevo PEP 2004, que no necesariamente quiere decir que se tenga asimilado. Respecto al ítem “F” dice que los temas que se abordan en las reuniones tienen relación con la práctica educativa, esto es un elemento importante porque con compromiso es un medio para mejorar la calidad educativa. Se resalta que en el ítem “M” la respuesta es afirmativa en cuanto a que hay objetividad y operatividad para poner en práctica los acuerdos tomados, lo importante es que esos acuerdos sean pertinentes y congruentes con los objetivos educativos. Los aspectos negativos más relevantes son que no se menciona al Proyecto Escolar, no se registra la participación en las reuniones del personal especializado y tampoco la inclusión participativa de todos los que se reúnen para realizar al Consejo Técnico Consultivo, esto manifiesta que el colegiado no se toma como una estrategia, (“C”, “Ñ” y “O”).

El último aspecto “P” muestra que en casi la mitad de los centros escolares no toman en cuenta que para llevar el seguimiento de la intervención docente se debe llegar a acuerdos y compromisos. Al confrontar el ítem “M” con el “F” y el “C” se puede deducir que en los Consejos Técnicos se abordan aspectos de la

práctica educativa y algunos llegan a acuerdos y compromisos, sin embargo se duda de su pertinencia respecto al Proyecto Escolar

Gráfica 5.1

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS MINUTAS



5.3 Resumen del análisis de las minutas por incisos (forma).

1. ¿Existe un cuaderno específico para el registro de las actas?

En 13 de las 25 actas existe un cuaderno especial para llevar el registro de las actas de Consejo Técnico Consultivo, es común que en estos cuadernos en la parte de atrás se hagan anotaciones informales de todo tipo.

Cuando no hay un cuaderno para registro de actas generalmente las anotaciones se hacen en la parte de atrás de la hoja del orden del día o bien se registra en el cuaderno particular de la docente que toma nota del CTC, que además, no siempre es la secretaria electa, sino que se prefiere rotar entre las docentes. El puesto de secretaria del CTC generalmente nadie lo quiere tomar porque es laborioso redactar un acta.

Es representativo que no se tenga un cuaderno específico para el registro de las minutas de los CTC porque significa que no se le da la importancia necesaria al seguimiento del servicio educativo, ni se quiere tener la responsabilidad de acordar compromisos y verificar su aplicación.

El análisis de las actas se apoya en la experiencia que el observador presencié *in situ*.

2. ¿Se recuerda la fecha preestablecida para la realización del CTC ordinario y extraordinario?

Al inicio del ciclo escolar la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar envía a las escuelas la calendarización de los Consejos Técnicos Consultivos que generalmente son el último viernes de cada mes. La intención de este rubro es saber si al recordar la fecha del CTC se está previniendo una lectura previa, material de apoyo previo o cualquier elemento que apoye y enriquezca el CTC que se celebrará. En ningún caso se detectó la disposición de llevar material preparado para la realización del CTC de todo el personal, salvo en algunos casos solamente la docente quien había sido asignada para hablar de alguna experiencia relativa a cursos de capacitación.

Es coincidente que en muchas actas se registre en el orden del día la participación del personal especializado de CAPEP y en éstas sí se anoten detalladamente las observaciones, el análisis, conclusiones y acuerdos a seguir con los casos de los niños con NEE con y sin discapacidad.

3. ¿En la orden del día se especifican los contenidos a tratar?

Se encontró que en el orden del día de casi todas las escuelas se puntualiza los aspectos a tratar con congruencia. Se menciona lectura de acuerdos, seguimiento de Proyecto Escolar, análisis de la práctica educativa, acuerdos, compromisos, asuntos generales, registro de asistencia entre otros, pero poco coincide con lo que se escribe en el acta.

Es habitual que quien escribe la minuta vuelva a mencionar en el cuerpo del acta los puntos del orden del día sin escribir el desarrollo ni la participación de las/los docentes. Es frecuente que la redacción se quede en el plano de enumerar acciones. Pudiera ser que exista un análisis de la práctica docente pero en las actas no se mencionan conclusiones de hechos analizados, lo que hace pensar que las reflexiones no llegan al fondo.

4. ¿Hay pase de lista?

En ningún caso hay pase de lista aunque éste se mencione en el orden del día. Este aspecto es importante de registrar ya que al finalizar el CTC no todo el personal recuerda firmar el acta.

5. Ortografía.

Se encontraron palabras mal escritas, falta de acentos, se omiten letras en algunas palabras y en otras se duplican.

6. Puntuación.

Se encontró la falta de muchos puntos finales, comas, signos de interrogación que no permitieron una lectura ágil o separar una idea de otra. En algunas actas la dificultad de leerlas fue tal que ni siquiera se pudo apreciar la ortografía.

7. Sintaxis.

Se utiliza una sintaxis con enunciados simples que tienen sujeto verbo y complemento, establecidos con lógica lo que permite comprender lo que la escritora quiso decir. En muchas ocasiones no se llegó a utilizar la sintaxis porque se enumeraron acciones. En algunas otras actas fue insuficiente la aplicación de esta parte de la gramática impidiendo comprender lo escrito. Ocasionalmente se encontraron enunciados sin terminar.

No se encontró ninguna acta que registrara verdaderamente el desarrollo de la sesión puntualizada.

8. Semántica.

La semántica en casi todas las actas está bien utilizada porque especialmente los tecnicismos propios de la actual propuesta educativa están aplicados correctamente ya que se han convertido en palabras cotidianas, como: competencias, campos formativos, diversidad, equidad, inclusión entre otras.

9. ¿Es legible el acta?

En general las minutas son legibles sin embargo en algunas, fue imposible su lectura total.

10. ¿Se registran las firmas de todos/as los/las participantes?

Se registran firmas al final de la minuta pero no aparece la referencia de la función que desempeña cada integrante del CTC, o el grupo que atiende cada una de ellas, por lo que no se puede saber si el personal está completo o quiénes son las personas que estuvieron presentes porque además aparecen las firmas sin nombre.

Son pocas las minutas en las que se anota una justificación por la ausencia de algún miembro del CTC.

5.4 Disertación sobre el análisis realizado a las minutas de los centros escolares.

Las docentes y directoras no encuentran la verdadera razón de ser de los CTC, por una parte las docentes esperan encontrar en las directoras las soluciones a sus problemas técnicos, administrativos, pedagógicos, problemas relacionados con la comunidad, problemas con la utilización de materiales así como encontrar las respuestas a sus inconformidades con el sistema educativo, la coordinación sectorial de educación preescolar, el programa de estudio, la capacitación profesional y hasta el calendario escolar. Se crea un ambiente adecuado para expresar todo aquello que pretende justificar al final de cuentas una baja calidad de trabajo.

Es claro que cada equipo está conformado por personas heterogéneas, solamente mujeres en el caso de esta investigación, en donde se refleja el estándar de la mujer mexicana que se caracteriza en sus núcleos familiares por ser líderes en la toma de decisiones importantes. Como líderes llevando a costas casi todas las labores domésticas y en otras ocasiones como proveedoras del ingreso económico⁴. Es importante reconocer esta situación que las describe “tras bambalinas” ya que este hecho repercute veladamente en su desempeño laboral.

Estas peculiares características de las docentes y directoras son lo que realmente las identifica como equipo, por lo que es difícil evitar que en el CTC se aborden temas de su vida particular.

El CTC se ha ido transformando poco a poco sin llegar a ser, salvo algunas excepciones, el espacio de las verdaderas decisiones trascendentales para mejorar el servicio de la educación. Para 1982 la educación primaria ya tenía una norma para llevar a cabo los CTC, mientras tanto en educación preescolar se hacían juntas técnicas, (de orden organizativo principalmente), y cuando la norma de CTC se hizo extensiva a los jardines de niños los CTC se instalaron bajo las actas correspondientes pero de fondo los CTC siguieron teniendo características de reuniones técnicas.

Actualmente el personal docente y directivo reconoce la diferencia y finalidad de cada tipo de reunión, sin embargo se evade el trabajo colegiado, se evita el análisis, la

⁴ La urbanización, la modernización y la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo se asocian con las transformaciones y los conflictos familiares (Bertely, 1988, p.51).

discusión, la reflexión y la toma de acuerdos pertinentes a mejorar el proceso enseñanza –aprendizaje. Consecuentemente se simula el trabajo colegiado porque al final de cuentas se hace un recuento de lo realizado entre un CTC y otro, se enumeran hechos y así se resume la práctica educativa.

Las docentes con pocos años de experiencia o iniciando su vida profesional “copian” las estrategias de las experimentadas creando un círculo que dificulta cambiar los esquemas de una escuela conductista a una escuela autogestiva. Cuando la comunidad educativa reconoce a la maestra más antigua como la mejor la situación es más compleja.

Respecto al desempeño de las directoras es muy notorio que quienes logran trabajar lo más cerca posible a un trabajo colegiado es porque tienen un buen liderazgo con el que logran influir sobre las actitudes de sus docentes.⁵

La directora que conoce su función y se la apropia logra llevar a cabo Consejos Técnicos Consultivos que trascienden positivamente en la mejora de la práctica frente a grupo y en general de la oferta educativa.⁶

Por otro lado la falta de compromiso, responsabilidad y sobre todo la convicción de lo que significa la función de directora, transmite al equipo de trabajo un estado de apatía, inactividad e indiferencia.

Esto refleja, a mi juicio, que la mayoría de las docentes y directoras no están convencidas, o no se han dado cuenta, que la educación significa el medio para mejorar la forma de vida de nuestro pueblo que está envuelto en luces, letreros y sonidos que lo opacan y no le permiten visualizar mejores opciones y oportunidades.

Se podría pensar que un estado de confort no se quiere dejar atrás, o una inseguridad personal y/o profesional queda al descubierto. Este aspecto tiene mucho que ver con el lejano o cercano origen de su formación como normalistas o como licenciadas en educación preescolar.

El personal cumple con el compromiso de atender a los niños de tres a cinco años con once meses y de cumplir con los requerimientos administrativos burocráticos de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, pero al margen está el cumplimiento de la educación con calidad.

Sólo cuando se analiza y debate el hecho educativo hay objetividad en la toma de decisiones. Los asuntos y compromisos que se registran en las minutas son vagos, no hay secuencia ni consecución, esto es muestra de la falta de objetividad. Las docentes con más años de antigüedad tienen menos confianza en el trabajo.

La investigación da como resultado que los Consejos Técnicos Consultivos no se aproximan a ser espacios de debate y de análisis, la práctica educativa y su seguimiento siguen estando determinadas por las docentes en forma aislada, nunca antes las maestras han practicado el colegiado, actualmente esto significa solamente una palabra de moda. Se habló en el capítulo cuatro sobre la dificultad que tienen las

⁵ Dirigir una escuela supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultado de los objetivos fijados... (Antúnez, 2004, p.115)

⁶ La oferta pedagógica de los jardines de niños se refiere a la calidad educativa de la opción curricular ofrecida y a sus efectos institucionales, sociales, económicos y culturales, (Bertely, 1988, p.48)

escuelas para conjuntar a todo el personal docente y especialista para realizar los CTC, y las diferencias entre cada escuela en cuanto al número de docentes, esto repercute en la forma de realizar las sesiones. Otro factor determinante es la forma de liderar de las directoras. Es pertinente mencionar que el conocimiento y operatividad del Programa de Educación Preescolar es otro factor que repercute en la realización de los CTC, ya que de ello depende la pertinencia que tengan las observaciones de las docentes.

Se podría tipificar los Consejos Técnicos Consultivos contrastando ocho factores que a continuación se presentan en el cuadro 5.1 y que más adelante se explican.

Tabla 5.1
Cuadro comparativo entre factores que inciden en la realización del CTC.

	BUENA LIDER	COMPREN-DE EL PROGRAMA	ANTIGÜE-DAD ME-NOR A 5 AÑOS	MENOS DE 5 DOCENTES	MALA LIDER	NO SE COMPREN-DE EL PROGRAMA	ANTIGÜE-DAD MÁS DE 10 AÑOS
MAS DE 5 DOCENTES	CTC BUENO	CTC BUENO	CTC BUENO		CTC MALO	CTC MALO	CTC REGULAR
ANTIGÜE-DAD MÁS DE 10 AÑOS	CTC BUENO	CTC BUENO		CTC BUENO	CTC MALO	CTC MALO	
NO SE COMPRENDE EL PROGRAMA	CTC MALO		CTC MALO	CTC MALO	CTC MALO		
MALA LIDER		CTC REGULAR	CTC MALO	CTC MALO			
MENOS DE 5 DOCENTES	CTC BUENO	CTC BUENO	CTC BUENO				
ANTIGÜE-DAD MENOR A 5 AÑOS	CTC BUENO	CTC BUENO					
COMPRENDE EL PROGRAMA	CTC EXCELEN-TE						
BUENA LIDER							

El cuadro comparativo permite de forma general visualizar los factores más trascendentales que influyen en la operatividad de los Consejos Técnicos Consultivos. Es posible que al aumentar la cantidad de factores para comparar entre sí se arrojen más variantes en los resultados, pero en este caso se toma la comparación entre dos factores como un punto de partida para tipificar los Consejos Técnicos Consultivos tomando en cuenta los resultados del estudio de las minutas.

Básicamente existen tres tipos de CTC, el primero está determinado por el buen liderazgo de la Directora. Las directoras que son buenas líderes comparten su liderazgo con su personal, a estas maestras no les inquieta si dirigen a un grupo numeroso de docentes durante la sesión de Consejo Técnico porque previenen tiempos, espacios y sobre todo saben aprovechar la diversidad para tener mayores elementos en la toma de decisiones. El orden del día se elabora basándose en los acuerdos y compromisos anteriores. Algunas de ellas conocen a su personal no solamente en su papel de docentes sino como personas en las que reconoce sus áreas de oportunidad así como las dificultades para realizar su trabajo, por eso tampoco es una barrera si las docentes tienen una antigüedad de más de diez años o son personas recientemente egresadas de la licenciatura. Se hace hincapié en el trabajo de quienes tienen más de diez años laborando porque existen dificultades para las docentes que han trabajado bajo un esquema pedagógico anterior en el que primero se diseñaban las áreas didácticas y un método por proyectos en el aula, al enfoque actual, que propone el nuevo programa de educación preescolar, en el que se parte de las necesidades de aprendizaje de los niños, es decir se toma en cuenta lo que el niño sabe y hace para llevarlo hasta el logro de competencias que lo preparan para enfrentar su vida de la mejor manera. El primer obstáculo que demuestran las docentes más antiguas es el temor a perder la seguridad de cómo hacen su trabajo y agregado a esto la pérdida de un estado de confort porque tienen sus estantes llenos de machotes y materiales preestablecidos para cada actividad, por otro lado no existe el interés para el estudio, es por esto que en las minutas no hay registros de que las docentes fundamenten sus argumentos en los CTC. La directora que reconoce esta actitud crea estrategias para involucrar a las docentes en la nueva propuesta pedagógica. Bajo este tipo de liderazgo los CTC son objetivos con verdaderas propuestas de mejora y hay un seguimiento puntual de la práctica educativa. En los CTC de este tipo la participación del personal de apoyo tiene destinado un espacio para aportar observaciones y sugerencias de trabajo. Pero lo más importante de estos CTC es que todo el personal acude con actitud de responsabilidad compartida. Los resultados en los aprendizajes de los niños son favorables porque es congruente la práctica y la teoría, porque se tiene en los registros observaciones organizadas y concatenadas con un objetivo claro y sobre todo centradas en el niño. Las sesiones se toman con solemnidad entendida como una situación formal, firme, válida, acompañada de circunstancias importantes y con todos los requisitos necesarios. Al realizar los CTC siguiendo el proyecto escolar se cumple la misión y los objetivos del plantel y por consiguiente se trabaja bajo la normatividad que rige a los CTC. Esta forma de operar los CTC no es la común entre los centros de trabajo estudiados.

Un segundo tipo de Consejo Técnico Consultivo, y el más común, es el que está conformado por un grupo de personas que se ven en el deber de reunirse para

hablar de lo que se hace en la escuela. La Directora al concebirse como la autoridad toma la iniciativa y la absoluta dirección de toda la sesión empezando porque en forma unidireccional elabora el orden del día satisfaciendo sus necesidades técnicas, esto refleja un mal liderazgo. Las minutas estudiadas nos presentan el ausente trabajo colegiado y la falta de organización en la reunión porque se brinca de un tema a otro sin llegar a conclusiones, se ha mencionado ya que se registra una sucesión de hechos recuento de lo que sí se hizo o no se hizo, que para no ser señaladas por compañeras y directora es preferible acercarse a la primera opción. El CTC con estas características se torna aburrido y rutinario, y lo más grave es que se opera bajo creencias y “sentires” que como resultado dan una simulación de CTC. Cuando la directora no entiende su liderazgo los factores como numeroso grupo de participantes y poco conocimiento del programa de educación preescolar los Consejos Técnicos se convierten en un accidente que impide el logro de los objetivos educativos. Cuando el grupo es muy grande la directora pierde el control e improvisa acciones que más tienen que ver con el agrado y aceptación de sus maestras que con el análisis de la práctica educativa, en las minutas se percibe el gran desinterés hasta en la forma de redactarlas, no hay congruencia entre las frases, existe una mala puntuación, mala ortografía y unas no son legibles. El personal de apoyo se limita a estar presente, el clima de trabajo se torna relajado y se desvía constantemente el discurso sobre el quehacer docente a asuntos ajenos o poco relevantes para el logro de objetivos. Es frecuente que los CTC terminen con muchos deseos de mejorar y de realizar situaciones didácticas excelentes pero no como compromisos. Con estas características la calidad de la prestación del servicio es baja, los aprendizajes en los niños se ven afectados porque al no evaluar su comportamiento las docentes no están acertando en guiar a sus alumnos para aprender lo que necesitan.

El tercer tipo de CTC es aquel en el que la presencia de la directora está ausente, es decir pasa desapercibida porque el personal rebasa su función. Estos casos se presentan porque el sistema educativo no tiene los mecanismos idóneos para nombrar directoras con el perfil adecuado. El CTC representa para la directora un espacio de tortura en donde se ve relegada por su personal y exhibida su ineficiencia. El mecanismo del CTC se convierte en una lucha de poder entre las educadoras líderes que quieren acaparar la toma de decisiones, o bien aquella única educadora líder se gana la inconformidad de las restantes por estar al frente. Los CTC de este tipo se desgastan en conflictos personales, y solamente se escucha la voz de una o unas cuantas personas que imponen su criterio para manipular al resto del grupo. Es evidente que el seguimiento de la práctica docente no se da y se priorizan los aspectos de organización en cuanto a comisiones y festejos cívicos, sociales y culturales. Cada docente a su propio juicio puede o no apegarse al programa de educación preescolar y la elección de metodologías van por encima de las necesidades de los niños.

Las minutas se muestran sin elementos significativos o simplemente no existe el registro de la minuta. Una característica de la forma de operar el CTC de estos grupos es el azar a base de sorteos para realizar las actividades que se llevarán a cabo. En estos casos el número de docentes es definitivo en la complejidad de las relaciones interpersonales, a más docentes problemas más difíciles porque se

hacen partidos, pequeños grupos en pugna que crean un clima organizacional en permanente conflicto. También se genera el individualismo, docentes que se aíslan en sus aulas para no tomar parte de ningún grupo pero tampoco en ninguna situación conjunta de trabajo. Los resultados en la prestación del servicio se ven reflejados en los pocos avances en los aprendizajes de los niños y en un número mayor de niños accidentados porque nadie se siente con la obligación de vigilar a otros niños que no sean los de su grupo. El desfase de acciones y la falta de congruencia en la intervención docente trasciende hacia la comunidad, son escuelas que se ven envueltas en problemáticas que crecen día a día.

Al interior de los Consejos Técnicos Consultivos la obligatoriedad del nivel preescolar no ha provocado ningún cambio especial, el trabajo continua el mismo ya que el hecho de ser un nivel dominio de la Secretaría de Educación Pública se acata la normatividad y obligadamente los proyectos escolares se fundamentan en los propósitos de aprendizaje que propone el Programa de Educación Preescolar 2004. Gradualmente se aplicó la obligatoriedad para cada grado escolar iniciando en el ciclo escolar 2004-2005 dando preferencia al tercer grado, niños de cinco años porque inmediatamente continuarán con la educación primaria. Dado que la población infantil ha descendido en las últimas décadas, prácticamente hay lugar en las escuelas para todos los niños solicitantes, salvo algunos casos como Jardines de Niños que tienen un horario amplio, que pronto agotan sus lugares transfieren la inscripción a otra escuela cercana.

El hecho de que el nivel preescolar sea obligatorio tanto en la prestación del servicio por parte de la federación como para los padres enviar a sus hijos a los Jardines de Niños, es un avance en cuanto a que la autoridad está reconociendo la capacidad y la necesidad de los niños menores de seis años a recibir una educación formal. Con fundamento en pedagogos y grandes pensadores v.gr. (Jean J. Rouseau, J. Piaget, H. Wallon, Pestalozzi E. Laubscher entre otros) se reconoce que la primera infancia es una etapa básica en donde el desarrollo biopsicosocial del infante es determinante para la vida futura. Actualmente el Jardín de Niños no es aquel espacio en donde los niños solamente se divierten, juegan y trabajan bajo la indicación de la educadora, se pretende un desarrollo en donde el niño sea el agente de su propio aprendizaje proponiéndole situaciones didácticas que le permitan alcanzar habilidades y conocimientos para enfrentar su vida con más opciones para actuar. La obligatoriedad del nivel preescolar ha beneficiado a los Jardines de Niños porque ante la sociedad, que también lo identifica como “kinder”, tiene una trascendencia mayor a nivel de aprendizajes, “lo que se aprende en el Jardín de Niños, dicen algunas personas, es lo que lo va a preparar para la primaria”, no es solamente eso pero las madres actualmente se fijan más en lo que hacen los niños en la escuela y cada vez más padres de familia se esfuerzan por que sus hijos cursen el preescolar. Burocráticamente y en la prestación del servicio la obligatoriedad ha impactado con mucha fuerza a las escuelas privadas quienes han tenido que modificar desde sus instalaciones hasta su planta de personal y evidentemente han tenido que aplicar el PEP 2004. El alcance de la obligatoriedad en la República Mexicana dependerá de los esfuerzos que cada entidad haga para destinar recursos para la instalación de Jardines de Niños que brinden la educación preescolar.

5.5 Propuesta para que la operatividad de los CTC tengan éxito en la evaluación de la práctica educativa y esto se refleje en los resultados de aprendizaje.

Para que un CTC sea productivo necesita de cuatro factores primordiales:

a) convicción en el personal de que los CTC son reuniones formales y trascendentales para llevar a cabo la evaluación educativa; b) realizar una buena estructuración del CTC; c) tener objetividad y honestidad en la evaluación de la intervención docente y; d) que todo el personal comprenda los objetivos que se persiguen.

Todas las situaciones que se presentan en una escuela tienen un origen en la forma de llevarse a cabo es importante que desde un principio se informe al personal la seriedad con la que se realizarán los CTC y las reglas que deben acatarse, entre ellas acudir con puntualidad, acudir con los materiales que se usarán y los documentos con los contenidos a evaluar. Ingerir alimentos durante la reunión no es recomendable salvo algo sencillo como un incentivo de relajación.

a) He mencionado en primer lugar la convicción que el personal debe tener en que los CTC son reuniones formales, este ambiente lo crea la Directora cuando como líder es la primer persona en respetar las reglas. Al finalizar cada sesión es necesario que la directora reconozca las actividades que funcionaron bien durante el CTC puesto que esto motiva al personal a ir mejorando su participación, puede ser que al principio solamente mencione una actividad poco relevante pero poco a poco los participantes podrán ir mejorando como una espiral que va creciendo.

Para lograr que el personal se interese en los CTC debe prevenirse que se escuchará la voz de todos los participantes y se les dará crédito a sus comentarios además de estimular la participación a partir de reconocer en las experiencias de cada uno un aprendizaje para los demás. Se eliminan por completo los comentarios negativos y las desacreditaciones. Es necesario que se dé un espacio para escuchar al personal de apoyo, CAPEP, educación física y música ya que al mismo tiempo que se les reconoce como parte del equipo y la importancia de su especialidad, se les compromete a participar activamente, saben que al llegar el CTC también tendrán que aportar sus observaciones.

b) Una buena estructuración del CTC implica involucrar a todas las docentes y personal de apoyo en el diseño del orden del día del CTC y dejar a la vista el documento en un lugar estratégico para que siempre estén presentes los aspectos específicos que los docentes deberán contemplar en sus observaciones para la futura sesión. Se tendrán pocos puntos en el orden del día pero serán congruentes y claros. La directora puede encargarse de equilibrar los puntos a tratar iniciando con los aspectos sencillos e ir abordando poco a poco los temas complejos, la discusión, el análisis e ir terminando con las conclusiones y asuntos generales. (gráfica 5.1).

Cuando los docentes encuentran que la reunión es ágil se interesarán por lo que se hace y por lo que se dice. Es de suma importancia que lo que se va anotando en la minuta constantemente se esté leyendo y hacer pausas para darle el tiempo necesario a la secretaria para escribir y si es posible apoyarla en la redacción para

que sea claro para todos. Siempre se registrará un mínimo de acuerdos y compromisos realistas que se puedan llevar a cabo en el tiempo señalado además de ser congruentes con la práctica. Es muy útil que al final de la sesión se saque una copia del acta para cada docente porque las propuestas acuerdos y compromisos se tendrán a la mano y así se evitarán formas de comprensión diferentes.

c) Si se da valía a los comentarios y propuestas del personal y se aceptan los errores como aprendizajes, el ambiente puede tornarse abierto y es muy posible que las personas evalúen su intervención docente con honestidad. Partiendo de la realidad de lo que se hace en las aulas es consecuente que las observaciones sean objetivas, es decir se profundice sobre las debilidades y fortalezas de cada docente, así la directora podrá tener mejores referencias para diseñar estrategias que apoyen a su personal. La técnica “lluvia de ideas” es muy útil como punto de partida para saber lo que las personas piensan.

La participación de las docentes se estimulará haciéndoles preguntas que les hará sentir la pertenencia al grupo, como su opinión sobre la forma de cómo llevar las sesiones, invitarlas a hacer algunas dinámicas grupales y permitiéndoles que elijan el lugar para llevar a cabo cada CTC para que la monotonía de la dirección o de un mismo lugar no las incomode.

d) Es de suma importancia que todo el personal tenga muy claros los objetivos que se persiguen, el Proyecto Escolar debe ser entendido como una estrategia no como un fin en sí mismo. La directora planeará CTC extraordinarios al inicio del curso para estudiar y diseñar conjuntamente con su personal el Proyecto Escolar. El personal se apropiará de los objetivos cuando las metas sean compartidas y trazadas por él mismo, las metas adquieren un significado y es más probable que surja el interés para lograrlo. Los problemas que se abordan deben tener sentido para el personal y ser entendidos en todos sus aspectos.

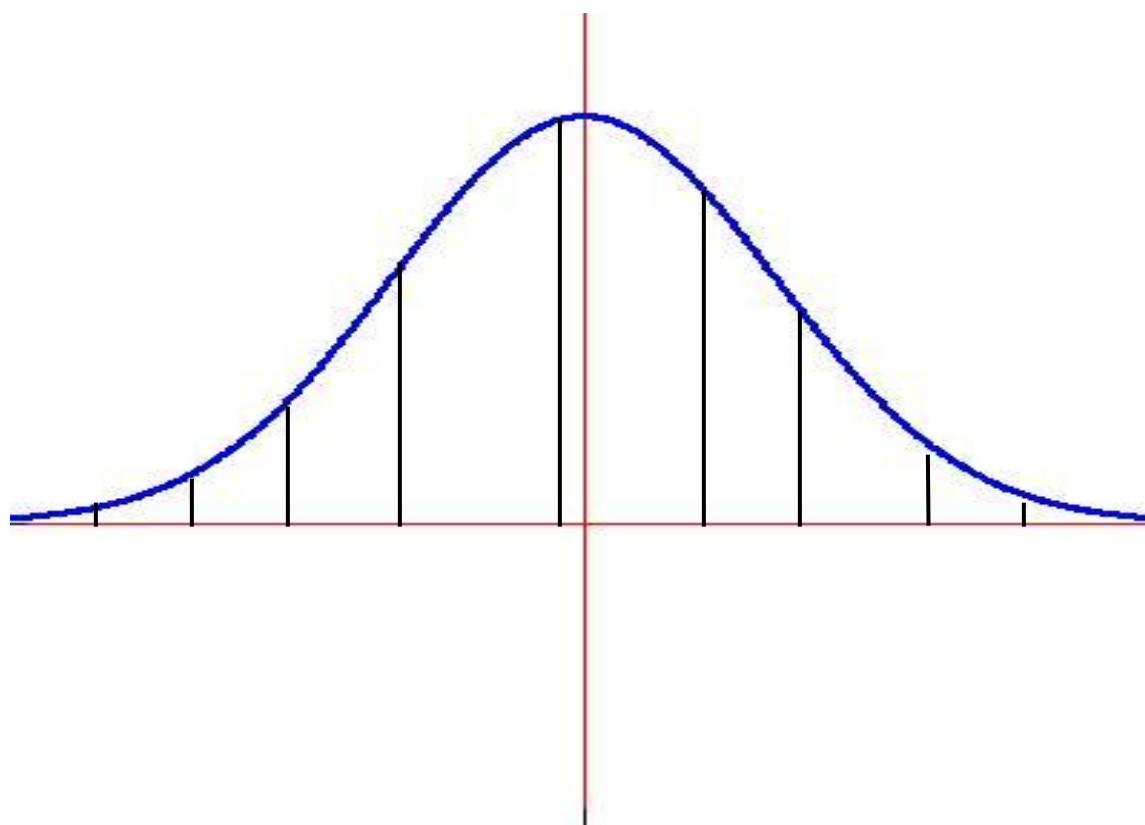
Para comprender y desear el logro de los objetivos educativos se necesita tener satisfacción por lo que se hace, esto va relacionado a un ambiente organizacional que permita al personal sentirse cómodo y reconocerse entre sí como personas exitosas. La directora fomentará las óptimas relaciones basándose en una buena comunicación que evitará cualquier indicio de sobre-entendidos que son los que destruyen a los grupos formales. Al finalizar se puede realizar una evaluación conjunta de la realización del CTC esto permite saber lo que debe continuar, lo que se debe eliminar y lo que debe iniciar. Hay tácticas que permiten el acercamiento entre un grupo y en el grupo de educadoras es más fácil encontrarlas ya que existen afinidades en común en su naturaleza de mujeres y madres, esto quiere decir que el ambiente de trabajo puede tornarse en un grupo que se apoya entre sí.

Como una opción para aquellos grupos que logran el trabajo en colegiado se refuerza su trabajo cuando invitan a padres de familia a compartir el CTC. Es una oportunidad que tienen las docentes y personal especialista para demostrar a sus comunidades que la educación preescolar tiene que estudiarse, que los principios que se manejan son tan complejos e importantes como los de cualquier otro nivel

educativo. Generalmente los padres asistentes son los portavoces hacia la comunidad y es entonces cuando el grupo docente es valorado por sus servicios.

Es importante que se cuide la forma de comunicación que sin llegar a ser maternal sí se utilicen los términos adecuados para crear un ambiente cordial además de mantener un contacto visual con el interlocutor. Es útil utilizar medios auditivos y visuales que mantengan el interés del personal y que apoyen a la bibliografía y textos documentales. Existen muchas circunstancias y características diferentes en cada equipo de trabajo, la directora debe reconocerse como la creadora, hasta cierto punto, del tipo de grupo que resulta de su intervención, aquí inicia una cadena en la que la supervisora de zona y jefa de sector juegan un papel muy importante en su injerencia directa con la directora.

Gráfica 5.2
Propuesta de tiempo utilizado para la reunión de CTC



Consejo Técnico

Análisis de la Lectura. Fecha: 23-02-2007.

Miriam Nemerovsky.

- Planificar es elegir un eje o asunto relacionándolo diferentes situaciones previendo para llevarlo a la práctica. (recíprocas unas con otras) unas dan sustento a las otras.
- Las situaciones son sistemáticas, prolongadas, consistentes con procesos a mediano y largo plazo.
- La docente tiene que desencadenar estas estrategias cognitivas para llegar al aprendizaje.
- No perder de vista las competencias favoreciéndola varias veces y se basa en la organización de la docente. sin perder en cuenta lo que se favorece en los niños.

• Acordamos reiniciar la planeación retomando las competencias aunque no sean todos los campos formativos.

Situación didáctica.

Competencia.

Formula preguntas que expresen su curiosidad e interés por saber más acerca de los seres vivos y medio natural.

• Hablar Lenguaje

Organización mental.

Casa
Familia
actividades

- Quiénes integran su familia?
- que hace cada miembro de tu familia.

• que pregunte en casa
• que entreviste por parejas
• que

- Como se forma tu familia.

• Plantea y Resuelve problemas en situaciones que le son familiares que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir.

• que registre la información que estén dando en gráfica.
• Compare en los elementos de las familias (cantidades).

• Adquiere conciencia de sus (sobre) propias necesidades puntos de vista y sentimientos y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades puntos de vista y sentimientos de otros.

Reunión de C.T.C.
22 Febrero de 2007

- 1) Seguimiento de la lectura anterior
1. > 2: Seguimiento de C.T.C. anterior

Honores a la Bandera: Se notan avances en las actitudes de los niños más en el J. de los pequeños, en que son más grandes aún se notan un poco inquietos y se observan que las decenas aún tienen que estar continuamente corrigiendo actitudes.
Se sugiere que se enfatice en las indicaciones antes de señalar el Himno Nacional.
Se sigue sugiriendo que la escuela y tembores, retén a los niños como estirado (no importa el grado y grupo)

2) Análisis de resultados de la Evaluación Intermédica

De acuerdo a los resultados LOGROS y DIFICULTAD
✓ análisis de DIFICULTADES y ver que última a hacer a partir de detectadas formando en escuela decentes.
DIRECTIVO - CAPEP - ESPECIALISTAS

- 3) ✓ Análisis de PROGRAMAS COLATERALES - desarrollo, seguimiento. 4) ✓ Bibliotecas
✓ S.E.E
✓ Ecología
✓ Festividad
✓ Salud. ⇒ Prevención de Abuso
No te quemes
✓ y las comisiones que el escuela tenga.
- } Realizar una evaluación.

Se propone procurar el uso de todos los espacios del plantel y promover el material existente optimizándolo.

Incluir en las Bibliotecas la de PADRES DE FAMILIA con temas que procuren sus inquietudes el manejo lo mismo las que tengan la COMISION.

✓ PROCURAR que las maestras realicen actividades en los diferentes espacios del Plantel.

Tomar en cuenta, en relación del tronco
"No se cuenta con reglas y límites para la co-
vivencia"

ACUERDOS:

5. Marzo Taller Pedagógico

1°A = Cantos x Juegos

1°B = Cocina

2°A = Ludoteca

3°A = Artes Plásticas

3°B = L. Medicina

Entre todos los grupos pedir materiales que
utilizarán en el taller.

- 18 Marzo "Nombrar Sábdo a la Bandera Fecho
Commemorativa"

- 21 Marzo Representación Vida x Obra Benito
por los niños de 1°B"

Se organizará Sábdo para colocar una ofrenda
al Parque de San Anvaro que está contemplado
en el Proyecto de Escuela, después de la repr.
sentación

- 22 Marzo Se realizarán pancartas para el
Mes del Agua por todos los grupos

- Pedir comentarios en relación a la observación
del mundo María 1°A"

Victoria Cooper. 2°A

~~Maria~~ 1°B

~~Victoria~~ 3°A

1°A ~~Maria~~

3°A Licencia Médica

CONSEJO TECNICO CONSULTIVO

Febrero - 23 - 2007

" Ana Maria Berlanga "

- BIENVENIDA.
- PLATICA DE CURSOS DE ADRIANA
- ACTIVIDAD CON C.A.P.E.P.
- PORSETAJE DE LAS ENTREVISTAS A PADRES, INFORME DE LA EVALUACION INTERMEDIA (PROGRAMAR LAS JUNTAS)
- ENTREVISTAS CON LOS NIÑOS
- OPINIONES DE LAS EVALUACIONES
- HONORES A LA BANDERA
- LOS ACUERDOS (SINDICATO TRABAJADORES)
- ACUERDOS-COMPROMISOS
- COMENTARIOS
- DESPEDIDA

- Plática de los acuerdos del Sindicato de trabajadores
- Plática acerca de lo Lecto escritura:
 - actividades a través del nombre propio
 - sugerencias para trabajar el nombre y material.
 - sugerencias por parte de la especialista (CAPEP) de como trabajar la lateralidad del niño para realizar e introducir la escritura (ubicación espacial), psicomotricidad
 - proximo Miércoles paternidad con CAPEP y elaboradoras.
 - plática a padres de familia por parte de la maestra Angelina (5o grupo)
- Programación para realizar información

Problemas de los cuatro tipos SOLUCIONAR los problemas PA SI solos problemas y conflictos que presentan un ser vivo dentro

Pct. Experiencia
de las situaciones
de resolución
de problemas

Nota

3 partes de un programa de resolución de conflictos:
1. Selección de los roles
2. Desarrollo de los roles
3. Evaluación de los roles

Desarrollar un programa de resolución de conflictos que permita a los alumnos desarrollar un conflicto y buscar soluciones.
- Programar el uso de recursos.
- Programar roles.
- Hacer uso adecuado de los recursos.

1. Clarificar el problema
2. Buscar soluciones
3. Evaluar las soluciones
4. Implementar la solución
5. Revisar el proceso

Los conflictos

son situaciones de conflicto que se presentan en el aula

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

que se resuelven de forma pacífica

Puntos

Reglas

Materiales

Material
de papel
por alumno

factores

10

2A

3A

3B

Diario
de los alumnos

de los alumnos

de los alumnos

1er grupo 308
2er grupo 309
3er grupo 310
4er grupo 311
5er grupo 312

1er grupo 308
2er grupo 309
3er grupo 310
4er grupo 311
5er grupo 312

1er grupo 308
2er grupo 309
3er grupo 310
4er grupo 311
5er grupo 312

CONCLUSIONES

Los Consejos Técnicos Consultivos no se llevan a cabo conforme a las normas y propósitos en la mayoría los Jardines de Niños que conforman cinco zonas escolares de la delegación Azcapotzalco en el Distrito Federal.

La operatividad de los CTC se basa en prácticas tradicionales que discurren en hacer las reuniones técnico pedagógicas como juntas organizativas.

El CTC no es aún el espacio de las verdaderas decisiones trascendentales para mejorar el servicio de la educación.

En la realización de los CTC se manejan creencias y “sentires” que como resultado dan una simulación del trabajo colegiado.

Los Consejos Técnicos Consultivos que se llevan a cabo conforme a la norma y sus objetivos tienen como característica principal que la directora ejerce un buen liderazgo basado en el conocimiento de las cualidades de su personal, conoce a fondo los problemas de su escuela y estimula la discusión y el análisis en sus reuniones.

La autoridad que ejerce la directora es trascendental en el clima de trabajo y en la repercusión de los resultados de aprendizaje de los niños.

Se desprenden básicamente tres formas de liderazgo en el estudio: liderazgo transformacional, paternalista y laissez-faire.

La operatividad del CTC que se toma con solemnidad entendida como una situación formal, firme, válida, acompañada de circunstancias importantes y con todos los requisitos necesarios repercute en mejores resultados de aprendizaje de los alumnos.

Las directoras manejan una incongruencia entre la teoría y la práctica sobre la operatividad de los Consejos Técnicos Consultivos.

Los Consejos Técnicos Consultivos tienen como guía un orden del día que es diseñado unidireccionalmente por la directora.

Los acuerdos y compromisos que se registran en las minutas de CTC no llevan un seguimiento de la práctica educativa.

Las minutas de CTC registran un recuento de actividades que se llevaron a cabo no un análisis del hecho educativo.

Los acuerdos tomados en los CTC no son adquiridos como compromisos sino como deseos.

Algunos mecanismos para llegar a acuerdos dentro del CTC es utilizando el azar por medio de sorteos.

Las nuevas generaciones de licenciadas en Educación Preescolar que se integran al trabajo en los Jardines de Niños reciben una influencia trascendental de docentes con antigüedad en el servicio adquiriendo actitudes que responden a modelos pasivos.

El dominio del Programa de Educación Preescolar 2004 es un elemento capital para que se lleve a cabo el CTC.

La reciente obligatoriedad de nivel preescolar no impacta en forma notable en la forma de operar los CTC en las escuelas oficiales.

De la operatividad del CTC depende la calidad educativa en los Jardines de Niños.

RESULTADOS

El objetivo general y los objetivos específicos se cumplieron plenamente porque el estudio permitió acceder a información documental (minutas), información directa (entrevistas al personal directivo *focus group*), y observaciones *in situ*, quienes dieron objetividad al trabajo que sustentado en elementos teóricos logró un marco de referencia adecuado para determinar la forma de operar los Consejos Técnicos Consultivos por el personal docente y directivo en los Jardines de Niños en cinco zonas escolares de la delegación Azcapotzalco en el Distrito Federal.

Los resultados hablan de factores que impiden que los CTC operen conforme a sus propósitos que van encaminados a mejorar la calidad de la educación. Las reuniones de consejo técnico se llevan a cabo por responder a un requisito institucional, Schmelkes dice que las escuelas dan más importancia a organizar actividades que cumplen con normas y reglamentos para servir al aparato educativo que a la sociedad más amplia (Schmelkes, 1992, p.7). Esto indica que los aprendizajes necesarios que han de adquirir los niños no son suficientes. En el caso de los preescolares los aprendizajes se dirigen a la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, conocimientos teóricos, conocimientos prácticos, valores, toma de decisiones, desarrollo de sus capacidades entre otros, la expectativa es que con todo esto mejore su calidad de vida. En el preescolar no se espera que al desarrollar sus potencialidades tenga en el futuro una mejor forma de vida, sino que es desde el hoy porque aunque son pequeños, se mueven en un mundo real lleno de conflictos y situaciones difíciles de resolver. Por mucho tiempo el trabajo en el aula no implicó problemas ya que la forma conductista de trabajo no daba ocasión a errores. Cuando se integra este ámbito como fuente de problemas supone la ruptura de un criterio central e implícito en la organización escolar que concibe al aula como un espacio de aplicación no problemático, esta negación contribuye a fortalecer la práctica que obliga a los maestros a ocuparse de innumerables asuntos no pedagógicos en los CTC. (Ezpeleta, s/f, p.229).

Los resultados muestran que en los consejos técnicos prevalecen contenidos relacionados con la administración de la escuela. La preparación de eventos cívico-sociales etc, desplazando la enseñanza del interés colectivo y solamente encuentra eco en el esfuerzo individual de algunas maestras con alto espíritu profesional.

El efecto es perjudicial para los niños, pues la escuela marcha en forma desigual, lo que se gana parcialmente en aprendizajes en algunos grupos, tiende a perderse en otros por la carencia de un esfuerzo concentrado. En los grupos de docentes han existido siempre las maestras que son progresistas y las maestras conservadoras que no aceptan los cambios quizá porque no terminan de entender una propuesta cuando ya está en puerta la nueva reforma impuesta por la autoridad. Pablo Latapí (2001, p. 39) al respecto dice que la propia cúpula política encabeza una reforma educativa, sea por razones de conveniencia o por la necesidad de introducir ajustes y cambios pero los proyectos gubernamentales no siempre están sustentados en corrientes técnico-pedagógicas innovadoras.

Los resultados hacen ver que el Programa de Educación Preescolar 2004 ha provocado una crisis ya que es un nuevo reto que se mira como un peligro o amenaza o como un desafío del que poco se quiere hablar. De los resultados también se pudo inferir que existen diferentes causas por las que las docentes se resisten a cambiar sus estrategias de trabajo entre otras: defender sus intereses propios, falta de comprensión de lo que se propone, falta de confianza en quienes hacen la propuesta, poca tolerancia a la incertidumbre, o exigencias complejas y voluminosas, sin embargo se puede considerar que la resistencia al cambio no siempre es disfuncional. Dice Armando Loera (2004, p.3) que se ha demostrado que los docentes y las escuelas reforman las reformas, a través de mediaciones simbólicas y reconstruyéndolas con base a sus saberes y adecuándolas a través de sus prácticas y formas peculiares de hacer.

La institución (SEP) se ha esforzado por la profesionalización de las docentes pero los cambios esperados no se observan en las escuelas, Cecilia Fierro menciona una hipótesis en la que parte de la constatación de que el trabajo diario de los maestros refleja un problema que se describe como “vaciamiento de significado, de contenido o de tareas específicas”, que interpreta como “empobrecimiento y/o pérdida de identidad” en su profesión, (Fierro, 1992, p.290). Se mencionó en el estudio que las docentes priorizan sus necesidades de madres y mujeres trabajadoras sobre las profesionales, las condiciones sociales y laborales actuales desfavorecen la profesionalización y con ello la falta de identidad. Derivado del estudio se encontró que en las reuniones de CTC no se percibe una identidad y compromiso con el quehacer educativo, más bien pareciera la reproducción de una rutina de un trabajo que da la forma de subsistencia familiar. Ezpeleta afirma que los maestros están inmersos en tres tipos de organización una pedagógica que responde a lógicas curriculares, otra administrativa que depende estrechamente de la organización del nivel y una tercera que es la organización laboral, a ella se integran los maestros, según las normas, las jerarquías, las competencias que definen un espacio de trabajo y por lo cual reciben un salario, es decir, que los maestros son constituidos en ese ámbito,

según una doble condición de profesionales y asalariados.(Ezpeleta, 1989 p.411), dado que la autoridad ha priorizado en el sistema educativo la dimensión administrativa y laboral la dimensión profesional se ha quedado limitada. Se constató que la obligatoriedad del nivel no modificó ningún aspecto de la organización escolar.

Otro resultado es el encuentro de grupos que trabajan en la cultura del individualismo como resultado de una actitud pasiva porque solamente se siguen órdenes y se recibe información. Los resultados dieron a conocer una situación generalizada y persistente en la que se desenvuelven las escuelas estudiadas, ésta se caracteriza por el aislamiento de sus miembros porque no se reconocen ni comunican sus propias necesidades como receptoras de ayuda y como quienes la brindan, las maestras son incapaces de aprender de sus colegas. La construcción de grupos que trabajan colegiadamente son el resultado de un largo camino y las directoras buscan formas rápidas de llevar a cabo las reuniones de CTC sin tener que delegar funciones. El trabajo colegiado se registra en las minutas y lo mencionan las directoras pero los resultados demuestran que es un colegiado ficticio. Dice Schmelkes que el equipo de docentes, junto con el director, es la dinámica de un proyecto de calidad, si no hay equipo, no hay movimiento hacia la calidad posible, (Schmelkes, 1992, p.23), los equipos no abordan las problemáticas a fondo ni las comparten, cada quien limita sus responsabilidades y esto trae como consecuencia la baja calidad educativa. Por otro lado, también dice Ezpeleta que el trabajo individual en el aula es precisamente una de las más cuidadas zonas de silencio en la tradición de las escuelas. Y este sentido de propiedad individual de la docencia no es producto de un “error” pedagógico, sino resultado de una tradición organizativa y administrativa –actual y largamente vigente– en confluencia con una cultura profesional constituida en gran medida, en ese espacio (Ezpeleta, 1989, p.414).

Otro resultado fue revelar el tipo de liderazgo ejercido por las directoras que reflejan una autoridad débil sometida a mantener el orden y control de su personal. Los CTC reflejan la prioridad de la directora por cumplir con la demanda de informes, oficios y otro conjunto de proyectos ya que los tiempos que se dan para asuntos generales son extensos y en ocasiones durante el CTC se dan informes y se hacen acuerdos organizativos. Cecilia Fierro menciona que las condiciones materiales y administrativas del puesto directivo está configurado históricamente en favor de su quehacer como director-administrador de la escuela al que se le añade la necesidad de conducirse como negociador en el margen ante un conjunto de contradicciones de distinto orden que enfrenta cotidianamente. (Fierro, 2007, p.87). Es verdad que los requerimientos de la autoridad distraen la parte más importante de la función directiva que es el apoyo y acompañamiento de sus docentes pero esto no quiere decir que se evada la responsabilidad de atender el derecho a la calidad educativa que tienen los niños “... un “eclipsamiento del alumno en función de otras prioridades ; de lo que resulta el quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela” (Fierro, 2007, p. 84).

De los resultados obtenidos a partir de las minutas se observa que la cultura profesional está marcada por relaciones interpersonales tratables entre la directora y sus docentes porque no hay situaciones de discusión de tipo técnico-pedagógicas que pudieran terminar en enfrentamientos de tipo personal. Al identificar que no hay congruencia entre lo que saben y piensan las directoras sobre los CTC y la práctica demostrada en las minutas se confirma que su liderazgo es rebasado por las docentes que imponen un trabajo que no implica modificaciones a lo rutinario. Al respecto dice Fierro (2007, p. 92,) que ser solidario con los compañeros será tan importante que se valora de manera genérica por encima de las responsabilidades laborales de directores y docentes. Las condiciones profesionales aportan un débil conjunto de herramientas de orden pedagógico que por lo mismo no logran configurar criterios que orienten la toma de decisiones considerando el interés de los alumnos. Las directoras se sienten solidarias con sus maestras al acceder a sus peticiones este gesto de apoyo a las compañeras legitima su autoridad pero consecuentemente se afecta la calidad y el derecho a la educación de los niños preescolares.

El estudio demostró que la gestión no está siendo la adecuada para lograr los objetivos educativos, hay desviaciones que no permiten llegar a una educación con calidad. Como dice Loera, (2004, p.2), la gestión escolar es el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica, la intervención docente no está dirigida en su totalidad a cumplir con estos fines, propósitos y objetivos, la escuela brinda a los niños un medio de aprendizaje incluso si las docentes no trabajan con excelencia pero esto no es una educación justa.

Las minutas dan certeza de logros educativos grupales e individuales pero lo que sucede en la escuela y lo que se hace no responde a lo que se diseñó en el Proyecto Escolar, entonces la gestión escolar no se mejora ni se ajusta a las necesidades reales de sus alumnos.

Los resultados manifiestan que las problemáticas encontradas para realizar los Consejos Técnicos Consultivos en las cinco zonas escolares de Jardines de Niños estudiadas coinciden con las problemáticas de todo el nivel básico. Es inminente la mejora del proceso de la gestión escolar e institucional.

ESTUDIOS FUTUROS

El estudio realizado propone un estudio consecuente hacia una línea de investigación sobre la autoridad que ejercen las directoras de los Jardines de Niños basados en diferentes tipos de liderazgo y en diferentes formas de concebirla.

Es necesario investigar desde su origen cómo llega una educadora al puesto de directora y qué concepto tiene sobre la función directiva que generalmente se forma a través de observar a su propia directora. Saber las motivaciones que determinan el deseo de subir a ese nivel probablemente

provocado por el medio social que reconoce una importancia especial en aquellas personas que tienen cargos de autoridad o por el auténtico deseo de ser una líder.

Otro factor importante es reconocer si las directoras han tomado esos cargos por sentirse cansadas de trabajar con los niños y lo que realmente desean es descansar. La imagen que se tiene de las directoras es que son personas que están siempre presionadas pero su trabajo es estar sentadas escribiendo en la computadora. Cuando además se tienen muchos años como educadora por costumbre se cree que la antigüedad da el derecho a subir de puesto.

El aspecto económico podría ser otra causa, aunque los salarios son bajos la diferencia entre un salario de una maestra frente a grupo y una directora es poco, de cualquier manera puede ser un incentivo para desear cambiar de función.

Por el lado administrativo es importante saber qué condiciones exige la autoridad para darle un puesto directivo a una maestra, se conoce que la Comisión Mixta de Escalafón SEP-SNTE otorga una puntuación a la persona por su antigüedad en el servicio y por los estudios realizados y dependiendo de los puntajes se otorgan las plazas, sin embargo sería pertinente revisar qué estudios son los que se toman en cuenta y si estos apoyan el desempeño profesional como futuros directivos. También es común que en el medio magisterial se elija a las directoras por determinación de una autoridad mayor que reconoce ciertas cualidades en una docente para estar al frente de una escuela o bien la favorece por tener lazos de amistad o simplemente por empatía.

Los factores personales aunados a los factores externos administrativos arrojan una gran cantidad de combinaciones que describirían al personal destinado a una dirección de escuela pero además se necesita investigar cómo se prepara al puesto a las nuevas directoras. Se debe tomar en cuenta un estudio sobre los contenidos de los talleres de inducción al puesto de directora que otorga la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar ya que se escucha con frecuencia que son distantes de la práctica.

Considerando que la educación preescolar se ha ido transformando y evolucionando es necesario pensar que todo el personal docente y directivo debe estar acorde con los cambios y la actualización de su función es prioritaria, de esta manera se estudiaría también si hay aspectos específicos y pertinentes que estén reforzando directamente a la función directiva en la permanente actualización magisterial. Para el estudio que se propone se puede considerar como un agente interesante la condición de la directora que goza de la plaza en propiedad y de aquellas que son aún interinas aunque reciban el mismo salario, por un lado si la función se desempeña con características similares o la maestra que ya ha ganado su plaza sin temor de perderla adquiere una posición de autoridad diferente.

La forma vertiginosa que demanda la entrega de documentos burocráticos altera la organización directiva, esto es una queja general de las directoras en los Jardines de Niños y es una realidad, sin embargo sería importante investigar hasta qué punto se altera la función de la directora y hasta qué punto se vuelve un pretexto para evadir responsabilidades de tipo técnico para apoyar a las docentes directamente en las aulas cuando no se tienen todos los

conocimientos necesarios sobre todo tratándose de la nueva propuesta pedagógica del programa de Educación Preescolar 2004, o la directora no tiene habilidades de comunicación. El medio de las educadoras se distingue por conformarse casi en el 100% de mujeres que manejan las relaciones humanas tratando de ser suaves para evitar conflictos interpersonales sin embargo esta actitud debe estudiarse también porque puede ser un factor que modifique la forma de liderazgo.

Como un punto colateral de la investigación se podría analizar las diferentes formas de organización que cada tipo de directora aplica en un día común de trabajo, los tiempos que destina a elaborar documentos, los tiempos para apoyar a docentes en aula, y los tiempos para atender a padres de familia, autoridades y otros varios, de ahí se podría deducir hacia donde dirige preferentemente su función.

No solamente la operatividad de los CTC depende en gran medida del tipo de autoridad y liderazgo que ejerce una directora, sino todo un conjunto de acciones y situaciones que suceden en las escuelas que están determinadas por la intervención directiva.

BIBLIOGRAFÍA

Ackof, R. (2004). *Cápsulas de Ackoff; administración en pequeñas dosis*. Mexico: Limusa.

Antología de gestión educativa. (s.f.). México: Secretaria de Educación Pública.

Ander-egg, E. (Ed.). (1999) *Diccionario de pedagogía*. (2a. ed.,) Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2007). *Gestión de calidad en el centro infantil*. México: Trillas.

Arroyo, J. F. (2005). *Legislación educativa*. (8a. ed.). México: Porrúa

Arroyo, M. (1995). *La atención del niño preescolar*. México, D. F.: Antología Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Arroyo, M. (1995). *Pensar la calidad de la Educación Preescolar desde el niño*. México, D. F.: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: Biblioteca para la actualización del maestro SEP.

Blanco, R. (s. f.) *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago: Boletín del Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe, No. 48, pp. 55-72. UNESCO.

Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. (pp. 67-105). Montreal : Nouvelles AMS.

Baixauli, Fr., Ruíz, L. y Vives, B. (1997 pp. 10-25). *La cultura participativa en los centros de enseñanza*. Madrid: Escuela Española.

Ezpeleta, J. (1990). *El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana*". México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. (vol. XX, pp. 13-34).

Ezpeleta J. (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Correo de la UNESCO.

Echeita, G. (2002). *¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La inclusión educativa como prevención para la exclusión social*. Madrid: Narcea S.A..

Fierro, C., Rojo, S. (1994). *El Consejo Técnico: Un encuentro de maestros*. México: SEP. Libros del Rincón.

Gómez-Morín, L. (2006). *Los docentes, actores indispensables en la construcción de nuestra escuela pública*. México: Educare Nueva Época Secretaría de Educación Pública.

Gardea L., Mayagoitia E., Medina M., Vallín T., Madrigal M., Torres O., Carvajal G., Quirino M., Sánchez J., Limón T.,(2002) *Línea de educación inclusiva*, (pp. 7-12) México: Universidad Pedagógica Nacional programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Mintzberg, H. (2003). *Le pouvoir dans les organisations*. (pp. 471-507). Etats-Unis : d' Organisation.

Piaget, J. (1971) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.

Revista Cero en Conducta. (2005). *Educación preescolar: reforma pedagógica*. (No. 51). México: Educación y Cambio.

Revista REICE Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5 No. 4 María Cecilia Fierro Evans. pp. 84, 87, 92.

Revista UNIrevista-Vol 1, no 3 (julio 2006) *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?* María Angélica Salazar, pp.1-6.

Revista del Departamento de Educación del ITESO, No. 7 (julio-diciembre), 1995 "*La Calidad Educativa y la Formación de Docentes*", en Sinética, Sylvia Schmelkes pp. 12-20.

Rivas, L. A. (2004). *¿Cómo hacer una tesis de maestría?* (2a. ed.) .México: Taller Abierto.

Rodríguez, M., Ramírez, P. (1996). *Psicología del mexicano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.

Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P., (2004). *Metodología de la investigación*. (3a. ed.). México: McGraw-Hill.

Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: Biblioteca para la actualización del maestro SEP.

Schmelkes, S (1994) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Interamer 32 Serie Educativa.

SEP, (1991). *Tópicos y técnicas grupales para las reuniones del Consejo Técnico Consultivo*. México: Programa para la modernización educativa.

SEP, (1993). *Consejos Técnicos Consultivos*. México: Dirección General de Educación Preescolar. Acuerdo para la modernización de la educación básica.

SEP, (2007). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal ciclo escolar 2007 – 2008*. México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

SEP, (2006). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*. México: Subsecretaría de Educación Básica.

1994. México: Programa para la modernización educativa SEP.

SEP, (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México.

SEP, (2000). *Hacia la construcción e estrategias para generar una gestión escolar participativa*. México: Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F..

SEP, (s. f.) *Autogestión y liderazgo*. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. Coordinación Sectorial de Educación preescolar.

Whetten, D. A., Cameron, K. S., (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. (6a. ed.). México: Pearson Prentice Hall.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>

Revista Electrónica de Investigación Educativa.
<http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-contenido.html>

Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal.
<http://sepdf.gob.mx/>

Revista “Cero en conducta”.
www.ceroenconducta.org/

RELACION DE SIGLAS

SEP	Secretaría de Educación Pública
PEP 2004	Programa de Educación Preescolar 2004
CTC.	Consejo Técnico Consultivo
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
JN	Jardín de Niños
IPN	Instituto Politécnico Nacional
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
NEE	Necesidades Educativas Especiales
CSEP	Coordinación Sectorial de Educación Preescolar
DF	Distrito Federal
OMEP	Organización Mundial para la Educación Preescolar
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
PRI	Partido Revolucionario Institucional
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DOF	Diario Oficial de la Federación.

TABLAS Y GRÁFICAS

- Tabla 2.1 Organigrama.
Tabla 2.2 Comisiones que se consideran para cada Consejo Técnico Consultivo.
Tabla 2.3 Aspectos en que se organizan los Campos Formativos.
- Tabla 4.1 Fondo
Tabla 4.2 Indicadores para analizar las minutas de forma.
Tabla 4.3 a Resultados análisis de las minutas por su fondo.
Tabla 4.3 b
Tabla 4.3 c
Tabla 4.3 d
Tabla 4.3 e
Tabla 4.3 f
Tabla 4.3 g
Tabla 4.3 h
Tabla 4.4 a Resultados análisis de las minutas por su forma
Tabla 4.4 b
Tabla 4.4 c
Tabla 4.4 d
Tabla 4.5 Personal de apoyo en los Consejos Técnicos Consultivos por Centro Escolar.
Tabla 4.6 Características de los centros de trabajo.
Tabla 4.7 a Matriz Metodológica.
Tabla 4.7 b
Tabla 4.7 c
Tabla 4.7.d
Tabla 4.7 e
Tabla 4.7 f
- Tabla 5.1 Cuadro comparativo entre factores que inciden en la realización del CTC.
Gráfica 5.1 Propuesta de tiempo utilizado para la reunión de CTC

ANEXOS

ANEXO 1

LEGISLACIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS APLICABLE TAMBIÉN A JARDINES DE NIÑOS.

A inicio de cada ciclo escolar la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar entrega al personal directivo de Jardines de Niños un Cronograma de Acciones en el cual se estipulan las fechas para llevar a cabo los Consejos Técnicos Consultivos.

En el Acuerdo No. 96, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de diciembre de 1982 dice respecto a los Consejos Técnicos Consultivos:

RELATIVO A LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS CAPITULO VI

Consejo Técnico Consultivo

ART. 21. -En las escuelas que cuenten con un mínimo de cinco maestros, se integrará un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel.

En el caso de escuelas unitarias o de escuelas que cuenten con un máximo de cuatro maestros, el supervisor de zona será el responsable de organizar sectorialmente el Consejo Técnico Consultivo, de acuerdo al número y características de las escuelas ubicadas en su zona.

ART. 22. -El Consejo Técnico Consultivo de la Escuela se integrará durante el primer mes del año escolar, con el director del plantel como presidente y los maestros como vocales, entre quien se elegirá al secretario por mayoría de votos.

En las escuelas de más de doce grupos, se elegirá un representante por cada grado, para formar parte del Consejo. Esta elección se hará mediante voto directo de los representados.

ART. 23. -En el caso del segundo párrafo del Artículo 22, los maestros que funjan como vocales en el Consejo Técnico Consultivo desempeñarán su encargo durante en año lectivo, pudiendo ser reelectos.

ART. 24. -El Consejo Técnico Consultivo sesionará por lo menos una vez al mes. Para la celebración de sus asambleas se requerirá de la presencia de su presidente y de la mayoría de los presentes. En caso de empate, el presidente tendrá voto de calidad.

ART. 25. -Corresponde al Consejo Técnico Consultivo analizar y recomendar respecto de los siguientes asuntos:

- I. Planes y programas de estudios;
- II. Métodos de enseñanza;
- III. Evaluaciones de los programas tendientes a la superación del servicio educativo;
- IV. Capacitación del personal docente;
- V. Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y
- VI. Las demás cuestiones de carácter educativo.

ART. 26. -Cuando el caso lo amerite, podrán ser desechadas las recomendaciones del Consejo Técnico Consultivo a juicio de su presidente, o bien podrá diferirse la

aplicación de las mismas, hasta ser estudiadas por el inspector de la zona o por el director o delegado general correspondiente.

ART. 27. -El Secretario del Consejo Técnico Consultivo llevará un libro en el que se asentarán las actas correspondientes a cada una de las sesiones que se celebren.

ART. 28. -El Consejo Técnico Consultivo realizará sus funciones conforme a las disposiciones de este acuerdo, y a las de los instructivos que se expidan por la - autoridad competente.

Los artículos que norman los Consejos Técnicos Consultivos en los Jardines de Niños en el Distrito Federal se encuentran en los "LINEAMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA, INICIAL, ESPECIAL Y PARA ADULTOS EN EL DISTRITO FEDERAL 2006 FEDERAL 2006-2007", y son los siguientes:

78.- En cada reunión de Consejo Técnico, se llevará a cabo un análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos para proponer y adoptar medidas preventivas y correctivas en el aspecto técnico pedagógico, lo anterior en el marco del seguimiento y revisión del Proyecto Escolar en el ámbito del aula, a fin de ajustar y redefinir los compromisos que cada docente deberá asumir tomando en cuenta los elementos analizados en torno a los resultados de la evaluación.

118.- El personal Docente del servicio de la USAER o CAPEP se incorporará a las reuniones de Consejo Técnico del plantel y participarán en la elaboración del Proyecto Escolar.

141.- En cada plantel escolar se constituirá el Consejo Técnico, presidido por el director o la directora de la escuela e integrado por el personal docente, los profesores del servicio de USAER, especialistas de CAPEP, de educación física, de enseñanza musical y de los proyectos de atención diferenciada que presten su servicio en la escuela. Éste funcionará como órgano colegiado con el propósito de dar solución a los problemas pedagógicos escolares y proponer estrategias que ayuden al cumplimiento del Proyecto Escolar.

142.- Las reuniones ordinarias de Consejo Técnico de Escuela, se llevarán a cabo una vez al mes, las reuniones se realizarán en las fechas y horarios establecidos por cada nivel educativo, previo aviso a los padres de familia.

144.- Los Consejos Técnicos de escuela, zona y sector constituyen oportunidades para el desarrollo profesional del personal docente, directivo y de supervisión como apoyo a los aprendizajes de los alumnos.

ANEXO 2

NORMATIVIDAD QUE DETERMINA EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En el acuerdo número 348 se determina el Programa de Educación Preescolar con fundamento en lo dispuesto en los artículos 3o., fracción III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, 47 de la Ley General de Educación; 4o. y 5o. del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-
Secretaría de Educación Pública.

CONSIDERANDO

Que el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 señala que una educación de calidad demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías respondan a una combinación explícita y expresa que atienda el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales -en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo-, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, formando individuos para la ciudadanía capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo;

Que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que la educación básica -preescolar, primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida;

Que a fin de impulsar una mejor calidad en los servicios educativos el referido Programa plantea la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar y su articulación con la primaria y secundaria, asegurando la continuidad y congruencia de propósitos y contenidos en los referidos niveles educativos que conforman la educación básica.

Que con fecha 12 de noviembre de 2002 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mediante el cual se establece, entre otros, que la educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria, facultándose al Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio correspondientes, para lo cual considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.

Que de acuerdo a lo dispuesto en los artículos quinto y séptimo transitorios del Decreto a que alude el párrafo que antecede la educación preescolar será obligatoria para todos en

los siguientes plazos: en el tercer año a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año a partir del ciclo 2008-2009, plazos en los que el Estado Mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo, para lo cual los gobiernos estatales y del Distrito Federal podrán celebrar con el gobierno federal convenios de colaboración.

Que en razón de lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO NUMERO 348 POR EL QUE SE DETERMINA EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR

Artículo 1.- Se establece, para ser aplicado en todas las escuelas de educación preescolar del país, el Programa de Educación Preescolar:

PUBLICAN EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN LAS REFORMAS A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar quedará sujeta a la normatividad aplicada a los demás niveles que conforman la educación básica

Se sustenta en el progreso científico y combate a la ignorancia, las servidumbres y fanatismos, así como a todo tipo de discriminación

Con la publicación este día en el Diario Oficial de la Federación de las modificaciones a la Ley General de Educación, referentes al preescolar, se concretan las reformas para que todos los mexicanos cursen este nivel, con el fin de que se integre con la primaria y la secundaria, por lo cual quedará sujeto a la normatividad aplicada a la educación básica.

Con ello, los mexicanos deben hacer que sus hijos cursen este nivel de enseñanza, el cual, al igual que la educación impartida por el Estado, se sustenta en los resultados del progreso científico que combate la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres.

De acuerdo con la nueva normatividad, los planes y programas de estudio en este nivel, así como en primaria, secundaria y normal, serán determinados, de manera exclusiva, por la Secretaría de Educación Pública, al igual que aquellos orientados a la formación de maestros de educación básica.

Para tal efecto, se tomarán en cuenta las consideraciones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del Artículo 48 de la misma Ley.

Entre otras atribuciones exclusivas de la autoridad educativa federal en relación a la educación básica, se encuentran el establecimiento y ajustes del calendario escolar aplicable a toda la República para cada ciclo lectivo, los lineamientos generales para el

uso del material educativo y los requisitos pedagógicos de planes y programas de educación inicial que formulen los particulares.

También se abre la posibilidad de participación de las autoridades educativas locales, quienes propondrán contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar y los niveles superiores de la enseñanza básica, así como para la formación de los maestros de este nivel.

Con el objetivo de dar cumplimiento a lo señalado en las nuevas disposiciones, la SEP proveerá lo necesario para implementar los programas de capacitación que permitan garantizar la equidad de la calidad educativa y en su caso expedir la certificación correspondiente a quienes impartan educación preescolar.

La consideración del preescolar como prerrequisito para el ingreso a la primaria se hará de conformidad con la calendarización que establece el Artículo Quinto Transitorio del Decreto correspondiente, publicado en el DOF el 12 de noviembre de 2002.

ANEXO 3

NORMATIVIDAD QUE DISPONE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR COMO OBLIGATORIA.

En la Gaceta Parlamentaria: año V, número 910, sábado 29 de diciembre de 2001 se emitió el Dictamen por el cual se hace obligatorio el nivel preescolar.;DE LAS COMISIONES UNIDAS DE PUNTOS CONSTITUCIONALES Y DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y SERVICIOS EDUCATIVOS, CON PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ADICIONA EL ARTICULO 3º EN SU PÁRRAFO PRIMERO Y FRACCIONES III, V Y VI, Y EL ARTICULO 31 EN SU FRACCIÓN I, DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN MATERIA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

HONORABLE ASAMBLEA: A las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, fue turnada para su estudio y dictamen, la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 3º en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, enviada por la Honorable Cámara de Senadores, de conformidad con el procedimiento que establece el artículo 72, inciso a) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Conforme a las facultades que les son conferidas a las Comisiones por los artículos 39, 40, y 44 y demás relativos de la Ley Orgánica del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos y así como 60, 65, 87, 88, 93 y demás concordantes del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, se presenta el siguiente: DICTAMEN. Del proceso Legislativo:

A). En sesión pública celebrada por el Pleno de la Colegisladora, el 13 de diciembre del año 2001, fue aprobado por ésta el dictamen sobre la iniciativa que reforma y adiciona los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

B). Recibida la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 3º en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, el 14 de diciembre de 2001, el Presidente de la Mesa Directiva, en uso de sus facultades legales y reglamentarias, acordó dar a la misma trámite de recibo y ordenó su turno a las Comisiones de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos, para su estudio y elaboración del dictamen correspondiente.

C). En reunión de las Comisiones de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos, celebrada el 28 de diciembre del año 2001, se dio trámite de recibo correspondiente y se aprobó iniciar la discusión de la Minuta de referencia, incorporando al análisis, por coincidir en la propuesta, las iniciativas siguientes:

1. En sesión celebrada el 22 de abril de 1999, por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, el Diputado Julio Castrillon Valdes, a nombre del Grupo

Parlamentario del Partido Acción Nacional, presentó la iniciativa de decreto por el que se adicionan y reforman diversas disposiciones al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como se deroga la fracción VIII del mencionado artículo.

2. En sesión celebrada el 30 de abril de 1999, por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, el Diputado Pablo Sandoval Ramírez, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática, presentó la iniciativa con proyecto de decreto que adiciona y reforma diversas disposiciones del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

3. En sesión celebrada el 28 de abril de 2000, por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, el Diputado Lino Cárdenas Sandoval, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido Revolucionario Institucional, presentó la iniciativa con proyecto de decreto que adiciona el artículo 3º en su párrafo segundo y fracciones III y IV y el artículo 31 en su fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

4. En sesión celebrada el 25 de septiembre de 2001, por la Cámara de Diputados, la Diputada Celita Alamilla Padrón, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional, presentó la Iniciativa con Proyecto de Decreto que adiciona el primer párrafo del artículo 3º y sus fracciones III y VI, así como la fracción I del artículo 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

5. En sesión celebrada el 18 de octubre de 2001, por la Cámara de Diputados, el Diputado Cutberto Cantorán Espinosa, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido Revolucionario Institucional, presentó la Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se adiciona el artículo 3º en su párrafo primero y fracciones III y VI y artículo 31º en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y los artículos 8, 12, 13, 37, 48, 51, 53, 54, 55, 59, 66 y 77 de la Ley General de Educación.

6. En sesión celebrada el 18 de octubre de 2001, por la Cámara de Diputados, el Diputado Alberto Anaya Gutiérrez, del Grupo Parlamentario del Partido del Trabajo, presentó la Iniciativa con Proyecto de Decreto que adiciona el primer párrafo del artículo 3º y sus fracciones III y VI, así como la fracción I del artículo 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

D). Con fecha 28 de diciembre del año 2001, en sesión de Comisiones Unidas, existiendo el quórum reglamentario, fue aprobado el presente dictamen, por lo que se pone a consideración de esta Soberanía para su discusión y resolución constitucional.

II. Materia de la Minuta

En la Minuta objeto del presente dictamen se propone la reforma del artículo 3º de la Norma Suprema, para incorporar por una parte la responsabilidad del Estado de impartir la educación inicial y por otra parte establecer de manera obligatoria la educación preescolar.

Proponen, además, se incorpore en el artículo 31 fracción I de la Constitución Federal, la obligación de los mexicanos a hacer que sus hijos concurren a obtener la educación preescolar, además de la primaria, secundaria y militar ya consagrados en esta disposición.

III. Valoración de la Minuta

La educación es un instrumento esencial para promover la dignidad del hombre y coadyuva a superar condiciones de pobreza y hambre de la sociedad. En este sentido, el dictamen alcanzado por el Senado, da muestra de lo impostergable que resulta para el país reforzar medidas que desemboquen en la excelencia educativa que reciben los niños de México.

. Los fines plasmados en las iniciativas presentadas por los legisladores en ambas cámaras del Congreso de la Unión, coinciden en su objeto.

Estas Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados reconocen que la obligatoriedad de la educación preescolar contribuye a ofrecer igualdad de oportunidades para el aprendizaje y a compensar las diferencias provocadas por las condiciones económicas, sociales y culturales del ambiente del cual provienen los alumnos.

Así mismo, es de resaltar la importancia de la educación preescolar al ser indispensable para que los niños desarrollen sus capacidades comunicativas, psicomotrices, del pensamiento matemático infantil, del cuidado de la salud y de la apreciación artística.

El desarrollo del niño es determinado en los primeros años de vida, la educación preescolar es un factor decisivo en el acceso, permanencia y calidad de aprendizaje en los alumnos que ingresan a la escuela primaria y secundaria.

En este sentido, estas Comisiones Unidas coincidimos en que hacer obligatoria la educación preescolar, repercutirá en que las nuevas generaciones de mexicanos cuenten con un bagaje de conocimientos mucho más amplio del que contaban niños hace dos o tres generaciones.

En México la educación preescolar no es obligatoria por lo que a decisión o capacidad económica de los padres los niños asisten o no a estas escuelas, sin embargo, este ciclo educativo es importante ya que se sientan las bases de una mejor educación y se fortalece la convivencia social.

El hecho de que existan en el país un veinticuatro por ciento de la población de 3, 4 y 5 años de edad, sin la oportunidad de acceder a la educación preescolar, evidencian la necesidad de políticas públicas que eliminen el rezago existente en este rubro.

La educación preescolar forma parte de lo que se ha denominado educación básica y que en el país, como lo establece la Constitución Política, sólo la educación primaria y la educación secundaria son obligatorias. Conceder el mismo carácter obligatorio a la educación preescolar es congruente con las tendencias que a escala mundial se han establecido

para avanzar en la universalización de la educación básica.

Los integrantes de las Comisiones Unidas coincidimos con el dictamen aprobado por el Senado de la República, en la importancia de que los niños reciban educación preescolar. Esta coincidencia se funda, a partir de que un número importante de estudios de diversas disciplinas científicas entre ellas la pedagogía, la psicología y la sociología, han demostrado los beneficios inmediatos y mediatos que conlleva cursar el nivel educativo de preescolar, para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social de los niños.

Es conveniente mencionar la relevancia que adquiere la sociabilización que se genera al cursar la educación preescolar. Es durante los procesos de interacción social y de socialización, con los adultos, que el niño comienza a adquirir nociones como la responsabilidad, la cooperación, el reconocimiento de reglas y la existencia de derechos y obligaciones que norman cotidianamente la vida social.

Algo que también es característico y sustantivo para el desarrollo intelectual del niño de edad preescolar, son los aprendizajes que se desprenden de la actividad lúdica que se efectúa de manera permanente en el ámbito escolar. Es a partir del juego que se otorga sentido y significatividad a una cantidad considerable de situaciones y actividades relacionadas con la capacidad de clasificación, seriación, exploración, entre otras, que son fundamentales para el futuro aprendizaje de la lengua escrita y el despliegamiento del razonamiento matemático.

En relación a la educación inicial estas Comisiones Unidas creen que es pertinente incluirla en la fracción V del artículo 3º constitucional a efecto de que el Estado asuma el compromiso de promover y atender dicha educación inicial, compromiso igual al que asume en la educación superior, sin que se incluya en las fracciones relativas a obligatoriedad del estado para impartirlo.

En referencia a la adición a la fracción I del artículo 31 constitucional, para con ello incluir como obligación de los padres de familia hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas a obtener la educación preescolar, además de la primaria, secundaria y militar, ya consagrados en esta disposición; como un complemento lógico y natural a la reforma del artículo 3º.

Tomando en consideración que la educación constituye uno de los derechos fundamentales de todos los mexicanos y la escolaridad obligatoria establecida en la reforma redundará en fortalecer al conjunto de la educación básica, haciendo cada vez más viable la educación con calidad, pertinencia y equidad social que reclaman los ciudadanos, los integrantes de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos nos permitimos someter a la consideración del Pleno de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión el siguiente:

Decreto, que adiciona el artículo 3º en su párrafo primero y fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

ARTÍCULO PRIMERO: Se adiciona el artículo 3º constitucional para quedar como sigue:

Artículo 3º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

ARTÍCULO SEGUNDO: Se adiciona el artículo 31 constitucional para quedar como sigue:

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

TRANSITORIOS

Primero.- El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo.- La autoridad educativa federal deberá, a la entrada en vigor del presente decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la unificación estructural, curricular y laboral de los tres niveles constitucionales obligatorios, en un solo nivel de educación básica integrada.

Tercero.- La autoridad educativa federal deberá, a la entrada en vigor del presente decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la revisión de los planes, programas y materiales de estudio, para establecer, en el ejercicio de sus funciones constitucionales, los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria para todo el país, así como preparar al personal docente y directivo de este nivel, de acuerdo a la nueva realidad educativa que surge de este decreto.

Cuarto.- Con el objetivo de impulsar la equidad en la calidad de los servicios de educación preescolar en el país, la autoridad educativa deberá prever lo necesario para dar cumplimiento a lo que dispone el artículo 2º de la Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional en materia de profesiones, en el sentido de que la impartición de la educación preescolar es una profesión que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos de quienes a la fecha imparten este nivel educativo.

Quinto.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.

Sexto.- Los presupuestos federal, estatales, del Distrito Federal y municipales incluirán los recursos necesarios para: la construcción, ampliación y equipamiento de la infraestructura suficiente para la cobertura progresiva de los servicios de educación preescolar; con sus correspondientes programas de formación profesional del personal docente así como de dotación de materiales de estudio gratuito para maestros y alumnos. Para las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación preescolar, las autoridades educativas federales en coordinación con las locales, establecerán los programas especiales que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los educandos a los servicios de educación primaria.

Séptimo.- Los gobiernos estatales y del Distrito Federal celebrarán con el gobierno federal convenios de colaboración que les permitan cumplir con la obligatoriedad de la educación preescolar en los términos establecidos en los artículos anteriores.

Octavo.- Al entrar en vigor el presente Decreto, deberán impulsarse las reformas y adiciones a la Ley General de Educación y demás disposiciones legales aplicables en la materia. Palacio Legislativo de San Lázaro, México D.F. a 28 diciembre de 2001.

Viernes 10 de diciembre de 2004 DIARIO OFICIAL (Primera Sección) 1

DECRETO por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación preescolar.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-
Presidencia de la República. VICENTE FOX QUESADA , Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que el Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

DECRETO

EL CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, DECRETA: SE REFORMAN DIVERSAS DISPOSICIONES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, EN MATERIA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

ARTÍCULO ÚNICO.- Se reforman los artículos 4 párrafos primero y segundo; 8 párrafo primero; 12 fracciones I, II, IV, V y VII; 13 fracciones II, III, V, y VI; 14 fracción IV; 33 fracción IV; 37 párrafo primero; 44 párrafo tercero; 48 párrafo primero; 51 párrafo primero; 53 párrafo primero; 54 párrafo segundo;

55 fracción III; 66 fracción I; 75 fracción V y 77 fracción III de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

Artículo 4.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Artículo 8.- El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres. Además:

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48;

II.- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

IV.- Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, la primaria y la secundaria;

V.- Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria y la secundaria;

VII.- Fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial que, en su caso formulen los particulares;

I.-Viernes 10 de diciembre de 2004 DIARIO OFICIAL (Primera Sección) 2

II.- Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

III.- Ajustar, en su caso, el calendario escolar para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, con respeto al calendario fijado por la Secretaría;

V.- Revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de acuerdo con los lineamientos generales que la Secretaría expida;

VI.- Otorgar, negar y revocar autorización a los particulares para impartir la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, y

IV.- Otorgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial a estudios distintos de los de preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica que impartan los particulares;

Artículo 33.- Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:

IV.- Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular, que faciliten la terminación de la educación preescolar, primaria y la secundaria

Artículo 37.- La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria.

Artículo 48.- La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta Ley.

Viernes 10 de diciembre de 2004 DIARIO OFICIAL (Primera Sección) 3

Artículo 51.- La autoridad educativa federal determinará el calendario escolar aplicable a toda la República, para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, necesarios para cubrir los planes y programas aplicables. El calendario deberá contener doscientos días de clase para los educandos.

Artículo 53.- El calendario que la Secretaría determine para cada ciclo lectivo de educación preescolar, de primaria, de secundaria, de normal y demás para la formación de maestros de educación básica, se publicará en el Diario Oficial de la Federación .

Por lo que concierne a la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado, tratándose de estudios distintos de los antes mencionados podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios.

III.- Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la preescolar, la primaria, la secundaria, la normal, y demás para la formación de maestros de educación básica.

I.- Hacer que sus hijos o pupilos menores de edad, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria;

V.- Incumplir los lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, la primaria y la secundaria;

III.- Impartir la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, sin contar con la autorización correspondiente.

TRANSITORIOS

Artículo Primero.- El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación .

Artículo Segundo.- Con el objetivo de dar cumplimiento a lo señalado en la parte final del Artículo Cuarto Transitorio del Decreto por el que se modifican los artículos 3o. y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Secretaría proveerá lo necesario para implementar programas de capacitación que permitan en un tiempo perentorio, garantizar la equidad de la calidad educativa y en su caso expedir la certificación que lo haga constar a quienes a la fecha de entrada en vigor de dicho Decreto, impartan el nivel.

Viernes 10 de diciembre de 2004 DIARIO OFICIAL (Primera Sección) 4

Artículo Tercero.- La consideración del nivel de preescolar como prerequisite para el ingreso al nivel de educación primaria, se hará de conformidad con la calendarización que establece el Artículo Quinto Transitorio del Decreto por el que se modifican los artículos 3o. y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 12 de noviembre del 2002

México, D.F., a 7 de octubre de 2004.- Dip. Manlio Fabio Beltrones Rivera , Presidente.- Sen. Diego Fernández de Cevallos Ramos , Presidente.- Dip. Antonio Morales de la Peña , Secretario.- Sen. Yolanda E. González Hernández , Secretaria.- Rúbricas. " En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los seis días del mes de diciembre de dos mil cuatro.- Vicente Fox Quesada .- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, Santiago Creel Miranda .- Rúbrica.

Martes 20 de junio de 2006

DECRETO por el que se adiciona un segundo párrafo a la sección I del artículo 65 de la Ley General de Educación. Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República. VICENTE FOX QUESADA , Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed: Que el Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

DECRETO

EL CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, DECRETA:

SE ADICIONA UN SEGUNDO PÁRRAFO A LA FRACCIÓN I DEL ARTÍCULO 65 DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO ÚNICO.- Se adiciona un segundo párrafo a la sección I del artículo 65 de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

Artículo 65. Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

I obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria y secundaria.

La edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años, y para el nivel primaria 6 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar.

TRANSITORIO

Artículo Único. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

México, D.F., a 27 de abril de 2006.- Dip. Marcela González Salas P.. Presidencia.- Sen. Enrique Jackson Ramírez Presidente - Dip. Marcos Morales Torres, Secretario.- Sen. Sara I. Castellanos Cortés, Secretaria.-Rúbricas. "

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los diecinueve días del mes de junio de dos mil seis.- Vicente Fox Quesada .- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, Carlos María Abascal Carranza.- Rúbrica.

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA SISTEMATIZAR LAS OPINIONES QUE LAS DIRECTORAS TIENEN EN RELACIÓN CON LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS QUE SE CELEBRAN EN EL NIVEL PREESCOLAR

MÉTODO: FOCUS GROUP

México D. F. 15-03-07

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación titulado. "La operatividad de los consejos técnicos consultivos en los Jardines de Niños de cinco zonas escolares de la Delegación Azcapotzalco en el Distrito Federal durante el ciclo escolar 2006-2007"

OBJETIVO: Que las Directoras de Jardines de Niños mencionen la forma de operar los consejos técnicos consultivos.

1. Considera que existe un propósito claro para cada reunión de Consejo Técnico Consultivo de ser así ¿cómo se eligió dicho propósito?

2. ¿Existe planeación de los temas que van a ser tratados en las juntas de Consejo Técnico Consultivo y cómo se realizó dicha planeación?

3. ¿En cada Consejo Técnico Consultivo se lee la minuta anterior?

4. ¿Qué medios o materiales se utilizan para llevar a cabo las juntas de Consejo Técnico Consultivo?

5. ¿Cómo se organiza el tiempo para realizar la junta de Consejo Técnico Consultivo?

6. ¿Cómo es la participación de las/los asistentes a la reunión de Consejo Técnico Consultivo?

7. ¿Cómo facilita la participación de todos los miembros de la reunión de Consejo Técnico Consultivo?

8. ¿Cómo se llega a los acuerdos y compromisos en el Consejo Técnico Consultivo?

9. ¿Considera usted que las reuniones de Consejo Técnico Consultivo son realizadas con la debida seriedad por los participantes?

10. ¿Qué observaciones y sugerencias considera oportuno hacer para mejorar las reuniones de Consejo Técnico Consultivo y que los acuerdos emanados de estas reuniones se cumplan de la mejor forma?

ANEXO 5
TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN DEL “FOCUS GROUP” APLICADO A
DIRECTORAS DE JARDINES DE NIÑOS

1.-¿Considera que existe un propósito claro para cada reunión del consejo técnico consultivo y cómo se elige?

1.-Sí se considera tener un propósito para cada reunión, se elige a partir de las necesidades pues continuas del primer consejo técnico consultivo que se organiza pues el trabajo de ese ciclo escolar, a partir también de lo que se quedó pendiente del ciclo escolar pasado y hay un inicio de ciclo escolar bueno, en qué nos quedamos, cómo vamos a continuar, y a partir de ahí cada consejo técnico tiene su propósito de acuerdo a lo trabajado anteriormente.

2.-Sí existe un propósito claro para cada reunión del consejo técnico, este se elige surge en función de las necesidades que se van presentando en cuanto al desarrollo del trabajo que están realizando las educadoras y del plan anual de trabajo tenemos establecido.

3.-Considero que existe un claro propósito en cada reunión de cada consejo ya que de ahí vamos a tener un punto de partida para orientar a nuestro consejo como un círculo de estudio en función de necesidades del plantel, en función de nuestro proyecto anual y en función también del PEP.

4.- El propósito que se tiene en cada uno de los consejos va de acuerdo a las necesidades que se presentan en cada plantel, igual como decía Claudia las necesidades que se presentan tanto del proyecto, como las necesidades que vamos teniendo con alguna situación especial con alguno de los niños y esto se va a trabajar en conjunto con las especialistas de CAPEP si se presentan en los consejos ya sea también con la maestra de educación física o la maestra de cantos y juegos.

5.-Bueno los consejos técnicos siempre tienen un propósito muy definido aunque en ocasiones hay consejos técnicos que llegan ya desde preescolar y hay que adaptarnos a lo que el preescolar esta solicitando ya no es tanto lo que sale de los consejos técnicos anteriores, sino hay que ver que en ese momento hay una situación que llega directamente de preescolar y hay que trabajarla.

6.-Como venían mencionando las compañeras sí hay un propósito claro y finalmente viene siendo la evaluación de lo que se planeó en el consejo anterior los obstáculos o dificultades que se presentaron y la planeación de las actividades posteriores, esto es en base al proyecto y en base a lo que se tiene contemplado en cada plantel y a las necesidades de cada plantel.

7.-Sí hay un propósito claro en cada consejo de acuerdo a las necesidades y también de acuerdo a lo que nos mandan de preescolar que se necesite retomar.

8.-Bueno considerando que existe un propósito claro, debe de existir y es necesario, ya que éste propósito nos va a llevar en cada reunión a una organización y un seguimiento de nuestro proyecto escolar y así tener en cuenta que es lo que tenemos

que retomar en cada uno como qué hemos logrado de los anteriores y hacer un balance y un cambio en las estrategias que tenemos que seguir relacionándolo con nuestro proyecto, con el proyecto de las educadoras y con lo que el proyecto el PEP 2004 nos está marcando para tener una triangulación y hacer una evaluación permanente con nuestro propósito de cada reunión.

9.-Sí el consejo técnico siempre va a tener un propósito muy claro en el se van a definir algunas situaciones como el de la problemática de nuestro proyecto escolar, se van a ver situaciones didácticas, evaluaciones, actividades extracurriculares, condiciones y formas de evolución con los demás, en este sentido se van a organizar estas formas de trabajo para que se lleven a cabo y sean evaluadas.

10.- El propósito siempre es claro y tenemos en cuenta sobre todo nuestro proyecto escolar para poderlo desarrollar y evaluarlo, también lo que va surgiendo en el transcurso de nuestro mes de trabajo se evalúa y se logra con esto llegar a... ya sea que lo hayamos logrado o plantearnos otras cosas para mejorarlo si es que no nos ha resultado lo que tenemos planteado. Y también se ve en esto, problemáticas que se llegan a tener en cuanto a relaciones humanas en el trabajo diario con el personal.

Sacamos una conclusión sobre el primer punto. ¿A ver quién quiere participar?

- En sí que todas tenemos el propósito definido de lo que se va a trabajar en esta sesión sería un primer punto, la mayoría mencionamos que evaluamos lo que es nuestro proyecto escolar, las actividades que hemos realizado y nos planteamos otras.
- Creo que siempre el propósito del consejo técnico tenderá a elevar la calidad educativa, que sería básicamente la forma de cómo surgió.

2. ¿Existe planeación en los temas que van a ser tratados en las juntas del consejo técnico consultivo y cómo se realizó dicha planeación?

1.- Sí, sí existe la planeación de los temas que van a ser tratados y se realiza también a partir de las necesidades del plantel y del colegiado.

2.- Sí existe una planeación, ésta se plasma en la orden del día, que es el documento que integra los temas a tratar en cada consejo, a sí mismo se dan los espacios para que los profesores de música, educación física y especialistas de CAPEP intervengan y el trabajo se lleve a cabo de manera colegiada.

3.- Es una planeación previa con base en la organización el plantel, necesidades diversas y en colegiado para tomar acuerdos los cuales van a partir de una orden del día previamente organizada por el directivo.

4.-Bueno se realiza de acuerdo a la orden del día que se realiza tomando en cuenta las necesidades que se tienen en el plantel como equipo de trabajo.

5.-Bueno la planeación de los temas siempre tiene que ir dirigida a cubrir las necesidades de todo el personal y también a ver que capacidades tiene cada uno de los integrantes del equipo, porque así nos podremos complementar, lo que uno pueda

aportar, siempre hay que ver que es lo que cada uno de los elementos puede aportar para que enriquezca la temática que se va a llevar a cabo y hay que planearla con mucha anticipación para que las maestras o las personas que se vayan a encargar de trabajar el tema tengan oportunidad de planearlo, de planificar también para que sea agradable y las maestras o loe que estemos integrando el consejo técnico en ese momento lo tomemos todo con mucho más tranquilidad y sea mucho más efectivo

6.-Si hay organización de los consejos, y la planeación se realiza de acuerdo a las necesidades sistemáticamente de cada plantel, esta organización se realiza considerando una orden del día y si hay necesidades que solicita demandar previas actividades de las compañeras también se considera.

7.-Sí hay una planeación en el propósito del consejo para no perdernos y llevar una secuencia, se planea de acuerdo al consejo técnico anterior y a las necesidades del plantel.

8.-La planeación está diseñada de acuerdo al propósito del consejo técnico y las necesidades del grupo colegiado, ésta se lleva a cabo también por una orden del día en donde cada uno de los participantes o actores del grupo colegiado tiene una participación, y con tiempo ésta planeación se da a conocer a las maestras para que cada una de ellas conozcan lo que su intervención si es necesario llevarla a cabo en esa planeación tomando en cuenta a las maestras especialistas también vienen dentro de esa planeación y así tener más claro nuestra participación en cada uno de los consejos.

9.-La planeación se realiza a través de una orden del día, en ella se van a redefinir formas de trabajo, en el primero también tendríamos que considerar dar espacio a cada uno de los miembros que van a participar, anticipar a los participantes si van a intervenir y que clase de temas se van a abordar, organizar sí es un consejo técnico en donde se va investigar, analizar, reflexionar o se van a tratar actividades en donde el sector o la zona baje la información para analizarla, y es así como se puede también organizar para evaluar este consejo técnico.

10.-La planeación se va realizando a partir de que termina el... a partir de que ya realizamos el anterior consejo, y este... vamos poniendo y vamos avisando paulatinamente a las personas que van a participar en esto, también se hace mucho énfasis en que participe la maestra de educación física, la maestra de CAPEP que nos ayuda infinitamente para varios temas que tenemos que ampliar nuestro conocimiento en ellos, es un apoyo increíble que nos ha dado siempre en el plantel y todo el personal participa activamente en los consejos.

OK vamos a cerrar esta segunda pregunta, ¿quién quiere cerrar?

- Aquí coincidimos todas en que es una organización y planeación previa, en donde es muy importante el trabajo en colegiado, en donde también la participación activa de todos los integrantes va a llevarnos a un análisis a una reflexión, lo cual va a enriquecer el consejo.

- Yo creo que también hay que ver no solamente los temas que se están generando dentro del jardín, sino los que se generan fuera, a lo mejor en preescolar en cursos, o

en el centro de zona o en el sector, también hay que integrarlo en esa planeación de temas.

3. ¿En cada consejo técnico consultivo se lee la minuta anterior?

1.- Sí, sí se da lectura a la minuta anterior y esto con el fin de llevar justamente el seguimiento del trabajo de acuerdo también a lo que se trabajó en el consejo anterior, se lee, se ve que se proyectó, que se analizó, que se evaluó y que fue lo que se propuso para un periodo entre un consejo y otro, y así nosotros podemos ir observando que fue de lo proyectado, lo que hicimos, lo que no hicimos, cómo lo hicimos, porqué resultó, porqué no resultó y en base a eso dar continuidad al trabajo como replantear acciones y trabajo.

2.- Sí se retoma la minuta anterior justamente para ubicarnos en qué momento estamos en la minuta anterior obviamente quedaron acuerdos, quedaron compromisos, quedaron acciones a revisar, y entonces al iniciar el consejo es lo primero que se hace retomar esa minuta para ver que fue lo que se acordó, lo que se realizó, lo que no se realizó y qué es lo que nos podemos volver a replantear.

3.- Es fundamental el hecho de consultar la minuta anterior sobre todo en el aspecto de acuerdos y compromisos evaluando los aspectos realizados y no realizados para dar una premisa a una situación de mejora en el plantel.

4.- Bueno, se da lectura a la minuta del consejo anterior, y se retoman todos los acuerdos que se realizaron, los compromisos, se hace una evaluación de las actividades que se realizaron durante el mes, para realizar algunas modificaciones que sean necesarias o replantear algunas de ellas.

5.- Bueno, generalmente por lo que más nos preocupamos en revisar es acuerdos y compromisos, y evaluarlos, ver que tanto se están logrando, en qué porcentaje se están logrando y así hay que hacer un cambio de estrategias, o esos funcionaron muy bien, continuarlas y si hay necesidad de retomar la minuta si no, únicamente se ven acuerdos y compromisos.

6.- Honestamente se venía considerando la minuta, como dicen mis compañeras retomando acuerdos y compromisos, en los últimos consejos sí se ha leído definitivamente la minuta para analizar su realización, sus problemáticas y de las acciones planeadas y finalmente ver los acuerdos y compromisos y el cumplimiento de los mismos.

7. Definitivamente sí se da lectura a los acuerdos y compromisos a los que se llegó en el consejo técnico para ver los logros y lo que no se ha logrado.

8.- Bueno, de un tiempo acá dentro de la orden del día se ha puesto el punto de la lectura de minuta anterior, entonces esto como que se nos a hecho reflexionar sobre nuestro hacer y sobre nuestros acuerdos que hemos tomado como equipo, hemos visto ahora en los consejos técnicos que esto nos ha llevado a una revaloración y a un planteamiento de las estrategias si realmente están siendo tomadas o se han tomado las adecuadas para fortalecer nuestro proyecto escolar o el mismo propósito

del consejo técnico, entonces yo creo que si es ahorita un punto importante dentro del consejo técnico la minuta, porque esto nos lleva a una reflexión.

9.- La lectura de la minuta es como una memoria en donde nosotros incluso vamos a ponernos un poco nerviosas para saber que tanto hicimos o que tanto no hicimos, entonces esto da como resultado que cuando se llegue al consejo técnico y se sabe que se va a hacer una minuta hacemos como un análisis anticipado de lo que en lo individual se hizo y en lo colectivo se está haciendo.

10.- Sí se lee la minuta, anteriormente no lo hacíamos y ahora se ha visto un cambio porque incluso van las maestras y buscan la libreta donde anotamos los consejos y checan que es a lo que nos comprometimos a realizar y en las evaluaciones que hemos tenido, hemos visto que hemos logrado más cosas de lo que planteábamos y los acuerdos a los que llegamos se han realizado más cosas y así hemos tenido mejores resultados.

Cerramos entonces la tercera pregunta. ¿Quién quiere cerrar?

Bueno si se retoma la minuta, ya sabemos que sí es un documento fundamentalmente porque ahí es donde está toda la información que se manejó en el consejo técnico anterior y es un punto de partida para iniciar el siguiente.

4.-¿Qué medios o materiales se usan para llevar a cabo las juntas del consejo técnico consultivo?

1.-Bueno en nuestro caso, nosotros tenemos los medios, bueno, los documentos oficiales que tenemos los proyectos de evaluación, retomamos todo esto, también nuestras observaciones, las observaciones de las educadoras en cuanto a su trabajo dentro del plantel, las evaluaciones, utilizamos el programa de educación preescolar, hay guías en ocasiones del consejo técnico consultivo que tenemos, y bueno también ya lo mencionamos en el punto anterior pero es importante tener nuestra orden del día, nuestra planeación para llevar la secuencia de nuestro trabajo.

2.- Los medios que nosotros utilizamos son diferentes técnicas grupales dependiendo de las acciones que vayamos a realizar, en ocasiones se organizan pequeños equipos o la participación e iniciativa individualmente, los materiales que se usan son diversos y en su mayoría son documentos escritos que en este caso sería el proyecto de escuela, el proyecto anual de trabajo, el PEP, los libros de bloques, así como la planeación y las observaciones que cada una de la educadoras van realizando.

3.- Estos medios y materiales son de acuerdo a los aspectos que se van a desarrollar en el consejo, los cuales serán herramientas de apoyo para el colegiado.

4.- Bueno, los materiales que se utilizan van a ir de acuerdo a los temas que se van a tratar tomando como base nuestro proyecto anual de trabajo y la documentación oficial que se tenga.

5.-Bueno en mi escuela utilizamos toda la documentación que ya se mencionó además procuramos que sea muy activa la relación entre quien está exponiendo

algún tema y quien lo esté escuchando, algunas herramientas de audiovisual, algún cañón, algo que haga esto mas divertido y bueno, además también siempre hay un tiempo en el cual se cita padres de familia, en cada grupo se citan 2 ó 3 padres de familia para poder intercambiar opiniones, que ellos vean, ellos opinen cómo nos están observando, qué es lo que están viendo del jardín, que es lo que les gusta, lo que no les gusta, y que también las maestras todas nosotras podamos escuchar la opinión directamente de los padres de familia, esa es una de las herramientas que nos han funcionado realizar más apegados más a la realidad en nuestro proyecto escolar.

6.-Los medios de acuerdo a la organización vienen siendo las participaciones y las dinámicas que se manejan y los materiales vienen siendo el proyecto del plantel, las evaluaciones de las compañeras tanto de aula como individuales y las evaluaciones de proyecto como son los logros o dificultades como equipo, esto se maneja tanto por grupos como de manera general y se considera también la participación de CAPEP.

7.-En éstos son todos los materiales que de preescolar nos mandan también tomamos en cuenta todos los que las compañeras ya mencionaron y también dinámicas para tener el consejo un poco más activo.

8.-Los medios que se utilizan entre los consejos técnicos son de acuerdo al propósito y de acuerdo a la participación que van teniendo cada una de las maestras y de los temas que se van tomando o retomando en cada consejo técnico, podemos utilizar grabadoras cuando se han hecho algunas conversaciones con niños estamos viendo lenguaje, videos, se utiliza también la cámara fotográfica y de los materiales, pues libros, revistas, artículos, o los mismos materiales que las educadoras proporcionan a sus compañeras de los consejos o de los talleres que han tomado fuera del plantel, estos materiales pues nos han ayudado y estos medios a enriquecer más los consejos técnicos y darnos cuenta también de algunas actividades que algunas compañeras realizan en sus salones con esto nos ayuda también a tomar estrategias nuevas que alguna maestra llegue con una novedad al jardín o con experiencias de otros lugares y las comparten con sus compañeras por medio del video o de las fotografías, pues estos medios han sido una parte importante para nosotros.

9.-Los materiales que utilizamos o la información que baja del sector de la zona, libros, documentos, investigaciones y la experiencia personal de cada docente, opiniones personales y a través de qué medio pues se realizan actividades por pares por equipos, se hacen algún tipo de simposium para que también se lleguen a acuerdos y haya opiniones relevantes y también hemos tenido la oportunidad de presentar situaciones didácticas en donde ha funcionado en algún grupo se presenta o se da algún juego o alguna situación en donde las maestras aprenden una cosa nueva.

10.-La documentación que maneja preescolar es la documentación que empleamos y en ocasiones también nos apoyamos con algunas enciclopedias si queremos saber de algún tema nuevo como les decía la maestra Heidi nos apoya mucho en eso y también se realizan actividades en las cuales no estamos nada más en el salón sino dependiendo al expositor en ese momento por ejemplo si le toca al profesor de educación física nos hace vivir lo que es la clase, la clase de educación física y e incluso en el consejo pasado vimos la relación que había con el PEP y el programa

de ello, nos lo hizo relacionado pero por medio de juegos y actividades que ellos hacen con los niños, primero lo jugamos, primero lo vivimos y después nos volvimos a ir a la aula y ya relacionamos nosotras mismas una columna con la otra y así es la forma en que realizamos de diferente manera los consejos.

Cerramos la cuarta pregunta. ¿Alguien quiere hacer comentarios para poner la conclusión de esta pregunta?

- Aquí yo creo que también es importante la solicitud que hagamos a otras personas, de otros lugares incluso, a lo mejor las maestras de los particulares que a veces tienen otro punto de vista y que de ahí podemos enriquecer nuestros consejos técnicos y podemos ubicarnos desde otra perspectiva, yo creo que es importante tener otras opiniones, otros criterios.

Alguien concluya algo de todo lo que se respondió también.

- Coincidimos en que todas nos apoyamos también en textos oficiales, en documentos oficiales, en... no lo mencione pero bueno si estaba... lo tenía yo también contemplado en el proyecto escolar, en el proyecto anual de trabajo, y que bueno finalmente cada uno de nosotros de acuerdo a los intereses y necesidades que tenemos se crean, se buscan informaciones, investigaciones, materiales, diversos materiales y siempre importante el recurso humano, incluirlos todos.

5.-¿Cómo se organiza el tiempo para realizar la junta de consejo técnico consultivo?

1.-Bueno yo lo tengo... hasta este punto lo consideré, pero pues claro está en todos los puntos considerado, yo lo tengo a partir de la orden del día, la organización de lo que se está trabajando llevando la orden del día, ahí ya se va midiendo los espacios, los tiempos, quien participa, cómo participa y bueno es lo que se va viendo de cada uno.

2.-Si se designan espacios de acuerdo a los temas o asuntos que se van a tratar los cuales están plasmados en la orden del día, si es necesario recalcar que el mayor tiempo se destina sobre todo a trabajar sobre el proyecto escolar, sobre los avances o las metas que teníamos planeadas en el programa anual de trabajo.

3.-Bueno estos tiempos estarán organizados respetando la orden del día pero con un carácter flexible en el que se atiendan también intereses o necesidades que surgen del equipo de trabajo siempre con relación al proyecto escolar o alguna necesidades que requiera alguno de los niños en función de las necesidades educativas, de todo lo que es la incursión educativa en cuanto a lo del CAPEP, de todo lo que es el trabajo tanto individual como colectivo de cada participante de ese consejo, si, es un análisis constante.

4.-Se toma en cuenta la orden del día, los temas que se van a tratar y alguna necesidad especial que requiera atención inmediata.

5.-Bueno, se respeta la orden del día y siempre dándole espacio a la opinión de cada maestra.

6.-La organización del tiempo es en base a la orden del día, con cierta flexibilidad dándole espacio al trabajo de aula, al trabajo de proyecto, a las necesidades generales, y bueno a la planeación posterior.

7.-Los tiempos van de acuerdo a la orden del día como ya dijeron las compañeras, también se le da un tiempo a los especialistas de CAPEP, al maestro de educación musical, al maestro de educación física para que ellos también nos aporten sus necesidades e intereses que se requieren.

8.-La organización del tiempo en los consejos técnicos están de acuerdo a la orden del día como bien lo decían las compañeras, tomando en cuenta siempre la intervención docente, y también tomando en cuenta las necesidades de los niños y de los padres de familia pero siempre más se les da hincapié a lo que son las necesidades de los niños de acuerdo a nuestra problemática y de ahí los tiempos bueno van a ser mayor a estos temas y se va a ir dando la participación de los maestros de educación física, de la maestra de CAPEP y así vamos a ir planeando nuestro tiempo.

9.-Bueno, yo he tratado de limitar el propósito fundamental para que el consejo técnico verse a través de ese propósito, ya sea que puede ser por necesidad escolar, de algo que surgió importante en la escuela que hay que resolver, o que sea por la problemática misma de la escuela del PAT, por actividades extracurriculares y revisar también la participación de CAPEP, siempre hay un propósito mas importante en este consejo técnico, así trato de delimitar un tiempo de participación con mucho respeto siempre con las maestras porque es muy fácil perderse en estas conversaciones, perderse en objetivos muy simplistas o en objetivos que sí inciden pero no son el eje del mismo

10.-Así que se delimitan tiempos de participación y para que ninguna se quede callada. Se sigue la orden del día y se dice que se va dando un tiempo a cada tema o a cada problemática que se vaya tratando. También le damos un espacio a cada CAPEP más o menos procurarnos que sea de 20 a 30 minutos lo que ellos exponen para educación física y principalmente nos enfocamos a lo que es el proyecto escolar o como les mencionaba anteriormente alguna problemática que haya surgido en el transcurso del mes.

CONCLUSION

Son importantes los tiempos respetando a cada persona que participe y que las problemáticas que se presenten.

6. ¿Cómo es la participación a la reunión de consejo técnico consultivo ?

1.-Es una participación activa, claro no se da en un 100% es necesario estar motivando y entusiasmando a todos las docentes en general pero el trabajo se lleva bien cumple con el propósito de la reunión se abordan los puntos, casi se agotan

todos los puntos a tratar salvo que hubiera algún punto que nos lleve mas tiempo pues ya se considera es ahí donde se ve la participación real de las o los docentes.

2.-La participación de los integrantes en consejos técnicos es activa de mucha disposición al intercambio y enriquecimiento de conocimientos entre las docentes y también entre los maestros de educación física, música y los especialistas entonces realmente es un espacio de participación activa y colaborativa.

3.-Es un espacio también de participación tanto activa como dinámica en donde como de manera espontánea colaboran con sus opiniones y reflexiones todo el círculo de estudio, todos los participantes logrando así una amplia retroalimentación de diferentes aspectos a tratar de acuerdo a la orden del día también.

4.-Es una participación activa donde se les permite a las chicas hacer el intercambio de actividades, intercambio de ideas es un tiempo muy enriquecedor para todas.

5.-Al ya tener un consejo técnico mensual esto le da más peso, más seguridad al trabajo que se está realizando y la gente se compromete mucho en esto, esta secuencia de trabajo les crea un compromiso que vienen vigilando en las acciones que hacen durante el mes dentro de su aula ya las van registrando para poderlas manejar durante el consejo técnico entonces es de mucho compromiso la participación.

6.-La participación es activa y variada de acuerdo a la temática a tratar considerando el intercambio como un enriquecimiento y una retroalimentación.

7.-Es dinámica participativa compartiendo experiencias, enriquecedoras para el colegiado.

8.-La participación de los compañeros en los consejos técnicos se ha dado en forma activa reflexiva y también compartiendo experiencias y por que no también algunas dudas que ellas tienen o pidiéndoles a las compañeras sugerencias de cómo tratar o qué estrategias podrían tomar con algún niño que tenga alguna necesidad educativa.

9.-Esta participación se ha logrado que se lleve activa porque hemos empezado a comprometer a las compañeras y haciéndoles entender que estos consejos técnicos son para reflexionar sobre nuestro hacer educativo así como también retomar algunos aspectos que no están retomados por algunas maestras o estrategias o modificaciones que les pueden hacer a esos niños en su currículo de la planeación entonces esa participación se ha llevado a cabo por medio de debates por medio de equipos y por medio de lluvia de ideas esto como que ha permitido a las educadoras participar más.

10.-Cuando el consejo técnico se vuelve necesario para la escuela y le dan una utilidad es cuando las docentes integran esa utilidad participando una vez que se va acercando la fecha del consejo técnico están ellas preparando evaluaciones para presentarlas comienza desde ahí su participación dentro del consejo técnico es evidente que hay chicas que son mucho más activas que otras por- que también tenemos ciertas chicas con mayor liderazgo que hay otras mucho más pasivas sin embargo se trata de que al llevar ciertas evaluaciones, ciertos documentos se les informe con antelación lo que se va a tratar ellas van a llevar ese compromiso y la participación es mucho más dinámica. Son participativas propositivas exponen experiencias que se desarrollan en sus aulas así como en la escuela y lo principal es propiciar un ambiente en el cual todos logren expresar su punto de vista.

Mi me había faltado decir que al ya formalizar tanto en el consejo técnico cada mes el personal, los asistentes al servicio le dan mucho más peso a este trabajo técnico lo ven como el trabajo de jardín de niños más enfocado a realizar un trabajo técnico y ellos también se involucran ya en esto en consejos técnicos cuando hay necesidad están ahí y también adoptan una actitud de mayor compromiso y saben que el trabajo ya dentro del jardín de niños con los niños con las maestras, con los padres de familia tienen siempre que llevar una línea de formalidad y esto también los incluye a ellos.

CONCLUSIÓN

Se ha manifestado una participación activa y variada de acuerdo al equipo de cada plantel y a las necesidades.

7. ¿Cómo facilita la participación de todos los miembros de la reunión de consejo técnico consultivo?

1.-Bueno, pues dando el espacio para que los miembros participen en una forma pertinente, activa, participativa, como ya lo hemos dicho también es importante escucharlos y que ellos también aprendan a escuchar a sus compañeros que opinen y que analicen y que sientan con la libertad de opinar, de poder escuchar, de analizar sin temor a ser criticados que se expresen bien también que todo lo que se diga se manifiesta dentro de las juntas es a partir de un trabajo colegiado y siempre tratar de contar con especialistas de CAPEP educación física, educación música y los cuales incluimos también en el trabajo y también a ellos les damos su espacio dentro del consejo técnico.

2.-Esta participación se facilita mediante el respeto a las opiniones de cada una de las docentes a parte generalmente al inicio del consejo se lleva a cabo una sensibilización tratando de vincularla con los temas que vamos a abordar para que de esa manera las maestras se sientan ya con la confianza o la seguridad de que lo que estamos trabajando o es en beneficio de los niños y que todos y cada una de las opiniones de ellas son muy importantes son valoradas y respetadas.

3.-Se facilita con técnicas que propicien la participación y dinámicas grupales que favorezcan el lograr ambientes de aprendizaje compartidos.

4.-Se les da el tiempo escuchando sus inquietudes también dándole el debido respeto a cada una de las personas, tomando en cuenta sus opiniones y necesidades de cada una de ellas y dándoles confianza para que nos comuniquen todas estas situaciones que se les presentan.

5.-Yo trato de que todas las maestras entendamos que esto es un trabajo en colegiado y que al decir que es un trabajo en colegiado, la opinión de todas es igual, vale igual, se va a escuchar con la participación de todas es muy importante y que no recae solo en mí la responsabilidad del consejo técnico o las conclusiones o los beneficios lo que se obtenga del consejo técnico va a depender todo el colegiado vamos a hacer un equipo en el que todos vamos a trabajar poniéndole la misma atención.

6.-Considero que se facilita la participación como dicen las compañeras con respeto, con dinámicas también considerándola desde la afinación también desde la orden del día y solicitando previamente si es que su participación va a ser planeada con alguna temática especial o bien solicitándola directamente cuando se trate de una aportación cotidiana.

7.-El principio del consejo técnico con alguna actividad o dinámica donde se pueda decir que se rompe el hielo donde se sientan ellas partícipes en ese momento también invitándolas a que expresen su opinión, sus experiencias porque nos enriquece mucho.

8.-La participación de cada una de ellas se hace igual con una cultura de reflexión en donde ellas se ven como un punto importante en el consejo técnico ya que sus ideas y sugerencias son importantes en cada una de las participaciones, siempre y cuando teniendo el clima de respeto a los demás en las aportaciones de ideas así como se lleva a cabo la participación de cada una de estas chicas en los consejos técnicos.

9.-Facilitar la participación tiene que ver con una actitud de respeto siempre en una vida laboral equilibrada, si debe de surgir básicamente entre la directora y las compañeras creo que lo más importante saberlas escuchar y que ellas se sepan escuchar para generar este tipo de respeto por que cuando alguien toma la palabra y se da mucho que en una situación de consejo técnico hay una o dos que son siempre las que están generando este tipo de aprendizaje y no dejan hablar a los demás, entonces sí es importante que se den su tiempo entre nosotros para que se pueda dar este tipo de equilibrio entre ellas y una vez que hay esta facilidad para la participación la directora sí tiene que tener mucho cuidado con las formas de compromisos y acuerdos que se llevan para que este todo reglamentado porque a veces entre estas facilidades que se les dan se salen o nos podemos salir fácilmente de reglamento y será importante también que se les indique hasta donde se puede llegar.

10.-Dentro de las facilidades que se les dan para mí es muy importante el respeto. Como hemos mencionado y también el propiciar el que todos los integrantes tengan su tiempo de hablar se da esto, uno debe de crear estrategias par que el que menos habla pueda expresar lo que sienta por que en muchas ocasiones es muy valioso lo que tienen que decirnos pero por pena o por que creen que no es lo correcto no lo expresan.

CONCLUSIÓN

Todas estamos en el acuerdo de que la participación de cada una de las educadoras o de la comunidad escolar es importante para realizar nuestro consejo técnico y las ideas o aportaciones que ellas lleven a cabo dentro del consejo técnico son importantes y que hay que considerar el respeto en la participación de cada uno de los integrantes del equipo.

8.- ¿Cómo se llega a los acuerdos y compromisos en el consejo técnico consultivo?

1.-De acuerdo al desarrollo de la reunión de ese día, bueno de lo que se haya quedado pendiente si no lo que se haya visto, se haya analizado, se haya evaluado y con las acciones que se plantean también de acuerdo a las habilidades que cada docente pueda poseer para realizar tal o cual acción.

2.-Se realiza de acuerdo a la evaluación del trabajo realizado el colectivo escolar plantea o replantea estrategias a implementar para el logro de los objetivos del proyecto escolar.

3.-Esto se va a dar a través del consenso del equipo de trabajo en función del cumplimiento y compromiso profesional de los integrantes.

4.-Se realiza en forma colegiada escuchando la opinión y respetando a cada uno de los integrantes.

5.-Esto se hace con base en el propósito que se puso para ese consejo técnico y además también se hace la revisión del programa anual de trabajo para ver como van realizándose las estrategias para ver si se están respetando los acuerdos y los compromisos y si no pues retomarlos y volverlos a plantear.

6.-Acuerdos y compromisos se llega a ellos de manera consensada o colegiada a partir de la necesidad, actividad o facilidad y por la misma necesidad de los compromisos para la actividad.

7.-Se llegan tomando cada punto de la orden del día y tomando una conclusión.

8.-Se hace aquí por medio de la evaluación que se va haciendo de propósito del proyecto y esto nos va llevando a una reflexión y a una toma de acuerdos necesarios

para ver que es lo que vamos a retomar o a planear o a cambiar en las estrategias ya planeadas anteriormente estos acuerdos pues se hacen en colegiado, cada uno aporta algún acuerdo respetando a los demás si están dentro de lo que se está evaluando.

9.-Bueno los acuerdos surgen del propósito fundamental del consejo técnico se toman decisiones en colegiado y se definen en lo posible los tiempos a cumplir.

10.-Se dan conforme se van dando las partes de lo que vamos tratando se van dando estos acuerdos, los cuales se realizan en colegiado principalmente en base a lo que queremos lograr a lo que vamos a hacer o realizar con nuestro propósito planteado.

CONCLUSIÓN

Los acuerdos y los compromisos tienen que ser muy precisos para que la gente los lleve a cabo no los olvide no se queden por ahí dispersos y se puedan llegar a cumplir.

9. ¿Considera usted que los consejos técnicos consultivos son realizados con la debida seriedad por los participantes?

1.-Sí son realizados con la debida seriedad.

2.-Yo considero que más que con seriedad son llevados a cabo con responsabilidad, compromiso y participación por parte de las docentes, nos costó trabajo adaptarnos pero bueno de alguna manera ya forman parte de nuestra profesión y hemos ido modificando nuestra actitud con respecto a ellos ya los vemos como un espacio productivo entonces más que seriedad yo pienso que son espacios productivos.

3.-Considero que este sentido de seriedad es fundamental ya que debemos aprovechar al máximo este espacio tan importante para lograr una mejora en la calidad educativa.

4.-Yo creo que si se le da la debida seriedad se hacen en conjunto al grupo más responsable y nos ayuda para enriquecer todas nuestras actividades diarias.

5.-Sí yo creo que ya todos reconocimos la necesidad de los consejos técnicos y también ya es tan cotidiano el consejo técnico que ya forma parte del trabajo ya se ve como parte del trabajo.

6.-Yo creo que la seriedad se ha venido dando con la periodicidad y la observancia de la necesidad de tiempos de apelación, análisis y evaluación del aula como proyecto y comunidad.

7.-Sí se toman con seriedad ya que éstos nos llevan a un compromiso como colegiado y como personas individuales.

8.-Los consejos técnicos se han realizado con seriedad a partir de que el grupo colegiado se dio cuenta que esto es un espacio en donde nos ayuda a reflexionar y evaluar nuestro trabajo cotidiano y así también como poder retomar aquellas actividades en equipo que nos llevan a resultados buenos dentro de nuestra escuela.

9.-Considero que aquí una de las protagonistas más importantes será la persona digamos en un jardín de niños en un sector será la persona que lleve a cabo el consejo técnico por que va a ser a través de ella de su responsabilidad de trabajo y lo que ella quiera lograr como va a incidir en el trabajo de los demás y es importante siempre que el presidente del consejo técnico sea o es la persona idónea para que surjan estas formas de trabajo con mayor responsabilidad en las escuelas.

10.-Se va a dar la seriedad y la importancia que tiene para uno estos espacios ya que son de suma importancia porque nos enriquecen mucho y elevan nuestros conocimientos.

CONCLUSIÓN

Es un espacio de retroalimentación de compromiso y de apoyo con todo el personal docente.

10. ¿qué observaciones y sugerencias considera usted hacer oportuna para mejorar el consejo técnico consultivo?

1.-Bueno antes que nada crear siempre un clima de respeto y de compromiso con todos los participantes y bueno continuar con el seguimiento de trabajo en colegiado basándonos siempre en el proyecto que tenemos anual de trabajo y evaluar permanentemente el cumplimiento de los acuerdos.

2.-Es no olvidar que el proyecto escolar es un proceso que lleva tiempos entonces en cada uno de los consejos vamos a ir renovando acciones o replanteando acciones pero es muy importantes que se respeten cada uno de los puntos de vista de los participantes y así mismo que se le de la importancia y el peso a los acuerdos que emanen de ahí a los compromisos que cada uno de los participantes vamos a aceptar en ese momento y estos deben ser muy precisos y muy específicos

3.-Bueno aquí serían como sugerencias que la planeación sea congruente y pertinente que los acuerdos y compromisos sean viables y precisos en función de las necesidades del plantel y lo que es realmente nuestra problemática del plantel en función siempre de aprendizajes ambiente en el aprendizaje del personal adecuado con un desarrollo de este círculo de estudio que realmente se dé en equipo con un objetivo que podamos evaluar.

4.-Es el continuar con un ambiente respetuoso evaluando y tomando en cuenta el proyecto para realizar una mejor evaluación con los avances replantear las necesidades que se están evaluando en el trabajo cotidiano.

5.-Bueno yo creo que los consejos técnicos de escuela tendrán siempre que estar apoyados por los consejos técnicos de la zona que retomen temas de interés para el jardín de niños por otro lado creo que la participación de los padres de familia es muy importante que estén enterados de lo que se hace dentro de un consejo técnico y que los acuerdos siempre tengan un responsable muy bien definido que se lleve un buen seguimiento de los acuerdos para que se llegue a un buen término.

6.-Yo creo que aquí sería importante tomar al proyecto y el trabajo general como un campo de acción a largo o mediano plazo en proceso continuo y un proceso requiere de evaluación continua y planeación continua.

7.-Pues continuar con los consejos técnicos ya que ellos nos hacen crecer como profesionistas y cumplir con nuestro trabajo los acuerdos pues no perderlos de vista para que así se puedan lograr en tiempo y forma.

8.-Los consejos técnicos deben de seguir estando siempre en nuestro quehacer educativo con un propósito claro una planeación permanente y siempre de acuerdo al propósito que estamos logrando retomando los acuerdos y compromisos con un seguimiento de compromiso para poder evaluarlos creando siempre y teniendo siempre en mente el respeto de los acuerdos, yo son las sugerencias que haría que siempre sean con respeto y teniendo siempre claros nuestros propósitos para llevarlo a cabo.

9.-A mi me parece que los consejos técnicos fue una buena manera de elevar un poco la calidad educativa en la educación preescolar y básicamente en todo el nivel educativo pero si será importante saber que nuestra libreta de consejo técnico es una guía de ayuda y esta guía de ayuda no porque se plasme lo que tengamos como acuerdo si nos está moviendo como seres humanos comprometidos y de esta manera aunque existe esta libreta lo que surge dentro de consejo técnico es lo que nos está moviendo a mejorar la calidad educativa

10.-Debe ser un compromiso de mejora en todos los aspectos respeto a los acuerdos que se lleguen a tomar y al espacio en sí que significa el consejo técnico para poder seguir disfrutando de él porque si no va a pasar como la otra vez que nos lo quitaron.

CONCLUSIÓN

Pues algo aquí en lo que a lo mejor no habíamos coincidido todas esta situación de tomar en cuenta a los padres de familia sí, yo creo que sí es muy importante tomar en cuenta este tipo de participación ver la forma, la estrategia para integrarlos un poquito más porque también forman parte de este triángulo educativo en el que estamos.