

La implementación  
de la reforma curricular

en  
la  
**educación  
preescolar:**  
orientaciones para fortalecer  
el proceso en las entidades federativas



Programa de Renovación  
Curricular y Pedagógica  
de la Educación Preescolar

**La implementación  
de la reforma curricular en  
la educación preescolar:  
orientaciones para  
fortalecer el proceso  
en las entidades federativas**

Programa de Renovación Curricular y Pedagógica  
de la Educación Preescolar



*La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas* fue elaborado en la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar, que pertenece a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece la participación de las autoridades y del personal técnico y directivo de educación preescolar en el análisis de las versiones previas de este documento.

Elaboración  
**Eva Moreno Sánchez**

Coordinación editorial  
**Esteban Manteca Aguirre**

Corrección  
**Rubén Fischer**

Portada  
**Ismael Villafranco Tinoco**

Formación  
**Lourdes Salas Alexander**  
**Susana Vargas Rodríguez**

Primera edición, 2006

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006  
Argentina 28  
Col. Centro, C. P. 06020  
México, D. F.

ISBN 968-9076-48-5

Impreso en México  
MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

# Índice

Presentación	5
1. La implementación del Programa de Educación Preescolar 2004: antecedentes y premisas	7
1.1. Algunos antecedentes	7
1.2. Premisas básicas	8
2. Tendencias en la implementación de la Reforma	11
2.1. Avances	11
2.2. Problemas generales	13
2.3. Problemas específicos	16
3. ¿Qué se requiere para fortalecer la implementación de la Reforma?	25
4. ¿Qué corresponde hacer a cada instancia involucrada en el proceso de reforma?	29
4.1. A la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública	30
4.2. A las autoridades educativas estatales	31
4.3. A las autoridades de educación preescolar en las entidades	32
4.4. A los integrantes de los equipos técnicos	34
4.5. Al personal directivo de zona y sector	35
4.6. A las directoras de plantel	36
4.7. Al personal docente	37
5. Líneas de acción para la implementación del nuevo Programa	39
6. Orientaciones básicas para el desempeño de la función de asesoría	43



# Presentación

El proceso de reforma a la educación preescolar requiere la participación de todo el personal involucrado en la prestación del servicio. A las educadoras corresponde poner en marcha cambios muy importantes en sus formas de trabajo cotidiano, pero para que estos cambios sean posibles se requiere que la dirección escolar, la supervisión de zona y sector, las jefaturas estatales del nivel y demás autoridades involucradas emprendan acciones sistemáticas, coherentes entre sí y con los principios pedagógicos que sustentan al Programa de Educación Preescolar 2004; que apoyen la formación y, en general, que establezcan las condiciones para favorecer nuevas formas de trabajo.

El propósito de este documento es establecer criterios y orientaciones para lograr la acción coordinada y coherente de todo el personal involucrado en el proceso de reforma. Incluye, con ese fin, una sistematización de las características que tienen los procesos para aplicar las propuestas de cambio educativo; las condiciones que se requieren, así como las responsabilidades y acciones que implica para todas las personas que tienen que ver con la prestación de este servicio educativo. Se espera de esta forma contribuir al establecimiento de referentes comunes para lograr acuerdos entre las instancias y personas que forman parte del proceso.

Estos criterios y orientaciones tienen como base la experiencia, las opiniones y las inquietudes aportadas por profesoras, personal directivo y asesoras técnicas a lo largo del proceso de reforma, desde la fase de aplicación piloto (ciclo escolar 2004-2005) hasta la fecha. En particular, cabe señalar que esta versión recopila las observaciones formuladas por asesoras técnicas y personal directivo en tres reuniones nacionales.

La Secretaría de Educación Pública reconoce el esfuerzo y entusiasmo manifestado por educadoras, asesoras, personal directivo y autoridades de educación preescolar en el proceso de reforma y espera que el material contribuya al desarrollo de un trabajo educativo congruente con los fundamentos y las características del Programa de Educación Preescolar 2004, tanto en el aula como en la escuela.



# 1. La implementación del Programa de Educación Preescolar 2004: antecedentes y premisas

## 1.1. Algunos antecedentes

El diagnóstico de la situación en que se encontraba la educación preescolar constituyó el punto de partida del proceso de reforma; se impulsó desde los planteles con la participación del personal docente y directivo en el análisis de los problemas de la práctica educativa, y en la detección de necesidades de cambio en el aula, en la función directiva, en la organización escolar y, por supuesto, en la propuesta curricular. Esta *evaluación interna* se realizó con el apoyo de las asesoras técnicas en el año 2002, en un total de 600 planteles de todo el país y de todas las modalidades, número que se incrementó en las entidades donde se ampliaron los equipos técnicos estatales.

La *evaluación interna* y otras acciones emprendidas en ese periodo, previas a la publicación del nuevo Programa de Educación Preescolar (los talleres generales de actualización, la publicación de textos para el análisis y debate académico, las reuniones regionales Diálogos sobre Educación Preescolar), permitieron crear un ambiente favorable para el proceso de reforma y, en especial, para avanzar en la formación de núcleos promotores en las entidades federativas.<sup>1</sup>

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

Dicha aplicación inició durante el ciclo escolar 2004-2005 en 5% de los planteles de cada entidad en todas las modalidades; esta aplicación, considerada fase piloto, permitió delinear las acciones de formación e identificar cambios necesarios en el trabajo directivo y en otros aspectos. En el resto de los jardines de niños se impulsaron, con distinta intensidad, actividades de estudio y la aplicación “gradual” del programa;

<sup>1</sup> La información detallada sobre el proceso de Reforma a la Educación Preescolar puede consultarse en la página electrónica [www.reformapreescolar.sep.gob.mx](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx)

algunas entidades optaron por abrir espacios en los consejos técnicos para su revisión y en otros casos se dio la opción, a las educadoras que así lo desearan, de empezar a trabajar con él.

En el ciclo escolar 2005-2006 el programa comenzó su aplicación en todos los jardines de niños del país. Durante este periodo, con el apoyo de las autoridades estatales y de los equipos técnicos, se dio seguimiento al proceso, a fin de identificar los indicios de cambio, las principales tendencias y los problemas que representa su puesta en práctica para el personal docente y directivo.

## 1.2. Premisas básicas

La implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 implica un enorme desafío, no sólo por la cantidad de educadoras y personal directivo que prestan el servicio en sus distintas modalidades, sino por los múltiples factores que influyen en los procesos de cambio. Como cualquier otra acción que busca el cambio educativo, la Reforma se lleva a cabo en un espacio institucional específico con características, modos de funcionamiento y reglas explícitas e implícitas ya establecidas. En la realización de sus acciones influyen las condiciones y los recursos (humanos y tiempo, por ejemplo) con que se cuenta, pero también las tradiciones pedagógicas, la dinámica institucional y los intereses de quienes se involucran en el proceso. A esa interacción entre la propuesta y las acciones de la Reforma con el espacio institucional y los actores la denominamos “implementación”.

Dada la complejidad de este proceso no es posible esperar que los cambios en las prácticas pedagógicas e institucionales se realicen por decreto ni en el corto plazo; el logro de sus propósitos implica acciones sistemáticas, congruentes y sostenidas en el tiempo. Por ello, antes de definir las responsabilidades y acciones que corresponden al personal involucrado, conviene enunciar algunas características centrales de dicho proceso, lo cual ayudará a entender qué hacen las educadoras y el personal directivo cuando empiezan a aplicar el Programa, a reconocer los avances y las dificultades que enfrentan sobre la marcha, así como a evitar ciertas exigencias que pueden obstaculizar esta aplicación.

- a) La implementación de cualquier reforma curricular no se garantiza con el solo hecho de que todo el personal docente y directivo reciba el Programa como documento oficial, sino que implica acciones sistemáticas de formación profesional y acceso a materiales de apoyo que propicien su traducción al trabajo cotidiano, así como el mejoramiento de las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo.

- b) Un proceso de reforma, como el que está en marcha en la educación preescolar, supone la transformación y, en muchos casos, la sustitución de prácticas sedimentadas (que suelen ser producto de la tradición, han resistido varios cambios curriculares y permanecen inalteradas) por prácticas diferentes o nuevas, que demandan a las educadoras y a las autoridades formas distintas de actuar y de pensar su trabajo cotidiano en los diferentes ámbitos: la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones con los niños y entre colegas, las relaciones de las familias con la escuela, entre otras cuestiones.
- c) El cambio constituye un proceso de aprendizaje para las educadoras, el personal directivo y también para las autoridades superiores. La apropiación de los planteamientos del programa se irá logrando en la medida en que éstos se analicen, se promueva la reflexión y el análisis de la experiencia –individual y colectivamente– y se avance en el estudio del *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. Por ejemplo, habrá quienes, en un principio, decidan concentrarse en las competencias de uno o dos campos formativos y vayan incorporando poco a poco los demás; tal vez ocurra –como se vio en el seguimiento y en el primer ciclo escolar de aplicación generalizada–, que algunas educadoras empiecen probando diversas formas de elaboración de planes de trabajo que, de acuerdo con la flexibilidad que establece el programa, les ayuden a encontrar la manera más práctica, útil y sencilla para organizar su intervención.
- d) El cambio en las formas de pensar y la construcción de nuevas prácticas es un proceso difícil, fragmentado, lento, pero posible a partir de la aceptación de algunas nociones que *hacen sentido* o de *propuestas prácticas* que se ensayan e incorporan según se compruebe su funcionamiento y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual. Es común que estas prácticas que se exploran y prueban coexistan con otras en uso, impulsadas por lógicas distintas.<sup>2</sup>
- e) El proceso de aprendizaje de educadoras y personal directivo está sujeto a ritmos individuales y sus avances son graduales. Implica aprender a mirar a los niños desde una visión centrada en el reconocimiento de sus capacidades y a encontrar formas de intervención que las promuevan, así como el desarrollo de las competencias que demanda el Programa para aprender a diversificar las estrategias de trabajo y de organización del grupo. Por estas razones no puede exigirse que desde el inicio ni a lo largo de uno o dos ciclos escolares las educadoras apliquen cabalmente una propuesta curricular

<sup>2</sup> Justa Ezpeleta M., “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 21, México, 2004, pp. 403-424.

que las enfrenta a rupturas de concepciones y prácticas que por años han sostenido y valoran como funcionales.

- f) Un factor que interviene en los procesos de cambio es la cultura que caracteriza a cada centro escolar, a un nivel educativo o, incluso, a todo el sistema escolar. La cultura escolar está constituida por un conjunto de ideas, rituales, inercias y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo que, en los hechos, regulan la acción del personal docente, pero también del personal directivo y de las autoridades superiores. Cambiar la práctica en las aulas también lleva consigo cambiar las prácticas y tradiciones de las autoridades, de tal manera que en su intervención en los aspectos pedagógicos (“en lo que se fijan” o “lo que piden”) sean congruentes con los planteamientos de la Reforma.

## 2. Tendencias en la implementación de la Reforma

A partir del ciclo escolar 2004-2005 (periodo en que se realizó el seguimiento a la aplicación inicial del Programa de Educación Preescolar 2004 en casi cuatro mil planteles) y hasta el momento, la experiencia compartida por personal docente, directivo y técnico con el equipo coordinador ha permitido identificar algunos avances y problemas en la implementación de la Reforma que vale la pena describir, a fin de contribuir a la comprensión de este proceso y orientar la toma de decisiones tendiente al logro de los propósitos.

### 2.1. Avances

#### *a) La reorientación de la función de asesoría*

Desde que se inició la Reforma se integró un equipo técnico nacional *de base*, que actualmente está compuesto por más de 200 asesoras y asesores de todo el país. Promover la reflexión y el análisis sobre la práctica, la identificación de rasgos que es necesario cambiar, así como la búsqueda de alternativas para mejorarla, son rasgos que caracterizan la reorientación de la función de asesoría –en la cual se está avanzando– y, a la vez, son acciones que las asesoras técnicas han puesto en práctica con las educadoras y el personal directivo. Esta forma de ejercer la función contrasta (en opinión de las propias asesoras) con el trabajo que comúnmente han realizado, como son las visitas a las escuelas para dar indicaciones a las educadoras, proporcionar materiales de apoyo o, en casos extremos, validar o invalidar planes de trabajo que elaboran las maestras.

En cada entidad se han ampliado los equipos estatales y con su apoyo se promueve una mayor participación en el proceso de reforma. La asesoría y el acompañamiento, la participación en acciones de capacitación con el *Curso de formación...* y los Talleres Generales de Actualización (TGA), además del trabajo de seguimiento, son tareas fundamentales realizadas por los equipos técnicos y que han dado soporte a la Reforma.

## **b) *El Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar***

Una acción inicial de apoyo al personal docente y directivo que atiende el servicio es el *Curso de formación...* que, integrado en dos volúmenes, contiene siete módulos de estudio que ayudan a las educadoras a ampliar su comprensión sobre los fundamentos, las características y la organización del Programa; a desarrollar su trabajo pedagógico para favorecer competencias en los niños –mediante la aplicación de las sugerencias didácticas que les ofrece dicho curso–, y a reflexionar sobre la propia práctica para mejorar.

Gran parte del personal docente y directivo reconoce que el estudio de los materiales de apoyo a la Reforma (sobre todo los módulos del curso y las guías de los TGA) es un referente que, combinando la teoría con la práctica, ha contribuido a la comprensión de los procesos de aprendizaje infantil y de los enfoques para el trabajo pedagógico en los campos formativos, así como a entender mejor los principios pedagógicos de la intervención educativa.

## **c) *El fortalecimiento de la función directiva en la escuela, la zona y el sector***

12

La participación del personal directivo en las distintas acciones de la Reforma ha favorecido, en muchos casos, no sólo la comprensión del nuevo Programa sino el reconocimiento –a partir de la reflexión y el estudio de éste– de los rasgos que es posible modificar en las formas de ejercer la función directiva para que pueda constituirse en una función de apoyo y acompañamiento a las educadoras. La experiencia muestra, de acuerdo con los testimonios de directoras y supervisoras, que es posible una participación más cercana y directa con las educadoras para orientarlas en el desarrollo de su trabajo con el nuevo Programa.

Por la importancia que tiene el personal directivo en la creación de condiciones adecuadas para que las educadoras logren apropiarse del Programa y aplicarlo, en el ciclo 2005-2006 se integró un equipo nacional de personal directivo de escuela, zona y sector.

De manera análoga al trabajo que realizan las asesoras técnicas, el equipo de personal directivo está participando, en su ámbito de funciones, en acciones de análisis y discusión entre pares, y de asesoría y acompañamiento a las educadoras. Estas experiencias van contribuyendo a la comprensión de los rasgos que caracterizan una función directiva distinta, centrada en el aspecto técnico pedagógico; a que se involucre un mayor número de directoras, supervisoras y jefas de sector en la Reforma, así

como a la comunicación con el personal docente y el conocimiento de lo que ocurre en las aulas y las escuelas.

## 2.2. Problemas generales

Desde que inició la implementación del Programa, muchas educadoras han manifestado interés por comprenderlo y aplicarlo. Con base en las experiencias que viven con los niños, lograron entender cómo pueden organizar y realizar el trabajo centrándose en las competencias, están aprendiendo a identificar las capacidades que sus alumnos ponen en juego durante las situaciones que les proponen, también comprenden en qué consisten las situaciones didácticas y cómo desarrollarlas en tiempos más amplios que no se reducen a una parte de la jornada, etcétera. Las educadoras que viven experiencias como las descritas cuentan con el apoyo de su directora y supervisora. En este sentido, la participación de algunas directoras, supervisoras y jefas de sector ha sido clave en el impulso de la Reforma; sin embargo, el desafío es inmenso: por un lado persisten las tradiciones pedagógicas que han caracterizado a la educación preescolar y, por otro, las exigencias administrativas que suelen coincidir con esas tradiciones alimentan varias tendencias de implementación que, en los hechos, eluden o cambian los propósitos centrales de la Reforma, los cuales como ya se ha dicho, están enfocados a la transformación y al mejoramiento de las prácticas educativas.

### ***a) “Formalizar” el proceso de Reforma e interpretar los conceptos centrales del nuevo Programa como un simple cambio de términos***

Uno de los principales riesgos de la Reforma es asumir que cumpliendo con medidas formales se logran los cambios esperados en concepciones y prácticas pedagógicas, y que lo importante es elaborar documentos formales (*formatos* para llenar, con encabezados y elementos discursivos desprendidos del Programa, *instrucciones a seguir*, *informes* que rendir a las autoridades sobre el trabajo realizado, y resultados de evaluación). Así se provoca una *burocratización* de la Reforma que se ve expresada en el predominio de documentos administrativos más que en la transformación de las formas de trabajo en las aulas y las escuelas.

En relación con estos planteamientos, es necesario reflexionar respecto a las interpretaciones que están surgiendo en torno al Programa: a partir de los conceptos que cada quien ha construido y de la familiarización que ha tenido con uno u otro programa, el personal docente y directivo expresa ideas como “Es lo mismo, pero con otro nom-

bre”, “Antes eran dimensiones, ahora son campos formativos”, “Antes era el proyecto, ahora son competencias”, “Las actividades de rutina hoy se llaman actividades permanentes”, etcétera. Si automáticamente se hacen interpretaciones de esta naturaleza atribuyendo el mismo significado a planteamientos que en realidad son distintos, es probable que cambie el discurso –usando los nuevos términos que aparecen en el documento oficial del Programa– pero el cambio de concepciones se limitará y, por lo tanto, las prácticas pedagógicas no se transformarán para mejorar.

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

Desde hace tiempo existe una fuerte tendencia a basar el trabajo en un método único, supuestamente idóneo para los niños pequeños, manteniendo la idea de que todas las actividades deben ser integradas o integradoras. En la educación preescolar se ha transitado por diversas modalidades de organización del trabajo docente, entre las que pueden mencionarse los centros de interés, las unidades didácticas y los proyectos. La característica común en la organización del trabajo en el aula ha sido el uso de un tema (por cierto muy general como *la familia, la vivienda, los animales de la granja, los medios de transporte*, entre otros), con el que se pretende integrar las actividades –algunas establecidas como parte de la rutina diaria, que se hacen sin una intención educativa deliberada–, perdiendo de vista que los propios niños son quienes integran conocimientos y experiencias al aprender.

En esta parte del proceso de reforma, debido a cómo se ha procedido para ello durante mucho tiempo, una gran cantidad de educadoras continúan centrándose en el método y el tema como punto de partida, sin variar el tipo de actividades que realizan, sólo buscan alguna competencia que aparentemente *se relacione* con dichas actividades, aunque en realidad no la estén favoreciendo. Sin transformar su práctica docente, las educadoras, e incluso el personal directivo y técnico, afirman que ya “están trabajando para el desarrollo de competencias en los niños”.

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

El cambio se logrará en la medida en que la educadora viva la experiencia de centrar el trabajo pedagógico en las competencias de los alumnos y de observar qué logran hacer en el desarrollo de las situaciones, así comprenderá que existe gran variedad de estrategias que implican la participación activa de los niños y la puesta en juego de las

capacidades que poseen y que las formas de trabajo para despertar la curiosidad y el interés en los niños por aprender son diversas.

### ***c) Mantener el esquema tradicional de la jornada diaria***

La jornada de trabajo en los Jardines de niños se ha caracterizado por una serie de actividades típicas que no han variado en el tiempo, aunque haya habido diversas propuestas curriculares. La activación física, el saludo, el pase de lista, el registro del clima, la práctica de actividades de aseo (todas consideradas “de rutina”) y “la actividad central” (comúnmente dedicada al trabajo con los proyectos) han dado forma y contenido al trabajo de todos los días con los pequeños.

El problema consiste en que aun cuando se mantienen inalteradas las actividades de rutina –en la forma y la distribución del tiempo–, las maestras buscan en el *Programa de Educación Preescolar 2004* las competencias con las que se piensa están relacionadas. Por ejemplo: con la activación física se presume que se desarrollan competencias de “Desarrollo físico y salud”; con el saludo, las correspondientes a “Desarrollo personal y social”; con el pase de lista, las de “Pensamiento matemático”, etcétera. La actividad central también se mantiene y se le destina un tiempo breve (tal vez una hora de la jornada), buscando algunas competencias que aparentemente se desarrollan mediante dicho tipo de actividades. Esta forma de proceder no es nueva: con el PEP 92 se recurría a los temas tradicionales –como los mencionados– para definir el nombre y los contenidos de los proyectos.

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

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

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

Como tendencia general en el proceso de reforma, las exigencias del personal directivo se refieren, en muchos casos, al establecimiento de formatos (planes de trabajo diario y mensual, instrumentos de evaluación que transcriben las competencias y manifestaciones del programa, entre otros) que representan sólo un mecanismo adminis-

trativo y aportan escasa o nula información respecto a lo que sucede en la realidad del aula; por lo tanto, no constituyen una base confiable para valorar las prácticas y tomar decisiones para su mejoramiento.

### **2.3. Problemas específicos**

Una buena parte de las dificultades que están enfrentando las educadoras para comprender y aplicar el Programa se relacionan con la planificación y la evaluación. Se trata de requerimientos o exigencias formales (documentos con ciertas características) que no son parte de la propuesta curricular, pero se han considerado como un medio para llevar el control administrativo del trabajo de las educadoras y para “el rendimiento de cuentas”. Estas exigencias provocan, en buena medida, que las educadoras se preocupen más por los documentos que deben entregar, que por los niños y su aprendizaje.

#### ***a) En relación con la planificación***

El proceso de planificación impone un reto importante a las educadoras y autoridades escolares: las primeras se enfrentan a la necesidad de pensar el trabajo para periodos más amplios (un mes) de lo usual (por día) y, en consecuencia, cuando intentan comprender las orientaciones del Programa resultan planes de formas variadas. Las asesoras técnicas y las autoridades escolares requieren comprender dichas orientaciones y aceptar que, a diferencia de lo que se acostumbra en el nivel, el plan de trabajo no tiene por qué ser un formato impuesto, con información homogénea que todas las educadoras registran por igual para que su revisión y validación sea sencilla; por el contrario, se trata de planes distintos porque cada educadora decide las competencias a favorecer en sus alumnos y las situaciones con que las propiciará. Por lo tanto, la información de cada plan varía en su contenido (competencias que se elijan, situaciones para favorecerlas, tiempo previsto). En este aspecto se observan los siguientes problemas:

#### ***Confundir el significado de la planificación (como proceso) con un documento administrativo***

Este problema se expresa, sobre todo, en las exigencias que enfrentan las educadoras de parte de algunas autoridades para elaborar el plan de trabajo; mediante este instrumento, *demuestra* a la autoridad que prepara las actividades y la directora y/o supervisora *constata el cumplimiento* a partir de la revisión de los elementos que contiene.

De acuerdo con el nuevo Programa de Educación Preescolar, la planificación es un proceso intelectual con el que cada educadora piensa, organiza y desarrolla su práctica partiendo del conocimiento de sus alumnos y de las competencias correspondientes a cada campo formativo; el producto de este proceso es el plan de trabajo, que es una guía para desarrollar la tarea educativa y hacer los ajustes necesarios sobre la marcha.

***Complicar la elaboración del plan incluyendo elementos adicionales a los que señala el Programa***

Hay educadoras que preguntan si se incluyen, por ejemplo, objetivos, propósitos, el nombre de las situaciones didácticas, el campo formativo, otras competencias que se favorecen con una misma situación, etcétera. Preguntas como éstas tal vez se derivan, en algunos casos, de los supuestos del personal directivo y técnico acerca de lo que comúnmente han sido los planes, o de interpretaciones personales del nuevo Programa; en otros casos, son dudas *naturales* que surgen en las educadoras como parte del proceso de organizar su trabajo con base en una nueva propuesta. Conforme se familiaricen con ella, irán comprendiendo que no es necesario, ni útil, incluir en el plan más información o requisitos de los que se plantean en el Programa, y que entre más sencilla resulte para la educadora la elaboración del plan, será mejor y más funcional.

***Exigir a la educadora, innecesariamente, la elaboración de un plan diario además del plan mensual***

Esto, lejos de hacer más sencillo el trabajo para la educadora, le representa complicaciones. Es comprensible que, durante sus intentos de planificar conforme a los criterios que establece el nuevo Programa, algunas logren elaborar el plan mensual con menos dificultades; otras quizá necesiten recurrir también al plan diario o intenten hacer un plan semanal, pero ésta es una decisión que cada educadora toma (en tanto aprende a elaborar el plan mensual) y no tiene por qué ser una exigencia para todas.

***Pretender, equivocadamente, unificar el trabajo a través del mismo plan para todos los grupos de un plantel***

Esta pretensión lleva implícita la aspiración a un trabajo docente homogéneo, lo cual se contrapone a los fundamentos del Programa: el reconocimiento de las capacidades de los niños, la variabilidad en las características de cada grupo, las diferentes formas de trabajo de las maestras, etcétera. Optar por este tipo de proceder supone garantizar que “todas las educadoras avancen a la par y todos los niños aprendan lo mismo,

también al mismo ritmo”. Ello, si bien facilita a la directora o supervisora la revisión del plan, no es garantía de la preparación y organización del trabajo de cada educadora con los alumnos que atiende.

***Sustituir el trabajo intelectual que lleva a cabo cada educadora, por el uso de material comercial contradictorio con el enfoque del Programa***

Frente al reto que representa la organización del trabajo para favorecer competencias en los niños, un problema serio que se está presentando es que hay educadoras, e incluso personal directivo y técnico, que sin un análisis previo recurre al uso de materiales publicados en el mercado, porque desde su punto de vista “ofrecen propuestas ya armadas para trabajar las competencias, uno sólo tiene que seguirlas”, “ofrecen formatos para plan diario, para evaluación”, “nos ayuda a distinguir entre contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales”, entre otras razones. Al optar por esta vía, las educadoras depositan en otros una decisión que sólo corresponde a ellas, perdiendo de vista que dichas propuestas, lejos de contribuir a una mejor comprensión de los fundamentos del Programa, *contravienen los principios* básicos del trabajo con los niños pequeños.

18

Cuando la educadora decide usar un material de apoyo con las características señaladas (con formatos y contenidos “clasificados”), el efecto que se produce, en los hechos, es que adopte un papel de ejecutora de instrucciones en vez de ser quien produzca intelectualmente las ideas y estrategias para desarrollar su intervención, porque alguien que no sea la educadora, no puede programar el trabajo a realizar con base en el conocimiento de los alumnos.

El carácter abierto y flexible del programa se sustenta en la convicción de que las educadoras, como profesionales de la educación, tienen capacidades para tomar decisiones sobre las formas de organizar y llevar a cabo su trabajo. Así, el programa propone que, entre las competencias correspondientes a los campos formativos, cada una elija aquellas en las que centrará la organización de su trabajo, así como las situaciones didácticas factibles para favorecerlas en los niños. Con base en estas decisiones, también cada educadora es quien determina las formas de trabajo, la distribución del tiempo y los recursos que utilizará, tomando en cuenta, en primer término, las características de los niños del grupo que atiende.

## ***b) En relación con la evaluación***

El Programa de Educación Preescolar 2004 destaca la importancia de una evaluación en sentido amplio, que toma en cuenta no sólo los aprendizajes de los niños sino las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo en el grupo y la organización del aula; las características de la práctica docente, de la organización y del funcionamiento de la escuela.

En general, en la educación preescolar ha existido una exacerbada preocupación por evaluar sólo a los niños, sin considerar que en sus procesos de aprendizaje influyen, por ejemplo, las relaciones que se establecen en el grupo, las formas de organización de las actividades (individuales, en pequeños grupos o colectivas), las oportunidades de participación real que tienen, las reglas de trabajo, las formas de trato de la maestra, el tipo de actividades que se les proponen (si son retadoras, o rutinarias y dirigidas sólo por la maestra), el posible ausentismo frecuente del personal, las relaciones entre familias y escuela, el uso de los espacios escolares, etcétera.

Los problemas que se enuncian a continuación son, en buena medida, expresión de ciertas exigencias frente a las cuales se pide a la educadora responder mediante formalismos.

### ***Privilegiar el “rendimiento de cuentas”, en lugar de la función formativa de la evaluación***

Tradicionalmente se demanda a las educadoras y a las escuelas informar acerca de los resultados de aprendizaje de los niños. Para cumplir con estas demandas se han utilizado diversos instrumentos (tests, escalas, listas de cotejo, materiales impresos con ejercicios tipo examen), mediante los cuales se piensa que se puede medir tanto el desarrollo como el aprendizaje de los pequeños para informar a la sociedad al respecto.

El Programa pretende que se propicien en los niños competencias que ellos manifestarán en situaciones diversas, con formas de actuar también diversas, en distintos momentos y a su propio ritmo; en este sentido, ¿puede obtenerse entonces información válida y confiable para decir, por ejemplo, que los niños de un grupo, de una escuela o, incluso, de una entidad han logrado desarrollar alguna competencia en 60%? ¿Qué utilidad tendría esta información?

El carácter formativo de la evaluación en la educación preescolar implica, pues, que todo el personal involucrado en el servicio sea consciente de que independientemente de las condiciones de cada niño y niña, la escuela debe garantizarles oportunidades para progresar en sus aprendizajes. Por lo tanto, es necesario evitar que la evaluación se

concentre en la elaboración de juicios apresurados o en “etiquetas” de aplicación masiva respecto a los avances de los alumnos; su función es, sobre todo, mejorar la práctica educativa.

### ***Reducir la evaluación de competencias complejas en los niños a la aplicación de instrumentos simples de medición***

El desarrollo de competencias en los niños pequeños es un proceso complejo que no puede reducirse a la aplicación de instrumentos de medición.

Frente al reto que implica la evaluación del desarrollo de competencias en los niños pequeños, se están presentando problemas que expresan una interpretación errónea del significado de la evaluación de competencias; así, se han identificado prácticas de evaluación en las que se asume, por ejemplo, que la información de la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...” (contenida en el Programa) es para transcribirse y checar mediante marcas (✓ o X) si los niños hacen o no hacen algo, si determinada competencia está “en proceso” o “lograda”; es decir, se usa la información para convertirla en una lista de cotejo que no informa los avances en el desarrollo de las competencias de los niños.

Una interpretación como ésta reduce el sentido y el significado de la evaluación como proceso a la mera acción de llenar un formato que sólo determina si el niño muestra o no un comportamiento en el momento de registrar la marca correspondiente.

La evaluación centrada en los logros que van obteniendo los niños durante la educación preescolar es un proceso complejo que exige, ineludiblemente, la observación constante por parte de la educadora y el registro de la información que obtiene al escuchar lo que dice cada niño o niña, al ver qué hace, cómo interactúa con sus compañeros en las diversas situaciones que se trabajan.

En el Programa, la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...” (referida a cada competencia) es una guía para pensar y definir las situaciones que propicien que los niños pongan en acción las capacidades señaladas en dicha columna, o bien para saber en qué centrar la atención mientras se observa al niño y, en relación con ello, qué información relevante se puede registrar.

La documentación de estos procesos de manera continua y sistemática permitirá disponer de información amplia y confiable (de lo que hace, explica, pregunta, propone, deduce o supone el niño o la niña), mediante el registro que se va elaborando en el expediente de cada alumno y alumna a lo largo del ciclo.

## ***Pretender que en el diagnóstico inicial se evalúen todas las competencias que señala el Programa***

En relación con esta propuesta, y debido a las formas en que se ha trabajado la evaluación diagnóstica, se resalta como problema una interpretación equivocada desde la cual se asume que la educadora debe hacer una primera evaluación de cada niño y niña, que incluya todas las competencias que contiene el Programa para entregar un diagnóstico a la autoridad.

Ello, además de ser poco factible (por los tiempos, la cantidad de situaciones y la enorme carga de trabajo que implicaría para la educadora), es contradictorio con los planteamientos del Programa. La finalidad del diagnóstico es realizar, al inicio del curso, una serie de actividades para empezar a conocer a los alumnos, explorar qué saben y pueden hacer, por ejemplo, en relación con la competencia relativa al uso de diversas formas de expresión oral (formular preguntas, explicar sucesos, manifestar acuerdos y desacuerdos, etcétera) y, en consecuencia, identificar aspectos en los que requieren más trabajo sistemático.

En esta exploración inicial, la observación atenta a los niños, y la entrevista con la madre o el padre del alumno, permitirán empezar a conocer sus características en cuanto a las capacidades que posee, su estado de salud física (también se requieren instrumentos específicos que suelen usarse dentro de la escuela, o con el apoyo de centros de salud) y los rasgos de su ambiente familiar.

La identificación de estos elementos, da una idea básica en relación con las capacidades que ya poseen los pequeños y, por lo tanto, se podrá decidir en qué competencias conviene poner énfasis para empezar a planificar el trabajo del primer mes del ciclo. El diagnóstico inicial y la evaluación continua darán a la educadora los elementos necesarios para tomar las decisiones sobre las competencias a trabajar con los niños a lo largo del ciclo escolar.

## ***Exigencia de un diagnóstico de grupo, además del diagnóstico individual***

Al aplicar el Programa muchas educadoras se enfrentan a la exigencia de elaborar, además del diagnóstico de cada alumno, un diagnóstico del grupo, mediante el cual puedan decir “cómo está” o “cuál es el perfil del grupo”, frecuentemente expresado en porcentajes de logro en relación con distintos aspectos. Esto, además de innecesario, no tiene razón de ser, la información importante es la de cada niño y cada niña.

Los niños son diferentes, cada uno tiene características propias, entre las que destacan los distintos ritmos de aprendizaje; por esta razón, el Programa enfatiza en la

observación de cada niño y en el registro de información que explica los avances individuales.

***Exigir a la educadora la elaboración de informes de evaluación inicial, intermedia y final de cada niño y niña y de todas las competencias***

La exigencia de una evaluación inicial, intermedia y final de cada niño y niña y de todas las competencias ha generado una situación adversa al sentido y a la finalidad de la evaluación planteada en el Programa. Algunas educadoras preguntan, ¿cómo puedo cumplir con esta exigencia?

Por las características de los niños pequeños, el proceso de evaluación tiene un carácter eminentemente formativo, y la evaluación es continua y sistemática. Ello significa que es en el trabajo cotidiano y mediante la observación, el diálogo y el registro como la educadora obtendrá la información relevante que, conforme la recopila y enriquece, le permitirá tener una idea clara tanto de los avances progresivos que los niños van logrando como de los ajustes y cambios que es necesario hacer en el trabajo pedagógico.

El registro sistemático de la información de cada alumno y alumna en su expediente, y la valoración periódica (a manera de recuento o síntesis de lo que se considera va logrando), hace innecesaria la elaboración de informes de evaluación que sólo llevan a repetir información cuyo uso no es práctico.

***Utilizar el diario de trabajo como un instrumento que prueba el cumplimiento de la tarea educativa***

Un problema, en relación con el uso funcional del *diario de trabajo*, se manifiesta cuando las maestras lo escriben pensando, más que en la necesidad de documentar su experiencia, en cumplir con los requerimientos de la autoridad. Ello convierte al *diario* en un documento más, de carácter administrativo, cuyo fin es “mostrar” que la educadora *cumplió* con su elaboración, pero no indica que el trabajo se preparó y la experiencia personal se valoró.

El *diario de trabajo* es un instrumento de carácter práctico para la educadora, quien lo elabora cotidianamente, y le sirve de apoyo para reflexionar sobre su propia práctica, valorar su desempeño en las actividades desarrolladas y tomar las decisiones que le permitan el mejoramiento continuo de su trabajo docente. Para elaborar su *diario*, la educadora debe sentir libertad para expresar sus apreciaciones en forma auténtica y sincera (si las actividades fueron interesantes o no para los niños, cómo se sintieron

durante las actividades, cómo valora su trabajo, qué le faltó hacer, de lo que hizo qué necesitaría cambiar, qué formas de intervención debe modificar, etcétera), pues sólo así tendrá la oportunidad de identificar los logros y las necesidades de cambio en el propio quehacer. Visto de esta manera, el diario puede llegar a constituir una parte importante de la historia personal de cada maestra, quien podrá valorar la evolución de su proceso de mejoramiento profesional con base en la experiencia.

El *diario de trabajo*, como registro de información de sucesos relevantes e inquietudes surgidas sobre la marcha, es muy útil para el momento en que la educadora se reúne con sus colegas con el fin de analizar la práctica e intercambiar experiencias de trabajo, como se sugiere en las actividades de los módulos del *Curso de formación...* También puede ser una base del diálogo de la educadora con la directora o supervisora, a fin de compartir las inquietudes que experimenta al poner en práctica las actividades, sus dudas, sus propuestas, etcétera. Ello dará lugar a una relación profesional más sólida y cercana, que ayudará a la autoridad a comprender, por ejemplo, que las visitas al aula son un recurso para encontrar significado a la función de acompañamiento.

Frente a las tendencias y los problemas específicos que se han descrito, y otros que es posible se den sobre la marcha, es necesario tener presente que –como se señala en el nuevo Programa de Educación Preescolar– la transformación de las prácticas implica pensar en los niños y sus capacidades, en los propósitos fundamentales y las competencias que deben lograr en la educación preescolar y en los principios pedagógicos que hay que asumir al trabajar con los pequeños. Uno de los principales retos en este proceso de transformación es cambiar creencias arraigadas, encontrar diferentes formas de llevar a cabo el trabajo pedagógico, pero también se requiere la participación congruente con estas expectativas por parte del personal directivo de escuela, zona y sector, y de las autoridades educativas superiores en apoyo al trabajo que realizan las educadoras.



### 3. ¿Qué se requiere para fortalecer la implementación de la Reforma?

El propósito de la Reforma curricular, como ya se señaló, es transformar las prácticas educativas en el aula, de tal manera que las niñas y los niños dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizaje interesantes y retadoras, que propicien el logro de competencias fundamentales, partiendo siempre de los saberes y las competencias que poseen. El logro de ese propósito requiere la participación de todo el personal involucrado en la educación preescolar.

A las educadoras les corresponde desarrollar nuevas formas de trabajo, transformar la organización de la jornada diaria para tener la posibilidad de realizar actividades que favorezcan las competencias en los alumnos, y aprender a reconocer los avances que van logrando al participar en las situaciones didácticas. Ello implica un proceso de aprendizaje, de experimentación con la propuesta, de reflexión sobre la práctica y de estudio sistemático.

Ahora bien, para que sean posibles esos cambios en las aulas es indispensable que las autoridades educativas de todos los niveles (la supervisión de zona y sector y las autoridades estatales de educación preescolar) incorporen, entre sus tareas principales, las de impulso, seguimiento y apoyo al trabajo de directoras y profesoras de las escuelas. La participación de estas autoridades es indispensable, porque son quienes toman decisiones que influyen en la organización y el funcionamiento de la escuela y en el trabajo de aula. La importancia que den a las acciones del proceso de reforma se manifiesta en el tiempo, las decisiones que se toman y los recursos que se le dedican; de ello depende, en buena medida, el trabajo efectivo del personal técnico, y también el tiempo que directoras y maestras le concedan a la búsqueda y experimentación de nuevas formas de trabajo.

Partiendo de los avances logrados hasta el momento y reconociendo los retos de la implementación de la Reforma, para impulsarla en todo el país se requiere:

#### **a) El fortalecimiento de los equipos técnicos y la participación de un mayor número de asesoras en el proceso de Reforma en las entidades**

La formación académica de los equipos técnicos estatales, si bien ha sido atendida durante el proceso de reforma, no puede considerarse concluida. La magnitud del per-

sonal docente que requiere asesoría y acompañamiento demanda la incorporación de un mayor número de asesoras y asesores a estas tareas: hay entidades donde el número de asesoras es suficiente (hay asesoras por zona y sector) pero realizan otro tipo de actividades; en otras, este personal es escaso. Por ello, es necesario desarrollar un trabajo sistemático con todas las asesoras de sector y zona que ya existen, e involucrar a las supervisoras en la realización de acciones de apoyo pedagógico, ya que forma parte de sus funciones. Una condición indispensable para tener herramientas que favorezcan el desempeño de esta tarea es el conocimiento del Programa y el estudio del *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*.

### **b) La participación del personal directivo y el apoyo a las educadoras**

El personal directivo tiene como responsabilidad crear las condiciones propicias para lograr la aplicación efectiva del Programa; no sólo en la forma en que se reporta su cumplimiento sino, sobre todo, en la aplicación de sus principios, la organización de la jornada diaria, el tipo de actividades que se hacen con los niños y la reflexión continua sobre los logros y las dificultades.

En la medida en que el personal directivo de escuela, zona y sector comprenda los planteamientos del nuevo Programa y los retos de ponerlo en práctica, se espera que adopte una actitud de apertura que, sin dejar al margen su autoridad académica, los acerque más con las educadoras y los lleve a comprender en qué consiste el apoyo técnico que implica su función.

Así, por ejemplo, tener conciencia de que la elaboración del plan de trabajo es una tarea intelectual que corresponde a las educadoras y permitirles hacerlo de manera libre y autónoma en apego al Programa, no significa “perder el control” o dejar de ejercer la función directiva; es, en todo caso, una oportunidad para comprender cómo la educadora organiza su trabajo, qué competencias intenta favorecer en sus alumnos y qué estrategias pone en práctica para lograrlo.

### **c) La creación de condiciones institucionales favorables al trabajo con el Programa**

La aplicación adecuada del Programa no es responsabilidad exclusiva de las educadoras. Para que logren apropiarse de él, es necesario que en cada plantel se creen condiciones propicias que favorezcan el uso efectivo del tiempo para el trabajo centrado

en las competencias que los niños han de lograr, el trabajo en colaboración, la transformación de la jornada diaria para dedicar el tiempo a un nuevo tipo de actividades y eliminar las que demandan mucho trabajo y tienen poco o nulo aporte educativo.

Entre los logros identificados a partir del diagnóstico sobre la situación actual de la educación preescolar está el reconocimiento que hacen las propias educadoras del trabajo colegiado como espacio para analizar y discutir asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (experiencias de trabajo con los niños, factores que influyen en el proceso, etcétera), práctica que gradualmente se ha ido incorporando a las formas de trabajo en las escuelas.

Por otra parte, se identificaron ciertos problemas que continúan señalándose durante el proceso de seguimiento como factores que obstaculizan el trabajo docente. Por ejemplo: los ensayos para festivales o ceremonias, la elaboración de trabajos manuales para fechas específicas, el decorado de las aulas, el friso, el establecimiento de horarios homogéneos para el desarrollo de actividades predeterminadas y generales en el plantel, la sobrecarga de programas especiales y la exigencia de llenar documentos de tipo administrativo, entre otros.

Al respecto, es necesario que el personal directivo revise las situaciones particulares y tome decisiones que contribuyan a un mejor aprovechamiento del tiempo y del trabajo de las educadoras con los niños. Algunas preguntas que ayudan en esta tarea son: ¿cuál es la intención al realizar esas actividades? ¿Cuánto tiempo se invierte en ellas? ¿Realmente contribuyen al desarrollo de competencias? ¿Qué aprenden los niños al hacer esas actividades? ¿En qué favorecen el trabajo de la educadora? ¿Los contenidos de los programas especiales son relevantes en relación con las competencias que señala el Programa?, ¿son apropiados para los niños?



## 4. ¿Qué corresponde hacer a cada instancia involucrada en el proceso de reforma?

Existen experiencias valiosas que demuestran que la intervención de las autoridades, no sólo a través del discurso, sino mediante acciones (procurando condiciones adecuadas para realizar los cursos de formación, manifestando su interés por el cambio pedagógico en visitas a escuelas, o al disminuir las exigencias extracurriculares o administrativas) impulsa efectivamente el cambio pedagógico; en primer lugar, porque las directoras y las educadoras saben que la Reforma interesa a las autoridades superiores y que, además de girar instrucciones, están dispuestas a emprender acciones de cambio en el ámbito de su función. Cuando, por lo contrario, las autoridades se limitan a girar algunas instrucciones, elaborar formatos (no siempre congruentes con los propósitos de la Reforma) o a diseñar nuevas exigencias a las maestras, suele lograrse el efecto contrario; en lugar de promover el cambio en las prácticas educativas, se envía el mensaje de que lo que importa es la entrega del documento (informe, reporte u otro), y en los hechos se obstaculizan los intentos de cambio de las educadoras y directoras.

Para las autoridades superiores la Reforma también implica el conocimiento y la comprensión del Programa, además de la toma de decisiones en apoyo a su aplicación. Impulsar el trabajo colegiado entre las jefas de sector y las supervisoras para valorar el trabajo que se lleva a cabo en torno al Programa, brindar el apoyo necesario al equipo técnico, gestionar los espacios y tiempos necesarios para continuar trabajando el *Curso de formación...*, analizar la congruencia de los programas colaterales con el Programa de Educación Preescolar 2004 para decidir cuáles conviene operar, son tareas, entre otras, en que la participación de las autoridades puede influir para favorecer los avances de la Reforma.

A fin de que el proceso de reforma a la educación preescolar avance y se sostenga sistemáticamente, es necesario centrar la participación de cada instancia en tareas clave que permitan dar continuidad y mejorar las acciones ya emprendidas. En seguida se enuncian las tareas que corresponden a cada instancia que forma parte del proceso.

## **4.1. A la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública**

- a) Acordar con las autoridades educativas estatales los mecanismos y las estrategias para continuar el desarrollo del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar y coordinar las acciones que se deriven de dichos acuerdos y de la información que se obtenga durante el proceso de Reforma.
- b) Ofrecer el *Curso de formación...* a todo el personal docente y directivo de educación preescolar. Este curso incluye siete módulos: I) Desarrollo personal y social en los niños pequeños; II) El lenguaje oral. Prioridad en la educación preescolar; III) Aproximación de los niños al lenguaje escrito; IV) Pensamiento matemático infantil; V) Exploración y conocimiento del mundo en educación preescolar, VI) Expresión y apreciación artísticas, y VII) Desarrollo físico y salud. El material impreso en dos volúmenes se distribuye en forma gratuita a todo el personal docente y directivo.
- c) Continuar el proceso formativo de los equipos técnicos estatales y de personal directivo que integran los equipos nacionales, mediante seminarios de estudio y análisis de la experiencia, como mecanismo para fortalecer la función de asesoría y apoyar el seguimiento al proceso de reforma que se ponga en práctica en las entidades.
- d) Ofrecer alternativas para la formación académica de un mayor número de asesoras y personal directivo en las entidades; al respecto se ha diseñado un curso general de actualización dirigido a asesores técnicos y uno al personal directivo en apoyo a la Reforma de la Educación Preescolar, que se ofrece a partir del ciclo 2005-2006.
- e) Promover, en coordinación con las autoridades estatales, espacios de análisis e intercambio de experiencias entre personal docente y directivo de educación preescolar (Diálogos sobre Educación Preescolar).
- f) Producir materiales de apoyo para las educadoras, que contribuyan a una mayor comprensión de los planteamientos del Programa y a su aplicación en el aula (guía de la educadora, ensayos de investigación, material audiovisual).
- g) Coordinarse con las autoridades educativas estatales a fin de que, con base en los propósitos y las competencias que establece el Programa de Educación Preescolar 2004, se revisen y reduzcan los programas especiales o colaterales que se demanda desarrollar en los planteles de educación preescolar; ello favorecerá la atención a las prioridades educativas en las escuelas y evitará la sobrecarga de actividades aisladas y de tipo administrativo.

## 4.2. A las autoridades educativas estatales

- a) Propiciar las condiciones que permitan a la autoridad responsable de educación preescolar en el estado concentrarse en las actividades que le corresponden para impulsar el proceso de reforma en la entidad.
- b) Conocer –mediante la comunicación con la autoridad responsable de educación preescolar en el estado– los avances que se logran en el proceso de reforma y los factores que lo dificultan, e identificar qué necesidades en cuanto a recursos humanos, económicos y materiales deben atenderse para propiciar el mejor desarrollo del proceso de reforma.
- c) Acordar con la autoridad responsable de educación preescolar las estrategias para llevar a cabo el seguimiento al proceso de reforma en la entidad.
- d) Fortalecer los equipos técnicos que existen en la entidad. Por la experiencia adquirida durante el proceso formativo a lo largo de la Reforma en la Educación Preescolar, los equipos técnicos estatales de base cuentan, en su mayoría, con las herramientas necesarias para impulsar la formación de más asesoras y asesores que asuman estas responsabilidades. Este fortalecimiento implica superar los problemas que han enfrentado las asesoras,<sup>3</sup> como: pocos recursos económicos, insuficiencia de papelería y de medios informáticos, falta de tiempo para el acompañamiento a los planteles, sobrecarga de tareas de distinta índole, etcétera.
- e) Crear condiciones favorables para el desarrollo del *Curso de formación...* por parte del personal docente, directivo y de apoyo (educación física, actividades artísticas, CAPEP, etcétera) en la entidad, así como para el desarrollo de otros cursos y acciones de actualización que contribuyan a una mejor comprensión y aplicación del Programa y al ejercicio de la función directiva y de asesoría.
- f) Propiciar la reducción de programas colaterales en la entidad, con base en la revisión de su congruencia con los propósitos fundamentales de la educación preescolar y las competencias que se deben favorecer en los alumnos.

<sup>3</sup> La asesoría técnico-pedagógica es una función que se asigna a profesoras o profesores con una plaza docente. En la mayoría de los casos las asesoras cuentan sólo con una plaza, aun cuando las tareas y responsabilidades que se han derivado del proceso de reforma han requerido un mayor tiempo de trabajo.

### 4.3. A las autoridades de educación preescolar en las entidades

- a) Coordinarse entre instancias estatales (Formación Continua, CAPEP, USAER u otras), cuya participación es importante para impulsar el proceso de reforma.
- b) Promover el seguimiento al proceso de reforma en la entidad y participar en las acciones que se realicen para ello, con la finalidad de identificar necesidades de apoyo y emprender acciones para atenderlas.
- c) Realizar, en la jefatura de departamento y con la participación de jefas de sector y algunas supervisoras, un diagnóstico de las condiciones en que se desarrolla el proceso de reforma: personal de apoyo técnico disponible y personal requerido, cantidad de directivos y docentes, recursos humanos, económicos y materiales necesarios para llevar a cabo el seguimiento, qué exigencias administrativas a las educadoras y directoras deben evitarse, et- cétera.
- d) Impulsar reuniones colegiadas, bimestrales, con las jefas de sector y su- pervisoras a fin de valorar los avances y las dificultades que se presentan durante el proceso, y de identificar acciones que permitan mejorarlo.
- e) Fortalecer los espacios de trabajo y estudio de las educadoras, tales como talleres, Consejos Técnicos Consultivos y reuniones de trabajo académico, orientados al análisis, a la reflexión y al seguimiento de la experiencia de trabajo con los niños en la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004.
- f) Buscar las condiciones y los mecanismos que permitan el estudio del *Curso de formación...* a todo el personal docente y directivo en la entidad (de escue- la, zona y sector), y promover la participación y coordinación del personal de apoyo (maestros de música, de educación física, de apoyo –CAPEP, USAER, CAM–) en las acciones que se desarrollan en la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004.
- g) Impulsar la participación del personal directivo, técnico y docente en las ac- ciones de actualización que ofrece la SEP como parte del proceso de reforma, y seleccionar otras opciones de actualización (cursos, talleres u otro tipo de encuentros) que contribuyan al mejoramiento y a la transformación de las prácticas pedagógicas en congruencia con los planteamientos del nuevo Programa de Educación Preescolar.
- h) Fortalecer los equipos técnicos que existen en la entidad. Como se ha se- ñalado, los equipos técnicos de base cuentan, en su mayoría, con las herra- mientas necesarias para impulsar la formación de más asesoras y asesores

que asuman estas responsabilidades. Este fortalecimiento implica superar los problemas que han enfrentado las asesoras: pocos recursos económicos, insuficiencia de papelería y de medios informáticos, falta de tiempo para el acompañamiento a los planteles, sobrecarga de tareas de distinta índole, etcétera.

- i) La ampliación de los equipos técnicos en la entidad. Si bien los equipos técnicos de base llevaron a cabo la asesoría con el personal docente y directivo en los planteles, las dimensiones de la población a atender en el proceso de implementación generalizada son mucho mayores. Por esta razón, para brindar una mejor asesoría y acompañamiento al personal docente, es necesario –donde el personal es insuficiente– incrementar el número de asesoras; donde existen asesoras por zona y sector, es necesario integrarlas al trabajo de la Reforma y buscar las estrategias mediante las cuales se propicie la formación académica del personal que se incorpore a estas tareas. La ampliación de estos equipos puede favorecerse si se propicia la participación de las asesoras técnicas de zona y sector que ya existen en la entidad, y si las directoras de plantel, las supervisoras de zona y las jefas de sector realizan las acciones de apoyo pedagógico que les corresponden por su función.
- j) Propiciar que el equipo de base y el ampliado, funcionen como un solo equipo de entidad, para llevar a cabo el seguimiento a la aplicación del Programa.
- k) Antes de autorizar o promover el uso de materiales de apoyo (libros, cuadernos para la educadora, propuestas de planificación y evaluación, entre otros que circulan) es indispensable revisar sus contenidos y valorar si son congruentes con las orientaciones y propuestas de trabajo que establece el Programa.
- l) Coordinarse con la autoridad educativa estatal, así como con las jefas de sector y supervisoras de zona, para revisar permanentemente los programas específicos o colaterales que se pide desarrollar a los planteles, con la finalidad de evitar la inversión de tiempo en actividades que no contribuyen al logro de los propósitos educativos y la sobrecarga de trabajo asociado al llenado de documentos administrativos.
- m) Mantener comunicación con el personal directivo de escuela, zona y sector (o equivalente), para reducir la exigencia de documentos administrativos a las educadoras, por contraponerse esa práctica a los planteamientos del nuevo Programa.

#### 4.4. A los integrantes de los equipos técnicos

- a) Coordinar, como equipos técnicos de base, el proceso formativo de los equipos ampliados (es necesario considerar quiénes se integran y cuáles son sus antecedentes en el proceso, como punto de partida para su formación) y establecer acuerdos con el personal de otras instancias estatales (formación continua) para trabajar en colaboración.
- b) Propiciar que el equipo de base y el ampliado funcionen como un solo equipo de entidad, para llevar a cabo el seguimiento a la aplicación del programa.
- c) Impartir, como equipo técnico estatal (de base y ampliado) el *Curso de formación...* en congruencia con sus propósitos.
- d) Asistir, como integrantes del equipo técnico de base, al centro de trabajo que visite alguna asesora o a las reuniones con personal docente, y organizar reuniones periódicas con el equipo ampliado, para analizar experiencias vividas en las escuelas, inquietudes que manifiestan las educadoras y cómo han reaccionado ante ellas, en su papel de asesoras.
- e) Apoyar y estimular la participación de las jefas de sector o de figuras equivalentes.
- f) Coordinarse como equipos de entidad para analizar los logros y retos que van enfrentando en el proceso y desempeñar la función de asesoría en congruencia con las finalidades de la Reforma.
- g) Identificar aspectos particulares en los que se requiere precisar y ampliar información, para prepararse mejor y continuar el trabajo en las escuelas.
- h) Estudiar y analizar el Programa de Educación Preescolar 2004, con el fin de comprender cada vez mejor su enfoque, sus características y las implicaciones de sus planteamientos en relación con los cambios que se busca favorecer en las prácticas pedagógicas.
- i) Estudiar y analizar el *Curso de formación...* para profundizar en su conocimiento y en la comprensión del Programa, porque sólo así tendrán las herramientas básicas para impartir el curso, brindar la asesoría necesaria en los planteles y dar seguimiento a la aplicación del Programa.
- j) Realizar prácticas pedagógicas en grupos de educación preescolar, con la finalidad de vivir la experiencia de aplicar situaciones didácticas orientadas al desarrollo de competencias en los niños y comprender los retos que este proceso implica para las educadoras.
- k) Observar con cierta periodicidad el trabajo docente en el aula, con la intención de dar seguimiento a la implementación del programa, identificar indicios de cambio, aspectos concretos sobre los cuales dialogar y reflexionar con la educadora y no para validar o invalidar su trabajo.

- l) Antes de autorizar o promover el uso de materiales de apoyo (libros, cuadernos para la educadora, propuestas de planificación y evaluación, entre otros que circulan) es indispensable revisar sus contenidos y valorar si son congruentes con las orientaciones y propuestas de trabajo que establece el Programa.

#### **4.5. Al personal directivo de zona y sector**

- a) Analizar el Programa y estudiar el *Curso de formación...*, a fin de comprender sus planteamientos e identificar en qué consisten los cambios en las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, en el ejercicio de la función directiva.
- b) Realizar prácticas pedagógicas en grupos de educación preescolar, con la finalidad de vivir la experiencia de aplicar situaciones didácticas orientadas al desarrollo de competencias en los niños, comprender los retos que implica trabajar con el nuevo Programa e identificar qué exigencias, de las que se hacen a las educadoras, es necesario eliminar porque no son congruentes con el Programa.
- c) Impulsar que las educadoras tengan libertad para elegir las formas de elaborar los planes de trabajo, así como las estrategias o métodos de enseñanza, atendiendo las necesidades del grupo y las competencias que se pretende desarrollen los niños.
- d) Abrir los espacios necesarios para el estudio, el análisis y la discusión acerca de las experiencias de trabajo con el Programa, la identificación de retos que se van enfrentando y las alternativas para superarlos.
- e) Dialogar sobre las experiencias de trabajo que tienen lugar en los planteles a su cargo. Observar (supervisoras de zona) periódicamente el trabajo de las educadoras con la intención de conocer cómo empiezan a trabajar con el Programa y cómo participan los niños, mas no para verificar si las actividades cumplen con lo escrito en un formato, ni para elaborar juicios acerca de la “disciplina o indisciplina del grupo”.
- f) Reconocer los aspectos positivos del trabajo que realizan las educadoras y dialogar con ellas acerca de la experiencia al aplicar el Programa (qué descubren, qué dificultades enfrentan, qué consideran van logrando ellas y los niños, qué tipo de apoyo requieren).
- g) Fortalecer la función directiva en la asesoría y el funcionamiento del consejo técnico como espacios para la reflexión y el análisis de la experiencia de

trabajo con los niños, y para la discusión académica de temas centrales relacionados con el *Curso de formación...*

- h) Promover la participación de las madres y los padres de familia, informándoles sobre los propósitos fundamentales de la educación preescolar, el tipo de actividades que se llevan a cabo a partir del Programa y los cambios que implican respecto a las actividades a que están acostumbrados.
- i) Evitar la exigencia de formatos de planes de trabajo y de evaluación que resultan incongruentes con los planteamientos del Programa y que, lejos de tener un sentido pedagógico y funcional, se convierten en un requisito formal que no da cuenta del trabajo de la educadora ni de los avances de los niños.
- j) Antes de autorizar o promover el uso de materiales de apoyo (libros, cuadernos para la educadora, propuestas de planificación y evaluación, entre otros que circulan) es indispensable revisar sus contenidos y valorar si son congruentes con las orientaciones y propuestas de trabajo que establece el Programa.

#### **4.6. A las directoras de plantel**

- a) Analizar el programa y estudiar el *Curso de formación...*, con la finalidad de comprender sus planteamientos e identificar en qué consisten los cambios en las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, en el ejercicio de la función directiva.
- b) Impulsar que las educadoras tengan libertad para elegir las formas de elaborar los planes de trabajo, así como las estrategias o métodos de enseñanza, atendiendo las necesidades del grupo y las competencias que se pretende desarrollen los niños.
- c) Promover la participación de las madres y los padres de familia, informándoles sobre los propósitos fundamentales de la educación preescolar, el tipo de actividades que se realizan a partir del Programa y los cambios que implican respecto a las actividades a que están acostumbrados.
- d) Observar periódicamente el trabajo de las educadoras, con la intención de conocer cómo empiezan a trabajar con el Programa y cómo participan los niños, mas no para verificar si las actividades cumplen con lo escrito en un formato ni para elaborar juicios acerca de la “disciplina o indisciplina del grupo”.
- e) Realizar prácticas pedagógicas en grupos de educación preescolar, con la finalidad de vivir la experiencia de aplicar situaciones didácticas orientadas al

desarrollo de competencias en los niños y comprender los retos que implica trabajar con el nuevo Programa.

- f) Aprovechar los espacios de consejo técnico para la reflexión y el análisis de la experiencia de trabajo con los niños, y para la discusión académica de temas centrales relacionados con el *Curso de formación...*
- g) Antes de autorizar o promover el uso de materiales de apoyo (libros, cuadernos para la educadora, propuestas de planificación y evaluación, entre otros que circulan) es indispensable revisar sus contenidos y valorar si son congruentes con las orientaciones y propuestas de trabajo que establece el Programa.

#### **4.7. Al personal docente**

- a) Analizar el programa y aplicarlo con su grupo.
- b) Estudiar el *Curso de formación...* y poner en práctica las actividades propuestas en los módulos.
- c) Analizar la propia práctica e intercambiar experiencias con sus colegas, a fin de identificar necesidades de cambio y posibilidades de mejoramiento.
- d) Establecer acuerdos y estrategias de trabajo como colectivo docente.
- e) Antes de decidir el uso de materiales de apoyo (libros, cuadernos para la educadora, propuestas de planificación y evaluación, entre otros que circulan) es indispensable analizar sus contenidos y valorar si son congruentes con las orientaciones y propuestas de trabajo que establece el Programa.
- f) Promover la participación de las madres y los padres de familia orientándolos para que los niños, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen el desarrollo de sus competencias.



## 5. Líneas de acción para la implementación del nuevo Programa

Los niveles y ritmos de apropiación de una nueva propuesta curricular son diferenciados. Cada escuela avanzará a su ritmo, de acuerdo con las condiciones particulares de su cultura, del nivel de compromiso y participación que el personal asuma, del apoyo y de la supervisión que reciba de las autoridades correspondientes, así como de la experiencia que haya tenido en el proceso de reforma hasta el momento.

Para que la implementación del nuevo Programa sea congruente con los principios que han sustentado la Reforma y que los cambios deseables surjan desde el centro educativo, en seguida se proponen cuatro líneas de acción orientadas a *sensibilizar* al personal docente, directivo y técnico acerca de las necesidades de cambio, a promover la elaboración de un *diagnóstico sobre las prácticas educativas*, a fortalecer la *actualización y formación profesional*, y a llevar a cabo un proceso de *seguimiento y evaluación de la experiencia*.

La asesoría –tanto la que realizan integrantes de los equipos base como quienes integran los equipos ampliados– abarca cada una de las siguientes líneas de acción.

### **a) Sensibilización**

Una reforma educativa no se da por decreto o imposición. Sensibilizar a quienes tienen la responsabilidad de guiar el proceso educativo con los niños pequeños y convencerlos –con base en el análisis, la reflexión y la comprensión de los propósitos y fundamentos del nuevo programa– de que el cambio es necesario para mejorar, es un punto de partida para garantizar la participación consciente de las personas involucradas en el proceso.

La sensibilización incluye las acciones iniciales ya realizadas o que están en marcha en las entidades, con el fin de informar al personal directivo y docente de educación preescolar, así como a las familias de los niños, sobre el nuevo Programa y el proceso a seguir para su implementación en el país.

Así, las reuniones para analizar los propósitos centrales de la reforma curricular y del Programa; los talleres generales de actualización; y los encuentros académicos que se organicen para conocer el Programa, identificar los compromisos que implica su aplicación para cada uno de los actores y tomar acuerdos para emprender un trabajo en colaboración son, entre otras, acciones que contribuyen a la sensibilización y a

crear un ambiente que pueda garantizar condiciones favorables al trabajo pedagógico centrado en el desarrollo de competencias en los niños.

### **b) Diagnóstico de la práctica educativa**

La reflexión en y sobre la práctica es un principio en que se fundamenta y mantiene el proceso de reforma en la educación preescolar. A partir de esta reflexión se ha logrado avanzar –desde la experiencia de *evaluación interna* en los planteles– en el reconocimiento de los problemas que se enfrentan en el quehacer cotidiano y de los rasgos que caracterizan las formas de trabajo; sólo mediante este ejercicio sistemático de reflexión es posible, también, identificar y explicar las concepciones que subyacen tras las formas en que se enseña y tras las expectativas de cada maestra sobre los alumnos y sus formas de aprender.

El diagnóstico de las prácticas educativas que se elabore en los planteles con la participación de las asesoras técnicas es un recurso básico para identificar el tipo de actividades o formas de trabajo, las actitudes o tipos de relación que es necesario eliminar, fortalecer y/o modificar, de tal manera que dichas prácticas sean congruentes con los planteamientos del Programa. En la medida en que la reflexión sobre la práctica se incorpore en los planteles como un ejercicio personal y colectivo se avanzará hacia un trabajo más autónomo del personal en cada escuela.

### **c) Actualización: el *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar***

Por sus características y finalidades, este curso constituye el eje en torno al cual giran tanto la actualización del personal docente y directivo en relación con los fundamentos y las características del Programa, como la función de asesoría para favorecer su comprensión.

A fin de que las educadoras y el personal directivo tengan la oportunidad de estudiar a profundidad el contenido de cada módulo del curso, de poner en práctica las sugerencias didácticas que incluye, y de llevar a cabo las actividades de análisis sobre la experiencia, sugeridas en el propio curso, es importante considerar las siguientes recomendaciones:

- Programar las sesiones de trabajo con cada módulo tomando en cuenta los tiempos que se requieren para un estudio profundo de los contenidos, la discusión y el intercambio de experiencias. Si los tiempos disponibles durante el

ciclo escolar para el estudio de los módulos no son suficientes para cubrirlos todos, es preferible abarcar sólo los que puedan tratarse en dicho periodo.

- Tomar en cuenta las orientaciones para el desarrollo del trabajo que incluye cada módulo.
- Promover que los textos incluidos en la bibliografía se revisen tantas veces como sea necesario, con la finalidad de comprender mejor los planteamientos teóricos sobre el desarrollo y aprendizaje infantil, en relación con cada campo formativo.
- Diseñar y poner en práctica situaciones didácticas, y analizar las experiencias de trabajo en aula con ellas, mediante la reflexión y el intercambio entre colegas, pues ésta es una experiencia que contribuye de manera importante a la formación profesional sistemática.

#### **d) Seguimiento y evaluación de la experiencia**

El registro sistemático de la información que va surgiendo durante el trabajo que realizan las asesoras con el personal que atienden es fundamental no sólo para identificar los avances que se van logrando, sino las dificultades o los problemas que persisten, y para buscar alternativas que permitan superarlos.

La información que surja durante la asesoría directa, en el trabajo con el *Curso de formación...*, en los posibles encuentros de escuelas y en otro tipo de actividades como las que se han señalado será de suma utilidad para llevar a cabo una valoración sistemática del trabajo de las asesoras y de las educadoras con el nuevo Programa. En este proceso, el cuaderno del asesor y las entrevistas que realice son recursos para documentar lo que ocurre, y para reconstruir y valorar la experiencia de trabajo.

Las líneas de desarrollo mencionadas no están sujetas a tiempos definidos ni mucho menos a una secuencia para su desarrollo; son permanentes y simultáneas, pues conforme se realizan las diversas acciones, se van “descubriendo” otras necesidades que dan significado a la continuidad de este proceso.



## 6. Orientaciones básicas para el desempeño de la función de asesoría

La principal finalidad de la asesoría, en el proceso de implementación del Programa de Educación Preescolar 2004, es informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende. Por esta razón, el principal instrumento de trabajo, análisis y discusión es el propio Programa, así como las guías de estudio que la SEB ha elaborado (también con la finalidad de favorecer su comprensión y aplicación). En el desarrollo de este trabajo es importante tener presentes algunos principios y requisitos de la asesoría.

- a) La asesoría es acompañamiento. La asesora no es la maestra de la educadora, la experta ni tampoco la supervisora. El plan de trabajo de la educadora no tiene por qué ser el instrumento en el cual se centre la asesoría; tampoco tiene que ser la asesora quien valide o no dicho plan. Quien irá percibiendo y experimentando la funcionalidad del plan será la educadora, y sólo mediante la práctica, pues en ese momento ella se dará cuenta de lo que las situaciones propician en los niños; a partir de la experiencia se irá percatando de la mayor o menor amplitud y duración que puede dar a las situaciones, cómo enriquecerlas, etcétera.
- b) El eje de la función de asesoría es la práctica pedagógica. La finalidad de la presencia y participación de las asesoras en el centro escolar es propiciar la participación individual y colectiva del personal en la tarea central de la escuela que es la formación de los niños; así, el contacto directo de las asesoras con las educadoras, tanto en el centro escolar como en las reuniones más amplias para el análisis, es condición indispensable para avanzar en el proceso de cambio. La asesora buscará oportunidades para dialogar con las educadoras, reflexionar con ellas, intercambiar opiniones e inquietudes que derivan del trabajo que desarrollan al aplicar situaciones didácticas y comentar acerca de lo que registran en su diario de trabajo. De esta manera, la asesoría estará respondiendo a las necesidades reales de la educadora.
- c) La asesoría debe prepararse. Si bien el contenido de la asesoría no está predeterminado, porque deriva de los puntos expuestos en el inciso anterior, es indispensable que la asesora se prepare y estudie los aspectos que abordará con las educadoras.

- d) Si la práctica de la educadora es el eje de la asesoría, es necesario que el asesor o la asesora vivan la experiencia de planificar y poner en práctica ciertas situaciones didácticas. Muchos problemas que las educadoras plantean a las asesoras no pueden resolverse mediante revisión bibliográfica e interpretación de conceptos o definiciones, por bien elaboradas que parezcan, pues son problemas que se enfrentan en el momento de la acción, del trabajo con el grupo. El contacto con los niños y el trabajo pedagógico con ellos dará a las asesoras, en primer término, más seguridad para dialogar con las educadoras, ya que estarán en condiciones de hablar un lenguaje común y comprender con mayor realismo las inquietudes y dificultades de las educadoras.
- e) La tarea de asesoría implica la intervención de las asesoras para promover procesos de reflexión individual y colectiva, y orientar así a las educadoras en relación con las dificultades que van enfrentando al trabajar con el nuevo Programa. Para apoyar a las educadoras en este ámbito, se requiere una asesoría periódica, bajo un plan general de visitas al plantel o de reuniones que se acuerden con el personal, tanto para trabajar las actividades que implica el *Curso de formación...*, como para analizar las principales dificultades que enfrentan al poner en práctica el Programa.
- f) Para que una asesora tenga posibilidades de atender con eficacia al personal docente, se recomienda concentrar su trabajo de asesoría y acompañamiento en tres o cuatro planteles como máximo.

La incorporación de nuevos integrantes al desempeño de la función de asesoría implica su participación en un proceso formativo que, con el apoyo de los equipos técnicos de base, se oriente a las siguientes acciones:

- Diálogo centrado en la experiencia al trabajar directamente con las educadoras y reflexión sobre la propia práctica (¿qué significa para cada quien la función de asesoría? ¿qué actitudes asumen hacia las educadoras? ¿qué han venido haciendo como asesores para responder a las necesidades que les plantea el personal docente? ¿qué consideran, con realismo, que han aportado a las educadoras para el mejoramiento de su práctica cotidiana? ¿qué es necesario eliminar –porque no funciona–, fortalecer –porque ha resultado útil, pero puede mejorarse– y cambiar –porque se pensaba que era útil, pero no ayuda a resolver necesidades reales de las educadoras–?).
- Análisis de casos concretos a discutir (ejemplos de preguntas que hacen las educadoras, de intentos al trabajar con el Programa, de propuestas que surgen como parte de su experiencia personal con los niños, o bien de acuerdos

que tomen como equipo en el plantel), y acordar posibles estrategias para asesorar a las maestras en relación con la comprensión del Programa.

- Estudio sistemático, individual y colectivo del Programa de Educación Pre-escolar 2004 y de los textos incluidos en el *Curso de formación...*, además de los publicados en la Biblioteca de Actualización del Maestro, referentes al trabajo educativo con los niños pequeños.

Para impulsar la formación profesional de las asesoras técnicas que se incorporen a estas tareas, y con el fin de que las asesoras de los equipos ampliados promuevan en los planteles procesos participativos de reflexión y análisis sobre las formas de trabajo cotidiano, la SEB diseñó el curso “La asesoría técnico-pedagógica en el proceso de reforma a la educación preescolar”, el cual está enfocado al análisis de los procesos de cambio educativo, de los desafíos que representa para la escuela y de sus implicaciones tanto para la práctica educativa, como para el funcionamiento de los planteles y la función de asesoría.



**La implementación de la reforma curricular en la  
educación preescolar: orientaciones para  
fortalecer el proceso en las entidades federativas**

Se imprimió por encargo de la  
Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos,  
en los talleres de

con domicilio en

el mes de octubre de 2006.  
El tiraje fue de 270 000 ejemplares.

