

159
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



UNA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACION DOCENTE
EN EL PROYECTO DE FORMACION PERMANENTE
PARA EL PERSONAL DE EDUCACION PREESCOLAR
VALLE DE MEXICO

REPORTE LABORAL

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología
P r e s e n t a

BLANCA ADORACION SANCHEZ URIBE

DIRECTORA: MTRA. PATRICIA MERAZ RIOS

México, D.F.

1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

271705



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

No hay palabras con las que pueda
agradecer todo su apoyo a la
Maestra Patricia Meráz Ríos.
Increíble y magnífica persona

A la División de Educación Continua
por implementar el Reporte Laboral
como parte del programa de Apoyo
a la Titulación, sin el cual tal vez
no habría logrado este objetivo

A todas las personas que han sido parte de mi vida

A mis compañeras de trabajo
porque de todas ellas aprendí mucho
y fueron parte de mi formación.

En especial a:

Angela, María Eugenia, Emma.
Laura, Evelyn, Guadalupe y Leticia.
Mónica, Belem y Adriana.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. CONCEPTO DE FORMACIÓN	9
LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE UNA PROFESIÓN	10
LOS DOCENTES PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA	12
La formación inicial de la profesión magisterial	14
La formación permanente en la profesión magisterial	16
ORIENTACIONES CONCEPTUALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES	22
PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE	36
MODELOS PEDAGÓGICOS DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN DOCENTE	38
Modelo centrado en las adquisiciones	38
Modelo centrado en el proceso	39
Modelo centrado en el análisis	40
TENDENCIAS EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	41
La formación centrada en la escuela	42
Los centros de profesores	44
II. EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE	47
LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	47
La educadora. Docente de educación preescolar	49
El docente de educación preescolar y el proceso enseñanza - aprendizaje	52
EDUCACIÓN PREESCOLAR Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	55
MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE	58
LA ACTUALIZACIÓN, UNA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE	61

**III. PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO 63**

LA OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL	64
FUNDAMENTOS PARA UNA <i>ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996</i>	70
Aspecto Académico de la Estrategia de Actualización para docentes en servicio. Ciclo escolar 1995 - 1996	71
Modalidad de los eventos de actualización	71
* CONFERENCIA	72
* CURSOS-TALLER	73
* FORO	75
Conformación de grupos de aprendizaje	75
Formación de formadores de docentes	78
PERFIL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO	79

**IV. LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES
EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996 86**

PRIMERA ETAPA. ACTIVIDADES PREPARATORIAS	90
Detección de las necesidades de formación	90
Diseño de cursos de actualización	91
SEGUNDA ETAPA. IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES DE APOYO	93
Selección de conferencistas	93
Reclutamiento, selección y preparación de Coordinadores de grupo (Adjuntos)	95
Actividades administrativas	97
TERCERA ETAPA. DESARROLLO DE EVENTOS DE FORMACIÓN	99
Realización de reuniones de academia	99
a) Adjuntos- Conferencista	99
b) Adjuntos- Coordinador	99
Realización de conferencias	100
Desarrollo de los cursos-taller	101
Realización de los foros regionales	102

V. RESULTADOS	104
RESULTADOS DE ACTIVIDADES PREPARATORIAS	105
Detección de necesidades	105
Diseño de programas para los cursos de actualización	133
RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES DE APOYO	141
Selección de Conferencistas	141
Reclutamiento, selección y preparación de	
Coordinadores de grupo (Adjuntos)	142
Acciones administrativas	145
RESULTADOS DEL DESARROLLO DE EVENTOS DE ACTUALIZACIÓN	146
Reuniones de academia	146
a) Adjuntos-Conferencista	146
b) Adjuntos- Coordinador Académico	149
Realización de Conferencias	152
Desarrollo de Cursos-Taller	156
Realización de Foros Regionales	168
VI. ANALISIS	171
VII. CONTRIBUCIONES	180
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	183
ANEXOS	193
ANEXO 1	194
ANEXO 2	200
ANEXO 3	214
ANEXO 4	223
ANEXO 5	226
ANEXO 6	231

INTRODUCCIÓN

Los rápidos cambios sociales, los grandes avances científicos y tecnológicos, así como las nuevas corrientes pedagógicas, aunadas a la complejidad y mayor interacción de los sistemas escolares con la sociedad, han propiciado que se cuestionen tanto la función docente tradicional, como los conocimientos específicos que requiere la profesión docente para ser eficiente. Es evidente, que el papel del profesor como monopolizador del saber y como transmisor de conocimientos está en declive, no es ya el instructor y disciplinador del pasado, por lo que se proclama una transformación en el papel que el docente ha de desempeñar ante estos cambios.

Actualmente, al maestro se le exige un nuevo conocimiento y un nuevo comportamiento profesional. Se le requiere conocimientos y habilidades pedagógicas flexibles según las distintas situaciones y contextos educativos en que se desempeña. Así mismo, al maestro se le exige tomar en cuenta los aspectos sociales, emotivos y *motivacionales* para impulsar el trabajo y desarrollo de sus alumnos. De igual manera, se le pide una mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, implicando es lo que implica una nueva actitud hacia los alumnos, mayor dominio de los métodos pedagógicos, de los contenidos académicos y de los aspectos *organizativos*.

Los anteriores, son tan sólo algunos de los ejemplos de las funciones, aspectos, destrezas, actitudes y comportamientos que los profesores deben dominar actualmente en su tarea docente para cubrir las necesidades y exigencias de las escuelas, pero sobre todo, para responder al reto de un mundo que cambia rápidamente.

En la actualidad una amplia gama de tendencias abordan y enfatizan el cambio en la función de los profesores. Los nuevos papeles están determinados no sólo desde la reflexión y el análisis de lo pedagógico, sino también desde instancias políticas y sociales (Villa, 1988; Ibarrola, 1995, Latapí, 1995).

Estas tendencias pretenden dar un nuevo sentido a la función docente y argumentan que un sistema educativo requiere de un profesor con un alto grado de competencia profesional necesaria para el proceso educativo. Esta competencia es concebida como un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso; incluye el reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional y resolver una situación problemática o realizar un proyecto. Además, el profesor no se limita a una tarea única y repetitiva, por lo que requiere de una gran capacidad para aprender, para innovar y para comunicar los procesos de innovación. Manifiestan también, que el maestro debe poseer un

alto grado de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes de aula y contexto social, y sitúan los conocimientos propios de la profesión docente en la intersección de la teoría y de la práctica, refiriendo que trata de un conocimiento complejo y práctico, de un *saber* y un *saber hacer* (Ferry, 1990; Imbernón, 1994; Rodríguez McKeón, 1995; Delors, 1997).

De igual forma, las tendencias actuales plantean que la posibilidad de cambio en el papel del maestro no puede plantearse sin un nuevo concepto, un nuevo proceso y una nueva mentalidad de la profesionalización docente y tomando siempre en cuenta las necesidades personales y colectivas de los mismos. Un medio para lograr este cambio es la formación docente, pues puede ayudar a generar procesos de análisis y solución, al convertirse en uno de los canales innovadores. Pero, para que esto suceda, es preciso tener presente las diversas relaciones de control social y poder que existen alrededor de la educación y de la formación, pues para que se de realmente el cambio y la innovación es necesario favorecer la intervención de muchos elementos sociales y culturales del contexto que propicien una verdadera autonomía en el ejercicio de la práctica docente.

La formación del magisterio ha experimentado en las últimas décadas una evolución significativa en sus planteamientos teóricos y en su aplicación, pues no se puede hablar de renovación, innovación o cambio en la educación, sin tratar de la formación de maestros. Ésta no es una actividad aislada, ni puede considerarse independiente del conocimiento y la investigación, pues su concepción y proceso deriva de marcos teóricos y supuestos que en un determinado momento son predominantes en el conocimiento social y educativo y que determinan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, curriculum y por supuesto el de la propia formación docente.

En la actualidad, la profesionalización del maestro constituye una tendencia cada vez más reiterada en diversos ámbitos internacionales, factor que se asocia con la influencia de organismos internacionales de crédito (BID, Banco Mundial, etc.), que vienen insistiendo desde hace algún tiempo en poner la calidad y la excelencia en los centros educativos como tema central en las agendas de la política educativa de los países en desarrollo.

Esta tendencia tiene manifestaciones específicas en nuestro país y conduce a la necesidad de plantear un nuevo tipo de conocimiento profesional para los maestros mexicanos. Este conocimiento está fundamentado en una acción y un conocimiento especializados de manera que, las decisiones que se tomen en lo referente a lo que se aprende, a cómo se enseña y la forma en que esto debe organizarse para que ocurra, estén dentro de los marcos de responsabilidades establecidas con referencia a la dimensión ética, los avances de los conocimientos científico técnicos y los diversos contextos y características culturales, de acuerdo a las recomendaciones del Comité Regional Intergubernamental de Educación

(Santiago de Chile, 1993) (Tenti, 1995), y de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1997).

Grandes son los cambios que se han efectuado en los últimos tiempos en el sistema educativo mexicano. El contexto que condiciona las reformas orientadas a modernizar y reorganizar la educación está determinado por la serie de transformaciones que vive México actualmente y que están marcadas, necesariamente, por las transformaciones económicas, sociales y culturales provocadas por la globalización de los mercados y las tendencias del neoliberalismo económico internacional. Los cambios han llevado tanto a la reorganización y descentralización del sistema educativo, como a la reformulación de planes y programas de estudio de los diferentes niveles de la educación, y por consiguiente, a cambios en el ejercicio de la profesión magisterial, que incluye necesariamente reformas a los sistemas de formación y actualización docente (Mercado, 1994; Ibarrola, 1995; Latapí 1995; Noriega, 1995).

Este proceso de modernización a que ha sido sujeta la educación mexicana, constituye el contexto en el que se debaten los problemas que enfrenta actualmente el país respecto a la formación de sus educadores. Para nadie es desconocido que, tratar los problemas de formación inicial, la actualización y la superación del magisterio es entrar en un tema básico, que según Ibarrola (1995), puede articular los cambios posibles en la educación y es uno de los factores importantes de la calidad de la misma.

Las necesidades en este rubro se han ido resolviendo de acuerdo a diferentes políticas. Inicialmente fue la decisión de elevar, por decreto presidencial, la formación inicial de los maestros al nivel de licenciatura y diseñar nuevas profesiones ligadas al desarrollo de la educación.

Sin embargo, autores como Ibarrola (1995); Pérez y Vázquez (1995); señalan que para armar el plan y programas de estudio de la licenciatura se incluyeron no sólo conocimientos necesarios, sino los disponibles, por lo que en estos se incluyó una enorme carga teórica y un reducido espacio para la práctica, así como una pobre o casi inexistente vinculación entre ellas, ya que por un lado aparece la formación en didáctica, eminentemente práctica, y por otro, la formación disciplinaria que se refiere a contenidos, asignaturas y teorías pedagógicas.

Lamentablemente, refiere Latapí (1996), las escuelas normales llevan décadas discutiendo minucias curriculares y defendiendo esquemas organizativos en un afán por satisfacer su necesaria reforma. Dentro de esas discusiones, se perdió en la currícula, el foco de la formación para la docencia, la formación para el trabajo en grupo y para el trabajo con los alumnos; el dominio de los conocimientos del plan de estudios por parte del maestro, el dominio de una metodología, que lo lleve a múltiples estrategias, múltiples alternativas que le permitan seleccionar, como profesional que es, aquellas que requiera concretamente su grupo (Mercado, 1994; Ibarrola, 1995).

El impacto más visible e importante de la reforma en la formación inicial del docente, ha sido la disminución drástica de la demanda en la matrícula y consecuentemente de la oferta de profesores. Como consecuencia, desde hace varios años, se ha llevado a cabo la incorporación de personal no calificado pedagógicamente a la educación básica, debiendo habilitar a egresados de secundaria o bachillerato, o de otras carreras profesionales que no tienen la formación completa de un educador, para atender la demanda de los servicios básicos. Esto acentuó la heterogeneidad existente entre los maestros, y el problema de la formación docente permanente, pues en este gremio existe personal con tal diversidad en su formación y su nivel de escolaridad y preparación que va desde egresados de secundaria hasta quienes cuentan con niveles de posgrado (Noriega, 1995; Ibarrola 1995).

Sin embargo, las soluciones de la formación de maestros que requiere nuestro país en los albores del siglo XXI, deben contemplar no sólo la transformación en los contenidos de la educación normal, sino también los programas de formación docente permanente, pues los cambios señalados exigen sobre todo una atención especial a los maestros en ejercicio, que son quienes tienen en sus manos, la calidad de la educación y la posibilidad de transformarla (Ibarrola 1995).

Debido a lo anterior, y a consecuencia también de los cambios curriculares, una de las acciones previstas en el Programa de Modernización Educativa de nuestro país, fue la creación de programas intensivos de actualización de los maestros en servicio, destinados a proporcionar una orientación y difusión inicial de estos cambios, que puso a disposición de los maestros la información para el fortalecimiento de temas básicos sobre los nuevos enfoques metodológicos aplicados a los actuales planes y programas nacionales de educación básica, los materiales a utilizar y los lineamientos generales para su aplicación (SÈP 1992a).

La actualización como función, siempre ha existido dentro del sector educativo y fue objeto en el pasado de meritorios esfuerzos, sin embargo, no sólo se ha hecho necesario facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los planes y programas de estudio surgidos con la modernización educativa en 1992 y 1993, sino también lo ha sido promover la utilización de métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos de la nueva curricula y establecer una competencia didáctica en los maestros, además de crear un espacio en el que desarrollen de manera eficiente habilidades, actitudes y hábitos que, su vida estudiantil y profesional no les había fomentado y requerido (Ramos, 1995).

Esta acción de actualización ha tenido continuidad mediante el Programa Nacional de Actualización Magisterial Permanente, destinado a la actualización, superación y capacitación del personal en servicio de los tres niveles de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria). En el Estado de México, concretamente en el Departamento de Educación Preescolar Valle de México, en busca de crear la infraestructura básica que respondiera a las necesidades de los programas nacionales de actualización y los pusiera al alcance de todos los docentes, se crea a partir de 1994, la Oficina de Actualización y Superación Profesional.

Para esta Oficina, el Programa Nacional se ha convertido en un Proyecto de Formación Permanente para Docentes en Servicio, que ha tomado en cuenta la transformación de la enseñanza, caracterizada en el nuevo contexto de la reforma. Este contexto necesariamente conlleva a modificaciones en el papel del docente; la metodología que utiliza; el papel que corresponde al alumno; el papel de la evaluación, etc. También conlleva a la necesidad de crear nuevas aptitudes para aprender, que favorezcan la adaptación de las habilidades cognitivas a una dinámica de cambio constante, así como a reconocer la importancia de la diversidad cultural como realidad que debe enriquecer las formas de intervención pedagógica y favorecer procesos creativos.

En esta Oficina, en la cual me desempeño como Especialista de Cursos de Actualización. En ella, como equipo de trabajo, consideramos que, para que una reforma curricular derive realmente en una reforma educativa se requiere, entre otras cosas y en principio, que los docentes conozcan profundamente los propósitos y fundamentos de la misma, los contenidos escolares, los criterios que determinaron su inclusión, diseño y organización; la intención que determinó su forma de presentación, etc., pues quien lleva realmente a la práctica las políticas y disposiciones oficiales son los docentes.

En consecuencia nos hemos propuesto emprender un acercamiento distinto para formar a los maestros y estamos logrando, como equipo, conceptualizar a la formación docente como un proceso dirigido a transformar la práctica de los profesores, pero sobre todo la nuestra, en una verdadera práctica profesional. Esto necesariamente comporta cambios en quienes participamos en el proceso de formación docente, pues todas estas modificaciones, en apariencia de simple y fácil consecución, requieren que el papel de *formador* sea acorde con el que el *formado* deberá asumir en el futuro. Por lo anterior, uno de los principales retos que hemos tenido que enfrentar es el de prepararnos mejor y en congruencia con los enfoques de la modernización educativa.

Aunque en general, la actualización ha sido concebida como un elemento compensatorio, para la Oficina de Actualización y Superación Profesional, es una actividad formativa de carácter permanente y con ella pretendemos no solo compensar las lagunas en la formación docente que han sido creadas por la renovación de planes, programas y materiales educativos, sino también por los cambios y avances teóricos.

Además, el Proyecto de Formación Permanente para Docentes en Servicio de la Oficina de Actualización y Superación Profesional del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, se ha desarrollado en el entendido de que la actualización de los profesores va más allá de los límites técnico científicos y que, aunque consideramos relevante que el profesor cuente con los elementos teórico metodológicos y técnicos, estos no sólo deben tener una perspectiva pedagógica y didáctica, sino también psicológica y social, de manera que los sensibilice y conscientice, para ejercer en forma diferente su quehacer profesional dentro del aula y asumir su práctica con mayor compromiso.

Consideramos también, y de acuerdo con varios autores (Millán y Rendosn, 1995; Pineda y Col., 1994; Fierro y Rosas, 1988, entre ellos), que la participación activa por parte de los profesores, como estrategia didáctica, en el análisis de la problemática de su actividad docente, dará como resultado un proceso reflexivo ante la necesidad de conocer y comprender su trabajo, de manera que, los pueda llevar a ejercerlo con mayor claridad con respecto al *qué*, *para qué* y *cómo* de su práctica cotidiana.

Nuestro Proyecto de Formación Permanente pretende revalorar la función del maestro, a partir de ubicarlo como un profesional de la docencia, con competencias teórico prácticas que le permitan desarrollar mejor su trabajo, y con ello, mejorar los niveles de calidad del servicio educativo de la entidad. La formación que se propone en él, se refiere tanto a la resolución de problemas inmediatos de la práctica educativa cotidiana como a un proceso de reflexión sistemática sobre ella, el cual se propicia en el intercambio de experiencias entre los profesores, con la intención de recuperar los saberes pedagógicos del maestro, avalados por su experiencia en la vida escolar y construir una pedagogía con sentido propio (SEP, 1992a; SEIEM, 1996).

Institucionalmente los principios que animan y dan sentido formativo al Proyecto de Formación Permanente, son la autogestión pedagógica y el autodidactismo en el aprendizaje, que tienen la intención de orientar y motivar a los profesores hacia un aprendizaje continuo e independiente. Esto se pretende lograrlo mediante un trabajo colegiado, en el que los profesores encuentren la oportunidad de ampliar sus conocimientos para poder realizar con eficacia su trabajo cotidiano, se hagan conscientes de su propio desarrollo como sujetos reflexivos y críticos, se sientan capacitados para analizar la realidad inmediata y las proyecciones para el futuro, y se habitúen al trabajo interdisciplinario y colectivo que los lleve a combinar el conocimiento obtenido en grupo en acciones solidarias para su escuela y su comunidad (SEP, 1992a; SEIEM, 1996; Rincón, 1995).

Para apoyar lo anterior, las acciones propuestas en el Proyecto de Formación Permanente, se fundamentan en conceptos del aprendizaje grupal desde los principios del grupo operativo en la enseñanza; conceptos de la didáctica crítica y la educación permanente y los principios de la investigación participativa (SEP, 1988a; SEIEM, 1996; Delors, 1997)

El Proyecto de Formación Permanente del Departamento de Educación preescolar Valle de México, para lograr sus propósitos, integra diversas acciones dirigidas a las tres vertientes de desempeño profesional del nivel educativo preescolar (docentes frente a grupo, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico), así como diferentes modalidades de eventos de actualización, capacitación y superación profesional, buscando con esto, la forma en que la reflexión sobre la práctica docente pueda ser enriquecida por elementos teóricos y metodológicos y mediante los cuales se pretende, brindar a los maestros la posibilidad de confrontar con otros la vigencia de su práctica, permitiéndoles además apropiarse de conocimientos actualizados.

Conscientes de las características del contexto general nacional que impulsa acciones de formación docente en un determinado sentido, en la Oficina de Actualización se ha considerado necesario plantearse acciones de formación viables, esto es, que a pesar de las limitaciones que se padezcan, se puedan emprender y generar procesos que avancen y que vayan imprimiendo mayor congruencia general y coordinación armónica a la función de formación y actualización de docentes en esta entidad federativa.

Una de estas acciones fue la implementación de la *Estrategia de Actualización para Docentes en servicio para el ciclo escolar 1995-1996*, que aunque se desprendía de indicaciones de las autoridades educativas en el Estado de México, fue considerada, por el equipo de la Oficina de Actualización, como una alternativa posible solución a las problemáticas que los docentes enfrentan en su práctica. Se consideró así, pues al incluir una Conferencia, el desarrollo de un Curso taller y la realización de un Foro, permitía la posibilidad de atender con ella, de manera integral y precisa las necesidades específicas de los docentes de Preescolar en el Valle de México.

En el equipo consideramos a la *Estrategia de Actualización* como una propuesta capaz de permitir el acceso al conocimiento mediante la participación en la Conferencia; a su apropiación, mediante la participación en el desarrollo del Curso Taller, y una oportunidad de vincular la teoría con la práctica, mediante la elaboración del producto de aprendizaje final y su presentación de este en el Foro regional. En su implementación se buscó siempre superar su enfoque como actividad formativa instituida y normativa, y propiciar con ella las condiciones que motivaran a los profesores hacia una actualización permanente.

Mi participación en la Oficina de Actualización ha consistido, desde 1994 en colaborar con un equipo interdisciplinario en el diseño y la operación de las distintas acciones de capacitación, actualización y superación (Seminarios, Cursos, Diplomados, Mesas Redondas Talleres, Conferencias, Pláticas) para el Proyecto de Formación Docente Permanente para el personal de educación preescolar en el Valle de México. Mi formación como psicóloga me ha permitido apoyar al equipo para percatarnos de que la labor de formación no se reduce a la transmisión de conocimientos teóricos o metodológicos, sino que debe ir más allá e incidir verdaderamente en la práctica docente. Además, en un proceso reflexivo, nos hemos percatado y hecho conscientes de que como formadores de docentes nuestra práctica también está determinada por la orientación que damos al proceso enseñanza aprendizaje, y que ésta determina la dinámica del grupo en formación. El contar con elementos referentes al manejo de grupos, y el comportamiento del ser humano es una de las ventajas de mi formación profesional que me ha permitido apoyar y compartir con el equipo, para descubrir nuevas formas de manejar los elementos didácticos con los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje y considerar al docente como individuo en si y en su relación con el entorno.

En este Reporte Laboral se presenta lo que fue mi actividad profesional durante el desarrollo de una acción concreta de actualización del Proyecto de Formación Docente Permanente, la *Estrategia de Actualización para docentes en Servicio en el ciclo escolar 1995-1996*.

El Capítulo I, aborda una revisión, que de ninguna manera pretende ser exhaustiva, de las principales conceptualizaciones y tendencias con respecto a la formación docente y que han influenciado de alguna manera la práctica de los formadores de docentes en el nivel educativo preescolar del Valle de México.

En el Capítulo II, se integra una breve descripción que pretende contextualizar el nivel educativo preescolar y sus necesidades de formación docente, consecuencia de la modernización educativa en nuestro país.

El Capítulo III está dedicado a describir el ámbito laboral en que me desempeño y a presentar el Proyecto de Formación Docente Permanente del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, sus fundamentos y el perfil de la población docente preescolar que sustenta el aspecto académico de la *Estrategia de Actualización para Docentes en Servicio. Ciclo escolar 1995-1996*.

En el Capítulo IV, se describe la forma en que se procedió durante el desarrollo de las actividades que formaron parte de la *Estrategia de Actualización*, en sus tres etapas: preparatorias, de implementación y apoyo, así como en la realización de los eventos de actualización.

Por su parte el Capítulo V, contiene los resultados de estas tres etapas. El análisis de los resultados se expone en el Capítulo VI, para finalmente en el Capítulo VII, integrar las contribuciones que se considera se hacen con este Reporte Laboral.

I. FORMACIÓN DOCENTE

CONCEPTO DE FORMACIÓN

Formarse, es adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lograr una capacidad. Es aprender continuamente. Aprender, en el sentido de la adquisición de una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos. Es la adquisición de saberes y saberes-hacer (Ferry, 1990; Delors, 1997).

La formación invade todos los dominios, uno se forma en múltiples actividades, en todos los niveles de responsabilidad y en forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la vida; por lo que, partir de una definición de formación puede resultar limitante, ya que, como menciona Azucena Rodríguez (1994), las definiciones se constituyen en puntos de llegada o parámetros que pueden impedir una reflexión más amplia sobre el tema.

Además, hablar de formación necesariamente implica reconocer la existencia de múltiples puntos de vista, perspectivas teóricas, propuestas y experiencias. Cada una de ellas supone una forma particular de concebir al proceso de conformación intelectual del sujeto. Cuando son analizadas permiten percatarse que, la forma de visualizar el proceso depende de la manera en que se caracteriza al sujeto en formación, la forma en que se piensa el proceso formativo, las finalidades y los alcances que con él se persiguen (Rodríguez McKeon, 1995).

Podemos decir, siguiendo a Ferry (1990), que se puede visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, "como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente de la cultura dominante" (Ferry, 1990, pág. 50).

Entonces, la formación se tomará, como apoyo para promover cambios, adaptación e integración de los individuos a las nuevas condiciones de trabajo o de vida, a nuevas tecnologías y nuevas organizaciones que se acuerden en lo que se refiere a las empresas y al Estado. Se convierte entonces, en un juego de poder de acuerdo a los sometimientos y automatizaciones que suscite (Ferry, 1990)

Desde otro punto de vista, "se puede contemplar a la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo, bajo el doble efecto de una maduración

interna y de posibilidades de aprendizajes y experiencias" (Ferry, 1990, pág. 50). Es, entonces, un proceso de autoestructuración.

Desde una tercera óptica, la formación puede verse también como una institución con todo su dispositivo de organización, sus normas, sus modelos, su propio lenguaje, técnica y práctica y sus practicantes, "que desarrollan una acción en un espacio transicional y transaccional entre los conjuntos sociales y los individuos, y que se perciben ya sea como agentes de cambio social o como incitadores de deseos o de proyectos personales" (Ferry, 1990, pág. 51).

Los puntos de vista anteriores permiten afirmar que las distintas acepciones de la formación ponen énfasis en algunos de los siguientes aspectos: a) como un acto que viene de fuera y b) como un acto que pone de manifiesto el marco de referencia del sujeto (Barrón, 1990).

Cuando se le considera desde la *exterioridad del sujeto*, la formación es "algo para", algo que "se tiene" o que es "adquirido". "Se alude a la formación para algo" y "adquiere el valor de un bien adquirible" (Rodríguez O., 1994, pág. 4). Este punto de vista tiene como rasgo característico el que se trata de una acción dirigida a modificar a los otros por la vía de la intervención educativa (Ducoing y Landesman, 1996). Entonces, la formación tiene que ver con la idea de conformación del hombre para participar en los procesos sociales (González, 1995).

Por otra parte, la formación puede ser considerada como un proceso que el sujeto propicia como ente individual y conforme a su propia idealización de lo que se quiere ser, lo cual supone retos personales que llevan una dirección clara, o requisitos sociales, pero que no están sujetos a acciones ejercidas de un sujeto sobre otros, por lo que se puede entender entonces como "un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry, 1990, pág. 43)

Por tanto, la formación es concebida como desarrollo personal mediante una serie de experiencias y actividades. Formarse es emprender un trabajo sobre sí mismo, "es reflexionar para sí, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas" (Ferry, 1990, pág. 54). "Es precisamente la reflexión sobre sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y de transformación" (Reyes, 1993, pág. 4). "La conciencia que debe tenerse sobre sí mismo" (González, 1995, pág. 402). "Se 'es' a través de la formación" (Rodríguez McKeon, 1995, pág. 198).

Desde esta perspectiva, la formación no puede reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un 'formado' maleable, que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador (Ferry, 1990).

Sin embargo, ninguna actividad de formación está al margen de las implicaciones del entorno social, ya que por tratarse de una acción del ser humano, que es un ser social, está claro que el proceso de formación se desarrolla a través de interacciones, de integraciones con grupos, pertenencias a una clase, y supone requisitos sociales, modelos, sanciones que aún cuando no se comprendan muy bien orientan y estructuran el proceso (Barrón, 1990, Rodríguez McKeon, 1995; González, 1995).

Autores como Reyes, (1993); Imbernón, (1994); Pineda y col. (1994), Maliachi, (1995); Rodríguez McKeon, (1995); Barabtarlo, (1995b); Salgado, (1996); entre otros, señalan que la formación puede concebirse como un proceso de desarrollo personal que incluye la totalidad del sujeto, conformado por una parte por una dinámica que el propio sujeto imprime a sus pensamientos y acciones, y por otra, a la incorporación de aprendizajes y experiencias construidos, propiciados o impuestos con y por otros.

Es, así mismo, la constitución de una unidad en la que intervienen una gran diversidad de aspectos resultantes de las condiciones históricas que enmarcan y determinan al sujeto, pero también de los rasgos individuales inherentes al mismo.

LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE UNA PROFESIÓN

La formación también puede ser considerada desde otra vertiente: la formación para una profesión. Es entonces, cuando la formación se concibe como un proceso, que concierne al sujeto y a las relaciones sociales que establece con otros en la vía de un proyecto personal y colectivo (Reyes, 1993; Pineda y col., 1994; Pérez y Vázquez, 1995; Millán y Rendón, 1995).

Ser un profesional, escriben algunos autores (Imbernón, 1994; Tenti, 1995; Reyes, 1993; Pineda y col., 1994; Ibarrola, 1995), implica una serie de capacidades y habilidades especiales que harán competente a un sujeto en un determinado trabajo y le permitirán entrar en la dinámica del mercado, y que, además, lo ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control. Implica también, ir compartiendo una cultura profesional que permita mejorar a los individuos, los procesos y los productos de trabajo.

La determinación de la profesión es uno de los aspectos significativos en la vida de una persona, ya que determina su ubicación en la vida económica y social de su comunidad, lo que

implica, además, una manera de ver el mundo y la vida, porque una formación profesional engloba diversos componentes como son una cultura, un contexto, una ética, un conocimiento disciplinar, y es el elemento por el cual se da la socialización profesional del individuo, es decir, la elección profesional y la formación que de allí se deriva implica, para el sujeto, un proceso de identificación con quienes comparten la misma profesión, con los valores propios de la misma y la pertenencia a un grupo de iguales; pero también implica un proceso de diferenciación en relación con quienes no ejercen la misma profesión, y que, por lo mismo, no comparten sus mismos intereses y valores (Pineda y col., 1994; Reyes, 1993).

Se puede decir entonces, que la formación profesional puede concebirse, como un proceso amplio y permanente que abarca los espacios formales, escolarizados e institucionales y todas aquellas experiencias e interacciones que allí se dan y que constituyen la vida del sujeto. Además, es un proceso diferencial en que el sujeto, de acuerdo con su historia y su forma de vida particular experimenta, comprende, interpreta y se expresa de manera única y diferente en relación con otros que también viven el proceso de formación profesional

Reyes (1993) y Pineda y col., (1994), señalan que en este proceso de formación profesional se pueden distinguir dos grandes etapas: la *formación inicial* y la *formación continua*.

La *formación inicial* generalmente tiene un carácter escolarizado ya que se efectúa en instituciones educativas y es previa al ejercicio profesional. Es el momento en el que el sujeto se inserta en el proceso formativo determinado formalmente, por el que asumirá un lugar profesional en la sociedad. Con esta formación prácticamente se inicia un proceso que continuará a lo largo de su actividad profesional y que incidirá de manera determinante en todo el resto de sus actividades y su manera de ser y de proceder (Reyes, 1993).

Esta formación inicial, permite al sujeto incorporarse al gremio que ejerce la profesión, porque adquiere su discurso, su código y sus reglas, así como, las actitudes y las habilidades propias del grupo. También hace posible que el futuro profesional convierta a su proceso formativo en un fin y un medio. Es un fin en tanto que lo prepara para realizar una actividad profesional y es un medio en la medida que lo impulsa hacia nuevos aprendizajes, dando lugar a la formación continua o permanente (Reyes, 1993).

La *formación continua* surge como una demanda imperante ante las nuevas necesidades sociales y económicas, consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias, y se considera un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, e íntimamente asociadas al campo profesional (UNESCO, referido por Imbernón, 1994; Imbernón, 1997). Para Alanís (1993), es un proceso

de permanente análisis, reflexión, producción y teorización, que permite al sujeto en formación mantener una constante actitud de vigilia intelectual y técnica para hacerse de las herramientas metodológicas necesarias para un aprendizaje continuo y significativo que le ayude al desempeño de sus tareas. La formación continua es entonces, una respuesta a los requerimientos de adaptación consciente y funcional al medio, -entorno social-, y al oficio.

Reyes (1993), menciona que estos cortes, inicial y continua, son arbitrarios y que tienen la intención de contribuir para permitir una mejor comprensión y claridad sobre un proceso tan complejo como es la formación. Por su parte, Pérez y Vázquez (1995), afirman que la formación actúa sobre el sujeto y es un producto de los diversos ámbitos tanto personales como profesionales en los que se desarrolla

LOS DOCENTES: PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA

Tres son las características típicas o elementos constitutivos que definen a una profesión, según Weber (1980, citado por Tenti, 1995). Un primer elemento sobre el que se tiene que poner énfasis es: el conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma y examen. Un segundo elemento tiene que ver con el estilo y contexto de desempeño del trabajo profesional, por lo que Lieberman (1956, citado por Tenti, 1995), manifiesta que los profesionales trabajan con un alto grado de autonomía y asumen una responsabilidad específica respecto a los juicios y hechos que llevan a cabo dentro del ámbito de esa autonomía profesional. El tercer elemento es el prestigio y reconocimiento social asociados al desempeño de esa profesión.

Para Imbernón (1994), hoy día, el desarrollo y las características de las profesiones han variado sustancialmente, superando una postura estática y determinista que las igualaba, permitiendo que se conviertan en profesiones que se van adaptando en el proceso práctico de su actividad laboral y su cultura profesional

Autores como Millán y Rendón (1995), Rosales (1995), Imbernón (1994), Ducoing, (1988), y otros, sostienen que la labor docente comparte las características que definen una profesión y que son producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral y que, legitima la función que esta profesión desempeña en la sociedad. Para

Ibarrola (1995), la docencia es un trabajo especializado que requiere de una formación profesional, porque es una actividad en la que se conjugan un conocimiento teórico y práctico. Además, requiere de una competencia profesional para cumplir con los servicios especializados que la sociedad le exige (Millán y Rendón, 1995; Rosales, 1995; Tenti, 1995; Imberón, 1994).

Para Tenti (1995), toda profesión tiene una historia, una génesis. La génesis del oficio de enseñar hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales, debido a elementos distintivos que han contribuido a dar particularidad al oficio de enseñar. Un primer componente, tradicional pero poderoso, al que se le adjudica un peso específico es el de la vocación, y se le relaciona con un apostolado, con el sacerdocio, etc.; enfatiza el papel del maestro como moralizador, configurando una imagen ideal, en detrimento de su función de desarrollar aprendizaje.

Otro componente, éste de carácter racional, define a la actividad docente como una práctica orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, formales, que tienen que ser aprendidos en instancias específicas (escuelas normales). Este componente trata de ganar terreno contra la tradición e insiste en la competencia técnico-pedagógica del profesorado, dejando de lado el conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares que el maestro tiene que transmitir a los aprendices.

Pero, las transformaciones objetivas en la sociedad y en el sistema educativo, debidas al impacto de la masificación de la escolaridad, la vulgarización consecuente del oficio del maestro; la elevación de la escolaridad promedio de la población y la pérdida del valor relativo del capital escolar detentado por los maestros; la introducción desigual de innovaciones tecnológicas y sus efectos sobre la división del trabajo pedagógico así como la aparición de nuevos saberes y especialistas; van constituyendo las bases materiales para estructurar la representación de la docencia como un trabajo y una profesión.

Con la definición del trabajo docente como profesión, necesariamente se apela a una modificación en el sistema de cualidades individuales requeridas para ocuparlo, por lo tanto, la formación de los docentes debe, en la actualidad, contribuir a proporcionar los elementos más pertinentes para la realización de las tareas profesionales de los maestros (Rangel y Negrete, 1995; Tenti, 1995).

Como cualquier otra formación, la magisterial también requiere de los dos tipos de formación mencionados anteriormente, es decir, *inicial y permanente* (Reyes, 1993; Imberón, 1994; Ibarrola, 1995).

La *formación inicial* de la profesión magisterial

La *formación inicial* del profesional de la enseñanza se hizo necesaria al generalizarse la educación obligatoria y ante el aumento y complejidad de los conocimientos que en ella se imparten (Imbernón, 1994). Por tradición, este tipo de formación se imparte en una institución especializada "Escuela Normal", que fue concebida y nombrada así para perpetuar un tipo de formación normalizada por el sistema, y que, según la definición de Littré, (referido por Ferry, 1990, pág 61), "es un establecimiento que sirve de modelo para que se formen otros del mismo género".

En la formación inicial del magisterio se distinguen dos grandes posturas, que según Reyes (1993), remiten a la concepción que de la Escuela Normal tienen cada una de ellas. Una postura sostiene que, la formación para ejercer la profesión magisterial se adquiere durante la estancia en la Escuela Normal, en donde se aprende a ser maestro. Para esta posición, no hay en realidad momentos de la formación porque no distingue entre formación inicial y permanente durante el ejercicio profesional del maestro.

La segunda postura sostiene que, en la Escuela Normal sólo se sientan las bases para que el profesor pueda aprender a lo largo de toda su experiencia profesional. En este caso, la Escuela Normal cubre lo que hemos descrito como formación inicial, mientras que, el ejercicio y actualización profesional de la labor docente se constituye como formación continua o permanente.

La primera postura fue dominante durante mucho tiempo y colocó al profesor egresado de una Escuela Normal como portador y transmisor del saber, sin embargo, esta concepción se ha debilitado al ser substituida por aquella que lo perfila como un sujeto activo, participativo, indagador, como un intelectual transformador, capaz de analizar y reconocer en su actividad cotidiana diversos objetos a problematizar, y consciente de las actividades que enmarcan la realización de su quehacer docente (Reyes, 1993; González, 1995; Giroux, 1990).

A pesar de que las posturas anteriores marcan diferencias sustantivas con respecto a la función de la Escuela Normal en la formación del magisterio, coinciden en la finalidad de la formación docente, es decir, en el interés por el adecuado desarrollo y preparación del futuro profesional de la educación.

Esta formación para ejercer la profesión docente debe proporcionar los aspectos culturales, psicopedagógicos y de desarrollo personal que permitan, al futuro docente, contar con un bagaje sólido tanto en lo conceptual como en lo instrumental y además, se encuentre

adecuadamente capacitado para asumir con calidad la complejidad de la tarea educativa, de tal forma que, cuenten con un fundamento válido para sus acciones, con un pensamiento flexible, pero con un riguroso método. Lungren (1988, pág. 291), afirma que "la formación inicial del profesorado debe ser todo lo completa e integral posible".

La formación inicial de docentes es un proceso donde tienen que ver un sinnúmero de factores y elementos tanto humanos como materiales y circunstanciales, los cuales en su conjunto propician las condiciones para que los estudiantes adquieran un perfil que los identifique como profesionales de la educación. Los futuros docentes se tienen así, que identificar con un proyecto reconocido y elegido previamente, el plan de estudios, el cual pretende permitirles entender, comprender y justificar de la manera más específica su ubicación en el contexto educativo (Salgado, 1996)

Díaz (1989, citado por Salgado, 1996), afirma que aún en la actualidad, la formación inicial del profesorado se propicia a partir de la elaboración de planes y programas con tendencia a homogeneizar el rol, los conocimientos y la metodología de la práctica docente y con una noción entendida como de *dar forma* a algo o a alguien que no la tiene

Aunque la principal preocupación de la formación docente pone énfasis en la construcción de conocimientos, también hay interés por recuperar la lógica disciplinar de cada objeto de conocimiento incorporado como contenido de aprendizaje en la escuela y por emplear los elementos teórico metodológicos e instrumentales que sean pertinentes para la realización y formación de profesores (Rangel y Negrete, 1995; Millán y Rendón, 1995). De esta forma, por lo menos dos vertientes se consideran las mínimas que deben cubrirse en una formación inicial para ejercer la función magisterial:

a) Formación en el campo del saber

Ducoing (1988), afirma que es necesario lograr una formación teórica y conceptual en los alumnos, futuros maestros, como elemento que fundamente el análisis y la reflexión, así como, la formación de una actitud de investigación ante el aprendizaje. El ámbito conceptual apuntaría independientemente de la dimensión disciplinaria desde la que se trabaje, (psicología de la educación, teoría pedagógica, sociología, filosofía, conocimiento de la infancia, etc), a la reflexión crítica de las construcciones que acerca de lo educativo se han formulado para fines de explicación-comprensión, con el fin de cuestionar sus fundamentos y su base epistemológica.

Por su parte Shulman (1986, citado en Villa, 1988), indica la necesidad de ir más allá del conocimiento de los hechos y conceptos; de un dominio, que requiere comprensión de las estructuras de la materia "Los profesores, añade Schulman, no sólo deben comprender que algo es de un modo, sino también comprender *por qué* es así" (Villa, 1988 pág. 141).

b) Formación Pedagógica

Díaz Barriga (1988), sostiene que el futuro profesional de la educación debe lograr una formación que posibilite el manejo de diversas teorías que le permitan interpretar el fenómeno educativo. Es decir, una formación que garantice que el estudiante maneje diversas corrientes de interpretación que le permitan entender diversas situaciones desde múltiples puntos de vista, así como, una formación en determinados saberes prácticos que posibiliten la incorporación del sujeto en el mercado de trabajo.

Sobre este particular, Namó de Mello (1993), considera también, que los futuros profesores deben dominar una amplia variedad de teorías, de métodos y de habilidades para trabajar los materiales y contenidos de enseñanza, adaptándolos a las características del grupo y de los alumnos individualmente, si así lo requiere.

Este tipo de formación, menciona Villa (1988), está más relacionado con la capacidad de enseñar, e incluye también la comprensión de lo que hace fácil o difícil un aprendizaje específico

Con estas dos vertientes, la formación inicial debe permitir la vinculación teoría práctica y llevar a los sujetos en formación a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis y reflexión, que les permitan adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, de la época y del contexto, así como, a construir, dice Imbernón (1994), un estilo investigativo riguroso.

En conclusión, la formación inicial, debe permitir una *formación flexible* para el desarrollo de una actitud crítica, cooperadora, colegiada y de constante receptividad hacia los fundamentos de una cultura profesional que permita "*saber por qué* se hace lo que se hace y *cuándo* y *por qué* será necesario hacerlo de un modo distinto" (Imbernón, 1994, pág. 55). Por tanto, el futuro docente debe estar preparado para las nuevas exigencias institucionales, en la extensión de sus funciones, así como también, en el contenido de la enseñanza en lo referente a los nuevos

enfoques, metodología e investigaciones (Villa, 1988; Ferry, 1990; Rodríguez O., 1994; Mercado, 1994; Rangel y Negrete, 1995; Torres, 1997; Segovia, 1997).

Para que la formación llegue a existir como tal, el sujeto en formación, o futuro maestro, necesita, sin embargo, integrar en sí mismo todo lo que se le ha dado a ver y comprender durante el proceso de formación; necesita además intentar, verificar y evaluar todo lo referente a su práctica, de tal forma que le conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen, preparándolo para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos, haciéndole también receptivo y abierto a concepciones pluralistas (Reyes, 1993).

Por otro lado, los episodios de formación llegan a formar parte del proceso, sólo si, como menciona Ferry (1990), "son reconocidos y reapropiados por el maestro", y después de haber recurrido a la teoría como parte de un descubrimiento de nuevas posibilidades y no como la búsqueda de la legitimación o transmutación de un modelo y siempre que le utilice para tomar distancia con relación a sus propias representaciones y su teoría espontánea.

La formación permanente de la profesión magisterial

El vertiginoso cambio socio-cultural, económico y tecnológico, exige no sólo que los programas de formación inicial del profesorado cumplan con la función de ser un instrumento que permitan conocer e integrar las innovaciones de la actualización científica, psicopedagógica y cultural que se van produciendo a lo largo de los años en el campo de la ciencia de la educación y de cualquier otra rama del saber que incida en el desarrollo de la práctica docente, sino que también, se hace necesario mantener en continua formación al profesorado en ejercicio, como condición imprescindible para evitar la rutina profesional y la obsolescencia del sistema educativo (Reyes, 1993; Ibarrola, 1995; Imbernón, 1997).

La formación permanente del profesorado, al igual que la formación inicial de éste, ha de posibilitar un análisis global de las situaciones pedagógicas o experiencias de aprendizaje, apoyándose, fundamentalmente, en el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio, mediante procesos de reflexión, análisis e investigación, de manera que ambas se asuman como parte de un mismo desarrollo profesional, que permita

no sólo un perfeccionamiento individual y aislado del profesor, sino que el esfuerzo se revierta en el centro docente como institución, en el profesor como profesional y en la mejora cualitativa de todo el sistema (Villa, 1988; Fierro y Rosas, 1988; Imbernón, 1997).

La formación permanente del profesorado puede considerarse un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento profesional y humano que le permitan al docente adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno "Supondrá la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional" (Imbernón, 1997, pág. 13).

Como ya se mencionó, cuando se hace referencia a la formación inicial del profesorado, se destaca la importancia de desarrollar dos componentes de formación que son la formación en el campo del saber y la formación pedagógica. Imbernón, (1997), por su parte, destaca de manera más específica, cuatro componentes a considerar dentro de la formación inicial y la formación continua o permanente del profesorado:

- a) Componente *científico*, que prepara al profesor para ser agente educativo que posee conocimientos de la disciplina, área o áreas científicas que ha de transmitir. Se trata de ayudar al profesor a adquirir los conocimientos y los contenidos a partir de los cuales elaborará las estrategias de formación de sus alumnos. Aquí se hace necesario hacer distinción entre contenidos curriculares y las técnicas de autoformación. Éstas últimas tienen como finalidad que el profesor logre su máxima autonomía profesional y que pueda utilizarlas para mantenerse al día, sin requerir del patrocinio de instituciones de formación permanente.
- b) Componente *psicopedagógico*, mediante el cual el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente. Se trata de dotar al profesor con la capacidad personal de actuar sobre el grupo que se constituye en la clase, a través de cuatro capacidades básicas de acción: capacidad de observar y diagnosticar el entorno y los medios educativos que éste le puede ofrecer, capacidad de observación de los alumnos; habilidad para comunicarse con los demás, y ha de saber servirse de su propio cuerpo, es decir de su expresión corporal.
- c) Componente *cultural*, que permite al profesor convertirse en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá. Se requiere incorporar en el profesor el interés por la cultura en sus diversas manifestaciones y formas artísticas, pero sobre todo, fomentar el interés

por acercarse e intentar entender y conocer mejor la cultura que permanece al margen de la cultura académica y que influye en los alumnos. Se expresa que existe una relación entre cultura y procedimientos o estrategias de enseñanza. "Un profesor, cuanto más inculto sea más dependerá de los factores o elementos externos a su propio entorno, cuanto más culto sea o más interesado esté en su entorno, más fácil le resultará generar su propia autonomía en el trabajo" (Imbernón, 1997, pág. 58).

- d) Componente *práctico*, en el que mediante una reflexión sobre la propia práctica, que el docente realiza en el centro de trabajo, se profundicen en la realidad educativa y experimente y adecue, las bases curriculares al contexto en donde se ejerce la profesión. La formación permanente, en este sentido, propone que ésta se realice partiendo y volviendo a la práctica en un proceso que contemple el estudio, la reflexión, la experimentación, y de nuevo, el estudio, de manera que la práctica no se convierta sólo en una práctica instrumental como parte de una actividad técnica bajo el aspecto de una teoría educativa pura (Carr y Kemmis, 1988, citados en Imbernón, 1997).

Por su parte, Luis del Carmen (1988), expresa que, a fin de que la formación permanente del profesorado sea acorde con el nuevo perfil que la sociedad demanda del docente, se hace patente la necesidad de presentar integrados en un marco teórico amplio los contenidos científicos y las didácticas específicas que ayuden a promover la formación de los profesores hacia el logro de criterios psicopedagógicos claros e instrumentos de aplicación y análisis que les ayuden a desarrollar las distintas áreas curriculares, para permitir adecuar su enseñanza a cada situación concreta.

Para Imbernón (1994), la formación del profesorado experimentado, se refiere a un desarrollo permanente del ejercicio profesional del maestro, en el que se destacan tres vertientes:

- ❖ Reflexión de los sujetos sobre su propia práctica docente, de manera que, les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc. Esta reflexión propicia un proceso constante de evaluación de su propio desarrollo y ejercicio profesional, así como de la comprensión, interpretación e intervención sobre su propia práctica. Esto supone que cada profesor en ejercicio debe cuestionarse sobre sus propias capacidades, habilidades, actitudes, valores y concepciones que tiene como individuo y como colectivo. De igual forma, reflexión de la práctica docente, implica el intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa bajo planteamientos críticos y analíticos de los supuestos ideológicos y de actitudes que sustentan dicha práctica

- ❖ **Desarrollo profesional en y para el centro educativo.** Se requiere que los docentes en servicio transformen y reconstruyan su práctica profesional mediante procesos de colaboración y comunicación en grupo. La comunicación entre colegas que pertenecen al mismo gremio les permite analizar su práctica y los elementos que se pueden introducir para mejorarla, así como superar las crisis que aparecen a lo largo del ejercicio de la profesión como pueden ser, por ejemplo, el trabajo aislado, la rutina, conflictos, contradicciones, envejecimiento, etc.

- ❖ **Contextualización del desarrollo profesional.** El ejercicio magisterial siempre se desarrolla en un contexto social e histórico determinado, donde no sólo son importantes los valores y la cultura externa a la institución escolar, sino también, los marcos escolares, lugares concretos y las cualidades que caracterizan los ambientes donde se vive y se despliega el proceso educativo.

Con estas tres vertientes, la formación permanente de profesores reconoce que deben tomar en cuenta las múltiples variables como son la cultura de las instituciones educativas, la complejidad de las interacciones con la realidad, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones y la comprensión de éstas por parte de la comunidad escolar, etc., que determinan, facilitan o delimitan el actuar de los profesionales de la educación. Con el proceso de formación permanente, el profesor deja de ser el reproductor mecánico que espera soluciones de otros, para reconocerse como un ser capaz de encontrar soluciones viables a su problemática pedagógica, de tal forma que llegue a la innovación después de diagnosticar obstáculos, reflexionar e interiorizar el proceso propio, extraer conclusiones sólidas y planificar la acción de mejoramiento de manera racional y objetiva (Imbernón, 1994).

ORIENTACIONES CONCEPTUALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

La formación profesional docente no es una actividad aislada autónoma e independiente del conocimiento y la investigación. De hecho, la concepción y procesos para la formación del magisterio se derivan de marcos teóricos y metodológicos que, en un determinado momento, son predominantes en el conocimiento social o educativo o en aquellas personas que poseen el poder (Imbernón, 1994; Moreno, 1994).

La formación docente, como toda acción humana, se inscribe en determinadas coordenadas histórico sociales y se ubica en un espacio temporal y físico que delimita las relaciones que ahí se desarrollan, por lo que, se hace necesario tener presente los contextos determinados en que se han dado las distintas concepciones teóricas, las propuestas y experiencias de formación de profesores, mediante las cuales se estructura la identidad profesional de los mismos (Serrano, 1995; Imbernón, 1994; Reyes, 1993, Olmedo y Sánchez, 1981; Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996; Fierro y Rosas, 1988; Villa, 1988).

Cada orientación conceptual de la formación docente, responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética. Las tendencias y enfoques que se derivan de ellas propician prácticas diversas, y aunque se basen en los mismos principios, condicionan el concepto mismo de desarrollo profesional, la filosofía curricular a la que responde y el desarrollo de determinados procesos formativos (Imbernón, 1994).

Este mismo autor, (Imbernón, (op.cit.), distingue tres orientaciones conceptuales que han posibilitado diversas realidades del campo de acción de la formación del profesorado: la *perennialista o académica*, la *racional técnica* y las *tendencias alternativas basadas en la práctica*.

- Orientación *perennialista o académica*

En un primer momento, la formación de profesores derivó hacia el concepto predominante de transmisión académica de conocimientos. Esta es una orientación basada en el perennialismo, el pensamiento escolástico que considera el conocimiento como único y definitivo. Se centra sobre todo en la formación de los contenidos académicos del curriculum. El proceso debe ser común para todos. Refuerza conceptos de que saber es hacer y poder. Desde esta orientación, se forma al docente para lo que se consideraba su función básica: la transmisión de contenidos culturales y se le valora con relación al buen dominio de los mismos (Imbernón, 1994).

- Orientación *racional técnica*

Esta orientación surgió con los avances tecnológicos y el desarrollo de la Psicología Conductual. La orientación estuvo basada en el esencialismo que niega la diferencia o la reduce a la lógica de los hechos en búsqueda de lo permanente o invariable. Da prioridad a la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y artística. Tuvo ciertos puntos de contacto con la anterior orientación, pero evolucionó progresivamente hacia una

formación instrumental. Su aceptación tiene la explicación en el arraigo social de la mentalidad pragmática y el creciente interés de los grupos de presión empresariales demandando rendimiento y eficacia en la escuela (Imbernón, 1994).

En esta orientación se pone énfasis en un determinado concepto de competencia docente, la que es entendida como proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, concentrando su atención en un profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas generales, no ligados específicamente al contexto. La finalidad es la formación de profesores y profesoras eficaces, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas para situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

La figura del profesor se analiza desde una perspectiva objetiva, empírica y cuantitativa. En esta racionalidad formativa, la formación del docente se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en detrimento de la dimensión propiamente intelectual (Imbernón, 1994).

- *Tendencias alternativas basadas en la práctica*

Simultáneamente a un período de crisis de esta orientación técnica, empezaron a aparecer tendencias que analizaron críticamente los enfoques técnicos. En la actualidad son numerosos los autores (Fierro y Rosas, 1988; Imbernón, 1994; Pineda y col., 1994; Salgado, 1996; y otros), que piensan que la formación de los profesores debe potenciar el ser un agente de cambio individual y colectivo y, "si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo" (Imbernón, 1994, pág. 30)

Desde esta orientación, la función docente no se enfrenta a problemas generales sino a situaciones problemáticas contextualizadas. Aparecen, por tanto, expresiones ideológicas y pedagógicas que tienen en común la crítica a las prácticas estandarizadas y al control burocrático; fomentan el trabajo colaborativo, la investigación sobre la práctica, la autonomía y el protagonismo del profesorado en el desarrollo del curriculum y en la actividad del aula; aceptan la diversidad y la estrecha relación escuela-comunidad, así como, la formación y profesionalización en los centros de trabajo. En general, se ve al docente como un profesional práctico reflexivo, que se enfrenta a situaciones contextualizadas y que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, por tanto, considera relevante analizar, cuestionar e investigar la formación docente en la práctica misma (Imbernón, 1994).

Desde su perspectiva, pierde vigencia el estudio de la conducta del profesorado, siendo de mayor importancia el proceso que apoya esa conducta, es decir, será más importante conocer como elabora el profesor la información pedagógica de que dispone, los datos que percibe en la situación de enseñanza y como proyecta esta información en la planeación y desarrollo de su práctica.

Los criterios para la formación de estos profesores reflexivos críticos e investigadores, conducen a una reconceptualización de la formación de docentes, en la que se pugna por un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa, tanto de manera individual como colectivamente, que les permitan ser capaces de modificar las tareas educativas de acuerdo a la diversidad del alumnado y del contexto social.

Los profesores formados desde estas tendencias han de poseer, además, habilidades para comunicarse e interactuar con sus iguales, consultar y relacionarse con personas ajenas al escenario de trabajo, con las autoridades, padres y otros miembros de la comunidad educativa, así como, para la toma de decisiones y el trabajo en grupo (Imbernón, 1994).

Olmedo y Sánchez (1981), en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, ofrecieron un análisis diferente de las principales tendencias de formación de profesores desarrolladas entre 1973 y 1981, y que se describen a continuación. Las dos primeras perspectivas mencionadas en el análisis de Olmedo y Sánchez (1981), es decir, la clásica tecnificada y la tecnología radical, se integran en la conceptualización llamada racional técnica por Imbernón (1994). Las perspectivas institucional psicosocial y la crítica ideológica se corresponden con las tendencias alternativas sobre las prácticas, mencionadas por Imbernón (op. cit).

▪ Perspectiva clásica-tecnificada

Uno de los principales propósitos de esta perspectiva es lograr un alto nivel en la eficacia del docente, por medio de su habilidad para el manejo técnico, didáctico y comunicativo en el salón de clases, lo cual se evalúa a través de la obtención de mejores resultados de aprendizaje. El rol asignado al docente va desde la transmisión y la facilitación del aprendizaje, hasta una función orientadora. La formación de profesores desde este enfoque, se centra en temas como la planeación, la producción de materiales audiovisuales y la producción de medios de evaluación del aprendizaje.

- Perspectiva tecnológica-radical

El centro de atención se deposita en los sistemas instruccionales y en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos que se ofrecen en la sociedad. Los papeles del docente, según Heinich (citado en Olmedo y Sánchez, 1981), serán preparar los materiales (sistemas instruccionales para las máquinas), pero también tendrá que realizar el papel que las máquinas no pueden desempeñar, el motivar, aconsejar, y conducir a los alumnos en las funciones de orden superior que son las metas de la educación, preparándose para abordar, junto con los alumnos, los aspectos más intrincados y desafiantes de una materia.

- Perspectiva Psicosocial

Surgen con la crítica a las perspectivas tecnológicas y "buscan sus fundamentos en la psicología social, y en la psicología clínica, influida en diversos grados por las corrientes humanistas y el psicoanálisis y en una sociología que se plantea como socioanálisis" (Olmedo y Sánchez, 1981 pág. 221). Dentro de esta perspectiva, se pueden mencionar la *dinámica de grupos*, la propuesta de *grupos operativos* y la *pedagogía institucional* como las corrientes de mayor predominio (Moreno, 1996)

El término *dinámica de grupos*, tomado del enfoque de los trabajos de Kurt Lewin, tuvo un gran auge y permanencia en el ámbito educativo y laboral. A través de los diferentes planteamientos de este enfoque se pueden registrar los mecanismos de funcionamiento de los grupos como son el liderazgo, roles, dificultades en la toma de decisiones, el cambio o su resistencia, juegos tensionales dentro del grupo, permitiendo al docente en formación, reconocer la fuerza de la colectividad, la forma de inserción del individuo en ella y la potencialidad que conlleva para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Desafortunadamente, la formación de docentes en este campo se convirtió en la reproducción de técnicas por las cuales se esperaba un efecto en el grupo, sustrayendo la *dinámica de grupos* de su marco teórico (Moreno, 1996).

La concepción del *grupo operativo* fue la ocasión para incorporar a la formación docente otras visiones sobre lo grupal. El grupo operativo es considerado como "un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar como equipo" (Bleger, 1985, citado por Moreno, 1996, pág. 18).

La aplicación de los grupos operativos en los programas de formación pretendía que el docente pudiera analizar los elementos subjetivos del alumno que perturban su proceso de aprendizaje, a través del uso de técnicas de conducción de grupo y la exploración de experiencias de aprendizaje significativo (Moreno, 1996).

El trabajo de formación docente realizada en el marco del grupo operativo tuvo grandes variaciones que dieron origen a experiencias muy enriquecedoras y ha sido concebida como una alternativa más de las que existen para modernizar la educación (Díaz Barriga, 1990a) Además de que fue el intento de introducir al docente al estudio de la psicología de la personalidad y a las teorías del aprendizaje (DeLella, 1978).

La pedagogía institucional, deriva de los planteamientos del análisis institucional, y su método de análisis social parte de la observación y documentación. Supone el análisis en términos de poder -del maestro y de la institución-; la técnica por excelencia es la no directividad. La finalidad es favorecer la socialización del colectivo-clase para instituir su propia organización, llevándolo a tomar conciencia de las coherencias institucionales y sociales que condicionan el aprendizaje, es decir, pretende la autogestión.

Al concebir a la educación como una práctica social compleja, se plantea un abordaje interdisciplinario que rebasa a la didáctica. Estas concepciones focalizan como centro para la formación docente el "saber pensar" del profesor por encima del "saber hacer", con la intención de lograr un rompimiento con el "saber hacer" considerado tradicional en la formación de profesores. Aunque sus propuestas no fueron claras, impulsaron la investigación educativa desde distintas corrientes y metodología (Moreno, 1996).

- Perspectiva de la crítica-ideológica

A la realización del Congreso de Investigación Educativa en 1981, una nueva perspectiva, basada en el análisis crítico de las prácticas de formación de profesores y en las teorías que las sustentan, comenzaba a tomar auge, aunque sólo en el ámbito de ensayos e investigaciones sin llegar al planteamiento de lineamientos operativos para configurar programas de formación. En esta perspectiva, se enfatiza el papel de los aspectos sociales en la definición del fenómeno educativo y en la formación de docentes, haciendo un análisis de las relaciones que existen entre los intereses históricos, los proyectos políticos, las concepciones filosóficas y sus planteamientos para la formación.

Para el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ducoing, Pasillas y Serrano (1996), presentaron el análisis de las tendencias sobre formación de docentes y profesionales de la educación que se registraron desde 1982 hasta 1992. Dividieron estas tendencias en cuatro categorías: la *Tecnología educativa*, la *Profesionalización de la docencia*, la *Relación docencia investigación* y la *Formación intelectual del docente*.

Estas tendencias también se corresponden con las conceptualizaciones mencionadas por Imbernón (1994). La racional técnica integra a la tecnología educativa y las concepciones alternativas sobre la práctica integran a las tres últimas categorías expuestas por Ducoing, Pasillas y Serrano en 1996. A continuación se describen las principales características de las categorías propuestas por estos autores.

- Tecnología Educativa

Desde esta perspectiva, se promueve la formación de una imagen docente pasiva y ejecutora frente a los fines educativos que son planteados por la psicología del aprendizaje de corte conductual. Sin embargo, en el análisis del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, se planteó que la tecnología educativa se distorsionó desde su origen (Alvarez, 1995, citado por Moreno, 1996). Díaz Barriga y Hernández (1994), citados por esta misma autora, consideran que ésta debió entenderse, por un lado, como tecnología aplicada a la educación, y por otro, como tecnología desarrollada desde la disciplina psicoeducativa.

Al considerarse la tecnología educativa desde estas concepciones, no puede restringirse al uso de recursos tecnológicos, sino que la psicología ofrece otras opciones de trabajo. Es decir, la tecnología desarrollada desde la disciplina psicoeducativa plantea una actividad científico profesional dirigida a ampliar y perfilar el núcleo teórico conceptual con la elaboración de modelos y teorías. Plantea también, una actividad dirigida a construir y validar procedimientos de instrumentación a través de la elaboración de diseños psicoeducativos, y una actividad de intervención directa sobre las prácticas educativas, desde una dimensión técnico-práctica.

- Profesionalización de la docencia

Esta tendencia apareció a finales de la década de los setenta, propiciando el surgimiento de centros y proyectos de formación que proponen a la docencia como objeto de estudio; a la reflexión sobre el aspecto laboral; se promueve la idea de carrera docente; la conciencia gremial sobre la práctica social que realizan los maestros y se plantea la posibilidad de la innovación educativa ligada a centros específicos de trabajo (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996).

Díaz Barriga (1990a, pág. 16), afirma que "el resultado de esta concepción fue abordar la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas". Esta tendencia plantea al maestro como un sujeto activo, participativo, consciente de las determinaciones sociohistóricas que marcan la realización de su quehacer pedagógico. Confronta a la

psicología cognoscitiva del aprendizaje en oposición al conductismo que proponía la tecnología educativa. Promueve la reflexión sobre el aprendizaje en grupo. Al desarrollar en el maestro una actitud profesional y al modificar su práctica mediante una formación que conlleve a elevar su calidad académica se busca transformarlo, es decir, lograr una "formación integral" (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996).

Se enfatiza la actitud multidisciplinaria para analizar la formación y la posibilidad de generar alternativas didácticas ligadas a contextos específicos tanto institucionales como de las disciplinas. La formación psicológica se amplía con el apoyo de corrientes humanistas, cognitivas, psicogenéticas, terapéuticas o psicoanalíticas. Se enfatiza el análisis de lo grupal y la reflexión sobre el contenido disciplinario (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996).

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la formación de docentes y profesionales de la educación, se elabora la propuesta de la didáctica crítica. En ella, se prescribe el trabajo en grupo como forma de superar el individualismo y la ansiedad originada por la pérdida de papeles definidos del maestro y del alumno. También se considera que la transformación educativa es posible a partir del análisis y reflexión de la práctica que realizan los docentes, considerando que esta reflexión puede hacerse desde diferentes dimensiones que varían según diversos autores. Emerge la noción del trabajo docente como elemento de comprensión de la práctica docente en el contexto institucional y el énfasis a la idea de "saber docente" para comprender la relación del sujeto con su práctica (Fierro y Rosas, 1988; Rockwell y Mercado, 1986).

En este marco, la formación del profesorado se establece como un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba, que no tienen en cuenta las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado. Se pretende dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el docente en un continuo progresivo considerando la práctica de la enseñanza como una "profesión dinámica" (Imbernón, 1994).

Se concibe al maestro como agente que crea y recrea el conocimiento; su tarea es planificar y promover experiencias de aprendizaje. Se le considera como el agente idóneo para incorporar otro tipo de agentes al proceso educativo (Fierro y Rosas, 1998). Reconoce que los profesores y profesoras pueden ser verdaderos agentes sociales que pueden y deben intervenir en los complejos sistemas que conforman la estructura social (Imbernón, 1994).

- **Perspectiva de la relación docencia-investigación**

En esta perspectiva el rol del docente como sujeto activo y participativo se complementa con la del sujeto innovador en su práctica cotidiana, lo que se logra a través de una actividad

de investigación sobre su propia práctica y sobre la problemática profesional y disciplinaria que corresponde a su campo de conocimiento, aspirando a una "formación integral" (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996).

Existen distintas maneras de enlazar docencia e investigación. Glazman (1987), por ejemplo, plantea el conjuntar la docencia y la investigación en la acción educativa, asumiendo la didáctica crítica y la metodología de grupos operativos con la que el profesor se convierte en sujeto y objeto de aprendizaje e investigación.

Un segundo planteamiento establecido por Glazman (op.cit.), para enlazar docencia e investigación, se refiere al enlace en la institución de las funciones docentes, en donde plantea utilizar la investigación como actividad para organizar experiencias de aprendizaje, reconocer la investigación como generadora de conocimientos y como eje de reflexión y sistematización de la acción educativa, y se utilice, además, en la indagación con el propósito de describir, explicar e interpretar problemas educativos.

La investigación para el desarrollo académico es una tercera manera de enlazar la docencia con la investigación, estableciendo que la investigación pueda ser utilizada como herramienta para reflexionar sobre la cotidianidad de la acción educativa en las instituciones y la generación de propuestas pertinentes y viables a las condiciones específicas de las escuelas.

Desde esta perspectiva, se plantea la propuesta de que el profesor puede ser investigador de su propia práctica a través de la estrategia investigación acción (Barabtarlo, 1995a; Barabtarlo, 1995b). Su objetivo es formar profesionales conscientes de las determinaciones de la práctica institucional que ejercen, autovalorados por medio del trabajo en grupo, constructores del conocimiento, capaces de analizar y reconocer, mediante herramientas conceptuales y metodológicas, diversos objetos de reflexión y concepciones alternativas en la actividad cotidiana.

La problemática surge en cuanto al enlace entre la investigación y las funciones del docente en el contexto institucional. Se establece, por tanto, utilizar la investigación como una actividad que permita organizar experiencias de aprendizaje, reconocer a la investigación como generadora de conocimientos y eje de reflexión y sistematización de la acción educativa y como la recuperación de los productos de la investigación para resolver situaciones de enseñanza (Arredondo, Santoyo y Pérez, citados por Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996)

Como apoyo a la formación, la investigación puede considerarse como antecedente y sustento de las propuestas de formación y como generadora de los contenidos para los planes de estudio de la formación docente. El programa de formadores comprende tres

fases: la formación conceptual básica; el apoyo conceptual e instrumental con el manejo técnico de análisis cualitativo, y la concreción de la propuesta que, incluye como elemento substancial, la asesoría (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996).

Esta tendencia fue relegada por diversos motivos, como son: las condiciones difíciles de su realización en la enseñanza; la utilización vulgar del término investigación que lo lleva a perder el rigor analítico de las acciones que implica; la falta de aceptación de las propuestas por parte de las autoridades; la escasez de material didáctico pedagógico en los centros de trabajo; la falta de una actitud indagatoria por parte de los docentes y su poca capacidad de aceptación de lo novedoso (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996).

- Formación intelectual del Docente

Esta tendencia se caracteriza por construir una imagen del docente como "sujeto activo, transformador y dialogante con el saber disciplinario propio y de las ciencias sociales en su conjunto" (Díaz Barriga y Carrizales, en Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996, pag. 264). Así mismo, Giroux (1990), propone contemplar a los profesores como intelectuales transformativos.

Se presenta como una alternativa a la formación parcializada o poco profunda de los docentes que tiende a inhibir el papel intelectual del profesorado, por lo tanto, promueve al docente intelectual y plantea el diálogo en la doble vertiente que permita considerar a la docencia como profesión, con todas sus dimensiones de trabajo, en donde el maestro se encuentre en condiciones de debatir con el objeto de conocimiento de una disciplina, y sea capaz de interpretarlo de manera original y creativa y que, a la vez, pueda penetrar en el debate de la pedagogía como ámbito que expresa la polémica de las ciencias sociales, distinguiendo y valorando, con rigor analítico, una formulación teórica de otra, siendo capaz de la apropiación teórica que clarifique su propio discurso conceptual y lo diferencie del discurso del otro.

Ducoing, Pasillas y Serrano (1996), consideran que esta tendencia incrementó su producción en la década 1982-1992, sin embargo, no ha dado origen a centros o programas específicos de formación, ya que los programas actuales de formación no pueden definirse como propiciadores de la intelectualidad del docente.

Arredondo y Díaz Barriga, (1989, citados por Moreno, 1996), hacen referencia a lo poco factible que es hacer un análisis acerca de si la institución educativa promueve realmente la

formación intelectual de los docentes. La dificultad para este análisis emana de las propias prácticas pedagógicas de formación ante la falta de unidad conceptual, las contradicciones metodológicas, el tratamiento uniforme de los contenidos, así como los escasos antecedentes en formación en ciencias sociales por parte de los profesores y la ausencia de un saber pensar y de un saber problematizar que, como vicios educativos, han sido promovidos escolarmente.

La formación intelectual de los profesores es una necesidad que se enfatiza como una respuesta alternativa a la fuerza de la racionalidad instrumental que predomina en el ámbito de la enseñanza, y que, resta autonomía a los docentes, al mantener separados el proceso de conceptualización, planificación y diseño curricular del proceso de aplicación y ejecución del mismo (Giroux, 1990).

Los profesores como intelectuales tienen que tener presentes que existen intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en la enseñanza (Giroux, 1990). Desde esta perspectiva, la relación pedagógica maestro alumno que se establezca se hará a partir de la dimensión intelectual del maestro, de manera que, convoque la dimensión intelectual del alumno, lo que permitirá educar a los alumnos como ciudadanos activos y críticos, para lo cual, sin embargo, será necesario primero que los profesores se constituyan a sí mismos como intelectuales transformativos (Giroux, 1990). Arredondo y Díaz Barriga (1989 pág. 156, citados por Moreno, 1996), afirman al respecto que: "Nadie da lo que no tiene".

Actualmente, se reconoce que la formación intelectual y metodológica del docente requiere de un abordaje en el que se incorporen el análisis del proceso de aprendizaje, la revisión de las opciones metodológicas en la enseñanza, la consideración de los aspectos individuales y colectivos, el análisis de los factores institucionales, la integración entre el saber pensar y el saber hacer. Para lograr esta formación, se hace necesario la búsqueda de esquemas alternativos que permitan elaborar una visión del mundo que considere las condiciones en que está inmersa la sociedad y los cambios que de continuo se desarrollan en ella y sobre todo en la educación que es uno de los factores en la transición cultural de nuestro tiempo (González, 1995; Delors, 1997).

Una propuesta alternativa ha cobrado fuerza recientemente por sus planteamientos, es la concepción constructivista. Ésta constituye un marco explicativo en el que se integran consideraciones sociales sobre la educación escolar, concepciones psicológicas sobre el proceso de aprendizaje del alumno, consideraciones sobre la enseñanza del profesor y el concepto de evaluación que implica a ambos, así como, análisis de las interacciones entre los sujetos con el curriculum y con la sociedad (Coll, 1990).

La concepción constructivista explicita los procesos de construcción del conocimiento. Concibe al aprendizaje como un proceso de construcción que ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas (esquemas y estructuras mentales) del que aprende, en un proceso de equilibración a través de la asimilación y acomodación de nuevas experiencias que tiene el individuo (Araujo y Chadwick, 1988). Pone su énfasis en el método por descubrimiento y en el trabajo en grupo, a fin de favorecer el intercambio y el desarrollo del pensamiento a través de la discusión de los problemas y la confrontación de puntos de vista (Moreno, 1996)

Esta concepción se aproxima al proceso de educación escolarizada, tratando de comprender como se desarrollan nuevos esquemas y nuevas estructuras. Es una vía para la formación de profesores al permitir la comprensión de como éstos elaboran marcos explicativos desde los cuales pueden identificar los problemas educativos surgidos en la situación dialéctica práctica-teoría educativa, como les atañen estos problemas, y como pueden articular vías de solución para los mismos (Coll, 1990)

Esta postura aún ha de superar los problemas que han surgido entre la vinculación de los aspectos disciplinarios y los didácticos que se han tratado de resolver con visiones parciales como son las didácticas específicas. Se hace necesario "tomar una postura epistemológica que permita no sólo enseñar una proposición teórica, sino que también permita enseñar y aprender como llegó a construirse tal proposición" (Moreno, 1996, pág.32).

La formación desde la concepción constructivista debe entonces, incorporar situaciones de grupo y multidisciplinarias que permitan indagar sobre el proceso de construcción del saber disciplinario, y del trabajo educativo que conlleve a la reconstrucción de esos conocimientos en el aula (Moreno, 1996)

Las orientaciones conceptuales mencionadas y las tendencias de formación surgidas de ellas, son marcos de referencia de los diferentes desarrollos profesionales del docente. Algunas de estas tendencias representan sólo proyectos ideológicos-pedagógicos que se expresan en los discursos de formación, pero que no se han concretado en planes y programas que consoliden las prácticas que promulgan. Además, sólo la tecnología educativa y la perspectiva constructivista dejan ver con claridad la concepción de aprendizaje y enseñanza de la cual parten.

Sin embargo, su revisión y conocimiento, posibilita el tener presente las diversas realidades del campo de acción de la formación del profesorado, y, permite que cada propuesta formativa, sus prácticas de formación y el desarrollo profesional que conllevan sean mejor comprendidas, al mostrar un panorama de las concepciones que coexisten en la pluralidad del pensar y el actuar de la formación del profesorado (Imbernón, 1994; Moreno, 1996)

CUADRO 1. ORIENTACIONES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TENDENCIAS QUE HAN GENERADO EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DE ACUERDO A SU FUNDAMENTO, CONCEPTO DE DOCENTE Y PAPEL QUE SE ASIGNA AL MAESTRO.

ORIENTACIONES CONCEPTUALES	FUNDAMENTO	CONCEPCION DE DOCENTE	PAPEL DOCENTE	PROPOSITOS DE LA FORMACION	TENDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE QUE GENERARON
PERENNIALISTA O ACADÉMICA	PENSAMIENTO ESCOLASTICO	TRANSMISOR DE CONTENIDOS CULTURALES.	TRANSMITIR, FACILITAR Y ORIENTAR EL APRENDIZAJE	DOMINIO DE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DEL CURRÍCULUM	CLÁSICA
RACIONAL-TECNICA	PSICOLOGIA CONDUCTUAL TECNOLOGIA APLICADA A LA EDUCACIÓN.	SUETO PASIVO Y EJECUTOR FRENTE A LOS FINES EDUCATIVOS PLANTEADOS POR LA PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE.	PRODUCCION DE MATERIAL AUDIOVISUAL Y DE LOS MEDIOS PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE. (DISEÑO DE SISTEMAS INSTRUCIONALES PARA LAS MAQUINAS). MOTIVAR, ACONSEJAR Y CONDUCIR A LOS ALUMNOS.	PREPARAR AL MAESTRO PARA DESARROLLAR UNA ACTIVIDAD CIENTÍFICO PROFESIONAL FORMACION INSTRUMENTAL QUE LLEVE AL LOGRO DE UN ALTO GRADO DE EFICIENCIA EN EL MANEJO TECNICO. DIDÁCTICO Y DE COMUNICACIÓN EN EL SALÓN DE CLASES.	CLÁSICA TECNIFICADA TECNOLOGIA RADICAL TECNOLOGÍA EDUCATIVA
ALTERNATIVAS BASADAS EN LA PRÁCTICA	PSICOLOGIA SOCIAL Y CLÍNICA. INFLUENCIA DE CORRIENTES HUMANISTAS. DEL PSICOANÁLISIS Y LA SOCIOLOGÍA.	SUJETO QUE POSEE HABILIDADES PARA COMUNICARSE E INTERACTUAR CON SUS IGUALES. CONSULTAR Y RELACIONARSE CON PERSONAS AJENAS A SU ESCENARIO DE TRABAJO. ASI COMO PARA EL TRABAJO EN GRUPO Y LA TOMA DE DECISIONES.	ANALIZAR LOS ELEMENTOS SUBJETIVOS DEL ALUMNO QUE PERTURBAN SU PROCESO DE APRENDIZAJE Y MEDIANTE EL USO DE TÉCNICAS DE CONDUCCIÓN DE GRUPO. PROMOVER EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	PREPARAR AL DOCENTE EN EL CONOCIMIENTO Y FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS, ASÍ COMO EN EL USO DE SUS TÉCNICAS, PERMITIÉNDOLE RECONOCER LA FUERZA Y POTENCIALIDAD EN LA COLECTIVIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.	TENDENCIA PSICOSOCIAL
	ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS PRÁCTICAS DE LA FORMACION DOCENTE Y LAS TEORÍAS QUE LAS SUSTENTAN.	PROFESIONAL CRÍTICO-FLEXIVO QUE ENFRENTA Y RESUELVE EN SU PRÁCTICA COJIDIANA PROBLEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS.	ANALIZAR. CUESTIONAR, INVESTIGAR, DECIDIR E INTERVENIR SOBRE EL CONTEXTO DE LAS PROBLEMÁTICAS QUE ENFRENTA EN SU PRÁCTICA EDUCATIVA.	PREPARAR AL DOCENTE, ENFATIZANDO EL PAPEL DE LOS ASPECTOS SOCIALES EN LA DEFINICION DEL FENOMENO EDUCATIVO, PARA EL TRABAJO COLABORATIVO Y PARA LA INVESTIGACION SOBRE LA PRÁCTICA. ASI COMO PARA LA AUTONOMÍA Y EL PROTAGONISMO EN EL CURRÍCULUM	TENDENCIA CRÍTICA IDEOLÓGICA

CONTINUACIÓN. CUADRO 1. ORIENTACIONES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TENDENCIAS QUE HAN GENERADO EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DE ACUERDO A SU FUNDAMENTO, CONCEPTO DE DOCENTE Y PAPEL QUE SE ASIGNA AL MAESTRO.

ORIENTACIONES CONCEPTUALES	FUNDAMENTO	CONCEPCION DE DOCENTE	PAPEL DOCENTE	PROPÓSITOS DE LA FORMACION	TENDENCIAS DE FORMACION DOCENTE QUE GENERARON
ALTERNATIVAS BASADAS EN LA PRÁCTICA (CONTINUACION)	CORRIENTES HUMANISTAS, COGNITIVAS, PSICOGENÉTICAS, PSICOANALÍTICAS O TERAPÉUTICAS.	AGENTE SOCIAL ACTIVO, PARTICIPATIVO, CONSCIENTE DE LAS DETERMINACIONES SOCIOHISTÓRICAS QUE ENMARCAN LA REALIZACIÓN DE SU QUEHACER PEDAGÓGICO.	PLANIFICAR Y PROMOVER EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE ACUERDO A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y DEL CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE DESEMPEÑA SU PRÁCTICA EDUCATIVA	PROMOVER UNA FORMACION PSICOLÓGICA AMPLIA Y UNA ACTITUD PROFESIONAL Y MULTIDISCIPLINARIA.	PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
	INVESTIGACION EDUCATIVA. INVESTIGACION-ACCION. DIDÁCTICA CRÍTICA. GRUPOS OPERATIVOS.	SUJETO ACTIVO. PARTICIPATIVO E INNOVADOR DE SU PRÁCTICA ES SUJETO Y OBJETO DE SU PROPIO APRENDIZAJE E INVESTIGACION.	ELABORAR LOS DATOS QUE PERCIBE EN UNA SITUACION DE ENSEÑANZA Y PROYECTAR LA INFORMACIÓN EN EL DISEÑO, DESARROLLO, EVALUACION Y REFORMULACIÓN DE ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INDIVIDUAL O COLECTIVA DE SU PRÁCTICA.	FORMAR PROFESIONALES CONSCIENTES DE LAS DETERMINACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL. AUTOVALORADOS POR EL TRABAJO EN GRUPO, CONSTRUCTORES DEL CONOCIMIENTO Y CAPACES DE RECONOCER ALTERNATIVAS EN LA ACTIVIDAD COTIDIANA. ASPIRA A UNA "FORMACIÓN INTEGRAL"	RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN
		SUJETO INTELECTUAL, ACTIVO Y TRANSFORMADOR, EN DIALOGO CONTINUO CON EL SABER DISCIPLINARIO PROPIO Y CON EL DE LAS CIENCIAS SOCIALES.	ESTABLECER UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA MAESTRO- ALUMNO A PARTIR DE LA DIMENSIÓN INTELECTUAL DEL MAESTRO. QUE CONVOQUE LA DIMENSIÓN INTELECTUAL DEL ALUMNO, CON LA FINALIDAD DE EDUCARLO COMO UN CIUDADANO CRÍTICO Y ACTIVO.	CONSTITUIRSE COMO INTELECTUAL TRANSFORMATIVO. LOGRAR EL SABER PENSAR Y SABER PROBLEMATIZAR. FORMAR AL FUTURO DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES.	FORMACIÓN INTELECTUAL DEL DOCENTE.
	CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS CONSTRUCTIVISTAS SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE.	SUJETO QUE ELABORA SUS PROPIOS MARCOS EXPLICATIVOS DESDE LOS CUALES PUEDE IDENTIFICAR Y SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS SURGIDOS EN LA SITUACION DIALÉCTICA PRÁCTICA - TEORÍA EDUCATIVA.	FAVORECER EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DEL INTERCAMBIO Y LA CONFRONTACIÓN DE PUNTOS DE VISTA EN LA DISCUSIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	FORMACION INTELECTUAL Y METODOLÓGICA QUE INCORPORA EL ANÁLISIS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE. LA REVISIÓN DE LAS OPCIONES METODOLÓGICAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS. INTEGRACION ENTRE EL SABER PENSAR Y EL SABER HACER.	PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Por sus características la formación de enseñantes plantea tres categorías de problemas: es una *formación doble*, es una *formación profesional* y es una *formación de formadores* (Ferry, 1990). Estos problemas surgen según la importancia que se otorgue a una u otra de las características.

Es una *formación doble*, porque el oficio de maestro exige una formación científica, académica, en el campo del saber, y, además, una formación profesional que comúnmente se reduce a la formación pedagógica que incluye el contenido de la enseñanza en lo referente a los nuevos enfoques, metodología e investigaciones, sin reconocer que incluye otros aspectos que se relacionan con las tareas de orientación, las actividades de extensión de sus funciones, como son la concertación, la gestión y la inserción institucional (Villa, 1988; Ferry, 1990; Rodríguez O., 1994; Torres, 1997)

En la actualidad la concepción de la doble formación tiende a prevalecer y reequilibrar la formación en ambos sentidos, reforzando una y otra dimensión según el caso, ya que al dar prioridad a lo educativo sobre lo instructivo conduce a privilegiar la formación profesional, concibiendo un plan de formación académica continua que otorgue la debida importancia a la dimensión personal de la formación (Ferry, 1990).

La segunda categoría de problemas surge al evaluar que el status profesional de los enseñantes no está establecido claramente, ya que no es considerado por otros, ni por ellos mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor del saber, considerando el acto de enseñanza como un acto banal que sólo requiere de una actividad especulativa o práctica, sin considerar que se requiera una formación profesional para enseñar aquello en lo que se tiene cierto dominio o especialidad (Ferry, 1990).

Además, desde el punto de vista de la pertenencia a una profesión organizada, los maestros se encuentran sometidos a jerarquías, a reglamentos administrativos controlados por un inspector que los juzga sobre la base de los programas y lineamientos donde los mandatos son precisos. Cuando se deben afrontar tales situaciones profesionales, el saber y el saber hacer sólo pueden actualizarse en función de un tipo de presencia que ponen en juego la personalidad profunda, en una formación de la personalidad profesional que incluye motivaciones, fantasmas, imágenes e ideales profesionales y del trabajo deseado (Ferry, 1990).

Otra característica de la formación de profesores, como menciona Ferry (1990), es la de ser una formación de formadores. La problemática surge debido a la analogía entre el lugar físico de la

formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, creándose un isomorfismo. Los planteles, las aulas, las actividades cotidianas, los ritmos son más o menos los mismos. La institución es la misma. La relación profesor-alumno se relaciona con el arquetipo social del vínculo padre-hijo, que se encuentra en las dos situaciones (Ferry, 1990).

El modelo pedagógico adoptado por los formadores, como modelo de referencia de los "formados", sostiene Ferry (1990), resulta de este isomorfismo, al verse conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollados por los formadores y la institución de formación.

Con respecto a esto, dice Serrano (1993, pág. 4, citado en Serrano, 1995), "una situación a tener en consideración que particulariza a la acción de la formación docente y que no ocurre en ningún otro sector profesional, es que "los diversos programas de formación acogen en primer lugar a sujetos que han pasado por la institución -como alumnos-, en segundo lugar estos programas les muestran a los futuros docente escenarios semejantes en donde les propondrán formas de acción tendientes a organizar el futuro -como practicantes-, finalmente arraigan a los sujetos -en tanto profesores- a aquellos escenarios como lugares estables de trabajo por una buena cantidad de años. Además, con una exigencia cada vez mayor de que en ese lugar el docente sea permanentemente creativo, alternativo e innovador"

Los efectos de la estructuración de este dispositivo de formación llegan a ser más fuertes que el discurso, produciendo una antinomia educativa: formar sujetos autónomos; intentando sobre todo, suscitar en los futuros maestros el deseo y la energía para la construcción de un proyecto educativo propio (Ferry, 1990).

Cada política de formación de enseñantes se enfrenta en su organización a una serie de dilemas que hacen referencia a los tres tipos de características mencionados. Las decisiones que se tomen al conformar un programa de formación, deben tener en cuenta el equilibrio entre la formación general de base y la especialización profesional, entre la formación para las tareas y roles que se deberán asumir, entre la formación teórica y la formación práctica, entre la formación inicial y la formación en el transcurso del trabajo; la articulación en el desarrollo del plan de estudios de la formación académica y de la formación pedagógica; así como el isomorfismo entre las situaciones de formación y las situaciones de enseñanza (Ferry, 1990).

Las soluciones adoptadas determinan las prácticas de formación en un escenario predeterminado, y son resultado de factores históricos, económicos, administrativos, ideológicos, pedagógicos y la combinación de varios factores entre sí, estructurando un sistema de formación cuyo modelo pedagógico se encuentra implícito.

MODELOS PEDAGÓGICOS DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

En los escritos sobre formación docente se establece una oposición radical entre dos modelos o posturas pedagógicas subyacentes a los sistemas de formación. Uno *tradicional* y el otro de la *nueva pedagogía*, donde el contraste es a la vez del pasado y el porvenir, de la rutina y de la innovación, del conformismo y de la autonomía, de lo reproductivo y de lo creativo, lo pasivo y lo activo, llegando incluso a considerarlos de derecha y de izquierda.

Estas posturas no dan cuenta de la existencia real de las prácticas pedagógicas ni su verdadero uso social, ya que cuando se reflexiona sobre el trabajo de formación de adultos no se puede hacer referencia a un sistema bipolar, que sólo describe las prácticas existentes poniendo énfasis en sus métodos o sus insuficiencias sin considerar, que es importante también analizar su funcionamiento y su implicación, y que un modelo no debe ser seguido o rechazado intrínsecamente sino en función de sus finalidades o de ciertos contextos.

Ferry (1990), presenta un análisis sobre los modelos pedagógicos de los sistemas de formación, cuya referencia o variable referencial es el tipo de proceso, su dinámica formativa y el modo de eficiencia que caracterizan a las prácticas de formación. Distingue, un modelo de formación *centrado en las adquisiciones*, un modelo de formación *centrado en el proceso* y un modelo de formación *centrado en el análisis*. Aclara que se trata de modelos teóricos, que no pueden dar cuenta de una práctica, porque ésta no puede estar constituida únicamente en un modelo ya que su complejidad remite necesariamente a los otros modelos.

Modelo centrado en las adquisiciones

Se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta, el proceso se organiza en función de los resultados observables, evaluables, su obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de actuaciones o habilidades.

El modelo implica una concepción de la relación teoría práctica como una *aplicación* de la teoría. Sin embargo, el paso de la práctica a la teoría tiene pocas posibilidades de realizarse, ya

que la puesta en marcha de los conocimientos y habilidades adquiridas en un taller, raramente da lugar a que se de un reajuste de las enseñanzas teóricas que se reciben de manera independiente (Ferry, 1990).

En el discurso de este modelo se aboga por métodos activos y el trabajo independiente y hasta la autogestión, pero por lo general, este discurso se contradice por los dispositivos impuestos desde las estructuras administrativas y el tipo de gestión a los que se sujetan. Los programas, objetivos y ejercicios están parcialmente determinados por la práctica del oficio, y los profesores en formación de ninguna manera participan en la definición de los objetivos, ni en sus avances (Ferry, 1990).

Modelo *centrado en el proceso*

En este modelo, la formación es concebida como un desarrollo personal que se da mediante experiencias y actividades. La relación entre las actividades de formación y la práctica del oficio no es de aplicación como en el modelo anterior, sino de *transferencia*, en donde el beneficio de los conocimientos o saber adquirido es una situación necesaria para aprehender con mayor seguridad otra situación, y está incluido tanto en el plano intelectual como en el de la experiencia. Es un ir y venir entre la teoría y la práctica, haciendo coincidir la alternancia campo-centro de formación, taller-curso (Ferry, 1990).

En este modelo se requiere un tipo de intervención muy diferente, por parte de los formadores, al del tipo del enseñante llamado tradicional. Se requiere de un trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos en asesoría individual o a grupos de trabajo; así como la orientación metodológica, aportaciones didácticas y toda una gama de modalidades pedagógicas utilizadas para la formación en roles complementarios como son animadores, conferenciantes y otros tipos de 'personal experimentado' (Ferry, 1990).

Lo importante, para este modelo, es vivir las experiencias sociales e intelectuales individual y colectivamente tanto dentro del campo profesional como fuera de él, con todas sus inconveniencias o sus descubrimientos, con la idea de que la acción pedagógica del profesorado en formación, irá adquiriendo la madurez para hacer frente a situaciones complejas, y para responder a demandas o preguntas imprevistas. Es decir, los dispositivos de formación pueden visualizarse a través de la experiencia que proporcionan a los estudiantes o profesores en formación de manera más o menos deliberada y en donde el momento teórico es a la vez la

formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias, dando sentido a la noción de alternancia entre la teoría y la práctica (Ferry, 1990).

Modelo centrado en el análisis

Modelo que se funda en lo imprevisible y lo no controlable, y postula que el que se forma emprende un trabajo sobre sí mismo, trabajo que se da a lo largo de su carrera debido a la singularidad de las situaciones que enfrenta. El análisis de estas situaciones implica buscar las mejores alternativas, mediante la definición de los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprehender su estructura o su funcionamiento

Desde este modelo es necesario tener conocimientos de la realidad en la cual se va a trabajar, reuniendo todo tipo de información, pero, para que este cúmulo de información tenga efecto formador, transformador de la mentalidad, de las actitudes o de las conductas, se requiere del ejercicio del análisis, porque el análisis es a la vez la interrogación de la realidad objetiva, del origen, legitimidad y perspectiva de la cual surge (Ferry, 1990)

Este modelo fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es la *regulación*. El ir y venir entre teoría y práctica se ve intensificado, excluyendo que la práctica puede ser formadora por sí misma, ya que requiere para serlo, una lectura a partir de un referente teórico. Por lo mismo excluye que se pueda dar valor a una actividad teórica que no tenga relación con la práctica (Ferry, 1990)

El formador interviene constantemente y su preocupación, como en el modelo anterior es estructurar un dispositivo para lograr el saber analizar, y lograr un distanciamiento de la experiencia, que supone el análisis. Los maestros en formación se adiestran en el análisis clínico, el análisis sociológico y psicosociológico, al mismo tiempo que en un autoanálisis, ya que su acción se lleva a cabo en las percepciones, las representaciones del maestro, así como en el sentido y la dinámica de las situaciones y la apreciación de los efectos de sus intervenciones y actitudes (Ferry, 1990).

Este modelo prepara a los futuros maestros para elaborar, ellos mismos, los instrumentos de su práctica y los medios de su formación, ya que las interrogantes sobre las situaciones

profesionales y las interrogantes sobre uno mismo tienden a generar nuevos conocimientos y experiencias, en una devolución constante a la evaluación de la formación en curso, a la redefinición de los objetivos, así como, al análisis del dispositivo institucional en que se lleva a cabo la formación (Ferry, 1990)

En conclusión, los tres modelos descritos esquematizan las concepciones de relación entre teoría y práctica en la formación del profesorado. En el primer modelo, la práctica es la *aplicación* de la teoría, en el segundo la teoría es el momento mediador de la *transferencia* de una práctica a otra práctica, y en el tercero, se considera a la teoría como base de la *regulación* de la práctica

TENDENCIAS DE ORGANIZACIÓN EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación permanente del profesorado ha de tener en cuenta la especificidad del trabajo docente, por lo que ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses, edad y experiencia de los profesores, las necesidades de los distintos centros de trabajo, pero además, ha de tener en cuenta la forma en que se establecen las interacciones entre los mismos profesores, lo cual, como mencionan Imbernón (1997); Fierro y Rosas, (1988), supone la modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene cada maestro

Es necesario que el sistema de formación permanente sea sumamente flexible, que incluya una formación diversificada, útil y diseñada para adaptarse al cambio, de manera que pueda ser impartida a diferentes grupos de docentes de diversos centros de trabajo, y que pueda atender a la práctica profesional en un contexto específico, con las necesidades educativas concretas de los escolares y de esa comunidad (Imbernón, 1994; Fierro y Rosas, 1988, Salinas, Pineda y Toledo, 1988)

En este sistema de formación, la concepción de la formación permanente tendrá, como característica básica, que estará centrada, predominantemente, en las prácticas del aula y del centro de trabajo, como espacios específicos del ejercicio profesional del profesorado, e

implicará reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, las tendencias actuales, en cuanto a la estructura organizativa de la formación permanente, resultado de investigaciones auspiciadas por distintos organismos, como la UNESCO y OCDE, manifiestan el rechazo a la formación permanente individualizada, y se declaran por espacios de reflexión colectiva y colaborativa, en los que aprender juntos, trabajando juntos, sean los criterios predominantes, lo que implica, además, compartir una cultura profesional que permita la mejora de los individuos, los procesos y productos de trabajo.

Durante los últimos décadas, la búsqueda de nuevas alternativas al proceso de formación permanente, ha traído novedosas propuestas fundamentadas en la reconceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa, del papel del profesor y de su formación. Desde esta perspectiva, la práctica docente es concebida como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora mediante la autoevaluación individual y colectiva. El marco conceptual para relacionar teoría y práctica es distinto, en él, el profesor ha de participar en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto a los procesos formativos y educativos (Salinas, Pineda y Toledo, 1988, Villa, 1988, Fierro y Rosas, 1988)

La formación del profesorado se apoya en el desarrollo de capacidades de indagación, reflexión crítica, procesamiento de información, diseño de proyectos, superando el carácter individualista que se le había dado basado en la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas académicas y la adquisición de competencias didácticas, promoviendo una formación en la que se aprende en la reflexión y la autoevaluación colegiada.

Por lo anterior existen tendencias de formación permanente que se van abriendo paso con la intención de responder a estas nuevas concepciones, entre ellas podemos considerar.

La formación centrada en la escuela

Las tendencias de cambio, innovación, renovación y transformación de la práctica educativa, conllevan la reflexión sobre las condiciones sociales y laborales de los centros educativos donde los profesores desempeñan ésta, teniendo en cuenta además, que el desarrollo profesional del profesorado y el proceso de cambio continuo en los centros de trabajo están interrelacionados.

La formación permanente como estrategia para el cambio profesional y por ende del centro educativo, promueve un proyecto integrador de mejora global, en el que la actitud del profesorado lo lleva a convertirse en un participante reflexivo-crítico que participa activa y críticamente, en un proceso dinámico y flexible, de innovación y formación desde su propio contexto. Esta actitud se forma en una relación colaborativa, donde la comunicación e intercambio de experiencias promueve la organización de grupos de trabajo en beneficio de los intereses colectivos.

Con la participación del profesorado en el diseño y gestión de su propia formación, al trabajar juntos en los centros de trabajo, se promueve el desarrollo de un proceso de reflexión y crítica autoevaluativa, que ha de permitir tomar decisiones en la escuela de manera autónoma, desarrollar el currículum de manera descentralizada y elaborar proyectos y materiales curriculares tomando como contexto específico el lugar de trabajo. La participación del profesorado en todo el proceso y el ejercicio de la autonomía son, entonces, el núcleo de la formación.

Esta tendencia de formación permanente del profesorado, centrada en el centro de trabajo docente, también llamada formación centrada en la escuela, es la formación más eficaz, según la OCDE (1977, citado en Imbernón, 1994), si el objetivo es el análisis y la mejora de la propia práctica docente. García Álvarez (1983, citado por Imbernón, 1994), manifiesta que su surgimiento puede deberse a que:

- a) Es una reacción contra la ineficacia de la formación alejada de los problemas y necesidades que vive el profesor;
- b) Es consecuencia del rechazo al formador experto y extraño que pocas ocasiones vive los mismos problemas que los maestros;
- c) La nueva función que se asigna al profesor como renovador del currículum, lo que le exige una formación permanente centrada en éste;
- d) Los resultados de investigaciones sobre la eficacia de la formación permanente vinculada o no a la escuela.

Como características principales de esta tendencia puede mencionarse que:

-Se realiza en un contexto específico que es el lugar de trabajo (o cerca de él);

-El profesorado no asiste únicamente como un individuo que necesita formación sino como parte de un grupo (plantel, zona escolar, departamento, ciclo, etc.)

-Parte de los problemas profesionales de cada grupo. Las necesidades específicas son estudiadas y planteadas en un contexto determinado, y el mismo grupo participa en el diseño, la realización y la evaluación de los objetivos renovadores de formación, apoyado por un formador-asesor

-La formación se realiza en horas de jornada laboral, separada del tiempo de trabajo del profesor que está dedicada a la docencia directa

Esta tendencia no sólo ha de facilitar la organización de la formación permanente, al facilitar la elaboración de planes de formación permanente en zonas desatendidas, sino, lo más importante, es que ha de enseñar a los profesores a tratar los problemas desde su propia práctica (Fierro y Rosas, 1988)

Sin embargo, las problemáticas que surgen de esta tendencia, son que actualmente los maestros no están acostumbrados a tareas experimentales ni de investigación, por lo que, primeramente, se hace necesario capacitar a los profesores para analizar, intervenir y evaluar el currículum. Además, las bases psicopedagógicas y científicas proporcionadas en la formación inicial adquieren una importancia capital ya que deberán ser consolidadas en esta formación permanente. Requiere además, de la disposición del grupo de profesores de los centros docentes a reflexionar y planificar sus programas de enseñanza después del estudio de las necesidades de los alumnos, y también precisa una actitud de colaboración entre los profesores, situación a la que muchos no están acostumbrados.

Otro de los obstáculos importantes es la necesidad de disponer de recursos económicos para la preparación de las personas externas, que intervienen como formadores en la formación permanente del profesorado, por el excesivo número de profesores a formar, o para la sustitución del profesor que acude a sus sesiones de formación, así como, para el diseño de instrumentos de evaluación y la aplicación de los mismos, que son necesarios para demostrar la rentabilidad del proceso de formación.

Centros de Maestros

La creación de centros de maestros, situados en zonas específicas, es una tendencia importante en el marco de la organización de la formación permanente de profesores. De acuerdo al análisis de experiencias realizadas en diversos países, (Noruega, Inglaterra, por ejemplo), son un medio de perfeccionamiento docente para favorecer la participación, la interacción y las necesidades del profesorado de una zona, con la intención de que el profesorado sea sujeto

activo de su propia formación y en la gestión de la institución. Además, el centro es un agente mediador idóneo entre la investigación educativa y el desarrollo curricular (Pereyra, 1984).

Como parte de la filosofía de los centros de profesores no se puede perder de vista que su función es la de potenciar una formación entre iguales, entre colegas que se ayudan y colaboran en los procesos de formación permanente, así como tampoco que pueden representar lugares de ayuda a la difusión, experimentación y adaptación de material innovador

En estos centros los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, investigar, recibir material y apoyo técnico. Porque los Centros de Maestros deben cumplir con funciones de información, difusión, actualización y desarrollo curricular, es decir, deben ser un lugar donde los profesores encuentren orientación, colaboración y ayuda; así como los recursos didácticos, y tecnológicos que requieren, por lo que es conveniente que también sea un centro de reproducción gráfica, una biblioteca multimedia, un museo pedagógico, además, de un centro social.

Aunque se pretende que en esta estrategia los profesores de una determinada zona participen en el diseño, ejecución y evaluación de una formación permanente en respuesta a sus propias necesidades, esto no ha llegado a implementarse en su totalidad, quedando la función en el de un centro de recursos (en ocasiones no completos) o tan sólo centro de reuniones, ya que los profesores no disponen del tiempo y estímulos para participar en ese tipo de formación permanente (Mc Donald, 1984, referido por Imbernón, 1997)

Los centros de profesores se enfrentan, también, a la crisis económica que se vive en la actualidad, a condiciones adversas derivadas de tensiones entre autonomía y dependencia administrativa, a la falta de tiempo laboral dedicado a la formación, a la falta de una evaluación, y a la creación de una nueva figura el asesor, el cual puede llegar a ser representante de una nueva burocracia, con poder y carácter de "experto" diseñador y entrenador.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

II. EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar, contradictoriamente a su nombre, es el primer nivel educativo escolarizado al cual accede una parte de la población infantil desde los 45 días de nacido y hasta los 6 años de edad. La atención se brinda a través de dos modalidades: el Sistema Escolarizado o Formal que incluye dos instituciones que son el Jardín de Niños y los Centros de Desarrollo Infantil; y el Sistema No Escolarizado que se lleva a cabo por medio de los padres de familia y miembros de la comunidad (SEP, 1988a)

Desde su creación oficial en 1881, este sistema de enseñanza establecía que los niños, mediante el juego, comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias (SEP, 1988c)

Ya a partir de 1903, se planteó que la Institución Preescolar debía "educar al niño de acuerdo a su naturaleza física, moral e intelectual; aprovechar las experiencias que adquiere en su hogar, en su comunidad y en su contacto con la naturaleza" (SEP, 1988a, pág 104) En el periodo de Vasconcelos, se planteó la atención del aspecto integral del niño. biológico, psicológico y social. En la década de los años '60s con el surgimiento de la Administración Educativa, se dio gran auge al sector preescolar como elemento de desarrollo en nuestro país.

El Jardín de Niños es la Institución del nivel preescolar, que bajo la normatividad de la Dirección General de Educación Preescolar, tiene por objetivo proporcionar el servicio de Educación Preescolar a los niños de 4 a 5 años 11 meses, para favorecer su desarrollo integral; se aboca a brindar un servicio eminentemente pedagógico que cubre un horario de 3 horas de trabajo

La educación preescolar cumple, además de una función educativa, una función social dentro del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, como subsistema de atención a la población en edad preescolar, sufre la incapacidad de responder, de manera específica, a la totalidad de grupos de población ubicados en la diversidad geográfica del país, a las características culturales y de lenguaje de los niños y a las características de la demanda social para la atención de los niños de este nivel, que, debido a factores sociales y económicos se ha modificado, y rebasa lo estrictamente educativo. Es decir, la forma de atención preescolar

tradicional o formal, orientado más al medio urbano, no responde ya a la demanda dominante para la atención de todos los niños preescolares en todo el país (SEP, 1988a, Ramos, 1995; Bertely, 1995, Arroyo, 1995a; Arroyo, 1995b; Diario Oficial de la Federación, 1996)

Como respuesta a esas necesidades, surge una serie de alternativas que enmarcadas en el Programa “Alternativas de atención a la demanda de educación preescolar”, han permitido expandir el servicio, y consideran otras formas de atención, como las del Sistema No Escolarizado, que a través de la participación comunitaria, (con los promotores de bienestar comunitario), atiende zonas rurales, marginadas o indígenas. Otra opción son los Jardines Estancia, actualmente Jardines de Servicio Mixto, surgidos en el sexenio 1970-1976, que proporcionan, en un horario ampliado, además del servicio educativo, el alimento de medio día y actividades recreativas vespertinas, a aquellos niños de madres trabajadoras que no tienen prestaciones sociales. Estas formas de atención, sumadas a la opción tradicional del Jardín de Niños, pretenden responder efectivamente a la demanda de expansión y mantenimiento del servicio preescolar, sobre todo en el medio urbano marginado, rural e indígena (SEP, 1988a, Bertely, 1995, Ramos, 1995; Diario Oficial de la Federación, 1996)

Este programa de alternativas a la demanda, dio origen a la diversidad de formación inicial del personal adscrito al nivel de educación preescolar, que va desde jóvenes egresados de secundaria que habilitados como técnicos Promotores hasta los nuevos egresados de la Licenciatura de Educación Preescolar o Primaria

Como resultado de la amplia gama de perfiles de formación inicial, aunado a la poca iniciativa de los profesores para asistir a eventos de actualización y formación permanente, -SNTE (1994a), reporta que en los últimos cinco años el 65% del profesorado no había asistido a ningún curso con valor escalafonario y el 25% se encuentra cursando la licenciatura de educación básica, por haber sido reclutado sin contar con la formación inicial magisterial-; se da una gran variedad en las concepciones teórico prácticas que poseen los profesores, así como diversas interpretaciones de la actual propuesta del Programa Preescolar, que conlleva a la diversidad de criterios al efectuar la práctica educativa (Arroyo, 1995a; Arroyo, 1995b; Fiol, 1995; SNTE, 1994a).

A su ingreso a la Institución Preescolar, el niño inicia diferentes relaciones con elementos humanos y materiales que antes no formaban parte de su ambiente inmediato y que tendrán una influencia importante en su desarrollo.

Estos elementos, -educando, educador y material de formación-, son considerados elementos básicos de la educación escolarizada. Las características del educador y del material de formación están determinadas por las del nivel educativo. En el nivel preescolar los determina el hecho de que es este nivel, el primer acercamiento para los niños a la escuela.

Según Nassif (1974, citado en SEP, 1988a), el material de formación son las actividades, experiencias, objetos, medios de información, relaciones personales, que propician en los sujetos habilidades, destrezas, actitudes, juicios, valores, normas, informaciones, etc., que conforman al ser humano en sus múltiples aspectos. Este material de formación o contenido educativo, es parte de todo el ambiente y se presupone que las interacciones que se realizan entre éste y el sujeto, son las que dan posibilidad al sujeto de conocer, ampliar, afirmar y renovar todo un mundo de hechos e ideas. Al ser organizado en la escuela, el material de formación, toma el nombre de curriculum, en él se sistematiza, con la intención de obtener los mejores resultados respecto a los fines que pretende.

La educadora: docente de educación preescolar

En la sociedad en general existe un sinnúmero de educadores, pero cuando estos forman parte de una institución dedicada específicamente a la educación, se les denomina *docentes* y son personas que tienen una preparación o capacitación para propiciar procesos educativos

En la Institución de educación preescolar (SEP, 1988a), se considera al educador como el ser humano que de manera intencionada o no, influye sobre otro sujeto, pero que la influencia que ejerce se da mediante una relación no impositiva, en la que el educador es un guía que propicia la educación. Este educador reconoce las características de los demás seres humanos y establece con ellos relaciones de respeto. Se considera que este educador no ha terminado su aprendizaje, ya que constantemente encuentra nuevas situaciones que lo obligan a crecer como persona y realizar una educación permanente (SEP, 1988a).

Por lo general, se considera docente sólo a aquella persona que establece relación con los educandos en el salón de clase. Sin embargo, si se toma en cuenta la conceptualización expuesta, en el párrafo anterior, no sólo el educador que atiende un grupo de niños es considerado *docente* en preescolar, sino todas aquellas personas, ya sean directivos, personal de apoyo técnico pedagógico, profesores de educación física, de enseñanza musical, que inciden de manera propositiva y reflexiva en la educación (SEP, 1988a). Para fines de este Reporte, se pretende conceptualizar únicamente al docente que realiza trabajo con un grupo de niños preescolares.

La docencia en preescolar, se ubica en el campo profesional femenino por origen y tradición. Antes de requerir el bachillerato como antecedente a la Normal, se le consideraba como una oportunidad, para un buen número de mujeres, de acceder a la educación. El campo

profesional era exclusivo de ellas, caracterizado por un matiz matriarcal, en el que subyace una cultura de reconocimiento social de la educadora más como madre substituta, que como profesionista (SEP, 1988a; Namó de Mello; 1993; Fiol, 1995).

En la actualidad, a pesar de la inclusión del bachillerato como antecedente, y con la posibilidad de que los varones estudien en una normal de preescolar, o de que los egresados de la normal de educación primaria se integren al servicio como docentes de preescolar, a falta de una plaza en educación primaria; éste es uno de los campos profesionales en el que la mujer labora mayoritariamente y sigue siendo considerada la ocupación femenina por excelencia. Entre otras causas está que el horario es accesible para trabajar aún estando casadas y teniendo hijos. Además se considera que lo que se estudia sirve luego para atender a los hijos, siendo una actividad laboral segura para apoyar a la manutención de la familia y mantenimiento de la casa, cuando así se requiere (Cortina, 1984).

Sobre la formación profesional del docente preescolar y del ejercicio de la profesión, autores como Villarreal (1981), Millie (1977), Pulpeiro (1979), Nassif (1974), (referidos por SEP, 1988a), entre otros, hacen hincapié en que la educadora deberá ante todo profesar "amor a los niños". Este amor a los niños (que debe considerarse una actitud de cariño, respeto, comprensión y tolerancia), fue desvirtuado hacia una actitud maternalista que propicia la falsa concepción de asignar a la educadora la función de "cuidar a los niños" y como su papel social el de ser "una segunda madre" (Millie, 1977, citado en SEP, 1988a), por este motivo, como ya se mencionaba, la educación preescolar se llegó a considerar campo exclusivo de la mujer y, sobre todo, un nivel educativo sin importancia.

Lo que sí es importante considerar es que la personalidad del educador de preescolar se proyecta en todas las relaciones que establece (con el educando, la familia, la comunidad) al influir en ellas desde su práctica educativa, y desde todas sus acciones, consciente o inconscientemente, reflexione o no sobre ellas.

Al ingresar como docente al nivel preescolar se asignan tareas tales como el cuidado y educación de los niños del grupo que atiende, el mantenimiento y aprovechamiento de material didáctico mobiliario e instalaciones; se le pide realizar un gran número de reportes administrativos, y, debe ser, además, el lazo de unión entre los padres de familia, la comunidad y la Institución Preescolar. Siendo necesario mencionar que la organización educativa en el sistema preescolar, "para el logro de sus fines" se basa en una estructura piramidal, cuyo vértice superior determina las funciones y actividades y en donde todas las acciones educativas se subordinan a lo que ésta dicta en forma lineal, a través de la estructura vertical del Jardín de Niños (SEP 1988a).

Dentro de esta Institución y organización, el docente no puede ser considerado un ente aislado, puesto que establece relaciones con los alumnos, la familia, comunidad, con otros docentes y

con las autoridades. Estas relaciones a pesar de estar previstas, pueden ser imprecisas o estar matizadas por expresiones de autoritarismo, considerado este, como una actitud que coarta la acción y pensamiento de las personas ante quienes se ejerce (niños, otros docentes, padres de familia) Es entonces cuando el desempeño de la labor docente se da bajo una estructura rígida y vertical, en la que la toma de decisiones frente al grupo queda condicionada a las decisiones de la autoridad, haciéndose necesario recorrer la estructura jerárquica tanto para las indicaciones a la actividad docente, como en las necesidades laborales (SEP, 1988a)

Las relaciones entre el docente y el educando también pueden estar matizadas por actitudes de autoritarismo, o por una actitud de autoridad flexible que brinda y facilita la independencia y autorregulación (Fromm, 1973, Neill, 1980, referidos por SEP, 1988a) Esta es la concepción que se trata de rescatar, en las relaciones humanas que inciden en la actividad educativa, del nivel preescolar. Además, esta relación docente-niño también está matizada por las cargas del vínculo afectivo que se establece por la especificidad propia de la edad de los niños en este nivel escolar, ya que la afectividad es una característica de gran relevancia en el niño, y si ésta se ve alterada, repercute en el desarrollo integral y por lo tanto en su aprendizaje.

Las relaciones que debe establecer el educador de preescolar con la comunidad en la que labora no se refieren, únicamente, al aprovechamiento de recursos humanos y materiales que ésta brinda como entorno inmediato a los planteles escolares, ya que se tiene presente que cualquier acción educativa no se limita al plantel escolar, sino que éste se involucra en la dinámica social

Es mediante las relaciones que establece en su vivir profesional cotidiano (con el educando, los padres de familia, la comunidad, con otros profesionales), como el educador conceptúa su trabajo, conoce el valor, sentido, necesidad y significación tanto individual como social de lo que hace

Cuando concluye su formación escolarizada e inicia la realización de su práctica pedagógica, el docente de preescolar se enfrenta a la imprecisión de su tarea unida a la responsabilidad que ésta conlleva, a los cambios de orientación de su papel, resultado de los diferentes discursos (político, económico, tecnológico, ideológico, que se dan a partir de los procesos sociales), de lo que se espera de él (Puigross, 1984, en SEP, 1988a), y al significado global que da la sociedad a su tarea

Cuestionarse a sí mismo es importante, ya que permite una actitud reflexiva, que ayuda al educador a situarse ante su papel en la vida y el quehacer educativo. En la actualidad, y para los fines de la educación preescolar, este cuestionamiento es muy importante ya que ayudará al docente a concebirse como una persona inacabada con mucho que aprender y modificar. Entenderá que su formación va más allá de su preparación profesional en la escuela normal, acompañándolo en todo momento de su existencia, en una necesidad de formación permanente (SEP, 1988a)

La reflexión sobre sí mismo y sobre su papel no debe ser una mera posibilidad, sino que deberá funcionar a fin de desarrollarse, para tener presente que conducirá al docente a ser un investigador, cuestionador y transformador de su realidad social e individual, pero, para lograrlo, el docente debe reflexionar sobre su quehacer educativo incluyéndose como parte de éste, confrontar constantemente los aportes teóricos con la práctica educativa, a fin de explicarse la realidad y actuar comprometidamente con ella (SEP, 1988a, Arroyo, 1995a).

Reconocerse como "un ser individual social (Spranger, 1960), con historia propia, con incentivos y necesidades individuales, participante de la sociedad, imbuido de los valores y cultura que ésta genera" (SEP, 1988a, pág. 85), y como un ser reflexivo y crítico, le facilitará teorizar y cuestionar sobre su labor docente y ejercer la autocrítica que propicie la apertura hacia la superación individual y social (SEP, 1988a; Arroyo, 1995a)

El docente del nivel preescolar y el proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Durante la etapa de la educación preescolar ocurren cambios biológicos, psicológicos y sociales significativos para la vida del ser humano, por tanto la Institución Preescolar, como una instancia que influye en este desarrollo, debe organizar didácticamente los elementos humanos y materiales que en él confluyen, de tal manera que, el niño pueda vivir plenamente esta etapa de su vida y tenga un mayor acervo de posibilidades para llegar a la vida adulta plena (SEP, 1988a; Delors, 1997).

Los métodos didácticos o metodología, en sus fundamentos, dan pauta para la realización del proceso enseñanza aprendizaje. Estos proponen, que dicho proceso se base en los de desarrollo y conocimiento, así como en las necesidades de cada periodo de la vida, a fin de facilitar el desarrollo tanto del pensamiento, como los procesos afectivos, sociales y psicomotores del niño (SEP, 1988a).

Cuando se concibe al aprendizaje como "un proceso dinámico interno que se realiza a partir de la interacción del niño con los objetos y relaciones con su medio", la enseñanza en la escuela puede ser conceptualizada como la "colaboración de manera organizada, racional y sistemática, en la revisión, coordinación, integración y construcción de los esquemas de conocimiento" (Coll, 1983, pág. 210).

En el nivel preescolar, las actividades que se realicen deben propiciar que las estructuras del educando se transformen, reconstruyan y enriquezcan, para promover los aspectos creadores (SEP, 1988a)

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente intentará ser un facilitador del desarrollo integral del educando y el coordinador de las experiencias de aprendizaje. Coll (1983), propone que, en el proceso educativo, el docente busque provocar desequilibrios en las estructuras del niño (al cuestionarlo o plantearle problemas) y que le proporcione los elementos necesarios para hacer posible la superación del desequilibrio provocado, para lograr con ello el desarrollo de los esquemas de conocimiento

Conocer y recordar las características del desarrollo del niño permite, al educador, comprender que debe proponer actividades concretas que deben preceder a las explicaciones verbales y a los materiales escritos, por lo que debe procurar que el educando, actúe, manipule objetos, observe resultados; lo cual como experiencias concretas responderán a los intereses y necesidades del educando a partir de sus propias acciones.

El docente no debe imponer al educando sus propios puntos de vista basados en sus propias experiencias, sino que debe escuchar, observar a los alumnos y colocarse en la perspectiva de ellos. Es decir, el docente debe establecer una relación flexible con el educando, y con esta actitud y el deseo de observar y aprender de él, lo llevarán a conocer y adaptar las experiencias pedagógicas a las necesidades infantiles, propiciando "situaciones en las que los conocimientos se presenten como necesarios para alcanzar las finalidades concretas elegidas o propuestas por los mismos niños" (Oppen y Ginsburg, 1977, referidos por SEP, 1988a)

Los cambios sociales y las diversas conceptualizaciones y orientaciones de los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje, así como las reflexiones que sobre la educación y la práctica se han hecho a través del tiempo y que se han aplicado en el sistema educativo, han dado paso al desarrollo de distintas prácticas didácticas en la educación preescolar.

Estas prácticas didácticas que realiza el educador de preescolar, se encontrarán, además, necesariamente influenciadas por las propias ideas y conceptualizaciones que él tenga acerca del niño, del aprendizaje y la enseñanza, del valor formativo de las experiencias y actividades que propone a los niños y de la manera de realizarlas, así como del carácter de su propio papel durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Arroyo, 1995a; Arroyo, 1995b).

El desarrollo de las prácticas de cada docente se basa en logros anteriores con variantes, innovaciones o cambios, que le permiten, como menciona Villarreal (1981, citado en SEP,

1988a), elaborar medios propios de acción, los cuales son fruto de la experiencia y de las capacidades personales del docente, aunadas al conocimiento del educando y de su entorno. De acuerdo con este autor, son fuente "inagotable de material de trabajo, de problemas, experiencias, incentivos, es un vasto campo para la observación, la comparación, la reflexión y la actividad física" (Villarreal, 1981, pág. 96, en SEP, 1988a).

Por lo anterior, cualquier aportación teórico metodológica que reciba el docente para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje deberá ser estructurada de manera que permita cuestionar la práctica a partir de los fundamentos conceptuales que se den, y convertirla en un "objeto de reflexión científico-educativa" (Díaz, 1990a) que le brinde elementos diversos para elaborar sus propios medios de acción. Por lo tanto, el trabajo docente se realizará "creando y recreando ininterrumpidamente sus modos de acción según la naturaleza de las situaciones con las que se ve confrontado" (Coll, 1983, pág. 1)

Mención especial se necesita para abordar el juego, marco de la actividad didáctica en la educación preescolar, y que es una de las funciones constitutivas más importantes del ser humano desde su nacimiento, y mediante la cual el niño elabora sus experiencias afectivas, socializa con otros niños, disfruta, descubre, investiga, construye conocimientos, etc (Rodulfo, 1989, referido en Arroyo, 1995a)

El niño asimila a través del juego, al que se considera como un elemento de aprendizaje y como un puente al trabajo. El juego se encuentra y está presente a lo largo de la vida del ser humano; la forma de expresarlo, depende del desarrollo del individuo (SEP, 1988a).

En la medida que se tenga presente que el sujeto interactúa con los objetos de conocimiento mediante el juego, se propiciará un aprendizaje no impositivo, sino a través del goce lúdico. Se tendrá presente que los objetos de conocimiento cobran mayor significación e intencionalidad cuando el educando se acerca a ellos jugando o cuando juega con ellos, porque el juego se da por un estado de relajación del esfuerzo adaptativo y por el simple placer de dominar las actividades (SEP, 1988a, Arroyo, 1995a). "A través de la actividad lúdica, se puede observar qué aspectos, hechos, circunstancias,... del mundo interesan al educando, y el nivel de comprensión que tiene de ellos y sobre todo, el nivel que se alcanza en el proceso de construcción de su conocimiento" (SEP, 1988a, pág. 103).

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

La Educación Preescolar forma parte de la fase de Educación Básica en la que, según Delors (1997), es donde se fraguan actitudes de aprendizaje que durarán toda la vida y el acceso al saber puede hacerse realidad, pues es entonces, cuando se adquiere el instrumental de desarrollo futuro de la facultad de razonar e imaginar; el sentido de las responsabilidades; se aprende a ejercer la curiosidad por el mundo que nos rodea y se despierta la chispa de la creatividad.

Toca a esta denominada educación preescolar, participar en un período de desarrollo de una trascendencia muy singular. Su papel es proporcionar al niño un medio que favorezca sus relaciones con los otros niños, que respete su ritmo de desarrollo individual, tanto emocional como intelectual; que lo asuma como persona con características propias en su modo de pensar y sentir y que necesita ser respetado por todos; que le proporcione un conjunto de oportunidades rico, para que sea él quien pregunte y busque respuestas acerca del acontecer del mundo que le rodea (Arroyo y Robles, 1981). Además, la escolarización iniciada a temprana edad, considerada educación preescolar, puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar al niño a superar los obstáculos iniciales de un entorno social y cultural poco favorecido (Delors, 1997).

La Modernización del sistema educativo iniciada en nuestro país en 1989, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, dio origen a modificaciones en la Educación Básica.

Con el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, se dio inicio a un cuidadoso y prolongado proceso de diagnóstico del sistema educativo, con el cual se pudieron identificar los principales problemas educativos del país, evaluar y precisar las prioridades, así como definir estrategias para su atención. Una de estas estrategias consideró las propuestas de reforma de los planes y programas de estudio para la Educación Básica, como una de sus acciones fundamentales (Poder Ejecutivo Federal, 1989; SEP, 1993b).

Esta Reformulación de contenidos de los planes y programas de educación básica, dio lugar a los llamados Programas Emergentes que se utilizaron para su aplicación, en el ámbito nacional, en Agosto de 1992.

En el caso de la educación primaria, el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos permitió seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, atendiendo a necesidades claras de fortalecer conocimientos y habilidades realmente básicos, como son la

lectura, la escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica; la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país. Propuso eliminar la dispersión y establecer la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa de manera que, la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo, -mediante los llamados contenidos regionales- (SEP, 1993b; SNTE, 1994b; Diario Oficial de la Federación, 1996; Delors, 1997)

El nuevo enfoque de los planes y programas de educación básica en el nivel primaria, disminuye la tendencia a la información, reforzando valores y actitudes que permitan al educando un mejor desempeño. Impulsan la aplicación de métodos y prácticas que faciliten el aprender por sí mismo, de manera que se fortalezca, desde la educación básica, el interés y aprecio por el conocimiento científico y técnico, cambiando además, la concepción de que la educación es asunto primordial de la niñez y juventud para estimular la conciencia y crear la necesidad de una educación permanente, que sea la vía hacia una mejor manera de vivir (SEP, 1993b; Diario Oficial de la Federación 1996; Delors, 1997).

La orientación curricular en la Educación Básica, caracteriza al nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP'92) como una propuesta centrada en el sujeto que aprende, en sus necesidades e intereses y en la adecuación a su contexto social y cultural. Se enmarca en una actividad lúdica comprendida como expresión, medio de aprendizaje y de creación. Propone que las formas de organización pedagógica deben ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades; estimular el trabajo en grupo con propósitos deliberados y aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomenten el razonamiento matemático. La reforma curricular especifica que el nivel de educación preescolar debe ser el liberador de potencialidades y otorgador de herramientas conceptuales y aprendizajes básicos para la formación de todo mexicano, enriqueciendo las posibilidades para un desarrollo óptimo (Fiol, 1995; Arroyo, 1995a; Arroyo, 1995b, Diario Oficial de la Federación, 1996)

El cambio principal dentro de la Modernización Educativa en el nivel preescolar, fue la aplicación del actual Programa de Educación Preescolar (PEP'92), único oficialmente aprobado como resultado de la revisión de planes y programas, en la Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos durante 1992. Dicho Programa, según Arroyo, (1995a, pág 11), "... se inscribe dentro de la lógica de construcción de un curriculum, abierto y en proceso".

Esta misma autora (1995a, pág 23), señala que "El programa actual implica lineamientos teóricos que lo fundamentan y una metodología a través de la cual cada uno de los elementos curriculares tiene un enfoque congruente con características y posibilidades de participación de los niños. Define el lugar y función del docente, la naturaleza de sus relaciones con los

niños, las posibles relaciones entre los mismos niños, así como de éstos con el tiempo, el espacio, los contenidos, los materiales y la evaluación"

En el Programa de Educación Preescolar (PEP'92), se reconoce al niño como sujeto activo de su aprendizaje, portador de conocimientos, experiencias e historia y como centro del proceso educativo. Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños; así como su capacidad de expresión y juego como fuente de experiencias diversas para su aprendizaje y desarrollo en general; y la importancia de favorecer su proceso de socialización. Pretende estimular el proceso de desarrollo integral del niño tomando en cuenta las dimensiones física, intelectual, afectiva y social (SEP, 1992b; SEP, 1993a)

El Programa rescata la idea de que este nivel es determinante para la formación de su personalidad la cual se favorecerá mediante la metodología propuesta, que integra juego-trabajo y en el cual se concibe que jugar no es opuesto a aprender (SEP, 1992b, Fernández, 1995, Robleda, 1995).

En el programa se hace énfasis en que el niño requiere de un ambiente que le brinde seguridad y estabilidad emocional, pues sólo cuando el niño se sienta independiente y seguro de sus capacidades se animará a interactuar con la realidad que le rodea, desplegará su iniciativa para indagar, preguntar y satisfacer su curiosidad (Arroyo, 1981b).

El *PEP'92* se sustenta en el principio de globalización, que alude a la visión sincrética del pensamiento infantil, considerando la edad y las características de los niños preescolares, por lo que la propuesta organizativa y metodológica plantea una organización didáctica a partir del método de proyectos. Esta propuesta didáctica propone la organización de juegos y actividades, propias de la edad del niño preescolar, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o como la realización de una actividad concreta. Es decir, es un conjunto de actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de propósitos educativos (Arroyo, 1995a; Ramos, 1995; SEP, 1992b; SEP, 1993a).

El método de proyectos es una propuesta que permite una organización y desarrollo del trabajo de manera abierta y flexible; posibilita una serie de acciones y relaciones de los niños, tanto individuales como colectivas, con los materiales, con el tiempo y con el espacio. La amplia libertad metodológica y la flexibilidad con que cuenta la propuesta permiten incluir contenidos regionales, locales y nacionales de manera que se posibilite la articulación con el nivel de educación primaria, en una búsqueda por la vinculación y congruencia de todos los niveles escolares, en el marco de la educación básica (SEP, 1992b; SEP, 1993a; Ramos, 1995; Arroyo, 1995a).

Con el trabajo por proyectos se pretende favorecer en el niño la apropiación de formas de pensamiento lógico, y lograr la formación requerida para enfrentarse y adaptarse a nuevas

experiencias en el seno de su cultura a lo largo de su vida. Por su sentido fundamentalmente colectivo, implica y propicia múltiples interacciones con otros, promoviendo la participación, la colaboración, la organización de un trabajo compartido con un fin común, por lo que pretende generar un sentido democrático individual y colectivo como herramienta básica que influya, desde los aprendizajes de la escuela, en su entorno social y familiar (Ramos, 1995, SEP, 1992b; Arroyo, 1995a).

En la educación preescolar se debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de fomentar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, y, al estimular su curiosidad e impulsar el trabajo en grupos, lograr los objetivos del Programa

El logro de los objetivos del programa implica, además, tener una perspectiva diferente de la función docente, en la que el educador debe ser flexible y consciente de las diferencias individuales y de grupo; su función es la de un guía, coordinador, promotor y organizador del proceso educativo, fomentando la participación y decisión reflexiva de los niños, así como su creatividad y libre expresión (SEP, 1992b; SEP, 1993a).

La relación entre el educador y los niños, tanto de manera individual como con el grupo, debe darse con una base de igualdad y respeto mutuos, propiciando la cooperación y permitiendo que resuelvan por sí mismos los problemas surgidos entre ellos, haciéndoles tomar conciencia de los diferentes puntos de vista, favoreciendo el intercambio y coordinando las decisiones que ellos tomen. Esto no sólo se logra al interior del grupo, sino que la relación educadora-niños contará con la participación de los padres de familia y la comunidad, con el propósito de hacer congruente la labor educativa familiar con la del jardín de niños en beneficio del niño (SEP, 1988a; SEP, 1992b)

MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

La reforma curricular, producto del *Programa de Modernización Educativa*, aunada a las problemáticas generadas por la diversa formación inicial, creó la necesidad de que el docente en servicio actualizara sus conocimientos sobre los enfoques teóricos y metodológicos aplicados a los nuevos planes y programas de Educación Básica.

La instrumentación de medidas de actualización a escala nacional, se inició con el Programa Emergente de Actualización Magisterial, *PEAM 1992*. A través de él se llevaron a cabo actividades de actualización intensiva de los maestros en servicio, que estuvieron destinadas a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos y fundamentos de la propuesta curricular. Esta difusión de la información permitió un primer contacto y la visión de conjunto a los nuevos enfoques metodológicos de los nuevos planes y programas nacionales de educación básica, los materiales a utilizar y los lineamientos generales para su aplicación (SNTE, 1994b).

La actualización de los maestros en servicio se convirtió, entonces, en factor decisivo para el cambio del sistema educativo nacional, con la intención de que, al formar parte de un proceso de formación permanente, apoye la transformación de la enseñanza y coadyuve a lograr los propósitos de la *Modernización Educativa*, en la que se considera, que una propuesta educativa se cumple si los profesores la practican en su trabajo diario. Es decir, una reforma real del currículum no puede llevarse a cabo sin un adecuado desarrollo profesional de los docentes (Poder Ejecutivo Federal, 1989, Diario Oficial de la Federación, 1996, Delors, 1997).

El enfoque nacional de la actualización, a partir del *PEAM'92*, apoyado en las concepciones actuales sobre formación docente, puso énfasis en la actualización permanente a través del trabajo cotidiano en la escuela. Su motor y propósito es propiciar en los maestros, el análisis individual y la reflexión colegiada de su experiencia docente mediante la confrontación de sus conocimientos y su práctica con sus propias metas, así como, con las experiencias y conocimientos de otros profesores, a fin de valorar su utilidad y poder plantear diversas opciones y soluciones alternativas, que, fundamentadas en la adquisición de nuevos conocimientos, contribuyan a mejorar su práctica educativa y los procesos de aprendizaje de los alumnos en la escuela (SEP, 1992a, SEIEM, 1996).

No sólo por la puesta en marcha de los programas nacionales de actualización, las acciones de la formación docente, han gestado propuestas para contribuir al desarrollo profesional de los maestros. La búsqueda ha sido continua procurando establecer un sistema adecuado de educación permanente del magisterio.

Durante este proceso de búsqueda, se han vivido diferentes momentos, que aunque ya han sido expuestos en el Capítulo I es necesario tenerlos presentes para comprender el actual enfoque de la actualización de docentes en servicio. Según Moreno (1995), pueden resumirse de la siguiente manera:

En el primero de ellos, predominó la idea del mejoramiento y la eficiencia en el trabajo, y se caracterizó por el diseño y la implementación de cursos aislados sobre diversas temáticas que se consideraron importantes para el acervo pedagógico del docente (Moreno, 1995)

En el segundo período, que puede ubicarse en la década de los años setenta, se pone énfasis especialmente en el desarrollo de habilidades y capacidades para la docencia, con una influencia significativa de la tecnología educativa sobre el diseño y evaluación de programas enfocados a la resolución de situaciones problemáticas, producción de materiales didácticos, pretendiendo como aspectos básicos el control y la eficiencia (Moreno, 1995).

El tercer período se desarrolla a partir de la década de los años ochenta, y se da paralelo al proceso de *Modernización Educativa* y a la *Reformulación de Contenidos de Planes y Programas de Educación Básica*.

En él se plantea el cuestionamiento y la redefinición de los aprendizajes, los contenidos, los métodos de la enseñanza, pero sobre todo, se replantea el papel del alumno y del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje. La práctica docente se somete a un proceso de reflexión y análisis que da un gran impulso al trabajo colegiado y a la escuela como el espacio idóneo para que el maestro, a través de reflexionar sobre su propio quehacer docente, logre una formación permanente (Moreno, 1995)

Para la formación de los maestros en servicio, llevada a cabo por los cuerpos técnicos, en el nivel de Educación Preescolar, y el Valle de México no es una excepción, se generaron diversas actividades académicas en los distintos momentos, y desde los diferentes enfoques y perspectivas ya mencionadas. En ellas, le fue dado al docente el papel de ejecutante; se valoró la aplicación del conocimiento y la repetición de los contenidos, centrandolo en las actividades y no en el aprendizaje, algunas de estas actividades únicamente se llevaron a cabo con la intención de responder a requisitos administrativos. Es decir, ni las decisiones político-administrativas ni las técnicas daban importancia al proceso de desarrollo de los docentes, y se descuidaron las necesidades y expectativas de los propios maestros, así como las condiciones específicas en que estos desarrollan su trabajo (SEP, 1988a, Agiss, 1993, SNTE, 1994b)

Las concepciones actuales de formación docente insisten en la importancia de reflexionar objetiva y profundamente sobre las maneras en que se prepara, actualiza y fortalece la labor docente del magisterio, y que, esta reflexión debe llevar al cuestionamiento de la necesidad de cambio de formas de trabajo que pueden considerarse obsoletas y a la toma de conciencia del propio quehacer didáctico, de manera que se promueva la búsqueda, apertura e innovación de prácticas pedagógicas más acordes con las necesidades de la sociedad actual (Imberón, 1994; Moreno, 1995; Trujillo, 1995)

Poco a poco se ha ido evolucionando y promocionando un espacio efectivo de formación y actualización para el maestro en servicio. Esto se ha ido logrando mediante diversos esfuerzos por acercarse a los problemas específicos de su formación, al conceptualizar al educador como un sujeto, con un cúmulo propio de saberes pedagógicos y preocupaciones concretas que

demandan respuesta, los cuales se constituyen en problemas de estudio para los formadores, y al "conceptualizar la práctica docente desde un punto de vista social, histórico y heterogéneo" (Agiss, 1993, pág. 29)

En esta evolución, y desde la perspectiva de los Programas Nacionales de Actualización Permanente del Magisterio, ha sido necesario también ir conceptualizando la actualización como un proceso formativo con características y necesidades propias, que ha de llevarse a cabo mediante la discusión, el análisis, la reflexión de la práctica y en el que se den pautas para la experimentación, confrontación e incorporación de conocimientos (Agiss, 1993; Imbernón, 1994; García, 1995)

LA ACTUALIZACIÓN. UNA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Como ya se mencionó, diversas propuestas de formación consideran importante partir de la experiencia docente de los maestros, de su práctica, buscando incidir en ella. El principio básico de estas propuestas, según Carvajal (1995, pág. 428), radica en que "para lograr cambios substanciales es necesario partir del saber del maestro quien es, finalmente, constructor de su propio conocimiento". Sin embargo, uno de los problemas que se enfrenta con este tipo de propuesta es el planteamiento de hasta dónde quedarse al nivel de la experiencia y de la práctica, y hasta dónde y cómo promover, la actualización, para que los docentes incorporen a sus conocimientos y a sus prácticas, la revisión de autores, enfoques y tendencias educativas actuales.

Con la actualización, según García (1995), se brindan condiciones particulares de estudio sobre temas de conocimiento específicos y se contribuye al desarrollo profesional de los docentes, por lo que puede ser como una de las distintas actividades formativas. Sus propósitos son la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los profesores requieren para conducir el aprendizaje de los alumnos sobre los diversos contenidos programáticos (SEIEM, 1996)

Se considera importante, de acuerdo con varios autores (Trujillo, 1995, García, 1995; Imbernón, 1994, Fierro y Rosas, 1988; entre otros), partir de una concepción de actualización, donde estar al día ya no es el fin, sino el medio, y que, como parte de un proceso formativo,

permita construir el conocimiento requerido por la práctica concreta del maestro y que, a su vez, abra perspectivas que activen la capacidad propositiva y generadora de autoreflexión que mueva hacia la transformación personal y colectiva.

Con la actualización se propicia el desarrollo de capacidades didácticas, la creatividad de los docentes y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje. La actualización se concibe, entonces como un instrumento que permite realizar un análisis personal y grupal del papel docente, tanto en el ámbito institucional como social, con el fin de aumentar la capacidad de comprensión de situaciones sociales, económicas y políticas en que se enmarca la actividad docente (SEP, 1992a).

Un propósito como éste, hace necesario recuperar la concepción de actualización como un programa formativo de maestros en ejercicio en el que se cree un espacio, un tiempo y un método de trabajo que les permita apropiarse, en forma individual y grupal, de una experiencia directa, útil y significativa para el trabajo que realizan día a día. Fierro y Rosas (1988), proponen ofrecer una metodología de trabajo que permita que esa construcción de conocimientos los faculte para acceder a otros niveles y tipo de conocimientos que puedan ser confrontados con las preguntas específicas que surgen de su práctica, con la intención fundamental de que gradualmente el proceso tienda a ser controlado por ellos mismos.

En esta concepción, la actualización como parte de la formación permanente, es un proceso dirigido al análisis de las distintas concepciones y prácticas del quehacer educativo, y necesita apelar no sólo a los conocimientos de los maestros, sino a sus intereses, motivos, valores y afectos presentes en su trabajo. También, al reconocer al maestro como sujeto que conduce su proceso de aprendizaje, debe plantear un modelo pedagógico que asuma y respete su condición de adulto, establezca relaciones horizontales, valore sus aprendizajes y experiencias, favorezca el diálogo y el trabajo en equipo y permita construir conocimientos significativos para su labor diaria, de manera que se contribuya a su transformación y profesionalización (Fierro y Rosas, 1988; García, 1995; Trujillo, 1995; SNTE, 1994c).

Sin embargo, la actualización es un campo en el que hace falta mucho trabajo que permita aprender cómo ofrecer una actualización para los maestros, que esté a su altura y a la altura de los cambios que se requieren, por lo que es importante reconsiderar críticamente y recuperar las diversas experiencias de formación que existen y que pueden contribuir a continuar con la búsqueda de respuesta a las múltiples interrogantes que aún quedan sin responder.

CAPÍTULO III

PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

III. EL PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

LA OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

El Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México, es una institución gubernamental dependiente de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), creados estos últimos, a partir de la descentralización y reestructuración del Sistema Educativo Nacional en 1992, para operar y prestar los servicios educativos federalizados en la entidad

En las Oficinas del Departamento se concentran los servicios administrativos y técnico-pedagógicos que brindan atención al personal frente a grupo, directivo y de apoyo técnico pedagógico del nivel preescolar del sistema federalizado en el Valle de México

El Departamento de Educación Preescolar creó, en 1993, la Oficina de Actualización y Superación Profesional, para contar con la infraestructura básica que permitiera la operación de los Programas Nacionales de Actualización en el Valle de México y para atender la formación permanente como actividad organizada e integral, convirtiendo a la actualización, la superación y la capacitación en un proceso permanente y sistemático, para responder a las necesidades profesionales de los docentes de educación preescolar del Valle de México

La Oficina de Actualización y Superación Profesional depende administrativamente de la Jefatura del Departamento de Educación Preescolar Valle de México y técnicamente del Departamento de Actualización y Superación Docente en el Estado de México. Atiende a los Programas Nacionales de Actualización y genera propuestas y acciones alternativas de actualización, superación y capacitación para la región del Valle de México

La Oficina de Actualización está conformada por dos secciones. Una de ellas está dedicada a la Evaluación del Desempeño Profesional del personal inscrito en el Programa de Carrera

Magisterial¹, y la otra a la Actualización y Superación Profesional de todo el personal adscrito a este nivel educativo.

Esta última Sección de la Oficina tiene como propósito fundamental atender las necesidades de actualización y superación profesional que el personal del nivel preescolar requiere como parte de una formación permanente, de manera que, al ser atendidas, se promueva la construcción de estrategias didácticas alternativas que conlleven al mejor desempeño en la práctica docente, directiva y de apoyo técnico pedagógico, con el fin de alcanzar un servicio de calidad que promueva una educación integral en los niños a los que se presta servicio educativo en cada uno de los planteles preescolares federales de esta entidad (Departamento de Educación Preescolar, 1995).

Para alcanzar el propósito de la sección de Actualización, se realizan acciones de detección de necesidades de actualización, superación y capacitación del personal adscrito al nivel preescolar; diseño de programas de cursos, talleres, seminarios, diplomados y otros eventos de formación, dirigidos a cada una de las tres vertientes de Carrera Magisterial (docentes frente a grupo, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico); así como acciones para implementar y desarrollar lo planeado y evaluar lo realizado

Esta sección de Actualización está integrada por un Jefe de Oficina, cinco analistas especialistas en actualización y un analista administrativo. El puesto en el que me desempeño es del de Analista Especialista en Actualización. El equipo lo conformamos una pasante de Licenciatura en Pedagogía (UNAM), dos pasantes de la Licenciatura en Educación (UPN), una estudiante de Psicología Educativa y otra de la Licenciatura en Educación (UPN), y yo, pasante de la Licenciatura en Psicología (UNAM). Todas las integrantes del equipo contamos además con formación inicial de Normal Básica en Educación Preescolar y venimos de desempeñar distintos puestos de apoyo y asesoría técnico-pedagógica en otras oficinas del Departamento

1 Carrera Magisterial (CM) es un programa nacional de promoción salarial horizontal, que se basa en la evaluación del docente y permite establecer cinco niveles salariales en el desempeño de un mismo puesto. El aumento es directo al salario y una vez obtenido no es afectable. Su objetivo general es "elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación.

El programa está dirigido a maestros de educación básica, en sus tres vertientes: 1ª vertiente profesores frente a grupo, 2ª vertiente docente en funciones directivas, de supervisión y comisionados y 3ª vertiente docentes en actividades técnico pedagógicas.

La evaluación se realiza a través de varias fuentes, en cinco factores de promoción (antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización y desempeño profesional).

Con respecto a la acreditación de cursos de actualización, se asigna determinada cantidad de puntos por el número y valor de los cursos de actualización en que participe el maestro. Los cursos que poseen valor son los reconocidos por la SEP. La fuente para evaluar este factor es la presentación de certificados.

Parte integrante y complementaria del proceso de Actualización Permanente para el Magisterio de Educación Básica de cada Estado es el Programa de Actualización de Carácter Estatal, que incluye la realización de cursos que responden a las necesidades específicas de la Entidad Federativa en la que se desarrollan. Este Programa tiene un valor reconocido de 3 (tres) puntos en Carrera Magisterial.

Para su reconocimiento los cursos de este Programa deben estar orientados a resolver un problema técnico pedagógico detectado en el nivel educativo de acuerdo a las actividades que realiza cada docente, por lo cual deben estar dirigidos a una vertiente específica.

Para que un curso sea reconocido y se le dicte el puntaje, debe ser registrado ante la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial de acuerdo a ciertos requisitos, tanto de trámites administrativos, como de elaboración.

Su impartición no deberá afectar el horario escolar, por lo que se programan en horarios a contra turno o sábados (SNTE, 1994c).

.En la Oficina de Actualización, además de atender a los contenidos y eventos de actualización nacionales, nos hemos propuesto construir, desarrollar y evaluar programas, que integrados en un Proyecto de Formación Docente Permanente para la región, tengan como finalidad reconocer y satisfacer las necesidades de formación, actualización y superación en las condiciones específicas en las que los educadores realizan su labor en el Valle de México

Tenemos presente que en preescolar, dos son las vertientes con respecto al Programa de Educación Preescolar, en cuanto a teoría y método, desde las cuales se pueden detectar las dificultades que se encuentran en la formación de los docentes y que afectan su práctica. La primera comprende los fundamentos teóricos referentes a lo que es un niño, sus características relevantes y sus procesos de aprendizaje, que en el actual programa están enmarcados en el constructivismo y en conceptos basados en el psicoanálisis, al considerarlo un sujeto único e irrepetible, que cuenta con una historia, un saber, y una experiencia que requiere respeto a su diferencia y su manifestación (SNTE, 1994a; SNTE, 1994c; Arroyo, 1995a).

Desde la segunda, se considera al principio de globalización como determinante para elegir el método de proyectos, el cual permite desarrollar el proceso educativo de manera integral y que hace operativas las relaciones entre los niños, tanto con el docente como con elementos como el tiempo, el espacio y los materiales, conceptualizando, además, el juego como una función fundamental para los aprendizajes y el desarrollo en general (SEP, 1992b; Arroyo, 1995a).

A la Oficina de Actualización y Superación profesional del Departamento de Educación Preescolar corresponde, como parte de su Programa de Formación Permanente, atender de manera global, a las dos vertientes de necesidades mencionadas, ya que las acciones de actualización y superación que en ella se organizan, están dirigidas a todo el personal docente (personal frente a grupo, directivo y de apoyo técnico pedagógico) adscrito al Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México. Los requerimientos de inducción y capacitación específicos se atienden de manera concreta y con relación al contexto donde se desarrolla la práctica, por los asesores de zona y sector escolar de la Subjefatura Técnico Pedagógica del Departamento.

Conforme a lo anterior, algunas de las situaciones que hemos reconsiderado dentro de la Oficina en la que laboro, son que el conocimiento del niño es una de las bases fundamentales que sustenta la conceptualización de la práctica docente, pero que, además, son múltiples los aspectos que se tienen que atender al momento de implementar una metodología de trabajo, pues reconocemos que la práctica está conformada por algo más que técnicas de enseñanza que los profesores practican dentro del salón de clases, por lo cual, el apoyo técnico pedagógico que se ofrezca a los docentes en servicio debe tener en cuenta que la tarea educativa se debe concebir desde una perspectiva que va más allá de la aplicación de técnicas al interior del aula.

Tratando de analizar qué tipo de conocimientos debería poseer el profesorado, hemos revisado a diversos autores mencionados en el Capítulo I, y hay una coincidencia en la necesidad de que éste posea un conocimiento polivalente que comprenda distintos ámbitos en lo referente al sistema educativo; los problemas que origina la construcción del conocimiento; el aspecto pedagógico general, que puede entenderse como una cultura educativa; el ámbito metodológico curricular entendido como intervención práctica, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza (Imbernón, 1994; Fierro y Rosas, 1988; Namó de Mello, 1993)

Esto nos permite resumir que el sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social y concluimos que los conocimientos necesarios para la profesión docente se sitúan, como escribe Imbernón (1994, pág. 25), “en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer”.

Este conocimiento, es un conocimiento pedagógico, que tiene que estar basado en el conocimiento y experiencia del maestro, en la teoría y en la práctica pedagógica, y es el que diferencia y establece la función docente y, por tanto, necesita un proceso de formación que reúna características específicas. Para que con este conocimiento se logre la elaboración de procesos prácticos de mejora, son necesarios elementos teóricos que, unidos a la experiencia, y la reflexión, lo legitimen, pero también, lo cuestionen, lo analicen, etc, evitando, como dice Imbernón, (1994, pág. 27) “el riesgo de que el conocimiento práctico sea predominantemente reproductor de las ideas de otros”

Atendiendo a lo anterior, mediante las acciones y eventos de actualización, superación y capacitación, en la Oficina de Actualización y Superación Profesional del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, hemos procurado promover una participación reflexiva y la recuperación de la experiencia y los saberes individuales de los maestros como antecedentes fundamentales para que en su interacción y confrontación con otros, se propicien las condiciones adecuadas para el análisis y reflexión sobre la práctica docente propia, y, en un trabajo colegiado lleguen a la construcción de conocimientos que los apoyen en la elaboración de opciones de solución a las necesidades y problemáticas detectadas, y se coadyuve a que los maestros manejen eficientemente un conjunto de habilidades pedagógicas y sociales, que estén debidamente fundamentadas en sólidos conocimientos teóricos y metodológicos (SEP, 1992a, SEIEM, 1996).

La principal problemática que hemos enfrentado en la Oficina, es la de identificar los requerimientos reales y concretos de formación permanente de cada una de las vertientes de desempeño profesional del personal del nivel de educación preescolar en el Valle de México, para que la planeación e instrumentación de programas y eventos de actualización que se

propongan, recuperen realmente la formación, la experiencia y conocimientos de cada docente; se adecuen a sus necesidades profesionales, e impulsen un cambio en la forma de entender ser maestro, de acuerdo a lo propuesto por los nuevos enfoques nacionales de la actualización magisterial, respondiendo también a las necesidades y el contexto en el que se lleva a cabo la labor educativa en esta entidad federativa; y, que además, motiven a los maestros a tomar la decisión de asistir a ellos de manera voluntaria, y al participar activamente en los mismos, experimenten las ventajas que tiene para el aprendizaje la riqueza de compartir y confrontar con otros (SEP, 1992a, Carvajal, 1995; SEIEM, 1996)

En el marco de estas inquietudes, dentro de la Oficina de Actualización y Superación Profesional del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, nos planteamos, además, la necesidad de desarrollar una nueva concepción de la práctica de la actualización como un trabajo profesional de formación articulado por distintas dimensiones y como herramienta necesaria para ir construyendo las estrategias que nos den flexibilidad y congruencia en los trabajos que realicemos en este campo, aprovechando, además, las experiencias obtenidas hasta el momento (García, 1995; Trujillo, 1995, Torres, 1997)

Por lo tanto, una de las cuestiones básicas que estamos reconsiderando, es nuestra propia formación, y la de un equipo de formadores de docentes, que nos lleve a contar con los elementos humanos que posean las cualidades y las habilidades con los que podamos enfrentar los retos que la tarea de formación docente permanente nos plantea.

Actualmente, en la Oficina, concebimos que un proyecto de formación y actualización docente, necesita avanzar modificando estrategias, promoviendo otras formas de participación desde los involucrados, construyendo espacios para motivar a los sujetos a comprometerse consigo mismo y con los problemas de su entorno, pero sobre todo, con la mirada puesta, más en los procesos que se logren desencadenar, que en resultados específicos.

Además, tenemos presente, que un proyecto de actualización necesita engarzarse en los procesos institucionales, dado que la actualización se ubica en esta instancia, y exige la construcción de relaciones que permitan el trato directo con las autoridades para involucrarlas en el proceso y generar mejores condiciones para realizar otras experiencias (García, 1995; Trujillo, 1995)

Pero, aunque estamos de acuerdo con los enfoques nacionales de la actualización docente, que indican que la experiencia y el trabajo docente cotidiano deben ocupar un lugar privilegiado en la propuesta de formación, y esta debe llevarse a cabo en el propio centro de trabajo, consideramos que éstos no deben ser su única base. Por tanto, dentro de la Oficina de Actualización, buscamos la forma de que esta práctica pueda ser enriquecida con elementos teóricos y metodológicos a través de cursos, conferencias, seminarios, talleres, diplomados,

que brinden al maestro la posibilidad de confrontar con otros la pertinencia y vigencia de su práctica y que le permitan apropiarse de conocimientos actualizados.

La búsqueda de apertura e innovación para responder a las exigencias de una mejor formación permanente del magisterio, y a partir de la recuperación de experiencias y cambios ocurridos en este renglón, nos ha llevado a la reestructuración y reconceptualización de este proceso, y a fundamentar nuestras acciones de formación en las orientaciones teóricas que precisan la interrelación y conceptualización de elementos con base a conceptos del aprendizaje en grupo, los principios de la investigación participativa, los conceptos de la didáctica crítica y de la educación permanente (SEP, 1988a; SEIEM, 1996).

Así, mediante un proceso de formación permanente que parta del autoanálisis de prácticas reales y de las necesidades y problemas que se suscitan en el ejercicio docente; de la problematización de esa práctica, de manera que se muestre la naturaleza de los fenómenos que en ella interactúan y se ayude a descubrir opciones de solución, en el Valle de México, lograremos el rescate de una práctica educativa, que por dejarse llevar por lo habitual y rutinario, ha impedido ver la riqueza de experiencias que construye cada docente diariamente.

Por lo anterior y como respuesta a la búsqueda de acciones de capacitación, actualización y superación que permitan responder a las necesidades de formación permanente, la Oficina de Actualización presentó, como parte de su Proyecto y como una alternativa posible de solución de las problemáticas enfrentadas, *la Estrategia de Actualización para Docentes en servicio* que se realizó durante el ciclo escolar 1995-1996.

Aunque esta Estrategia se desprendía de un documento propositivo y normativo con lineamientos para implementar a escala estatal, tuvimos la intención de atender con ella de manera integral y precisa las necesidades específicas de los docentes de Preescolar en el Valle de México. Se le consideró una propuesta capaz de permitir el acceso al conocimiento y a su apropiación y una oportunidad para vincular la teoría con la práctica. Se buscó siempre superar su enfoque como el de una actividad formativa instituida y normativa y se promovió propiciar con ella las condiciones que motivaran a los profesores hacia una actualización permanente

FUNDAMENTOS PARA LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996

A una estrategia "se le puede definir como la selección de los medios (personal, recursos didácticos, recursos financieros, apoyos técnico pedagógicos, políticos, etc.) que permitan vincular las acciones coyunturales con las acciones determinadas y apuntalarlas de acuerdo con las características, dirección, intención y fuerza, como se habían planeado de antemano, para cubrir y solucionar una problemática o demanda educativa detectada, dentro de un tiempo establecido" (SEP, 1988b).

Para instrumentar la Estrategia de Actualización, fue importante considerar dos aspectos: el académico y el operativo, pues aunque cada uno implica la realización de acciones particulares, ambos englobaron la organización de los eventos de formación en forma dinámica, congruente e integradora (SEP, 1988b)

Además, seleccionar los medios para definir la estrategia, sólo fue posible hasta el momento en que se contó con el pleno conocimiento de los elementos que fundamentan y participan en el proceso de formación y que pudieron sustentar una propuesta de organización, considerando las ventajas y limitantes ofrecidas por experiencias previas.

Para el aspecto académico de la *Estrategia*, la selección de medios se dio a partir de las experiencias y las necesidades de los profesores ante las demandas de la práctica; facilitando la continuidad e integración de los nuevos aprendizajes para ayudar al docente a crecer profesionalmente, asegurando la calidad de su trabajo en el aula y beneficiando a la comunidad (SEP, 1988b)

El aspecto operativo o administrativo, se constituyó como estructura y soporte de apoyo para el buen funcionamiento de las actividades académicas; y se asumió con la idea de que con las actividades administrativas se debe dar cumplimiento a los propósitos académicos en forma más objetiva (SEP, 1988b).

La propuesta de organización de la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio ciclo escolar 1995-1996*, abordó necesariamente la interrelación y el orden de las acciones para llevar a cabo tanto las actividades preparatorias como las de desarrollo y evaluación de los eventos de formación. Aunque la organización tuvo que responder a ciertos lineamientos, contó con la flexibilidad suficiente lo que permitió el ordenamiento dinámico de los pasos a realizar en cada etapa, como parte de los aspectos académico y administrativo (SEP, 1988b)

Entre los elementos que fue necesario considerar para realizar la propuesta de organización de la *Estrategia*, pueden considerarse, por ejemplo, la detección de las necesidades de formación que presentan los docentes del nivel de educación preescolar, la jerarquización de las prioridades, el establecimiento de los objetivos que respondan a los compromisos planteados tanto por el sector educativo y la institución como hacia los propios docentes, así como, las características o modalidades de los eventos a realizar y que en el ámbito de operación incluye la definición de las tendencias actuales de la formación, el enfoque teórico metodológico y las estrategias prácticas indispensables para vincular la teoría con la práctica en el proceso de aprendizaje en grupo y el trabajo en talleres, inherente a la actualización de los maestros participantes.

ASPECTO ACADÉMICO DE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996

Los ejes que sustentaron el aspecto académico de la *Estrategia*, pretendieron consolidar un marco para la formación permanente de los docentes en la región, el cual centra su atención en la participación y el trabajo directo de los profesores y su interacción, incorporando el trabajo colegiado y el intercambio cotidiano con otros maestros, promoviendo a la vez, que se aprovechen distintos medios de formación y actualización. Estos ejes fueron

- Modalidad de los eventos de formación
- Conformación de grupos de aprendizaje
- Formación de formadores de docentes

Estos ejes remiten a un marco que permite considerar de manera articulada la planeación de acciones en cada nivel de organización de acuerdo a las condiciones específicas, de tal forma que se adecue a las necesidades concretas sin perder congruencia

- Modalidad de los eventos de actualización

Las estrategias de actualización consistentes en cursos u otras modalidades que han privilegiado el estudio de temas aislados, sin considerar el papel de la práctica cotidiana, han

generado rechazos y resistencias por parte de los propios sujetos a los que van dirigidos, los maestros. Por lo tanto, dentro de la Oficina de Actualización, retomando la importante necesidad de considerar la práctica docente como punto de partida y llegada de la actualización, de considerar la interacción cotidiana como base de un trabajo colectivo que apoye la detección de problemas y necesidades de los profesores y que sea una posibilidad para modificar su práctica educativa, considera que la realización de la *Estrategia* mediante la metodología de los tres eventos de actualización propuestos permitió la interrelación de los aspectos mencionados, promoviendo que los participantes incorporaran, manejaran y utilizaran la información obtenida operándola en su realidad, promoviendo una vinculación de la teoría con la práctica.

a) Conferencia

La conferencia es considerada un evento didáctico (SEP, 1988b; SEIEM, 1996), que consiste en la presentación de un tema específico, por parte de un especialista, ante un grupo de personas. Cada conferencista se apoya en diferentes medios audiovisuales para la presentación del tema. Al finalizar la exposición los asistentes pueden realizar preguntas al conferencista, con el objeto de aclarar dudas o ampliar la información.

En la *Estrategia de Actualización para Docentes en Servicio del nivel de Educación Preescolar en el Valle de México, ciclo escolar 1995-1996*, una Conferencia se entendía como el espacio al que acudió un especialista, previamente seleccionado según el contenido de un curso y los propósitos de formación que se deseaban desarrollar, de acuerdo con las necesidades y problemáticas detectadas en el trabajo docente, y cuyo papel fue ordenar y explicar desde la teoría el sentido de los procesos cotidianos que se han dado en el escenario de la práctica educativa (SEIEM, 1996).

Una conferencia especializada estuvo dirigida al total de educadores inscritos a cada curso específico. Con ella se buscó la apertura de una comunicación con sentido pedagógico como proceso de interacción entre la experiencia, expectativas e intereses de los asistentes y la proyección explicativa del saber especializado del conferencista, con la intención de una posibilidad formativa para ambos, y tratando de evitar la presentación como un acto en el que el conferencista es el portador de un saber acabado (SEIEM, 1996).

El contenido de la conferencia, "plasmado en un documento escrito, será motivo posterior de análisis, de crítica y reflexión para el grupo de aprendizaje del Taller" (SEIEM, 1996, pág. 17).

b) Curso-Taller

Como ya se mencionó, con la Modernización Educativa a partir de 1992, se planteó la necesidad de concebir la tarea educativa desde una nueva perspectiva, que requiere replantear el concepto tradicional de la función docente, y del proceso de formación inicial y permanente. Desde esta perspectiva, el educando y el docente son seres sociales que se integran, participan, y transforman los conocimientos al interactuar, participando y cooperando en el avance de sus procesos, reconociendo la importancia de la comunicación.

Como resultado de esa reconceptualización, en el nivel de educación preescolar en el Valle de México, la formación docente permanente, se desarrolla mediante la conformación de grupos de aprendizaje, al tener presente que los grupos pueden ser empleados con el propósito expreso de aprender, y que la dinámica de un grupo se puede encauzar a producir aprendizajes en sus miembros (Pérez, 1993; Santoyo, 1981).

Además, se considera que este es un medio en el que el docente como individuo adquiere no sólo aprendizajes intelectuales relacionados con el objeto de conocimiento, sino que, también tiene la oportunidad de confrontar sus marcos de referencia, de manera que puede ratificar o rectificar sus propios fundamentos teóricos, sus pautas de conducta, interpretaciones y argumentaciones, advirtiendo al mismo tiempo las contradicciones de sus propias ideas (Bleguer, 1985; Bauleo, 1975).

Fundamenta, además, la adopción de actitudes que propician relaciones de cooperación, de un trabajo colectivo a través de la utilización de técnicas y procedimientos participativos.

El grupo facilita el paso al análisis integral de los problemas, ya que los diferentes puntos de vista mueven a ver el problema más críticamente y en forma más amplia, atendiendo a diferentes posiciones y posibilidades. A la vez en el trabajo en grupo, difícilmente la problematización permite quedarse en una simple verbalización de los temas, ya que siempre surgirá la necesidad de dar una explicación a lo planteado, y puede ser el mecanismo para motivar hacia la aplicación práctica de los problemas teóricos, de manera, que representa la forma de establecer la relación entre la teoría y la práctica (Rugarcía, 1987).

Cuando se trabaja en grupo, se aprende a producir resultados a partir de los diferentes aportes individuales, porque ante la necesidad de producir un resultado, el sujeto queda comprometido ante su pequeño grupo, y este, a su vez, ante el grupo mayor o plenario a ofrecer un resultado, un producto de trabajo (Santoyo, 1981).

El Taller es considerado como espacio abierto de aprendizaje, en él se propician diversos tipos de actividades, algunas de reflexión individual, otras de compartir en grupo, momentos de confrontación o debate, de simulación y análisis, y actividades de expresión creativa; en general, se propicia un conjunto de experiencias que permiten abordar la reflexión sobre el trabajo docente desde distintos ángulos y niveles de profundidad

Esta actividad es llevada en grupo, por lo que se fundamenta en los principios de aprendizaje grupal que se concibe como el medio mediante el cual se genera conocimiento y se aborda el origen de los conflictos como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender.

Para dar inicio al trabajo en talleres, como parte de la *Estrategia de Actualización*, la Conferencia pretendía ser el punto de partida de un proceso en el que el participante construyera, apoyado en los fundamentos teóricos expuestos por el especialista, y la confrontación con su propia experiencia y conocimientos, un marco de referencia que le permitiera el análisis y reflexión sobre su propio quehacer docente (SEIEM, 1996)

El trabajo de grupo en un taller, de acuerdo con Barabtarlo (1995a), persigue dos objetivos:

- 1) La posibilidad y capacidad de los asistentes, en este caso los profesores, para organizarse colectivamente, a fin de resolver problemas y confrontar nuevos conocimientos
- 2) Lograr la redistribución del poder en todos los integrantes para ejercer una mayor influencia en la toma de decisiones, a través de una coordinación y participación compartida, equilibrio del poder, toma de conciencia y responsabilidades.

La dinámica del taller se llevó a cabo de manera intensiva y espaciada en el tiempo, complementándose con la observación y experimentación en la práctica, como parte de una investigación participativa en el aprendizaje, donde cada maestro tiene la posibilidad de confrontar la validez de las nuevas ideas que ha elaborado y facilita se cumplan los requisitos de coherencia con las necesidades y expectativas de aprendizaje mediante la participación en todo el proceso educativo. Existió también la posibilidad de que las preguntas o dudas que surgían se llevaran nuevamente a las reuniones de intercambio para su análisis o confrontación. Esta dinámica que va de la práctica a la teoría y nuevamente a la práctica, se conjugó para desatar un proceso grupal en el que se pretendía desarrollar una auténtica actividad científica apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica (SEP, 1988b, SEIEM, 1996, Fierro y Rosas, 1988)

c) Foros

El Foro "es una muestra de una realidad subjetivada desde la reflexión, el análisis y la interpretación, expresadas en los trabajos producidos en los talleres y que pasan a formar parte del patrimonio cultural del docente al integrarse al sustento para conformar una pedagogía propia" (SEIEM, 1996, pág. 19)

El espacio de los Foros adquiere sentido en tanto que los maestros se constituyen en plenaria, en un espacio en el que participan en igualdad de condiciones, como integrantes de un proceso, para presentar sus resultados y valorar alcances y limitaciones del mismo (SEIEM, 1996)

Con este espacio, como última parte del proceso, pretendíamos que el docente se reconociera como sujeto fundamental en el trabajo colectivo, rescatara sus saberes, experiencias e intereses y confrontara su trabajo con el de otros; compartiendo las propuestas construidas a lo largo de los cursos-taller, en un ambiente de respeto y compromiso, de manera que permitiera a los profesores, participar activamente favoreciendo el análisis, la reflexión y la aplicación de propuestas que consideren pertinentes utilizar como alternativas de solución a las problemáticas que se han presentado en su práctica cotidiana (SEIEM, 1996).

La intención del foro como parte del proceso, fue la transformación de las expectativas y visiones parciales de los participantes, a percepciones más integradas y diferenciadas como producto de la relación de colaboración que se dio, y en la que se oyeron unos a otros, y en donde se exigió la apertura y comprensión por parte del otro, para lo que se ha vivido (Tlaseca, 1995).

- **Conformación de grupos de aprendizaje**

La formación docente permanente es una actividad que conlleva una gran responsabilidad para quienes participamos en ella. Es por ello, que la preparación de un equipo de coordinadores de grupo representa un reto a superar, porque ésta debe apoyar la propuesta de formación permanente desarrollada en el nivel preescolar a partir de 1992, la cual se fundamenta en la conformación de grupos de aprendizaje, a fin de responder al enfoque de los planes y programas de Educación Básica vigentes.

Lo anterior implica involucrarnos como formadores de docentes en un proceso congruente con dicho enfoque. Con la conformación de grupos de aprendizaje, buscamos un medio en el cual se genere el conocimiento, un lugar para el desarrollo y la adopción de actitudes que propicien la cooperación, el trabajo colectivo y donde se promuevan relaciones creativas entre los integrantes, mediante técnicas y procedimientos participativos, de manera que se produzcan como resultados principales, la revaloración del saber y la experiencia de los maestros, pero sobre todo el manejo de herramientas que favorezcan el aprovechamiento de estos saberes y experiencias en el mejoramiento de la propia labor educativa.

La didáctica en la actualidad, como afirma Pérez (1993), da la oportunidad de ubicar en una perspectiva diferente al grupo, por sus posibilidades para encarar y resolver problemas y por la consecución de metas de aprendizaje y muestra que, como resultado de la interacción y comunicación, se modifica significativamente la conducta de los individuos. Con esta intención, los principios de aprendizaje grupal que se hacen desde la teoría del grupo operativo orientan la propuesta de formación que promueve la Oficina de Actualización en el nivel preescolar, y que desarrolla a través de todas sus acciones de formación

Por lo tanto, el curso de formación para los coordinadores de grupo se fundamentó principalmente en estos principios. La propuesta de grupo operativo ha sido elegida porque se pretende dar pauta al intercambio de conocimientos, experiencias, preguntas y problemas que se presentan en la práctica, de manera que se discutan y analicen entre docentes. Discusión que debe confrontarse con elementos teóricos para provocar la reflexión y para que al remitirse nuevamente a la práctica, los docentes, apoyados en nuevos conceptos, generen nuevas interpretaciones y explicaciones, que posibiliten enriquecer su trabajo diario (Agiss, 1993).

Pero sobre todo se ha elegido porque, como menciona Santoyo (1981), el profesor que se proponga trabajar en y con el grupo, requiere de ciertas actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje, la conducta, el proceso grupal y su dinámica, de manera que le permitan desarrollar una técnica propia para coordinar el grupo de aprendizaje.

Además, el docente no logrará ver como se ensambla la dinámica de grupos con la tarea diaria, para poder concebir a su clase como un grupo, hasta que no haya participado, vivenciado y analizado las formas de relación que se dan en un grupo. Al mismo tiempo el coordinador de un grupo habrá de ser el entrenador en la adquisición de las habilidades para coordinar un grupo por parte de los docentes-alumnos

El trabajo grupal consistió en intercambiar y confrontar los diversos esquemas referenciales, lo que permitió cambios a escala personal y grupal. Por tanto, un concepto básico es el de esquema referencial, al que Bleger (1985, pág. 70), define como "conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa".

La información en este enfoque juega un papel importante. Se plantea que debe partir de lo cotidiano y ser significativa para los participantes, por lo que es importante que se parta del conocimiento y experiencias del grupo, lo que permitirá conocer el esquema referencial de los profesores-alumnos, el cual debe ser aportado a través de una participación libre y espontánea, para ponerlo a prueba en una realidad más amplia y ratificarlo o rectificarlo construyendo paulatinamente un esquema referencial grupal, que es el que posibilita la actuación como equipo. con unidad y coherencia (Bleger, 1985)

En el grupo se da la posibilidad de argumentar, de confrontar y advertir contradicciones de las propias ideas. El proceso para incorporar aprendizajes es complejo por la serie de conductas conscientes e inconscientes, (miedos, vicios, ansiedades, patrones estereotipados) que se presentan tanto en el ámbito individual como grupal, que surgen al poner en común diversos marcos referenciales y diversos enfoques teóricos, que en ocasiones poseen más carga emocional e inconsciente, que una argumentación coherente. La tarea central del grupo consiste en detectar, reconocer, analizar lo implícito, así como advertir las incoherencias y reflexionar sobre ellas, para que mediante el diálogo y la discusión se cree un ambiente intelectual y afectivo que active la búsqueda de nuevas soluciones (Agiss, 1993).

En el aprendizaje grupal el cambio de conducta se da como resultado de una interacción en el intento de apropiación y construcción de un conocimiento (Barabtarlo, 1995a). La elaboración de un conocimiento, es resultado de una elaboración conjunta que parte de "situaciones problema", en donde a partir de una hipótesis, se definen conceptos, se analizan elementos involucrados en una situación, se proponen alternativas, se identifican medios y se evalúan resultados (Santoyo, 1981)

Esta incorporación y manejo de una nueva información, es la tarea manifiesta, el motivo por el cual un grupo se reúne. Sin embargo, la dinámica del grupo permite lograr simultáneamente dos aprendizajes: a) los que se refieren a la construcción de un conocimiento determinado, y b) los que se dan como resultado de la interacción para el logro del mismo (Barabtarlo, 1995a).

La tarea implícita, (análisis de las actitudes y contenido latente que propician o impiden el aprendizaje), como ya se mencionó es la tarea central del grupo, y se da de manera simultánea con la apropiación del contenido manifiesto.

En los planteamientos del aprendizaje grupal se rompe con el planteo tradicional del "maestro", como una persona que enseña porque posee un conocimiento acabado y otra u otros que aprenden. Desde este enfoque, según Bleger (1985), el profesor entra en el mismo proceso dialéctico de los estudiantes, adquiriendo un nuevo papel, como coordinador de grupo, y su función se hace más compleja. Asume nuevos compromisos y tareas específicas y diferentes a las del resto de los participantes. Una de las funciones primordiales del coordinador es

promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca, lo cual implica seleccionar y llevar información al grupo, de acuerdo a las necesidades del mismo; asumir la organización de la tarea a realizar, ver que la tarea se vaya llevando a cabo; observar al grupo, identificando la relación que los participantes establecen entre sí y con la tarea; participar en la detección y solución de problemas y promover la autoevaluación y coevaluación (Bleger, 1985; Santoyo, 1981; Bauleo, 1975, Agiss, 1993)

Es decir, la función principal del coordinador de un grupo consiste en propiciar el aprendizaje en un ambiente favorable para el trabajo intelectual; promover la comunicación y la autonomía del grupo, así como asesorar y evaluar las actividades de aprendizaje.

- Formación de formadores de docentes

En la Oficina de Actualización y Superación del Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México se ha pretendido que la participación como formadores de docentes, vaya en el sentido expuesto sobre la coordinación de grupos desde la técnica del grupo operativo. Esto ha requerido una reestructuración de la metodología mediante la cual se ha llevado la preparación de los formadores de docentes hasta el momento, pretendiendo se cumplan los requisitos que den coherencia a las necesidades y expectativas de aprendizaje

Nuestro propósito ha sido que, además, de que el formador de docentes se enriquezca específicamente con la tarea, al obtener nuevos conocimientos, durante el curso-taller de preparación, la atención este puesta en el mejoramiento de la relación interpersonal y como seres humanos. Por esto, aunque nos interesan los resultados de la tarea o del tema que se trate, la función como formadores, va más hacia la forma de realizar aprendizajes, para que, como menciona Bleger, (1985), tengan un efecto formativo desarrollando capacidades y actitudes, de manera que se cumplan los requisitos que den coherencia tanto a las necesidades, como a las propias expectativas de aprendizaje, mediante la participación en todo el proceso

Pretendemos que un coordinador de grupo además de propiciar el aprendizaje, favorezca las relaciones que los integrantes establecen entre sí y con la tarea, y sea capaz de remover los obstáculos que impiden al grupo el logro de la misma, que no sólo ayude al grupo a resolver un problema particular, sino que lo ayude a desarrollarse con el fin de que pueda resolver, no sólo ese problema sino todos los que se le planteen más tarde

Así mismo, un coordinador que se integre al equipo de la Oficina de Actualización, deberá desarrollar la habilidad para favorecer la comunicación y el diálogo, y para ayudar al grupo a

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA ⁷⁸

poner en común sus objetivos e intereses. Un coordinador puede constituirse en asesor del grupo cuando reúna los requisitos de competencia, pero sobre todo deberá procurar que el grupo se constituya como tal, desarrolle la interdependencia, y su potencialidad para organizarse y conducirse hacia sus objetivos, propiciando su autonomía.

Aunque en la realización del curso de preparación a los coordinadores de grupo se da prioridad a la tarea explícita, se tiene muy presente que la tarea implícita juega un papel muy importante y que es, en cierta medida, la que determina el trabajo. Sin embargo, también se tiene presente que analizar y evaluar las relaciones que se dan en un grupo conlleva un trabajo orientado y específico, que supera las horas que incluye un curso y nuestra propia formación como coordinadores de grupo.

Pero, a pesar de lo expuesto y también a pesar de la poca consistencia y gran movilidad de personal que se integra a las distintas acciones que se llevan a cabo en la Oficina de Actualización, pues se carece de un equipo que responda a la demanda del Valle de México, se pretende iniciar un trabajo más sistemático en la formación de un equipo de coordinadores de grupo orientado en de algunos de los principios del enfoque operativo aplicados a los grupos de aprendizaje. Teniendo siempre presente que, "fungir como coordinador de grupo implica cubrir un perfil flexible y altamente calificado, dispuesto a promover el cambio individual y social del educando" (docente sujeto de la formación docente) (SEP, 1988a).

PERFIL DE LA POBLACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

Para llevar a cabo la organización de las acciones académicas de la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio*, nos fue necesario conocer la situación específica, que con respecto a los requerimientos de actualización, presenta el personal del nivel de Educación Preescolar en el Valle de México. Para poder hacerlo, requerimos considerar el conjunto de características y problemáticas que se generan en virtud de una gran diversidad de factores y condiciones que confluyen y caracterizan la región y que son aspectos determinantes

Algunas de estas características y problemáticas son generadas por la amplia gama en los orígenes de formación inicial con que cuenta el personal adscrito al nivel de educación preescolar, consecuencia, esto, como se mencionó con anterioridad, del programa

"Alternativas de atención a la demanda de educación preescolar". Este programa motivó la existencia de los jóvenes egresados de secundaria que realizan funciones como técnicos promotores de bienestar comunitario, y que representan el 2% de la población docente, así como la presencia de Bachilleres habilitados que cursan becados los estudios de licenciatura en educación (preescolar) y que representan casi el 8% del total de educadores del Valle de México. El mayor porcentaje recae en los docentes egresados de Normal básica de 3, 4 y 5 años de Educación Preescolar que representan más del 64% del total del personal. Pero también se encuentran los egresados de Normal de Educación Primaria, que son aproximadamente el 8%. De estos últimos algunos recibieron capacitación para desempeñarse en el nivel preescolar, y otros ingresaron al servicio sin contar con ella. También se cuenta con los nuevos egresados de las Licenciatura en Educación Preescolar (17%) y aproximadamente con un 1% de egresados de Licenciatura en Educación Primaria en servicio.

Como resultado de la amplia gama de perfiles de formación inicial, se da una gran variedad en las concepciones teórico prácticas que poseen los profesores, así como diversas interpretaciones de la propuesta actual del Programa Preescolar, con sus consecuentes resistencias y conflictos, y que conlleva a la diversidad de criterios al efectuar la práctica educativa, situación que corroboran autores como Arroyo (1995a), Fiol (1995); SNTE (1994a) y SNTE (1994b)

También es importante considerar la diversidad de contextos educativos en los que los maestros realizan su práctica, ya que, en el Valle de México, se cuenta con el 67% de planteles de organización completa (directora con tres o más grupos y personal de apoyo al plantel), algunos de los cuales pueden encontrarse ubicados en zonas urbanas socioeconómicamente alta, media o baja; el 26% de los planteles son de organización incompleta y no cuentan con personal directivo, por lo que uno de los docentes realiza además actividades organizativas y administrativas, y existen también los planteles unitarios (un solo docente atiende los tres grados de preescolar y en ocasiones cuentan con una sola aula habilitada) en zonas semirrurales (7% del total de planteles escolares en la entidad). La variedad es amplia, pues también hay planteles completos, incompletos o unitarios en zonas marginadas, o en las consideradas de bajo desarrollo. Así como también se cuenta con la existencia del 4% de jardines de niños que prestan el servicio mixto, y cuyo personal representa al 3% de la población docente del nivel (Depto de Educ Preescolar, 1994; Departamento de educación preescolar, 1995).

En la región se cuenta también con diez Centros de Atención Psicopedagógica en el que se atienden niños con leves alteraciones en su desarrollo. En estos centros labora casi un 6% de personal, parte del cual no cuenta con la formación como docente, pues se integran al servicio como especialistas (psicólogos, médicos, odontólogos, trabajadores sociales) que, sin embargo, toman parte en la atención pedagógica de los niños que a ellos asisten

Con respecto a la planta física, un 85% fue construida exprofeso para los jardines de niños en el Valle de México, de éstos, casi el 10% requiere de mantenimiento correctivo para brindar las garantías de seguridad al servicio educativo; 10% de los jardines de niños funcionan en edificios adaptados y casi el 5% en locales provisionales. Esto cobra importancia porque no es desconocido que las condiciones de las escuelas tanto en su infraestructura como en la disponibilidad de materiales educativos afectan el trabajo cotidiano de los maestros, y buen número de planteles en el Valle de México, no cuentan con la disponibilidad oportuna y suficiente de apoyos materiales y didácticos. En otros de ellos, el tamaño de los grupos y la heterogeneidad socioeconómica, cultural y étnica de los alumnos impide que pueda dispensarse una atención diferenciada en una relación alumnos/maestro óptima; además, en los planteles unitarios o de organización incompleta todo el peso del trabajo pedagógico y administrativo, así como el de la vinculación con la comunidad, recae sobre una o dos personas

Otra circunstancia a considerar es la falta de infraestructura académica debida a la poca estabilidad de los equipos docentes, aunado al poco tiempo pagado disponible para el trabajo colegiado en los mismos (dos horas al mes en el Consejo Técnico Consultivo) y el exceso y multiplicación de informes, documentos y procedimientos que un docente tiene que realizar como parte de su actividad administrativa. Así también, es necesario tener en cuenta la burocratización del sistema que se constituye en mecanismos que dificultan el trabajo docente, pues estos deben desplazarse grandes distancias y esperar largos tiempos para obtener respuesta a sus demandas administrativas, laborales o académicas.

Además, como a toda institución de educación preescolar, a la del Valle de México, la caracteriza el hecho de ser atendido casi exclusivamente por mujeres, y estar regida por normas y reglamentos, que promueve una interacción lineal vertical entre los profesores frente a grupo y sus respectivas autoridades, en las cuales éstas últimas asumen actitudes maternas muy suaves o muy autoritarias, siempre apoyadas en la jerarquía vertical del sistema, y donde el educador frente a grupo tiene pocas oportunidades de participar en los procesos de organización y planeación; y en las que además, se propicia la devaluación o anulación de sus acciones (Depto. Educ. Preescolar, 1996; Pérez, 1993, Fiol, 1995).

Desde la presentación del actual Programa de Educación Preescolar en 1992, el personal en servicio ha contado con algunas oportunidades que le han permitido irse apropiando de los elementos teórico metodológicos del mismo, llegando incluso a hacer uso del discurso, el cual se utiliza cotidianamente, pero sin que las actitudes para su aplicación se hayan modificado totalmente, ya que cuando su práctica es observada, uno se percata de que aún se le asigna al docente el papel de modelo a ser imitado, sin reconocer experiencias ni conocimientos previos en los preescolares. Esta actitud puede observarse no sólo en relación con el grupo de preescolares, pues también puede observarse en sesiones de asesoría o cursos a los que asiste el personal

Muchas de las actividades que se realizan con el grupo de preescolares, tienen como finalidad mantener el orden y el control a través de la voz del o la educadora, que es la que da indicaciones, conoce exactamente lo que se ha de hacer, es él o ella, quien propone ideas, decide las tareas y el orden para ejecutarlas; el niño desconoce lo que se va a realizar y debe estar a la expectativa de lo que el educador indica, y es el que recibe, imita, memoriza contenidos, algunos de los cuales pueden no ser significativos para él

Al enfrentarse a problemáticas surgidas en la práctica diaria, a los educadores les es difícil encontrar soluciones en las que hagan uso de los elementos teórico metodológicos, que han escuchado en pláticas, cursos, conferencias y que fundamentan el programa. Por ejemplo, no procuran ni propician el desarrollo del trabajo en grupo, por que ellos mismos no lo han vivido y experimentado, y al desconocer el potencial del grupo como fuente de experiencias y aprendizaje, ellos mismos, en ocasiones, representan un obstáculo, consciente o inconscientemente, para la interacción, el intercambio y la comunicación en el grupo de preescolares

Pocos docentes han tenido oportunidad de efectuar reflexiones sobre sus propias concepciones y su propio quehacer docente, por lo que realizan sus actividades basados en ideas y concepciones particulares, que han ido construyendo a lo largo de su trayectoria por el sistema educativo -como educando o como docente-, y que son integradas y determinadas por su historia personal. Puede decirse, como mencionan autores como Arroyo, (1995); y Rockwell y Mercado, (1986), que su manera de proceder está basada en reproducir formas de instrucción que a él o ella le ha tocado vivir, y que son la única referencia que tiene cuando se encuentra frente al grupo, y, que además, repite en cada ocasión que le corresponde ser alumno

En los informes de los asesores técnico pedagógico de zona y sector, se reporta que los educadores conocen la teoría en mayor o menor medida, pero no la llevan a la práctica al no encontrar vinculación entre ambas. Por un lado, queda la explicación del aprendizaje, de cómo construye sus conocimientos el niño, y, por otro, la práctica a la que no se encuentra relación con su fundamento.

En cursos y asesorías, los maestros continúan limitándose a solicitar sugerencias de más y mejores técnicas y formas de enseñar. La metodología toma un papel central. Sin embargo, sólo ocasionalmente se atreven a realizar estas sugerencias como "experiencias metodológicas", -pero al carecer de un fundamento teórico bien integrado, no llegan a comprender su significado-, se aceptan sin cuestionamiento, sin reflexionar sobre su relación con la enseñanza y el aprendizaje, y retornan a una práctica cotidiana rutinaria, acrítica, pero segura, y en la que difícilmente se perciben los principios psicogenéticos, a pesar de los varios años, (13 años), que lleva esta orientación siendo el fundamento del programa preescolar; ni el principio de globalización, ya que como se mencionó sus actividades son individualizadas, y en general llevan la intención de "estimular" o de que el niño "adquiera" una habilidad, o "aprenda" un conocimiento específico (Agiss, 1993).

Además, al enfatizar a lo largo de varios años, en la información presentada a los docentes en las orientaciones técnico pedagógicas, el enfoque psicogenético del programa, se separaron los aspectos del desarrollo, dándose mayor importancia al desarrollo intelectual y se dejó de lado el ángulo afectivo en el desarrollo del niño. Se consideraron como aspectos independientes, y en consecuencia los educadores tienden a ignorar o minimizar la importancia de momentos cruciales del desarrollo afectivo y social del niño, ya que, aunque para un docente de preescolar cobra importancia el estudio de las características de los niños en la edad preescolar, al hacer este estudio descontextualiza al niño de la estructura familiar que lo determina y de la comunidad a la que pertenece, aprendiéndose los estadios del desarrollo cognoscitivo, como si éstos fueran independientes del medio social que los limita o favorece.

El programa preescolar fundamentado psicogenéticamente ha significado para los docentes, más un documento que un instrumento de cambio, y la institución ha jugado un papel importante en esta situación, pues ha capacitado al maestro mediante sus asesores técnico pedagógicos dándole un papel de ejecutante, exigiéndole que integre la propuesta a su trabajo diario, y en su intento por responder a esta exigencia, el docente toma actitudes y realiza actividades que le permiten mantenerse sin problemas, por lo que inventa los planes de trabajo y finge la práctica ante las autoridades. En las orientaciones, asesorías y capacitaciones, da la impresión de comprender y manifiesta aceptación, ocultando las dificultades que probablemente vive (Agiss, 1993)

Lo anterior es una muestra de la desvinculación entre teoría y práctica que ha sido generada y propiciada también en parte por la forma y condiciones mediante las cuales se ha realizado la capacitación, la actualización y la formación permanente de los maestros a lo largo de esos años, la cual ha intentado llevar las propuestas psicogenéticas al aula con carácter de obligatorias, sin advertir, que al hacerlo así limita su aceptación y comprensión, pero sobre todo, con esta actitud, los formadores hemos dejado de lado los principios psicogenéticos al desconocer el proceso de construcción de conocimientos del propio maestro, pues en orientaciones y asesorías se ha centrado el interés en las actividades y en la aplicación del conocimiento y no en el proceso de aprendizaje del docente.

Al recurrir a la formación en "cadena", o "cascada", en ocasiones distorsiona la información, y pasa por alto o se olvida que comisionar a personas que no cubren el perfil óptimo para desempeñar la función de coordinador de grupo, provoca problemáticas como son la disparidad de criterios, la distorsión de información o la falta de solidez y congruencia en el enfoque, todo lo cual repercute en la formación del profesorado.

Estas estrategias motivan la insatisfacción y el desinterés del personal por su actualización o capacitación, lo que ha ocasionado que el porcentaje de actividades que lleva a cabo el maestro en este sentido no rebase el 25%, y que cuando se manifiesta alguna inquietud por la superación profesional, ésta se encamina en dirección de otras profesiones que se toman como

continuación de la carrera docente, como pueden ser. psicólogo, médico, trabajador social, pedagogo, etc. y las cuales se consideran de mayor prestigio social y mejor remuneración económica (SNTE, 1994c).

Por otro lado, los enfoques de la modernización educativa demandan de los directivos un papel de asesor técnico y líder académico como parte de sus funciones. sin embargo para que ésta pueda ser llevada a cabo, el directivo requiere de capacitación específica como asesor y coordinador de grupo. Los directivos, por la diversidad de sus perfiles académicos, no cuentan con la preparación sobre los fundamentos teóricos que sustentan el Programa Preescolar, además de que muchos de ellos no lo han llevado a la práctica, por lo que carecen de los elementos para asesorar a su personal sobre los conceptos básicos, generando esta situación una ruptura entre sus funciones y la práctica educativa, además de que, el directivo, da más importancia al aspecto administrativo que al técnico pedagógico, a fin de evitar la inseguridad y desconocimiento ante los docentes.

Muchos de los directivos acceden al puesto sin una preparación e inducción previa, por lo que al no tener claras sus funciones, muestran inseguridad en la toma de decisiones, generan inadecuado manejo de la autoridad hacia la comunidad educativa delegando responsabilidades en los miembros del equipo sin dar instrucciones concretas, lo que provoca un clima de confusión y desorganización.

Además, existe desconocimiento de los directivos de la comunidad en la que realizan su labor, y la falta de experiencia en el manejo de grupos ocasiona que algunas veces las relaciones con los miembros de la misma no sean del todo adecuadas, repercutiendo en el proceso educativo, pues carecen del apoyo que esta debe brindar a la institución

Otro de los aspectos importantes con respecto a los directivos de plantel es que, 26% de ellos es director con grupo, por lo que en él recaen además de la carga de los aspectos pedagógicos del grupo que atiende y del apoyo a los otros docentes, los de la vinculación con la comunidad y del aspecto administrativo del plantel (Departamento de educación Preescolar, 1996).

Por otro lado, para el asesor técnico pedagógico, la propuesta de actualización requiere un cambio tanto de sus acciones como de la actitud que manifiesta hacia el asesorado. La mayoría del personal de apoyo técnico no ha operado en la práctica el PEP'92, por lo cual no ha encontrado la forma adecuada de apoyar al personal docente y directivo, manteniendo la mayoría de las veces una actitud de imposición, inseguridad e inadecuado manejo de la autoridad en la asesoría, su actitud es la del poseedor del saber ante el asesorado, y falta de respeto por la diversidad de prácticas, queriendo igualarlas y ubicar a todas dentro de un patrón.

Gran parte de los asesores técnicos, carecen de bases sobre el conocimiento de las características del adulto, y de la experiencia en la conformación y coordinación de grupos de aprendizaje, y manifiestan poco interés por una actualización permanente (el porcentaje de asistencia a los cursos de actualización en el ciclo escolar 1994-1995 fue de 40%), por lo que se hace necesario un proceso de análisis y reflexión de su práctica educativa de manera que puedan retomar su papel de promotor y facilitador del aprendizaje

Lo anterior deriva hacia un aspecto muy importante también a mencionar sobre la población docente de preescolar Valle de México. La insuficiente coordinación y planteamiento de acciones que fomenten e impulsen los hábitos y habilidades de autoaprendizaje así como su seguimiento, y retroalimentación.

Por todo lo anterior, la estructuración del Proyecto de Formación Docente Permanente para el personal de educación preescolar en el Valle de México, ha resultado un factor determinante e indispensable, porque mediante él hemos pretendido dar congruencia a la información que nos proporciona el diagnóstico de necesidades con la planeación de acciones de capacitación, actualización y superación, a escala regional, que nos llevarán a incidir, desde su origen y de manera integral y precisa, en la solución de las problemáticas detectadas, aprovechando al máximo, para el logro de nuestros propósitos, los recursos existentes.

CAPÍTULO IV

LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996

IV. LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996

El personal docente de Educación Preescolar Valle de México, se encuentra actualmente en un proceso de reconstrucción de las estructuras teórico metodológicas que le demandan los nuevos enfoques del Programa Preescolar, y ante las cuales busca explicación en sus conocimientos y la forma de operar el Programa a partir de su experiencia. Estos enfoques requieren un fundamento teórico que permitan reconceptualizar el papel del maestro y del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que también, surgen nuevos compromisos al respecto de la formación y actualización docente.

Desde esta perspectiva, no podemos hablar ya de una capacitación al maestro que se limite a mostrar prácticas para que éste las reproduzca o se apropie de ellas, o para adiestrarlo en ciertas habilidades o familiarizarlo con la metodología.

Tenemos que pensar en una formación que permita al maestro, como menciona Ferry (1990, pág. 103), “ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación”, y superar, además, la relación lineal mediante la cual le hemos capacitado, y en la que le hemos asignado el papel de ejecutor, pretendiendo que mediante un curso, el docente incorpore y aplique la teoría, sin considerar el propio proceso de construcción del maestro, y olvidando que cualquier tipo de formación que reciba el docente para llevar a cabo la enseñanza, debe permitir el cuestionamiento de la práctica mediante el análisis y reflexión de la teoría, pues “...teoría y práctica se enfrentan, se entremezclan... en un movimiento de consulta y creación...” (Ferry, 1990, pág. 108).

Ante esta situación, el Proyecto de Formación Permanente de la Oficina de Actualización y Superación Profesional del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, tiene como Propósito General:

“Que los docentes de Educación Preescolar Valle de México, redefinan su actuar de acuerdo a su función, por medio del análisis y reflexión de su propia práctica y la confrontación con los nuevos enfoques teóricos y metodológicos que sustentan el Programa, mediante la conformación de grupos de aprendizaje y la investigación participativa, de manera que se propicie la autoformación, el autodidactismo y la autogestión pedagógica”.

Como Propósito particular para los docentes frente a grupo:

“A partir del análisis de su práctica, que el docente conscientice y reflexione sobre su propia práctica educativa y al detectar problemas, plantee soluciones que le permitan redefinir su papel como guía, coordinador y promotor del proceso enseñanza-aprendizaje”.

Con relación al Directivo:

“Que a partir de su propia práctica, el directivo analice, reflexione, confronte y retome su papel de asesor, líder académico y promotor del proceso enseñanza aprendizaje, de manera que promueva el trabajo en equipo (con los docentes, en su grupo de iguales y con los padres de familia y comunidad), que coadyuve al mejoramiento de la calidad educativa de los planteles preescolares en el Valle de México”

Para el Personal de Apoyo Técnico Pedagógico:

“Mediante la actualización en los diferentes enfoques psicológicos y pedagógicos que sustentan el Programa, el aprendizaje del adulto, la conformación de grupos de aprendizaje, y la confrontación con su experiencia y su práctica educativa, el personal de apoyo técnico pedagógico retome su papel de coordinador, promotor y facilitador de aprendizaje.”

Para el logro de los propósitos, entre las acciones planeadas, como parte del Proyecto de Formación Permanente, se planteó la realización de una *Estrategia de Actualización para docentes en servicio*, que atendiendo al Programa de Cursos de Actualización con carácter Estatal y con valor a tres puntos en Carrera Magisterial, incluyó tres modalidades de eventos de formación (Conferencia, Curso-Taller y Foro), con los cuales se pretendía responder a las necesidades de actualización que presenta el personal docente en el Valle de México, y propiciar un proceso que llevara a la vinculación de la teoría con la práctica.

Para explicar la organización de la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio*, es necesario plantear el proceso en tres etapas, de acuerdo a su cronología y que incluyen tanto las acciones académicas como las operativo administrativas, siendo necesario aclarar que estas acciones se fueron realizando simultáneamente con otras actividades del Proyecto de Formación Permanente.

1ª Etapa. Actividades preparatorias (Mayo a Diciembre 1995)

Detección de necesidades de formación y actualización.

Diseño de programas para los Cursos-taller de actualización y para el Curso de preparación para coordinadores de grupo

2ª Etapa. Implementación de acciones de apoyo (Noviembre 1995 a Enero 1996)

Selección de conferencistas.

Reclutamiento, selección y preparación de adjuntos (coordinadores de grupo)

Acciones administrativas (selección de teatros, selección de planteles sede para los grupos de curso taller, preparación y distribución de paquetes didácticos, etc).

3ª Etapa. Desarrollo de Eventos de Formación (Enero a Abril 1996)

Realización de Reuniones de Academia

a) Conferencista-Adjuntos.

b) Coordinador Académico-Adjuntos.

Realización de Conferencias.

Desarrollo de Cursos-taller.

Realización de Foros

PRIMERA ETAPA. ACTIVIDADES PREPARATORIAS (MAYO A DICIEMBRE 1995)

Detección de necesidades de formación

Para poder planear las acciones que integran el Proyecto de Formación, en la Oficina de Actualización y Superación Profesional del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, llevamos a cabo la detección de necesidades de formación y actualización mediante las siguientes acciones:

- ◆ La aplicación de una **Encuesta de Opinión** que tuvo la finalidad de evaluar los cursos de actualización realizados el ciclo escolar anterior (1994-1995). El formato de la encuesta, que se incluye en el Anexo 1, se envió por medio de las Jefaturas de Sector a los planteles escolares. Se solicitó que la encuesta fuera llenada por docentes que asistieron a los cursos de actualización manifestando su opinión sobre los mismos, pero también por aquellos que no asistieron, para que expresen su razón. Los resultados de la encuesta fueron concentrados y analizados por el equipo de la Oficina y elaboramos un reporte con los resultados.
- ◆ Un **Cuestionario**, que tuvo como finalidad realizar una Evaluación Diagnóstica sobre los intereses del personal docente, acerca de los temas a tratar en cursos de actualización y las necesidades de su práctica. El documento (Véase Anexo 1), se envió también para ser respondido por personal que haya o no asistido a cursos de actualización, este integrado o no al programa de Carrera Magisterial y también por aquellos que no puedan ingresar al mismo. Los resultados fueron concentrados y analizados, elaborando un informe que analizamos como equipo.
- ◆ Una **Entrevista** a personal integrado al Programa de Carrera Magisterial en sus tres vertientes (docentes frente a grupo, directivos y apoyos técnico pedagógicos). La entrevista se realizó en planteles de jardines de niños seleccionados y designados, como una muestra representativa de cada Sector Escolar, por la Oficina de Evaluación y Seguimiento del Departamento de Preescolar en el Valle de México.
- ◆ La **Visita de Verificación y Seguimiento a la práctica docente** realizada por el personal de apoyo y asesoría de la Subjefatura Técnico pedagógica cada tres meses, la cual se

reporta con un informe elaborado por Zona escolar y concentrado por Sector. Mediante estos documentos, en la Oficina de Actualización se hizo un análisis de las necesidades que presenta el personal, con respecto a la práctica docente, directiva y de apoyo técnico pedagógico

- ◆ **El Análisis de los Reportes de Asesoría** que realiza el personal de apoyo técnico pedagógico de Zona Escolar, para poder determinar los requerimientos que sobre aspectos teóricos tienen el personal frente a grupo, el directivo y los asesores técnicos

- ◆ **La Evaluación Diagnóstica** que realizaron al inicio del ciclo escolar, sobre el Área de su responsabilidad, los Jefes de Oficina para la elaboración del documento **POA (Proyectos de Operación Académica)**. Esta evaluación fue analizada por el equipo de la Oficina de Actualización, y complementa la información sobre el personal de apoyo técnico pedagógico que labora en las Oficinas del Departamento Preescolar.

Estos tres últimos documentos se encuentran integrados en los Informes del Departamento de Educación Preescolar Valle de México (Depto. Educ. Preesc., 1994, y Depto Educ. Preesc., 1996)

Toda la información ya analizada, fue integrada y con ella se elaboró el Proyecto de Formación Docente Permanente del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, para el ciclo escolar 1995-1996, el cual incluyó un diagnóstico general y comprende acciones de Actualización, Superación y Capacitación, dirigidas a todo el personal docente de Educación Preescolar adscrito al Valle de México. Entre las que se encuentran: Seminarios, Diplomados, Pláticas, Conferencias, Cursos Taller

Diseño de cursos de actualización

El diseño de un programa tiene como propósito elaborar un documento que sea una herramienta de trabajo de carácter indicativo, flexible y dinámico; susceptible de ser modificado de acuerdo a las necesidades y como resultado de procesos de evaluación; un documento que conlleve una interpretación y aplicación afin al enfoque de la propuesta de actualización y formación para docentes en servicio y que tenga congruencia con los objetivos del Programa Nacional de Actualización

El proceso para el diseño de los cursos taller se llevó a cabo de la siguiente manera.

- Como equipo y de acuerdo al panorama general de necesidades que resultó del análisis de los documentos utilizados para elaborar el diagnóstico, llegamos a la **definición de los cursos para cada vertiente de Carrera Magisterial** a realizar durante esta etapa. Es importante mencionar que, además, se debieron tomar en cuenta las *Consideraciones para la Elaboración de Propuestas de Cursos de Actualización, Capacitación y Superación de la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial* (SEP, 1995). Entre ellas se encontraba el establecer un equilibrio entre la cantidad de propuestas de cursos y el número de maestros que participan por vertiente en el nivel educativo, por lo cual fue necesario proponer más cursos para primera vertiente (docentes frente a grupo)
- Una vez definidos los cursos, se **establecieron los propósitos de cada curso** de acuerdo a las necesidades de los aspectos teórico y metodológico de cada una de las tres vertientes.
- Cuando se tuvieron establecidos los propósitos de cada curso, se llevó a cabo una **Actualización temática** por parte de la persona a la que se asignó responsable de un curso en particular. Esta actualización se realizó mediante una revisión bibliográfica actualizada, y cuando existió el tiempo y las oportunidades, con la asistencia a cursos, conferencias y asesorías con personas especializadas en la temática
- Después de actualizada la información con respecto al tema del curso, la persona responsable **determinó los propósitos y nociones básicas** que se propiciarían mediante los contenidos de cada curso.
- Se precisó la duración del curso y los **Resultados o Productos de Aprendizaje** que permitirían la integración de la información (teórica o práctica) a lo largo del mismo
- Cada especialista llevamos a cabo la **elaboración del Documento del Programa** de nuestra responsabilidad, tomando en consideración los requerimientos marcados por la Comisión Nacional de Carrera Magisterial (CM). En el Anexo 2 se integra el Documento del Programa del Curso “El Desarrollo Afectivo y Social del niño Preescolar”, cuyo diseño fue mi responsabilidad durante el ciclo escolar 1995-1996.
- Para poder integrar el documento del Programa incluimos una **Bibliografía Básica de sustento**, que con el Documento del programa integró el Paquete Didáctico.
- Una vez elaborado los **Documentos de los Programas se enviaron** a la Comisión Nacional de Carrera Magisterial (CM), encargada de emitir el dictamen para poder impartir el curso como parte del Programa de Actualización con carácter Estatal y con valor a tres puntos en CM.

- Fue necesario esperar a **recibir el Dictamen** otorgado por la Comisión Nacional para que el curso se operativizara como parte de la etapa de actualización correspondiente. Los cursos pasan a ser propiedad de SEIEM y no pueden implementarse sin su autorización

- Al recibir los dictámenes, **se nombró** a una persona del equipo como **coordinador académico** de las acciones a realizar durante la *Estrategia* para cada uno de los cursos. Este nombramiento se realiza de acuerdo a la experiencia y conocimiento sobre la temática, y de preferencia es la persona que diseñó el Programa. También se nombró a un coordinador operativo, encargado de las acciones de apoyo a cada curso en específico. Se me designó coordinadora académica para los cursos “El Desarrollo Afectivo Social del Niño Preescolar”, y “El Desarrollo del niño y sus alteraciones (CAPEP)”, durante el ciclo escolar 1995-1996.

SEGUNDA ETAPA. IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES DE APOYO (NOVIEMBRE 1995-ENERO 1996)

Selección de Conferencistas

- La selección de los conferencistas se llevó a cabo con base a la siguiente **determinación de criterios**:

Perfil Académico

- a) Nivel académico de posgrado, de preferencia en el área educativa o áreas afines.
- b) Licenciatura en área educativa y con experiencia en formación docente.

Conocimientos

- a) Dominio del saber en el contenido del curso y en los propósitos de formación que se desean desarrollar de acuerdo a las necesidades detectadas.
- b) Conocimiento del nivel educativo (preescolar en este caso).

Actitudes

- a) Se requiere que la persona esté interesada en el tema y en hacer aportaciones sobre el mismo.
- b) Interés y disposición por participar en el desarrollo de toda la *Estrategia* (Conferencia, asesoría a los adjuntos durante el desarrollo del Curso-taller y participación en el Foro).
- c) Manifestar interés, compromiso y apertura hacia el proceso educativo y sus innovaciones.

Habilidades

- a) Propiciar la comunicación
- b) Transmitir información

Algunos de los criterios ya estaban predeterminados por la Dirección de Formación, Actualización y Superación Docente en el Estado, en términos de la contratación, pero otros, los determinamos como equipo en la Oficina.

- Las **propuestas de los candidatos** las hicimos con base al perfil solicitado, de entre personas que sabemos reconocidas por su prestigio en el ambiente educativo o en su profesión.
- Vía telefónica se solicitó las **citas para entrevista**.
- La **Entrevista personal** a cada conferencista se realizó en el lugar y fecha determinados de común acuerdo con los candidatos. Durante la misma los temas a tratar fueron
 - a) Exposición de la organización de la *Estrategia*.
 - b) Presentación del Programa del Curso.
 - c) Planteamiento de la carga académica.
 - d) Planteamiento de compromisos y responsabilidades.
 - e) Información sobre contratación, monto y forma de pago de honorarios.
- De acuerdo a lo anterior, como equipo en la Oficina, llevamos a cabo la **selección del candidato** que consideramos más idóneo por cada curso.

Reclutamiento, selección y preparación de Coordinadores de grupo (Adjuntos)

- ❖ La **elaboración y distribución de una Convocatoria** (véase Anexo 3), fue el primer paso y el mecanismo mediante el cual se dio apertura a la participación, en las acciones de actualización a personal de apoyo técnico en asesoría, como primera instancia, u otro personal que pudiera estar interesado (directivos o educadores frente a grupo), a participar como coordinadores de grupo de los cursos taller, con base al perfil establecido, a fin de garantizar el óptimo desarrollo de las acciones. La convocatoria las hicimos llegar mediante los niveles jerárquicos correspondientes, en dirección ascendente y descendente de manera que todo el personal adscrito a la dependencia estuviera enterado de la misma. La participación no estuvo limitada a los apoyos técnicos, ni exclusivamente a personal del Departamento de Educación Preescolar, sin embargo, eran requisitos indispensables para participar, el contar con experiencia en la coordinación de grupos de aprendizaje de adultos y el conocimiento del nivel educativo.
- ❖ Los aspirantes **llenaron una solicitud**, manifestando el curso que les interesaba y, previa cita, tuvieron una entrevista con el coordinador académico del mismo. En el Anexo 3 se presenta el formato de dicha solicitud.
- ❖ Otra forma de reclutamiento fue la **invitación directa** que hicimos a personal que por su formación, preparación y experiencia en la temática del curso, consideramos podía ser candidato ideal para coordinarlo.
- ❖ La **selección del personal** se realizó de acuerdo al perfil académico solicitado, a características laborales y de personalidad que el puesto requiere, criterios que establecimos como equipo y que se exponen a continuación:

Perfil académico

- a) Licenciatura titulada en área educativa.
- b) Normal básica titulada con amplia experiencia en formación docente
- c) Elaboración de cursos de actualización.
- d) Experiencia en el nivel educativo.

Conocimientos

- a) Poseer información sobre las características del adulto y la conducción de grupos de aprendizaje.
- b) De preferencia tener manejo de los contenidos de la temática del curso.

Iniciativa

- a) Proponer opciones de trabajo, plantear soluciones y resolver problemas de su competencia.
- b) Trabajar en armonía en su grupo de trabajo.
- c) Participar activamente en su propio proceso de superación.

Actitudes

- a) Respeto, compromiso y responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
- b) Interés y disposición por participar
- c) Apertura hacia el proceso educativo y sus innovaciones

Habilidades

- a) Participar en grupos generadores de conocimiento.
- b) Seleccionar y ordenar el contenido propuesto en un programa.

- ❖ Una vez que cada coordinador académicos preseleccionó a los Adjuntos para un curso, la decisión se comentó con el equipo para tomar una decisión definitiva. **El personal seleccionado asistió a la reunión de inducción** con los coordinadores académico y operativo del curso. En esta reunión.

- Se presentó el Proyecto de Actualización
- Se dio a conocer la organización de la *Estrategia* y sus propósitos.
- Conocieron la carga académica, los compromisos y las responsabilidades que adquirirían como coordinadores de grupo (adjuntos del especialista).
- Se elaboró una carta compromiso y se establecieron los términos de contratación.
- Seleccionaron o les fueron asignadas la o las sedes de los grupos que atenderían.
- Recibieron la documentación de apoyo administrativo para los grupos que atenderían.
- Se entregó el Programa del Curso y el Paquete didáctico (bibliografía básica) del mismo
- Se tomaron los acuerdos para la realización de las reuniones de academia.

- ❖ Como parte de los compromisos que adquirieron al ser seleccionados, los adjuntos debieron **participar en el Curso de Preparación para Coordinadores de Grupo**. Este curso de preparación para los adjuntos, tuvo como finalidad establecer un marco teórico de referencia que apoyaría la propuesta de formación permanente del nivel preescolar, la cual se fundamenta en la conformación de grupos de aprendizaje desde el enfoque del grupo operativo. Así mismo, pretendía que a través de compartir ideas y experiencias se proveyera a los Adjuntos de los elementos metodológicos que permitieran el mejor desempeño de su labor como coordinadores de grupo.

Como parte de mis responsabilidades participé en el diseño del curso de preparación para los coordinadores de grupo y en la coordinación del grupo del curso-taller.

Actividades administrativas

Simultáneamente a la realización de las actividades académicas, se llevaron a cabo las administrativas, que, como parte de la *Estrategia*, se constituyeron como estructura de soporte y apoyo para el desarrollo y buen funcionamiento de las acciones académicas (SEP, 1988a; SEIEM, 1996). Aunque, como ya se mencionó, las acciones administrativas pueden ser consideradas acciones particulares, interactúan con las acciones académicas en forma dinámica, congruente e integradora con miras a una mejor formación docente permanente

- Una de las acciones de apoyo para el desarrollo de las acciones académicas fue la **preparación de los recursos de apoyo** entre los que se encontraban
 - a) La **reproducción de los materiales** que integraron el Paquete Didáctico para cada Adjunto (Programa del Curso, textos con la bibliografía básica, formatos de documentos administrativos) y el paquete que se entregó para ser reproducido por cada grupo de curso-taller (Programa del curso y bibliografía básica)
 - b) La **distribución de los materiales** que se realizó de dos formas: antes y durante el evento de acuerdo a las necesidades y a la oportunidad con que se contó con ella.
- **Elaboración de la convocatoria de participación y su distribución**, mediante los canales adecuados, a todos los planteles, así como la elaboración de fichas de preinscripción (Véase Anexo 3).
- El **proceso de preinscripción**, lo llevamos a cabo en las Jefaturas de Sector, con la finalidad de evitar el desplazamiento de todo el personal del Valle de México hacia las Oficinas del Departamento de Educación preescolar ubicadas en el Municipio de Naucalpan. Este proceso implicó, además, la organización de grupos por sede de acuerdo a la disponibilidad de aulas, de solicitudes y de coordinadores de grupo. En el Anexo 3 se integra el formato de solicitud de preinscripción.
- La **selección de sedes** para los grupos taller la realizamos después de efectuar una visita a los locales de jardines de niños propuestos por las jefes de sector. Estos locales debieron cubrir requisitos mínimos para su selección. Si dentro de un sector no había planteles o aulas suficientes que cubrieran los requisitos mínimos, se utilizaron aulas de escuelas secundarias propuestas por SEIEM, las cuales también visitamos a fin de verificar si estos planteles contaban con los requisitos propuestos.

- También realizamos **visitas para la selección de auditorios** para llevar a cabo los eventos (Conferencia y Foro) y para tramitar el préstamo de los mismos.
- Una parte importante para la realización de la *Estrategia*, fue el mantener la **comunicación por escrito** con Supervisores de Zona y Jefes de Sector Escolar, así como con los Jefes de Oficinas del Departamento. Esta acción fue muy importante, debido a que fue la forma de dar a conocer las fechas y lugares en donde se realizarían los eventos de formación, así como para atender los cambios que llegaron a surgir de improviso.
- Cuando finalizó el proceso fue necesario que se elaboraran las **solicitudes de las Constancias de Acreditación** a la Oficina de Actualización en el Estado de México, así como **verificar su entrega al personal acreditado**.
- También al finalizar la *Estrategia*, los coordinadores académicos y administrativos nos dimos a la tarea de **reunir los elementos** con los que se hizo posible realizar los procesos de **seguimiento y evaluación** de las acciones desarrolladas para cada uno de los cursos (listados de grupos, Informes de actividades de adjuntos, productos de aprendizaje, etc.).
- Posteriormente, cada coordinador académico llevó a cabo la **elaboración de un Informe Final de Actividades** de carácter académico, el cual fue entregado a los coordinadores del nivel y utilizado posteriormente para realizar la evaluación de toda la *Estrategia*
- Estos informes fueron utilizados también, para **elaborar el Informe general de la Estrategia** que presentó el Coordinador Académico del nivel en la reunión de evaluación a la que convocó el Departamento de Actualización y Superación Docente en el Estado de México.

TERCERA ETAPA. DESARROLLO DE EVENTOS DE FORMACIÓN (Enero a Mayo de 1996)

Realización de las reuniones de academia

- a) Adjuntos-Conferencista
- b) Adjuntos-Coordinador Académico

El proposito de las reuniones de academia fue establecer criterios de organización, definir los propósitos de los diferentes contenidos y llevar el seguimiento programático de cada curso

a) Adjuntos-Conferencista

- La primera **reunión** con el Conferencista, pudo considerarse **de unificación de criterios**. En ella se estableció la línea a seguir de acuerdo al curso, precisando los contenidos del programa. Allí el Conferencista planteó un panorama general de la forma en que abordaría la temática del curso en la conferencia.
- Las **reuniones de seguimiento** tuvieron la finalidad de plantear las dudas, que con referencia a los contenidos tenían los Adjuntos, las preguntas que surgieron en el trabajo de taller, o las problemáticas que planteaban los participantes en tanto concretaban su producto de aprendizaje final. También tuvieron como finalidad que el Conferencista brindara apoyo sobre la temática del curso ampliando la información sobre algún contenido, o presentando sugerencias de material bibliográfico para el trabajo en el taller o como apoyo a los coordinadores. Así mismo, en ellas se solicitó la participación y apoyo del conferencista en la organización de la presentación de trabajos finales para el Foro Regional de cada curso

b) Adjuntos-Coordinador Académico

Las reuniones de los adjuntos con el coordinador académico tuvieron las siguientes finalidades.

- **Organización**, para determinar criterios para la elaboración del Programa Guía de acuerdo al curso y para planear las sesiones de taller
- **Seguimiento**, cuyo propósito fue que los adjuntos de cada curso intercambiaran ideas y experiencias de trabajo que les permitieran enriquecer el taller a partir de un trabajo colegiado
- **Estudio y análisis** de los contenidos del programa y su bibliografía básica, así como de la sugerida, y de los materiales de apoyo, por ejemplo, material videograbado.
- **Evaluación**, en la cual llevamos a cabo la evaluación de la *Estrategia* y los resultados obtenidos con los docentes, así como de nuestro desempeño como coordinadores, tanto de grupo, como académicos u operativos

Realización de las Conferencias

La realización de una Conferencia como evento inicial de un proceso tuvo como propósito, promover en el docente participante, la percepción global sobre la temática del curso, de manera que desde su esquema referencial individual, iniciara la construcción de conocimientos que le permitiera ir conformando un marco de referencia común para el trabajo en talleres y un marco teórico que le permitiera el análisis y reflexión sobre su práctica educativa.

- ⊗ La **información** sobre la fecha y el auditorio para la realización de cada Conferencia se dio a conocer mediante las Jefaturas de Sector Escolar. Así mismo, se elaboró un Programa de la Conferencia, para distribuirlo entre los asistentes (Véase Anexo 4).
- ⊗ Al iniciar el evento la coordinadora académica del nivel llevó a cabo la **presentación de la *Estrategia de Actualización***, para el conocimiento de todos los asistentes.
- ⊗ La **mecánica para la realización de la Conferencia** se planeó de acuerdo al tiempo disponible. Entre una hora y hora y media para la exposición de la Conferencia con un receso de quince minutos, para posteriormente tener una sesión de aproximadamente una hora y media para que los asistentes plantearan sus dudas, comentarios o preguntas al conferencista.

- ✿ Para la organización del evento contamos con personal de apoyo de las distintas Oficinas del Departamento de Preescolar, que realizaron la actividad de *edecán*, lo cual permitió que los participantes **elaboraran y enviaran sus preguntas** por escrito, o que dispusieran del micrófono para hacerlas directamente al conferencista, si así lo deseaban.
- ✿ Como **cierre del evento**, el moderador hizo un comentario, o reflexión final acerca de la temática de la conferencia y del trabajo que debía llevarse cabo en los cursos taller, el cual debía ser presentado posteriormente en el foro

Desarrollo de los Cursos-Taller

El propósito general para la realización del curso-taller fue crear un espacio de análisis y reflexión donde los docentes plantearan alternativas de solución a las problemáticas que se les presentan en su práctica cotidiana, y construyeran, fundamentadas en el enfoque operativo de los grupos de aprendizaje, nuevas formas de interacción social y de relación con el conocimiento.

- ♣ Aunque existía ya una preinscripción, en la primera sesión del taller se llevó a cabo la **inscripción definitiva**, la cual se realizó en papelería especial para el personal integrado o que deseaba ingresar, en esta etapa, a Carrera Magisterial, (formato de lector óptico), a fin de que se otorgara de manera automática el puntaje que acreditó su asistencia
- ♣ El **período de realización para los cursos** fue de Enero a Mayo de 1996, y tuvieron que organizarse en horarios que no afectaran la jornada laboral (en contraturno y sabatinos).
- ♣ El **número de sesiones** se planeó **de acuerdo a la duración** de cada curso. Las sesiones sabatinas tuvieron una duración de cinco horas, con un horario de 9 00 a 14:00 horas, y las vespertinas, de cuatro horas, de 16 a 20 horas
- ♣ Una **sesión introductoria** se realizó **previa a la Conferencia**. En ella se presentó al grupo de taller la *Estrategia de Actualización*, se establecieron compromisos de participación y responsabilidad en la misma. Así mismo, con el propósito de hacer una conceptualización del trabajo en taller, se analizaron y reflexionó, mediante la lectura de textos y de la propia experiencia, sobre las funciones, responsabilidades y papel de los participante y del coordinador (Adjunto). Además en esta primera reunión, se realizó una primera revisión

del Programa del Curso y se organizaron dando solución a los aspectos administrativos del mismo, a fin de que las siguientes reuniones fueran de trabajo efectivo y sin distracciones por los aspectos burocráticos

- ♣ Las **dos sesiones de investigación**, (la asistencia no fue obligatoria), se planearon entre las dos últimas sesiones con la finalidad que los participantes contaran con un espacio y tiempo para elaborar su producto de aprendizaje final.
- ♣ Para la acreditación del curso, fue **necesario elaborar un producto de aprendizaje final** que fue definido como una *Propuesta de Intervención Pedagógica*, la cual podía ser elaborada de manera individual o en equipo.
- ♣ Parte de la última sesión del taller, se dedicó para realizar el análisis, cuestionamiento o sugerencias a los trabajos elaborados y que fueron leídos a todos los integrantes del grupo. La intención final fue **seleccionar uno de los trabajos para ser presentado en el Foro Regional** del curso. La última parte de la sesión se dedicó a la evaluación como grupo de aprendizaje.

Realización de los Foros Regionales

Cada uno de los cursos implementados culminó con la realización de un Foro Regional, cuyo propósito fue crear un espacio que brindara a los docentes la oportunidad de cuestionar y reconocer sus conocimientos, confrontándolos con los de otros, a la vez de que se reconocieran como sujetos creadores de su teoría y de su práctica, de manera que puedan justificar su actuación profesional, ante sí mismos y frente a otros

- ♣ Al Foro Regional **acudieron el especialista y los participantes de los talleres**, y en algunos también se contó con la presencia de autoridades educativas y sindicales
- ♣ La **mecánica de presentación de trabajos finales**, se organizó por bloques de acuerdo a la temática de los mismos. Se seleccionó a un moderador por cada bloque de trabajos. Se sugirió que los moderadores fueran los coordinadores de los grupos de taller. A cada grupo de trabajos se le asignó un tiempo específico y equitativo, de acuerdo al que se disponía

- ♣ El moderador elaboró una pequeña **introducción para la presentación** del bloque de trabajos de acuerdo a su temática o a los aspectos relevantes de los mismos
- ♣ La **lectura de cada trabajo** la realizó el autor o lector designado por el equipo. Cuando el trabajo fue muy extenso, se sugirió al autor o autores, elaboraran un resumen.
- ♣ Después de la lectura, el **moderador coordinó la participación del auditorio** para hacer preguntas, comentarios, sugerencias o manifestar sus dudas sobre la propuesta leída.
- ♣ El **Conferencista realizó comentarios** por bloque de trabajos tanto acerca de las propuestas, como de los comentarios realizados por el auditorio.
- ♣ Al finalizar el evento, el **Conferencista elaboró conclusiones** sobre el proceso seguido durante la *Estrategia*. Estas conclusiones se integraron al Informe final del Curso.
- ♣ La **evaluación de la Estrategia** se llevó a cabo mediante la aplicación de un Cuestionario de opinión a una muestra de los asistentes al Foro. El formato se incluye en el Anexo 4

CAPÍTULO V
RESULTADOS

V. RESULTADOS

RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES PREPARATORIAS

Detección de necesidades

En general, los datos que se obtuvieron por medio de los instrumentos para la detección de necesidades, se manejaron mediante la Estadística Descriptiva (frecuencias y porcentajes), los que se concentraron en tablas y gráficas que proporcionaron la siguiente información:

◆ Encuesta de opinión

La encuesta de opinión se aplicó durante el mes de mayo de 1995 y su finalidad fue evaluar el proceso mediante el cual se desarrollaron los cursos de actualización regionales del ciclo escolar 1994-1995. También tenía la finalidad de que, con la información obtenida se hicieran ajustes para el ciclo escolar 1995-1996, corrigiendo los errores y mejorando los aciertos del proceso seguido durante el desarrollo de los cursos de actualización.

La encuesta constaba de 7 preguntas. Si el instrumento fue contestado por personal que asistió a un curso de actualización se debía responder a todas las preguntas. En caso de no haber asistido a ninguno de los cursos, el encuestado debía responder exclusivamente a las preguntas uno y siete.

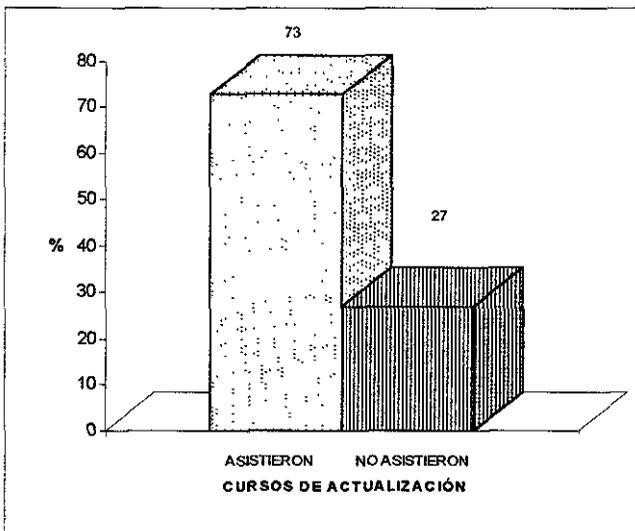
Los resultados de la encuesta se concentraron por separado para cada una de las vertientes de desempeño señaladas por el Programa de Carrera Magisterial (docentes frente a grupo, personal directivo y personal de apoyo técnico pedagógico), sin embargo, para efectos de este Reporte algunos de los datos se presentan de manera general y otros separadamente cuando se consideró que, por la información arrojada, ésta debía presentarse así.

La encuesta fue contestada por una muestra de 270 maestros que representan aproximadamente el 10% de la población docente del nivel preescolar Valle de México

Del total de la muestra, el 68% (184) correspondió a docentes frente a grupo, el 19% (52) a personal directivo y el 13% (34) a personal de apoyo técnico pedagógico.

Asistencia a cursos regionales de actualización

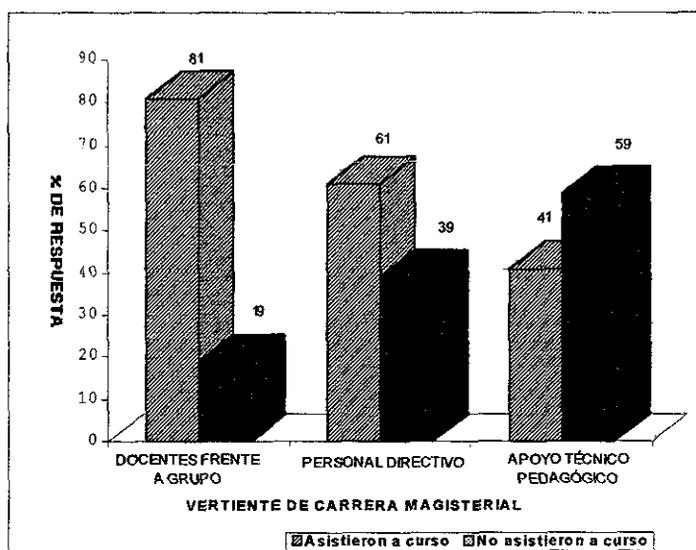
De los 270 que respondieron la encuesta, el 73% (196 maestros) reporta haber asistido a uno de los cursos regionales de actualización del ciclo escolar 1994-1995, en tanto que, el 27% restante (74 docentes), reporta diversos motivos por los cuales no asistió. La Gráfica 1 presenta estos resultados generales.



GRÁFICA 1. PERSONAL QUE ASISTIÓ A CURSOS REGIONALES DE ACTUALIZACIÓN. CICLO ESCOLAR 1994-1995.

Con respecto a la asistencia a cursos regionales de actualización por vertiente de desempeño profesional, en la Gráfica 2 puede observarse que, de los 184 docentes frente a grupo que contestaron la encuesta, el 81% asistió a uno de los cursos de actualización y el 19% restante expuso diversos motivos para no asistir. Entre estos motivos se encuentran los personales, pero también el descontento y desconcierto por la falta de información precisa para el desarrollo de los eventos. Por otra parte, de los 52 directivos que respondieron la encuesta, el 61% manifiesta haber asistido a alguno de los cursos y el 39% restante expone como motivos para su falta de asistencia el hecho de tener problemas personales como, por ejemplo, trabajar doble turno, pero también, manifestaron la falta de información precisa y oportuna sobre el desarrollo y organización del proceso.

Por su parte, de un total de 34 personas de apoyo técnico pedagógico que contestaron la encuesta, el 41% reporta haber asistido a su curso de actualización, en tanto el 59% restante no asistió a ningún curso. Este es el personal que más desagrado manifestó como motivo de su no asistencia por los cambios de información que se dieron durante el desarrollo del proceso, por la lejanía de las sedes y por horarios “inaccesibles” (Véase Gráfica 2).



GRÁFICA 2. DISTRIBUCIÓN POR VERTIENTE MAGISTERIAL DE LA ASISTENCIA A LOS CURSOS REGIONALES DE ACTUALIZACIÓN. CICLO ESCOLAR 1994-1995.

Por otra parte, en la Tabla 1 se presenta la distribución de asistencia a cada uno de los 7 cursos regionales de actualización del ciclo escolar 1994-1995, de acuerdo a la vertiente a la que estuvieron dirigidos. Para el personal frente a grupo existieron cinco opciones de cursos regionales de actualización en ese ciclo escolar. En la Tabla 1 se puede observar que el curso con mayor porcentaje de asistencia, un 51%, es el de las “Implicaciones en la organización del espacio, materiales y tiempo como estrategia didáctica en el trabajo por proyectos”, en segundo lugar, se encuentran con un 19% cada uno de ellos, los cursos del “Desarrollo y aprendizaje en el niño preescolar” y el de “La música y el movimiento, elementos indispensables en el preescolar”

Existieron dos opciones de cursos para la vertiente de Directivos. El mayor porcentaje de asistencia de este personal (56%), fue para el curso de “Desarrollo y aprendizaje en el niño

preescolar”, mientras que, para “La Administración escolar eficiente como una estrategia para mejorar la calidad de la educación en los jardines de niños”, el 37% de los encuestados reportaron haberlo cursado. El personal de apoyo técnico pedagógico no tuvo oportunidad de elección, pues para él, únicamente estuvo el curso “Alternativas para la actualización docente en la asesoría técnico pedagógica”. De los 14 docentes que respondieron la encuesta y que ejercen esta función, el 100% asistió a este curso.

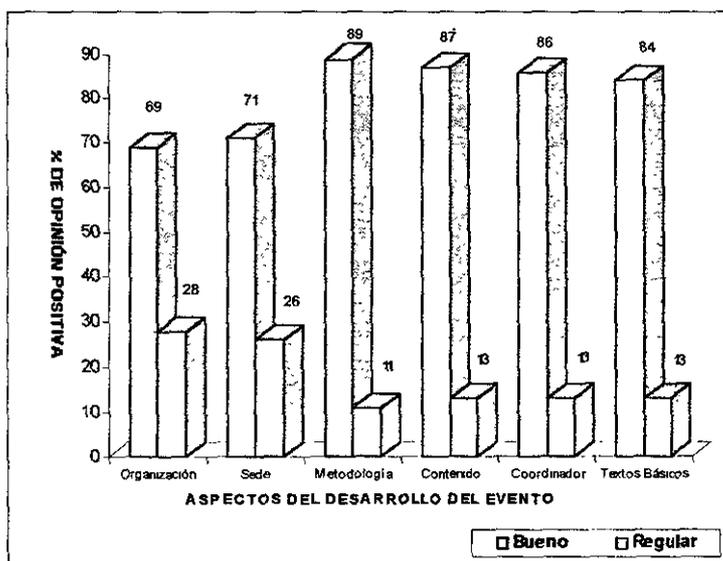
TABLA 1. PORCENTAJE DE PERSONAL ENCUESTADO QUE ASISTIÓ A LOS CURSOS REGIONALES DE ACTUALIZACIÓN, CICLO ESCOLAR 1994-1995.

NOMBRE DEL CURSO	DOCENTE FRENTE A GRUPO 1ª VERTIENTE DE CM		PERSONAL DIRECTIVO 2ª VERTIENTE DE CM		APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO 3ª VERTIENTE DE CM	
	f	%	f	%	f	%
DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN EL NIÑO PREESCOLAR Dirigido a 1ª y 2ª vertiente	28	19	18	56	*	
IMPLICACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS EN EL PEP'92 Dirigido a 1ª vertiente	10	6	*		*	
IMPLICACIONES EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, MATERIAL Y TIEMPO EN EL TRABAJO POR PROYECTOS Dirigido a 1ª vertiente	76	51	*		*	
PSICOMOTRICIDAD EN EL PREESCOLAR Dirigido a 1ª vertiente	8	5	*		*	
LA MÚSICA Y EL MOVIMIENTO, ELEMENTOS INDISPENSABLES EN EL PREESCOLAR Dirigido a 1ª vertiente	28	19	2	7	*	
LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR EFICIENTE, UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS JARDINES DE NIÑOS Dirigido a 2ª vertiente	*		12	37	*	
ALTERNATIVAS PARA LA ACTUALIZACIÓN EN ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA Dirigido a 3ª vertiente	*		*		14	100

* Este curso no aplica para el personal de esta vertiente

Opinión de los participantes sobre el desarrollo del proceso

La opinión que manifiestan los docentes sobre el proceso de realización de los cursos de actualización del ciclo escolar 1994-1995 en general fue buena. En la Gráfica 3 puede verse que, del total de 196 docentes que asistieron a alguno de los cursos realizados, el 89% opinó que la metodología llevada por curso taller fue buena, los contenidos de los cursos les parecieron buenos al 87%, y estos respondieron a las necesidades de su actividad docente y los ayudaron a resolver los problemas que han enfrentado en su práctica diaria. El 85% reporta que contaron con un buen coordinador de grupo del curso taller y los textos básicos también fueron evaluados como buenos por más del 80% de los docentes que respondieron la encuesta. Los porcentajes más bajos se pueden observar con respecto a la organización del evento y las sedes, aspectos que son evaluados como buenos sólo por el 68% y 72% de docentes respectivamente y de manera regular por casi el 30% de los encuestados



GRÁFICA 3. DISTRIBUCIÓN DE LA OPINIÓN FAVORABLE HACIA EL DESARROLLO DE LOS CURSOS REGIONALES DE ACTUALIZACIÓN, CICLO ESCOLAR 1994-1995

Motivos para elegir el curso regional de actualización en que se participó

Con respecto a los motivos que llevaron a elegir un curso en particular, de los 196 docentes que asistieron a un curso de actualización, el 66% responde que lo seleccionó por sus contenidos, en tanto el 37% manifiesta que, el motivo que lo llevó a seleccionar el curso fueron los tres puntos para el Programa de Carrera Magisterial. Un 10% reporta que asistió a ese curso en particular por la sede y el 6% lo hizo motivado por el horario (véase Tabla 2). Es importante señalar que en esta respuesta podía marcarse más de una opción, por lo que los totales exceden el 100%. Por vertiente de desempeño profesional se corroboraron los datos generales, es decir, la selección se realizó en primer lugar por contenido del curso, en segundo lugar por su valor en Carrera Magisterial, registrándose luego por la sede, para finalmente manifestarse por el horario.

TABLA 2. MOTIVOS POR LOS QUE EL PERSONAL DOCENTE SELECCIONÓ EL CURSO DE ACTUALIZACIÓN AL QUE ASISTIÓ

MOTIVOS	DOCENTE FRENTE A GRUPO	PERSONAL DIRECTIVO	APOYOS TÉCNICO PEDAGÓGICOS	TOTALES	
	%	%	%	f	%
TRES PUNTOS EN CARRERA MAGISTERIAL	41	25	22	73	37
CONTENIDOS DEL CURSO	68	56	78	131	66
SEDE	8	25	—	20	10
HORARIO	5	12	—	12	6

Temáticas sugeridas

En la Tabla 3 se concentran las cinco primeras sugerencias de temas, por orden de importancia, que el personal docente encuestado considera conveniente abordar en los próximos cursos de actualización. La información se presenta por cada una de las vertientes de desempeño profesional y el total representa el porcentaje con respecto a los 270 docentes que respondieron la encuesta.

Para un 61% del personal frente a grupo, el mayor porcentaje de sugerencias, está relacionado con el desarrollo infantil, le siguen los aspectos relacionados con la metodología del programa (método de proyectos y la organización del espacio, materiales y tiempo) con un 59% y 50% respectivamente. Un lugar importante ocupa el desarrollo de la lengua oral y escrita, que también obtiene el 59% de las respuestas. Continúan en orden de importancia, con un 44%, el tema de la creatividad y con un 43% los relacionados con la música y el movimiento; el teatro y la literatura y las relaciones humanas con un 39% para cada uno de ellos. Para la psicomotricidad el porcentaje de sugerencias es del 36% y un 24% para la Pedagogía Operatoria. De esta vertiente de desempeño, sólo el 2% menciona a la investigación educativa como tema para ser tratado en posteriores acciones de actualización.

Para la vertiente del personal directivo (directores de plantel, supervisores, jefes de sector y oficinas), la administración educativa es el tema con más alto porcentaje (85%) de sugerencias, seguido del método de proyectos, la Pedagogía Operatoria y los temas relacionados con las relaciones humanas con un 61% respectivamente. Otros de los temas con alto porcentaje de sugerencias en esta vertiente fueron el desarrollo infantil con un 54% y la investigación educativa con un 50%, así como un 47% para la organización del espacio, materiales y tiempo. Los temas de menor interés para los directivos fueron el teatro y la literatura con un 19%.

Con respecto al personal de apoyo técnico pedagógico, sus intereses recaen principalmente en aspectos de la Pedagogía Operatoria (65%), las relaciones humanas (56%), la investigación educativa (41%), psicomotricidad (41%) y desarrollo infantil (41%). Un 38% se interesa en la administración educativa y el 35% en el método de proyectos. Los temas de menor interés para esta muestra de personal de apoyo técnico pedagógico, resultaron ser el teatro y la literatura y la música y el movimiento con un 3% para cada uno de ellos. Esta información se encuentra en la Tabla 3.

En general se puede observar que el tema de más interés para las tres vertientes de desempeño profesional fue el del desarrollo infantil con un 58%, seguido por el método de proyectos con un 57% y el desarrollo de la lengua oral y escrita con un 51%. Para el tema de la organización del espacio, materiales y tiempo y para las relaciones humanas se obtiene un 45% de las sugerencias (véase Tabla 3).

El tema de la investigación educativa recibe tan sólo un 20% de las sugerencias del total de personal encuestado.

TABLA 3. PORCENTAJES DE TEMAS SUGERIDOS PARA SER ABORDADOS EN PRÓXIMOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

TEMA DEL CURSO	PERSONAL CON GRUPO	PERSONAL DIRECTIVO	APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO	TOTAL
	%	%	%	%
MÉTODO DE PROYECTOS	59	61	35	57
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, MATERIALES Y TIEMPO	50	47	18	45
DESARROLLO INFANTIL	61	54	41	58
LENGUA ORAL Y ESCRITA	59	35	18	51
TEATRO Y LITERATURA	39	19	3	30
CREATIVIDAD	44	31	26	40
MÚSICA Y MOVIMIENTO	43	27	3	35
PSICOMOTRICIDAD	36	27	41	35
PEDAGOGÍA OPERATORIA	24	61	65	36
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	2	50	41	20
RELACIONES HUMANAS	39	61	56	45
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	—	85	38	21

◆ Cuestionario de evaluación diagnóstica

El cuestionario de evaluación diagnóstica fue aplicado los últimos días del mes de junio de 1995. Este cuestionario y la entrevista, que se realizó durante los primeros días de julio de ese mismo año, directamente en los planteles de jardines de niños, y sólo a personal integrado al Programa de Carrera Magisterial, se llevaron cabo con el mismo formato. En el Anexo No. 3 se presenta el formato del cuestionario que se aplicó al personal frente a grupo, ya que para cada vertiente de desempeño los formatos difieren un poco, pues incluyen, además de las preguntas generales, preguntas específicas sobre la función que se realiza. El formato para docentes con grupo incluía 20 preguntas, el de directivos 21 preguntas y el del personal de apoyo técnico pedagógico 22 preguntas en total.

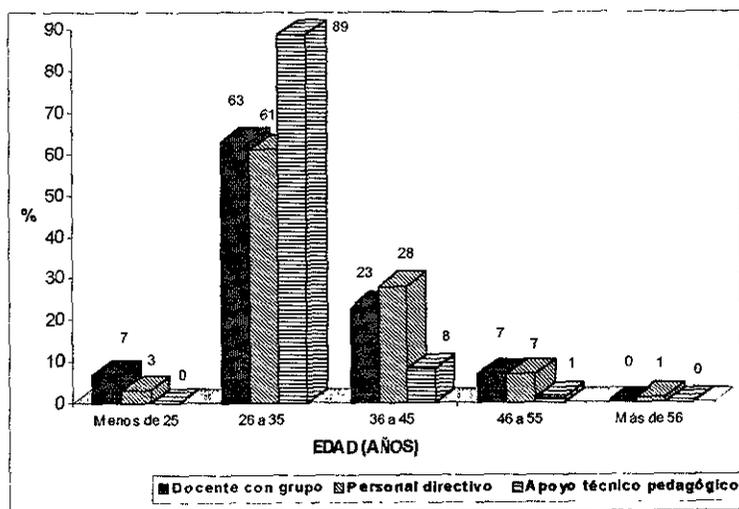
Al enviarse el cuestionario a las Jefaturas de Sector, se solicitó se entregara para su llenado, tanto a personal que hubiera asistido a cursos de actualización en el ciclo escolar 1994-1995, como a aquél que no lo hubiera hecho; así como a personal incorporado o que solicita su incorporación al Programa de Carrera Magisterial, pero también a aquellos, que por diversas causas, no pueden integrarse a este Programa. Esto fue con la intención de tener un panorama general de la población docente del nivel de educación preescolar en el Valle de México.

La entrevista por su parte se realizó exclusivamente, como ya se mencionó, a personal que ya se encuentra incorporado al Programa de Carrera Magisterial. Los resultados de estos instrumentos fueron concentrados por separado y para cada una de las vertientes de desempeño profesional, pero, para fines de este Reporte algunos de los resultados se presentaron de manera integrada.

El cuestionario fue aplicado a 470 docentes con grupo, (70 de ellos en entrevista), 118 directivos, (18 se realizaron mediante entrevista), 52 apoyos técnicos, (8 de ellos entrevistados), conformando una muestra total de 640 personas, distribuidos en todo el Valle de México.

Rango de Edad

En el rango de 26 a 35 años de edad se concentra la mayor proporción de los 640 docentes encuestados el 63% de los docentes con grupo, el 61% de los directivos y el 89% del personal de apoyo técnico pedagógico (véase Gráfica 4). Otro rango que también concentra una porción importante de docentes fue el de 36 a 45 años de edad. La distribución en este rango fue del 23% para los docentes frente a grupo, el 28% de los directivos y el 8% del personal de apoyo técnico pedagógico.

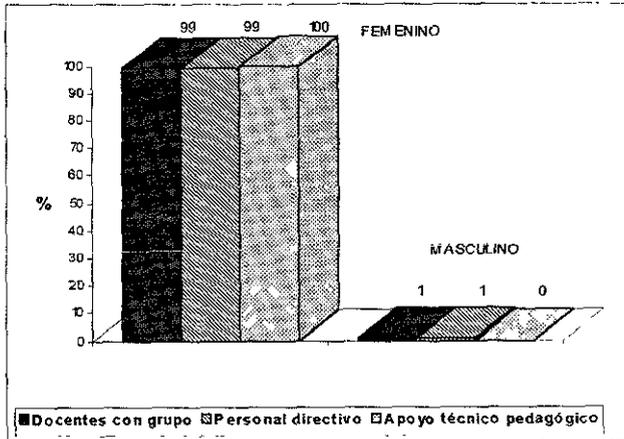


GRÁFICA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS RANGOS DE EDAD DEL PERSONAL DOCENTE PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

Género y Estado Civil

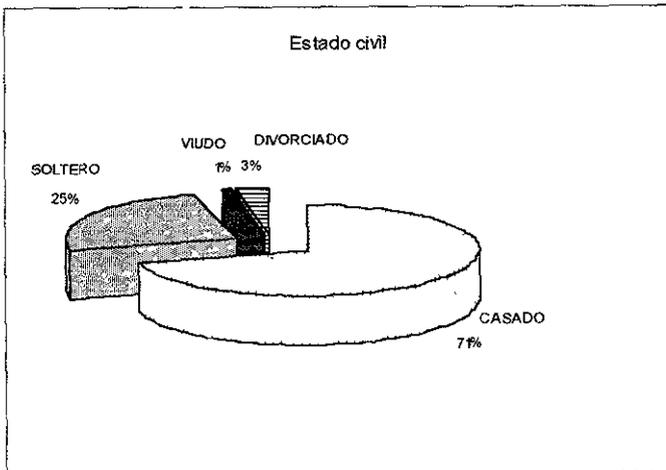
Con relación al género de los docentes de la muestra, se registró que continúa predominando el sexo femenino. Únicamente el 1% del personal docente con grupo y de los directivos encuestados pertenece

al género masculino, no habiendo representantes de este género en el personal de apoyo técnico pedagógico que respondió la encuesta. La Gráfica 5 muestra estos resultados.



GRÁFICA 5. DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO DEL PERSONAL DOCENTE PREESCOLAR EN EL VALLE DE MÉXICO. CICLO 1994-1995

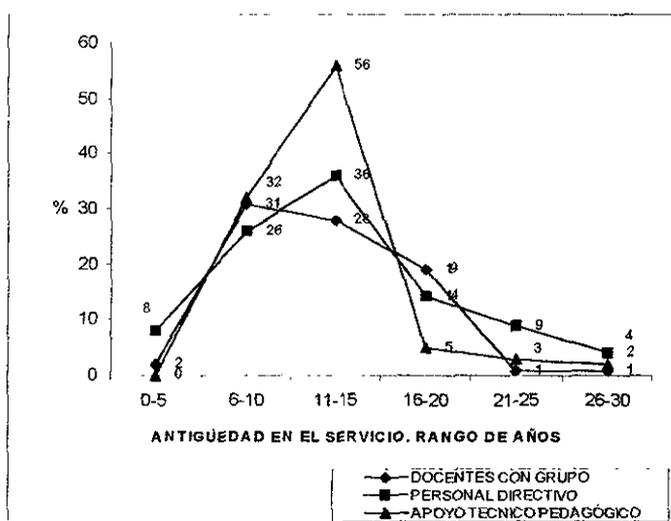
Con respecto al estado civil de los encuestados, el 71% del personal es casado, el 25% es soltero y el 4% es divorciado o viudo (véase Gráfica 6).



GRÁFICA 6. ESTADO CIVIL DEL PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

Antigüedad en el servicio

Para la antigüedad en el servicio, los resultados muestran una distribución bastante homogénea de los años de antigüedad con que cuentan los docentes con grupo y los directivos. En la Gráfica 7 se observa que el 31% de los docentes con grupo manifiestan tener entre 6 y 10 años de antigüedad y el 25% entre los 11 y 15 años. Por su parte, el 26% de directivos reportan tener entre los 6 y 10 años, y el 36% de este personal entre los 11 y los 15 años de servicio. No así el personal de apoyo técnico pedagógico, pues los datos proporcionados muestran que, de los 52 docentes de la muestra, el 56% cuentan con una antigüedad en el servicio entre los 11 y los 15 años y, el 32% entre los 5 y 10 años de servicio en preescolar.

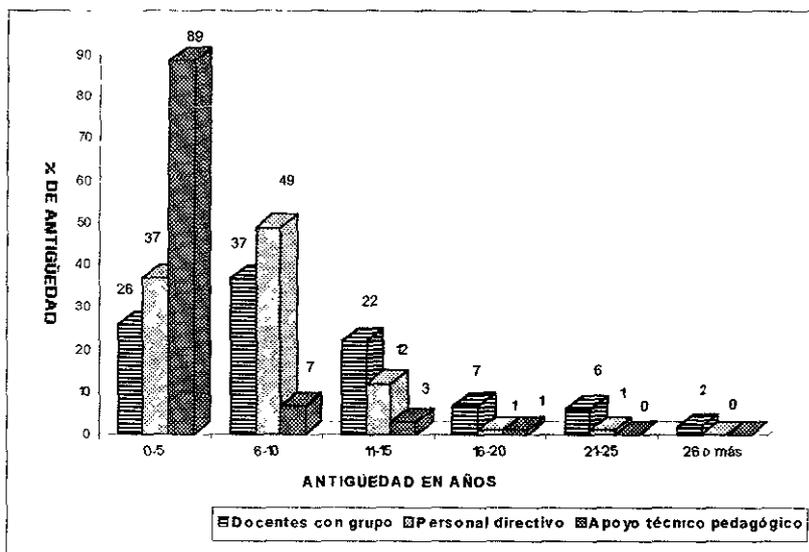


GRÁFICA 7. ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO, POR VERTIENTE DE CARRERA MAGISTERIAL

Antigüedad en la función

Para la muestra de 470 docentes frente a grupo, la antigüedad que tienen estos docentes en realizar su función, está distribuida de la siguiente manera: el 37% del personal cuenta con una antigüedad entre los 6 y 10 años, al 26% corresponde una antigüedad de 0 a 5 años y el 22% tiene una antigüedad de entre 16 y 20 años de trabajo con el grupo de preescolares. El personal

directivo por su parte, reporta que el 49% cuenta con una antigüedad entre los 6 y 10 años en la función directiva y el 37% tiene entre los 0 y los 5 años de realizar funciones directivas. Nuevamente es notoria la diferencia con el personal de apoyo técnico pedagógico que reporta que el 89% de la muestra de 52 personas, cuenta con una antigüedad de entre los 0 y los 5 años y tan sólo un 7% tiene una antigüedad mayor a los 6 años en la función de apoyo técnico pedagógico. En la Gráfica 8 se presenta esta comparación.



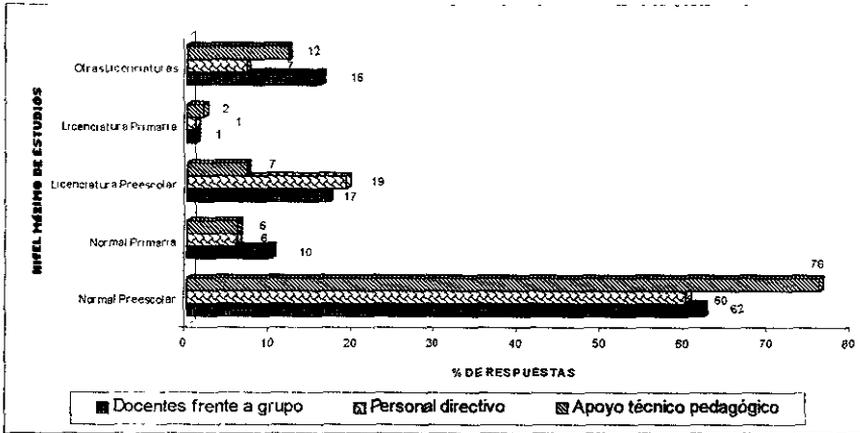
GRÁFICA 8. COMPARACIÓN ENTRE LAS TRES VERTIENTES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL Y LA ANTIGÜEDAD QUE TIENEN REALIZANDO ESA FUNCIÓN ESPECÍFICA

Nivel máximo de estudios

En general, el personal de la muestra cuenta con una formación docente al nivel de Normal Básica. Del total de la muestra del personal docente con grupo (470) que respondió al cuestionario, el 62% cuenta con estudios de Normal Básica en Educación Preescolar y aproximadamente el 10% con la Normal Básica en Educación Primaria. El 17% es Licenciado en Educación Preescolar y sólo el 1% es Licenciado en Educación Primaria. El 16% cuenta con estudios de otras licenciaturas. Para la muestra de 118 directivos, los resultados guardan

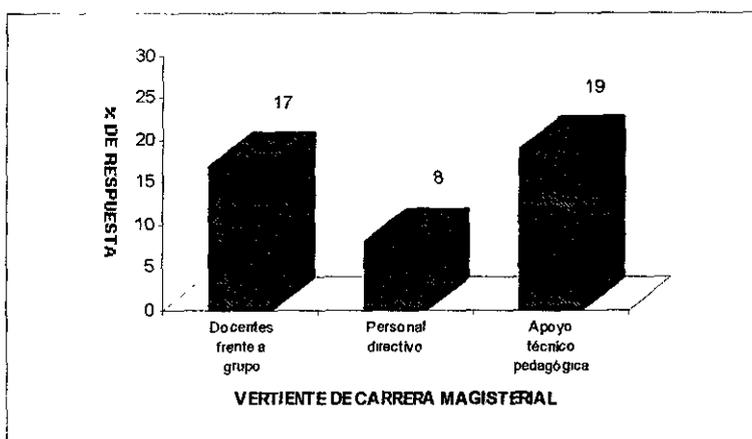
una distribución parecida, pues el 60% es egresado de una normal básica de preescolar, el 6% es profesor de primaria, el 19% egresó de la licenciatura de educación preescolar y el 1% es licenciado en educación primaria. Un 7% de la muestra cuenta con estudios en otras licenciaturas.

De un total de 52 personas de apoyo técnico pedagógico que respondieron al cuestionario, el 76% cuenta con estudios máximos de Normal Básica en Preescolar y el 6% es egresado de Normal Básica en Educación Primaria. El 12% de ellos es Licenciado en Educación Preescolar y sólo el 2% es Licenciado de Educación Primaria. Un 12% cuenta con estudios en otras licenciaturas. En la Gráfica 9 se observa la distribución de estos porcentajes.



GRÁFICA 9. GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS DEL PERSONAL DOCENTE EN LAS TRES VERTIENTES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL.

La Gráfica 10 complementa la información con respecto al nivel máximo de estudios del personal de la muestra, pues reporta al personal que se encuentra cursando estudios de nivelación de licenciatura en educación preescolar.



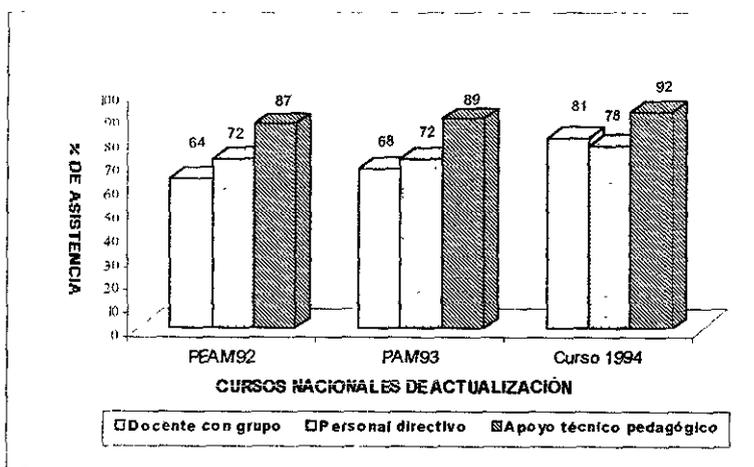
GRÁFICA 10. PORCENTAJE DE PERSONAL DOCENTE QUE CURSA ESTUDIOS DE NIVELACIÓN (LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, UPN)

Asistencia a Cursos Nacionales de Actualización

Los resultados arrojados por el cuestionario son un poco contradictorios con el resultado que se esperaba para esta pregunta, ya que los cursos nacionales de actualización son obligatorios para todo el personal y se realizan al inicio del ciclo escolar, sin embargo, sólo el 64% de los 470 docentes con grupo asistió al curso del PEAM'92, el 68% asistió al curso del PAM'93, y el 81% asistió al Curso Taller Nacional de Actualización de 1994. Resultado parecido arrojan los cuestionarios de los 118 directivos de la muestra, en los que sólo el 72% responde haber asistido a los cursos del PEAM'92, del PAM'93 y un 78% al Curso Taller Nacional de Actualización de 1994.

La muestra de 52 personas de apoyo técnico pedagógico reporta haber asistido en un 87% al PEAM'92, el 89% responde haber asistido al PAM'93 y 92% asistió al Curso Taller Nacional de Actualización de 1994

La Gráfica 11 presenta la asistencia de las tres vertientes de desempeño profesional a estas tres etapas de Cursos Nacionales de Actualización.



GRÁFICA 11. PORCENTAJE DE ASISTENCIA A CURSOS NACIONALES DE ACTUALIZACIÓN

Asistencia a cursos de actualización regionales

El cuestionario también incluyó una pregunta sobre la asistencia a los Cursos de Actualización con Carácter Regional y con valor a tres puntos en el Programa de Carrera Magisterial del ciclo escolar 1994-1995. La Tabla 4 muestra, que de la muestra de 470 docentes con grupo que respondió al cuestionario, sólo 190 (40%) de ellos asistieron a alguno de los cursos de actualización distribuidos de la siguiente manera. El 10% asistió al curso “Desarrollo y aprendizaje en el niño preescolar”; otro 10% asistió al curso las “Implicaciones en la organización del espacio, materiales y tiempo en el trabajo por proyectos” También un 10% asistió al curso “La música y el movimiento, elementos indispensables en el preescolar”. Un 9% asistió al curso “Implicaciones teórico metodológicas en el PEP’92” y sólo el 1% reporta haber asistido al curso la “Psicomotricidad en el preescolar”

Así también, podemos observar que, de la muestra de 118 directivos sólo 23 de ellos (19%), reportan haber asistido a alguno de los cursos de actualización regionales Diez de los directivos (8%), manifiesta que asistió al curso “Desarrollo y aprendizaje en el niño preescolar”; seis directivos, es decir, un 5%, asistieron al curso “La administración escolar eficiente, una estrategia para mejorar la calidad de la educación en los jardines de niños”. Los siete restantes asistieron a un curso que no aplica para ellos.

De los 52 apoyos técnico pedagógicos que contestaron el cuestionario sólo siete (13%), asistieron a un curso de actualización y este fue “Alternativas para la actualización en la asesoría técnico pedagógica”, dirigido específicamente a su vertiente de desempeño profesional.

TABLA 4. PERSONAL DOCENTE DE LA MUESTRA QUE ASISTIÓ A ALGUNO DE LOS CURSOS REGIONALES DE ACTUALIZACIÓN EN EL CICLO ESCOLAR 1994-1995.

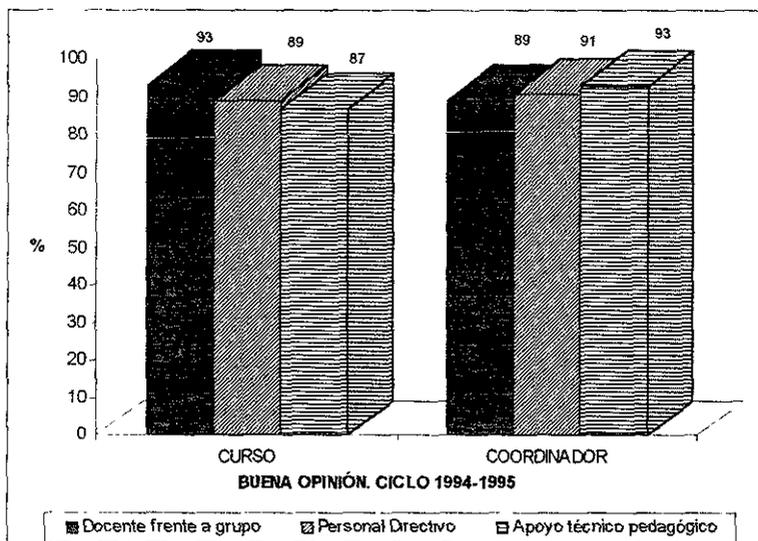
NOMBRE DEL CURSO	DOCENTE FRENTE A GRUPO		PERSONAL DIRECTIVO		APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO	
	1ª VERTIENTE DE CM		2ª VERTIENTE DE CM		3ª VERTIENTE DE CM	
	f	%	f	%	F	%
DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN EL NIÑO PREESCOLAR Dirigido a 1ª y 2ª vertiente	47	10	10	8	*	*
IMPLICACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS EN EL PEP'92 Dirigido a 1ª vertiente	43	9	*	3	*	*
IMPLICACIONES EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, MATERIAL Y TIEMPO EN EL TRABAJO POR PROYECTOS Dirigido a 1ª vertiente	47	10	*	*	*	*
PSICOMOTRICIDAD EN EL PREESCOLAR Dirigido a 1ª vertiente	6	1	*	1	*	*
LA MÚSICA Y EL MOVIMIENTO, ELEMENTOS INDISPENSABLES EN EL PREESCOLAR Dirigido a 1ª vertiente	47	10	*	09	*	*
LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR EFICIENTE, UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS JARDINES DE NIÑOS Dirigido a 2ª vertiente	*	*	6	5	*	*
ALTERNATIVAS PARA LA ACTUALIZACIÓN EN LA ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA Dirigido a 3ª vertiente	*	*	*	*	7	13
TOTALES	190	40	23	19	7	13

* Este curso no aplica para el personal de esta vertiente

Opinión acerca del curso y del coordinador del grupo

De los docentes frente a grupo, el 93% calificó favorablemente al curso y el 89% al coordinador de grupo. Los directivos respondieron favorablemente para el curso en un 89% y

en un 91% para el desempeño del coordinador de grupo. Por su parte, los docentes de apoyo técnico pedagógico evalúan favorablemente al curso en un 87% y al coordinador de grupo en un 93%. En la Gráfica 12 se puede ver la comparación de respuestas de las diferentes vertientes con respecto a la opinión sobre el curso y sobre el coordinador del grupo del curso al que asistieron



GRÁFICA 12. PORCENTAJE DE BUENA OPINIÓN HACIA EL CURSO Y EL COORDINADOR EN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN EN EL CICLO ESCOLAR 1994-1995.

La segunda parte del cuestionario estuvo integrado en su mayoría por preguntas abiertas, cuyas respuestas se concentran en las siguientes tablas, cuadros y gráficas.

Problemáticas que enfrenta con más frecuencia en su práctica

Para la pregunta sobre las problemáticas que se enfrentan con más frecuencia en la práctica, se registran diferencias determinadas por la función que se realiza, por lo que se presentan por separado las repuestas de los docentes frente a grupo y del personal directivo.

La Tabla 5 presenta las respuestas más frecuentes que dio el personal docente frente grupo. Como respuesta significativa se encuentra la falta de colaboración de los padres hacia el plantel del jardín de niños que alcanza un 20%; los problemas de conducta de los niños en el aula (18%), aunados a la falta de elementos para detectarlos oportunamente y encontrar una solución con el apoyo de los padres o una canalización oportuna obtiene un 10% de respuestas. El exceso de carga administrativa y la aplicación de la Evaluación MALI (en el Estado de México, la Evaluación del nivel de madurez del niño preescolar MALI, se aplica individualmente, al inicio y al finalizar el ciclo escolar a todos los niños del plantel) son dos aspectos también muy mencionados, alcanzando un 12% y 10% respectivamente entre los docentes frente a grupo

TABLA 5. CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE PERSONAL DOCENTE CON GRUPO

PROBLEMÁTICAS QUE ENFRENTA CON MAS FRECUENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
▶ FALTA DE COLABORACIÓN POR PARTE DE LOS PADRES	20
▶ PROBLEMAS DE CONDUCTA DE LOS NIÑOS	18
▶ EXCESO DE CARGA ADMINISTRATIVA	12
▶ APLICACIÓN DE EVALUACIÓN MALI (EVALUACIÓN DEL NIVEL DE MADUREZ DEL NIÑO PREESCOLAR)	10
▶ FALTA DE ELEMENTOS PARA DETECTAR PROBLEMÁTICAS EN LOS NIÑOS	10
▶ CONTROL DEL GRUPO PARA EL TRABAJO POR ÁREAS Y PROYECTOS	5
▶ FALTA DE CONOCIMIENTO SOBRE LA PSICOLOGÍA DEL NIÑO	4
▶ SOBREPOLICIÓN POR PARTE DE LOS PADRES	4
▶ COMO INTRODUCIR A LOS NIÑOS A LA LECTO ESCRITURA	4
▶ FALTA DE RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA ESCUELA PRIMARIA	2
▶ MALTRATO INFANTIL POR PARTE DE LOS PADRES, DESINTEGRACIÓN FAMILIAR	4
▶ ELABORACION DEL PROYECTO ANUAL DE TRABAJO, SU APLICACIÓN Y UTILIDAD	2
▶ EL TIEMPO DEDICADO AL TRABAJO EN EL LIBRO SENDAS	2
▶ FALTA DE TIEMPO DEL EDUCADOR PARA HABLAR CON LOS PADRES	2
▶ FALTA DE TIEMPO DE ATENCIÓN A LOS NIÑOS POR PARTE DE LOS PADRES	1

Las respuestas del personal directivo se concentran en la Tabla 6 La principal problemática para la práctica directiva es el exceso de carga administrativa (22%), seguida por la dificultad que ocasiona las diferencias de criterios entre las autoridades al proporcionar información o solicitar datos (16%), la falta de apoyo de las autoridades al trabajo en los planteles escolares (16%), la falta de apoyo de los padres a la institución (13%), y la falta de tiempo para compartir experiencias en el grupo de directivos tanto de su propia zona escolar como con directivos de otras zonas y sectores escolares (13%).

TABLA 6. CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE PERSONAL DIRECTIVO.

PROBLEMÁTICAS QUE ENFRENTA CON MÁS FRECUENCIA EN SU PRÁCTICA DIRECTIVA	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
* EXCESO DE CARGA ADMINISTRATIVA	22
* DIFERENCIA DE CRITERIOS DE LAS AUTORIDADES AL PROPORCIONAR INFORMACIÓN	16
* APLICACIÓN DEL PROYECTO ANUAL DEL CENTRO DE TRABAJO	12
* FALTA DE TIEMPO PARA ATENDER A LOS PADRES	8
* FALTA DE APOYO DE LAS AUTORIDADES	16
* FALTA DE APOYO DE LOS PADRES	13
* FALTA DE TIEMPO PARA COMPARTIR EXPERIENCIAS CON COMPAÑEROS DIRECTIVOS	13

Problemáticas al aplicar la metodología del PEP'92

Las respuestas de los docentes frente a grupo para la pregunta sobre las problemáticas al aplicar la metodología del Programa de Preescolar 1992, se concentran en la Tabla 7. Se registra que la principal problemática, con un 34% de respuestas, es centrar el interés de los niños en un proyecto general, sobre todo en los niños más pequeños y cuando son grupos muy numerosos. Para un 18% el trabajo por áreas también representa una problemática significativa, por lo numeroso de algunos grupos y sobre todo por la falta de material.

Por otra parte se registra también que, un 14% manifiesta que tiene problemas al aplicar la metodología del PEP'92 por falta de un curso de inducción y otro 14% reporta que los problemas son debidos al desconocimiento de los padres del programa preescolar y su consecuente falta de apoyo para el trabajo por proyectos; se encontró, además, que la falta de unificación de criterios para la planeación afecta al 7% de la población docente con grupo, que contestó el cuestionario.

TABLA 7. CONCENTRA RESPUESTAS DE DOCENTES FRENTE A GRUPO

PROBLEMÁTICAS ENFRENTADAS AL APLICAR LA METODOLOGÍA DEL PEP'92	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
LOGRAR EL INTERÉS GENERAL, LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, SELECCIONAR EL PROYECTO, ELABORACIÓN DEL DISEÑO, ETC. (GRUPOS NUMEROSOS)	34
EL TRABAJO POR ÁREAS (GRUPOS NUMEROSOS, FALTA DE MATERIALES)	18
FALTA DE UN CURSO SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	14
DESCONOCIMIENTO DE LOS PADRES DEL PROGRAMA Y FALTA DE APOYO PARA EL TRABAJO POR PROYECTOS.	14
FALTA DE UNIFICACIÓN DE CRITERIOS PARA LA PLANEACIÓN	7
ÉVALUACIÓN DE PROYECTO GENERAL	6
COMO UTILIZAR LAS OBSERVACIONES HECHAS A LOS NIÑOS	3
CÓMO LOGRAR LA VINCULACIÓN DEL PROGRAMA PREESCOLAR CON LA ATENCIÓN QUE SE BRINDA EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (CAPEP).	2
FALTA DE CONGRUENCIA DEL PROGRAMA PREESCOLAR CON LOS PROGRAMAS DE APOYO COLATERAL (MÚSICA Y MOVIMIENTO, EDUCACIÓN FÍSICA, ETC.)	1

Necesidades de Actualización

Para la pregunta sobre cuáles consideran que son sus tres necesidades de actualización, con relación a su práctica educativa, las respuestas son muy variadas y difieren de acuerdo a la vertiente de desempeño. En la Tabla 8 se concentraron aquéllas que aparecieron con más frecuencia, haciendo la aclaración que la pregunta solicita se mencionen tres necesidades en orden de importancia.

Así, el 14% de los docentes con grupo manifestó requerir actualización en el programa de música y movimiento, un 9% necesita el tema sobre el método de proyectos, un 8% técnicas de grupo y sensibilización para la Escuela de padres, y un 7% requiere actualización sobre la forma de introducir al grupo de preescolares a la lectoescritura.

Para un 13% del personal directivo su necesidad de actualización más urgente, está relacionada con el método de proyectos, seguido por los temas relacionados con la Escuela de padres (11%), relaciones humanas (9%). Temas como Pedagogía operatoria y Administración y organización escolar reciben un 7% de respuestas respectivamente (véase Tabla 8).

Por otra parte para un 16% de los apoyos técnico pedagógicos, la necesidad más relevante, versa sobre las temáticas referentes a las relaciones humanas, seguidas por la pedagogía operatoria y la investigación educativa con un 13% para cada una y un 9% para temáticas sobre el desarrollo y la psicología del niño (véase Tabla 8).

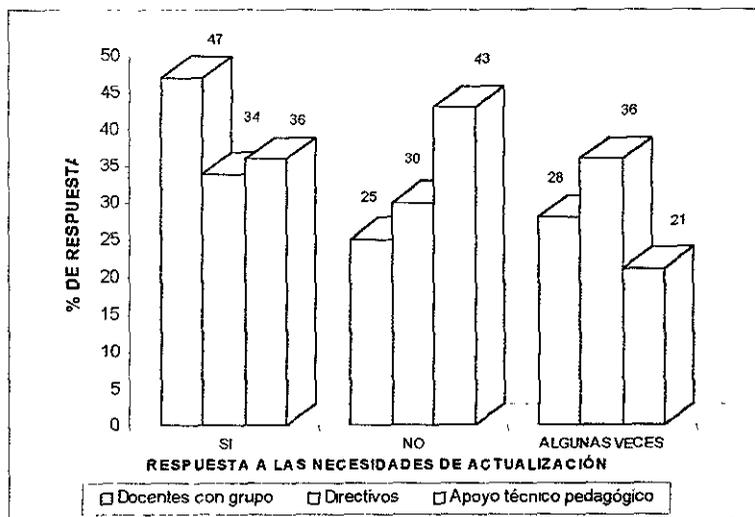
TABLA 8. CONCENTRA LAS RESPUESTAS DE LAS TRES VERTIENTES DE DESEMPEÑO SOBRE LAS NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN.

NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN CON RELACIÓN A LA PRÁCTICA EDUCATIVA	DOCENTE CON GRUPO	PERSONAL DIRECTIVO	APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO
	%	%	%
MÚSICA Y MOVIMIENTO (INTERCAMBIO Y COMO INTEGRAL AL PROYECTO)	14	6	1
METODO DE PROYECTOS (PRÁCTICA)	9	13	7
ESCUELA DE PADRES TÉCNICAS DE GRUPO, SENSIBILIZACIÓN	8	11	4
INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA	7	6	3
ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN A NIÑOS CON PROBLEMAS (LENGUAJE, PSICOMOTORES, ETC)	6	3	2
MANEJO DE ÁREAS DE TRABAJO	5	1	3
MATEMÁTICAS EN PREESCOLAR	5	7	6
ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS	5	1	2
EDUCACIÓN FÍSICA	4	1	2
DESARROLLO Y PSICOLOGÍA DEL NIÑO	3	6	9
EVALUACIÓN (PROYECTO, NIÑOS, SEGUIMIENTO)	3	--	1
VINCULACIÓN JARDIN DE NIÑOS CON CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDEJ. DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	2	3	--
REDACCIÓN	2	1	1
BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES	2	--	--
PSICOMOTRICIDAD	2	--	1
ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO	15	--	--
ELABORACIÓN DEL PROYECTO ANUAL DE TRABAJO Y SU UTILIDAD	1	3	2
TEATRO Y LITERATURA	15	1	1
COMPUTACIÓN	1	2	2
RELACIONES HUMANAS	1	9	16
PROBLEMAS SOCIALES	1	--	--
PEDAGOGÍA OPERATORIA	1	7	13
DIDÁCTICA CRÍTICA	1	1	1
GLOBALIZACIÓN	1	1	1
MANEJO DE PRUEBAS PSICOLÓGICAS	1	--	--
METODO MONTESSORI	1	--	--
SEXUALIDAD	1	1	1
AUTOESTIMA	1	1	1
EDUCACIÓN AMBIENTAL	1	1	1
PRIMEROS AUXILIOS	1	--	--
ADMINISTRACION Y ORGANIZACION ESCOLAR	--	7	1
INVESTIGACION EDUCATIVA	--	1	13

Consejo Técnico Consultivo de Plantel, como medio para resolver necesidades de actualización

El Consejo Técnico Consultivo es valorado por un 47% del personal frente a grupo, por el 34% del personal directivo y por un 36% de los apoyos técnicos de la muestra, como un medio favorable para cubrir las necesidades de actualización.

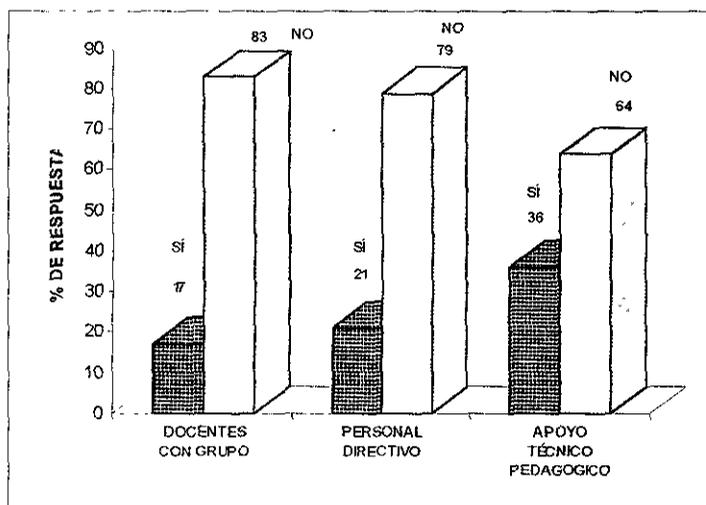
Por otro lado, el 25% de los docentes con grupo manifestó que el Consejo Técnico Consultivo sólo algunas veces ha sido el medio para resolver sus necesidades de actualización, lo mismo expresaron el 36% de los directivos y el 21% del personal que realiza funciones de apoyo técnico pedagógico. Sin embargo, para el 25% de los docentes con grupo, este Consejo no ha sido el medio para resolver sus necesidades de actualización. Tampoco lo ha sido para el 30% del personal directivo, ni para el 43% de los apoyos técnicos (véase la Gráfica 13).



GRÁFICA 13. VALORACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN

Asistencia a cursos en otra institución

La asistencia a cursos en otra institución buscando elementos para resolver problemáticas de la práctica docente, obtiene respuestas también diferentes para cada una de las vertientes de desempeño, las cuales se pueden observar en la Gráfica 14. Sólo el 17% de los docentes con grupo ha asistido a cursos en otras instituciones que les brindaron elementos que los ayudaron a resolver problemáticas que enfrentan en su práctica. Por su parte, un 21% de los directivos reportan que han asistido a cursos en otras instituciones que los han ayudado a resolver las problemáticas de su práctica. Para los apoyos técnicos, el porcentaje es de un 36% para aquellos que han acudido a otras instituciones en busca de apoyo para los problemas relacionados con su práctica educativa y lo han encontrado

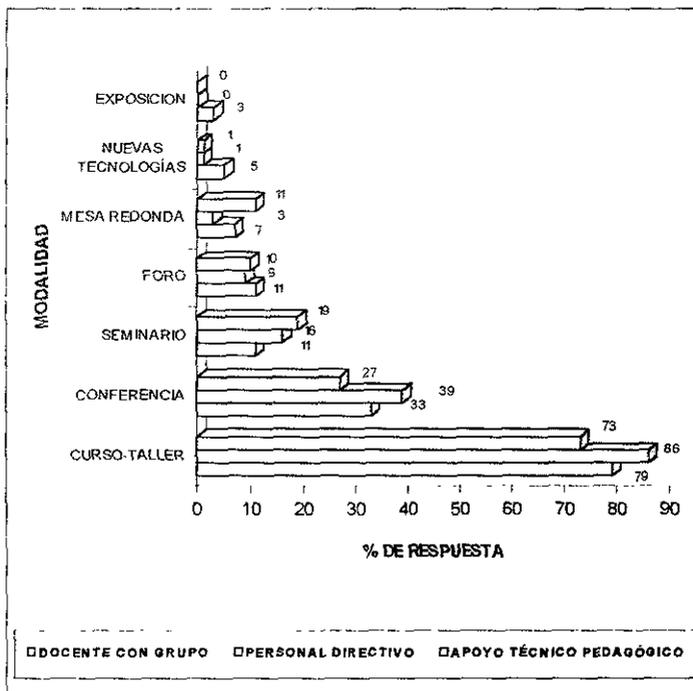


GRÁFICA 14. ASISTENCIA A CURSOS EN OTRAS INSTITUCIONES QUE BRINDARON ELEMENTOS PARA RESOLVER PROBLEMÁTICAS DE SU PRÁCTICA DOCENTE

Modalidad para operar futuras actividades de actualización

Para la mayoría del personal de las tres vertientes de desempeño profesional, la forma más sugerida para operar futuras acciones de actualización es el Curso-Taller, que obtuvo respuestas del 79% de los docentes con grupo, 86% de los directivos y 73% de los apoyos técnicos, seguido de la Conferencia con un 33% por parte de los docentes con grupo, un 39% del personal directivo y 27% del personal de apoyo técnico pedagógico. Sólo el 3% del

personal docente con grupo solicita la forma expositiva como medio para actualizarse. Estos datos pueden observarse en la Gráfica 15



GRÁFICA 15. MODALIDADES SUGERIDAS PARA FUTURAS ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN

Horario y frecuencia para asistir a eventos de actualización

Para conocer en que horario y la frecuencia con que pueden asistir los docentes a las acciones de actualización, se incluyó una pregunta sobre el tema en el cuestionario diagnóstico.

Para la muestra de docentes que contestaron el cuestionario, los horarios y la frecuencia para asistir a eventos de actualización, recibe las respuestas que se concentran por vertiente de desempeño en la Tabla 9 y cuyo promedio se presenta en la Gráfica 16.

En la Tabla 9 se puede observar que, los docentes que atienden grupo escolar seleccionan los sábados por la mañana como primera opción con un 33%, en tanto que, un día a la semana por

las tardes es la segunda con un 22%, y dos o tres veces por semana por las tardes recibe un 21%, para ocupar el tercer lugar. El porcentaje que se inclina por las vacaciones de verano como opción para acudir a los eventos de actualización es del 11% y un 9% sugiere asistir de lunes a viernes por la tarde

Por su parte, los directivos se inclinan también por el día sábado por la mañana como primera opción con un 31% de las respuestas; el 16% se manifiesta por asistir una vez a la semana por la tarde, las vacaciones de verano recibieron un 13% para quedar en tercer lugar, junto con la opción de asistir dos o tres veces a la semana por la tarde que también recibió el 13% y un 6% para la opción de asistencia de lunes a viernes por la tarde.

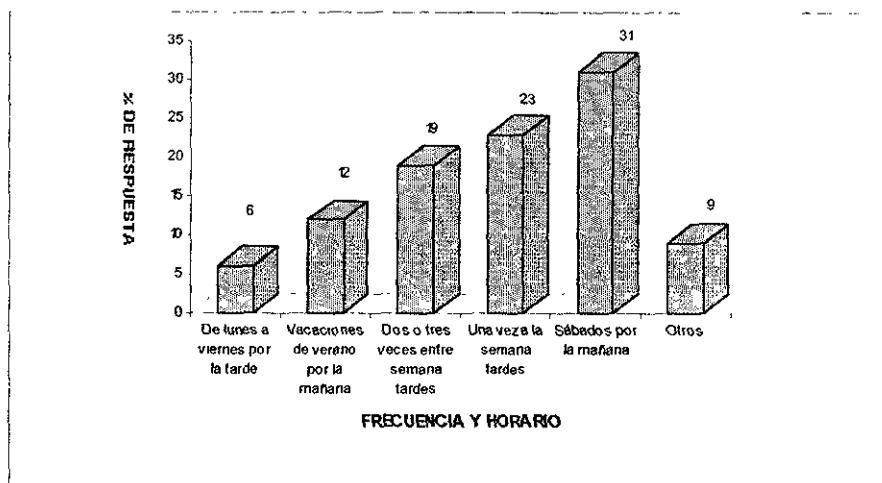
El personal de apoyo técnico pedagógico selecciona, en primer lugar, con un 31%, la opción para asistir una vez por semana por la tarde. Como segundo lugar, con un 29% los sábados por la mañana, y para el 23%, resulta práctico asistir dos o tres veces a la semana. Para el 12% resulta adecuado asistir las vacaciones de verano a las acciones de actualización docente y sólo un 3% se manifiesta por la opción de los lunes a viernes por la tarde

Para todo el personal existió la posibilidad de manifestarse por otro tipo de sugerencias entre las que mencionaron, por ejemplo, el horario y días de labores con un 2% por parte de los docentes con grupo y un 7% por parte del personal directivo. Al inicio del ciclo escolar, fue una opción sugerida por el 5% de los directivos y un 1% de docentes con grupo, así como por horarios después de las 18.00 horas o los días sábados por la tarde que solicitan un 2% del personal directivo y menos del 1% del personal frente a grupo.

TABLA 9. CONCENTRA OPCIONES PARA ASISTIR A EVENTOS DE ACTUALIZACIÓN

HORARIO Y FRECUENCIA PARA ASISTIR A EVENTOS DE ACTUALIZACIÓN	DOCENTES CON GRUPO	PERSONAL DIRECTIVO	APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO
	%	%	%
SÁBADOS POR LA MAÑANA	33	31	29
UN DÍA POR SEMANA POR LA TARDE	22	16	31
DOS O TRES VECES A LA SEMANA POR LA TARDE	21	13	23
VACACIONES DE VERANO	11	13	12
LUNES A VIERNES POR LA TARDE	9	6	3
OTRAS OPCIONES			
DÍAS Y HORAS DE LABORES	2	7	--
INICIO DEL CICLO ESCOLAR	0.5	5	--
SÁBADO POR LA TARDE	0.5	2	--
DESPUÉS DE LAS 18 00 HORAS	0.5	2	--
UN SOLO DÍA	0.5	--	--

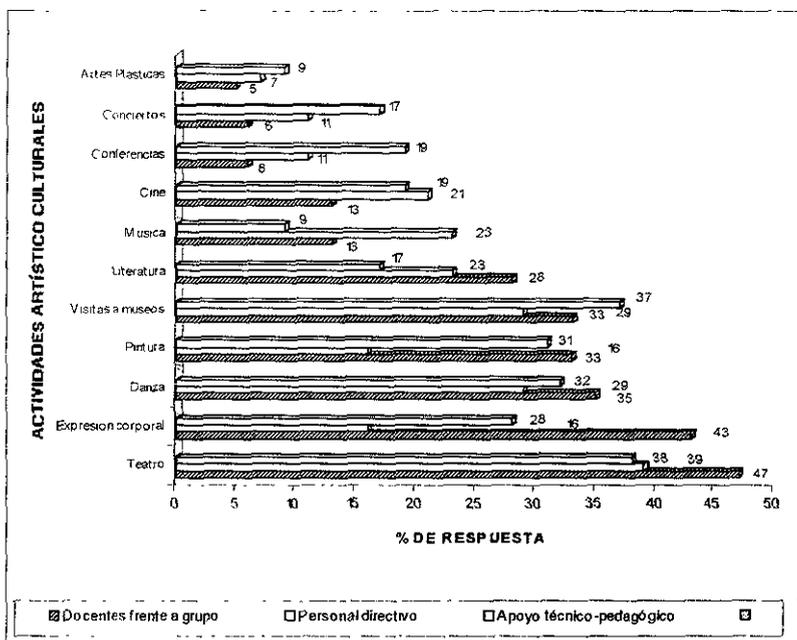
Por otra parte, en la Gráfica 16 se puede apreciar las preferencias promedio de las tres vertientes de desempeño escolar. El 31% de los integrantes de la muestra prefieren asistir los días sábados por la mañana a las actividades de actualización docente. El 23% de los docentes que participaron contestando este cuestionario, manifiestan tener disponible una tarde a la semana y el 19% responde que dos o tres días por semana es factible dedicarlos a las acciones de actualización; para el 12% el tiempo disponible son las vacaciones de verano; y un 6% está dispuesto a asistir de lunes a viernes por la tarde a este tipo de eventos. Por su parte un 9% sugiere diversas opciones entre las que se encuentran, por ejemplo, que las actividades de actualización se realicen en horas de labores, o un solo día; también sugieren que se lleven a cabo al inicio del ciclo escolar, por las tardes después de las 18 horas o los sábados por las tardes.



GRÁFICA 16. FRECUENCIA Y HORARIO PARA ASISTIR A DIFERENTES ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN

Actividades artístico culturales para enriquecer la práctica educativa

Con respecto a la pregunta sobre actividades artístico culturales que sugieren para enriquecer la práctica educativa, se registra, que aunque con sus variaciones, el personal en general se manifiesta por el teatro, la expresión corporal, la danza y la pintura y la visita a museos, sugerencias todas que obtienen más del 30% y hasta casi el 50% de las repuestas. Para mayor claridad, acerca de estas repuestas se presenta la Gráfica 17 y la Tabla 10 que concentra estos datos. Es necesario tener en cuenta que se podían anotar varias sugerencias



GRÁFICA 17. ACTIVIDADES ARTÍSTICO CULTURALES PARA ENRIQUECER LA PRÁCTICA PROFESIONAL

TABLA 10. CONCENTRA SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES ARTÍSTICO CULTURALES PARA ENRIQUECER LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

ACTIVIDADES SUGERIDAS	ARTÍSTICO CULTURALES	DOCENTES CON GRUPO (%)	PERSONAL DIRECTIVO (%)	APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO (%)
TEATRO		47	39	38
EXPRESIÓN CORPORAL		43	16	28
DANZA		35	29	32
PINTURA		33	16	31
VISITAS A MUSEOS		33	29	37
LITERATURA		28	23	17
MÚSICA		13	23	9
CINE		13	21	19
CONFERENCIAS		6	11	19
CONCIERTOS		6	11	17
ARTES PLÁSTICAS		5	7	9

- **Diseño de programas para los cursos de actualización**

También, como parte de la etapa de preparación se llevó a cabo el Diseño de los Cursos de Actualización que serían implementados durante el ciclo escolar 1995-1996

La determinación de las temáticas de los cursos de actualización fue nuestra primera etapa de trabajo. Éstas se determinaron tomando en cuenta las propuestas de contenidos básicos derivados de los resultados de los instrumentos aplicados para la detección de necesidades.

Para este ciclo escolar se propusieron cinco cursos

1. **El Método de Proyectos en el nivel preescolar**, en el que se incluyó el análisis de la metodología del programa de preescolar, dirigido a las tres vertientes de desempeño profesional (docentes frente a grupo, directivos y apoyos técnico pedagógicos), considerando que para todos es necesario hacer una revisión y reflexión sobre los aspectos metodológicos del programa.
2. **El Desarrollo Afectivo y Social del niño preescolar**, fue el curso que, con base a los resultados obtenidos, planteamos con contenidos referentes a aspectos del desarrollo infantil, proponiendo retomar el enfoque psicoanalítico, uno de los enfoques sustento del programa preescolar, cuyo estudio se ha dejado de lado durante mucho tiempo, lo que ha ocasionado una visión parcial del desarrollo del niño. Este curso estuvo dirigido a docentes frente a grupo y personal directivo (primera y segunda vertiente del Programa de Carrera Magisterial)
3. **La importancia del Líder Educativo en la Organización Escolar**, fue el curso dirigido a personal directivo (director de plantel, supervisor de zona y jefe de sector escolar y de oficina), y se propuso con la intención de que sus contenidos apoyaran a éstos para retomar, o en su caso, asumir el papel que deben desempeñar como orientadores técnico pedagógicos, líderes académicos y autoridad moral e intelectual en su función como administradores de un plantel escolar. Con este curso fueron tres las acciones (además de un Diplomado y un Seminario), dentro del Proyecto de Formación Permanente del Departamento, destinadas al directivo, ya que consideramos son elementos de suma importancia para el mejoramiento de la educación.
4. **La Formación Docente en el nivel preescolar**, fue el curso propuesto para el personal de apoyo técnico pedagógico, considerando que sus contenidos ayudarían al personal a

reflexionar y reconceptualizar acerca de su papel como asesor y coordinador de grupo, así como facilitador del proceso de aprendizaje y formador de docentes

5. El curso **El desarrollo del niño y sus alteraciones** estuvo dirigido a personal de los Centros de Atención Pedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que aunque forma parte de la plantilla de personal docente de Educación Preescolar en el Valle de México, requiere, por sus funciones, una formación y actualización específica, por lo que se diseñó un curso destinado a ellos, de acuerdo al diagnóstico de necesidades presentado por su Coordinadora de Área. La intención del curso fue dar a conocer a todos los especialistas (trabajadores sociales, odontólogos, médicos, profesores de preescolar, psicólogos, etc.) las teorías que permiten comprender el desarrollo del niño, y con ello comprender las actitudes y conductas de los niños y evitar desacuerdos conceptuales que se traducen en diferencias pedagógicas en el manejo de los niños con leves alteraciones en su desarrollo que se atienden en esos Centros

Estos cursos fueron resultado del proceso de detección de necesidades, como ya se expuso, y con ellos pretendíamos responder no sólo a lo solicitado por los docentes de cada vertiente de desempeño profesional, sino sobre todo, atender a cada una en cuanto a los aspectos teóricos y metodológicos requeridos para su desempeño, de manera que, los profesores adquirieran los elementos que les apoyaran a interpretar didácticamente el Programa de Educación Preescolar a partir de la teoría y de la concepción de aprendizaje acorde a sus fundamentos y poder desarrollarlo en el contexto en el que se labora

Para la elaboración de los programas tomamos en consideración lo que Díaz Barriga (1990), menciona con respecto a que, un programa no es un elemento aislado y que, se necesita llegar a la construcción de un marco de referencia que permita considerar la pertinencia o no del programa propuesto. Por lo tanto, como parte de la construcción del marco referencial para cada programa, llevamos a cabo el análisis de los propósitos del PEP'92, así como el análisis de las condiciones que afectarían el desarrollo de cada programa desde el punto de vista metodológico, considerando también las necesidades de desempeño y la experiencia de los docentes a los que iba dirigido y la formación y experiencia de las personas que fungirían como coordinadores de los grupos de taller en que se desarrollaría

Para la definición de los propósitos de cada curso, se buscó identificar los elementos básicos del tema a desarrollar y plantear la forma de relacionarlos con la realidad del docente en el trabajo cotidiano, de manera que, se promoviera la aprehensión de las nociones básicas en el contexto de las relaciones e interacción con otros conocimientos.

Con lo anterior, se llevó a cabo la elaboración del Programa de cada curso, definiendo la totalidad de los propósitos del mismo con relación a los contenidos que lo integran, intentando presentar una estructura interna coherente sobre las nociones básicas que se propiciarían y los

aprendizajes mínimos a lograr, en cada uno de ellos. En algunos casos se especificaron los problemas concretos que ayudaría a resolver. En la presentación escrita del documento de cada Programa se incluyeron sugerencias de situaciones de aprendizaje y los productos de aprendizaje que se llevarían a cabo para integrar la información con relación a la temática del curso y lograr los aprendizajes propuestos

Debido a que la elaboración de productos de aprendizaje, según Díaz Barriga (1990), conlleva implicaciones metodológicas, pues con ellas se plantea tanto la integración del contenido del curso, como la relación que existe entre la información y la problemática teórica o práctica con la que ésta entra en juego, se planteó que mediante la elaboración de *una propuesta de intervención pedagógica* se lograría interrelacionar la información obtenida en el curso para llegar a construir y plantear una estrategia de solución a una problemática detectada en la práctica educativa.

Para fines de la elaboración de este producto final de aprendizaje, en el Programa de los cursos, la *Propuesta de Intervención Pedagógica* se definió como el planteamiento de una tesis, que surge ante el reconocimiento de elementos y relaciones que intervienen en la práctica y que suponen motivos para modificar un estado de cosas que el docente valora insatisfactorio (Flaseca, 1995).

Con el planteamiento de esta propuesta, se pretendía que el autor llegara realmente a la solución del conflicto, de la problemática planteada, y como expresa Flaseca (1992, referida en Flaseca, 1995), se movilizara en la práctica la intervención del maestro y de la escuela o de la comunidad según fuera el caso. Este producto de aprendizaje se fue planteando, construyendo y elaborando a lo largo de las cinco sesiones del curso taller y las dos consideradas de investigación

El Cuadro 1 presenta los cinco cursos propuestos y dictaminados, su duración, la finalidad de cada curso, de acuerdo a las consideraciones de la Comisión Nacional de Actualización; la vertiente para la que fueron dictaminados y el puntaje asignado, para el Programa de Carrera Magisterial, así como la clave con que se manejó cada curso durante el proceso. Incluye también el horario y los días para elegir en los que el personal podía participar en cada uno de ellos.

Por su parte, el Cuadro 2 presenta los propósitos generales y los contenidos básicos de los cinco cursos dictaminados. Como ejemplo, en el Anexo No 2 se presenta el documento del Programa del Curso “El Desarrollo Afectivo Social del niño Preescolar” entregado a la Comisión Nacional de Actualización para su dictamen

El Cuadro 3 contiene los propósitos, contenidos y productos de aprendizaje sugeridos para el curso arriba mencionado y se integró al documento del Programa que se entregó a los participantes, a fin de que tuvieran presente los productos de aprendizaje a entregar como parte de su participación y de los criterios de acreditación de dicho curso.

CUADRO I. CURSOS DICTAMINADOS PARA DESARROLLARSE DURANTE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO CICLO ESCOLAR 1995-1996, FINALIDAD Y VERTIENTE DE CARRERA MAGISTERIAL A LA QUE VAN DIRIGIDOS.

ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO, CICLO ESCOLAR 1995-1996 RELACION DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN DEL MAGISTERIO 5ª ETAPA, CARRERA MAGISTERIAL						
CLAVES DEL CURSO	NOMBRE DEL CURSO	FINALIDAD DEL CURSO	NIVEL EDUCATIVO	VERTIENTE DE CM	HORARIO	PUNTAJE EN CM
MEF50201	EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALIENACIONES	SUPERACIÓN	PREESCOLAR CAPEP	PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50202	EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR	SUPERACIÓN	PREESCOLAR	PRIMERA Y SEGUNDA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50203	LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR	ACTUALIZACIÓN	PREESCOLAR	TERCERA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50204	LA IMPORTANCIA DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	CAPACITACIÓN	PREESCOLAR	SEGUNDA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50205	EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR	SUPERACIÓN	PREESCOLAR	PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3

CUADRO 2. PROPÓSITOS Y CONTENIDOS POR CURSO DE ACTUALIZACIÓN A IMPLEMENTARSE DURANTE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO EN EL COLESCOLAR 1995-1996.

RELACION DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN CON VALOR A TRES PUNTOS EN EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL

NOMBRE DEL CURSO	PROPÓSITO	CONTENIDOS	VEQUENTE
EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES (CAPEP) MEF50201 CONFERENCISTA: MTRA LIDIA C AGAZZI R	CREAR UN ESPACIO DE ANÁLISIS EN EL QUE LOS ESPECIALISTAS QUE LABORAN EN LOS CAPEP, PUEDAN REFLEXIONAR ACERCA DE SU PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS PREESCOLARES QUE PRESENTAN LEVES ALTERACIONES EN SU DESARROLLO.	1. DESARROLLO DEL NIÑO COMO PROCESO EVOLUTIVO 2. LA TEORÍA PSICOGENÉTICA DEL DESARROLLO DE JUAN PIAGET. 3. ALTERACIONES LEVES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR.	1ª 2ª Y 3ª (CAPEP)
EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL EN EL NIÑO PREESCOLAR MEF50202 CONFERENCISTA MTRA LIDIA CRISTINA AGAZZI RAPANELLO	QUE EL DOCENTE ANALICE Y REFLEXIONE SOBRE ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA SOCIOAFECTIVIDAD DEL NIÑO PREESCOLAR, ESTABLECIENDO LA VINCULACION ENTRE LOS CONTINIDOS TEÓRICOS Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA, A FIN DE QUE CUENTE CON ELEMENTOS PARA ADECUAR SUS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS A LAS NECESIDADES ESPECIFICAS DE LOS NIÑOS.	1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO 2. LA INFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SU IMPORTANCIA EN LA AFECTIVIDAD Y LA SOCIALIZACION 3. LA EXPRESIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR.	1ª Y 2ª
LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR MEF50203 CONFERENCISTA MTR. PROFIRIO MORÁN OVIEDO	QUE EL ASESOR TÉCNICO PEDAGOGICO, A PARTIR DEL ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE SU PROPIA EXPERIENCIA PROFESIONAL, LOGRE ESTABLECER UNA VINCULACION TEORICA PRACTICA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA RECONOCER Y RESCATAR LA DIVERSIDAD DE PRÁCTICAS DOCENTES, INNOVANDO EN SU TRABAJO COTIDIANO COMO FORMADOR DE DOCENTES.	1. PRÁCTICA DOCENTE 2. EL DOCENTE Y EL CURRÍCULUM. 3. EL ASESOR TÉCNICO ANTE LA PROPUESTA CURRICULAR VIGENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR.	3ª
LA IMPORTANCIA DEL LIDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR MEF50204 CONFERENCISTA: MTR. SERGIO ZUÑIGA	QUE EL PERSONAL DIRECTIVO CUENTE CON UN ESPACIO EN EL QUE PUEDA ANALIZAR, REFLEXIONAR Y PROPONER LAS ESTRATEGIAS ADECUADAS QUE LE PERMITAN RETOMAR SU PAPEL COMO LÍDER ACADÉMICO Y ADMINISTRADOR EDUCATIVO, PROMOVRIENDO ASI EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN EL NIVEL PREESCOLAR.	1. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS 2. EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA 3. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR. PROYECTO ESCOLAR	2ª
EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR MEF50205 CONFERENCISTA: MTRA MARGARITA ARROYO A.	QUE LOS PARTICIPANTES ANALICEN EL MÉTODO DE PROYECTOS, ASÍ COMO LAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS QUE DE ÉL DERIVAN EN EL PEP'92, PARA GENERAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE SU FUNCIÓN COMO COORDINADORES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.	1. ASPECTOS FUNDAMENTALES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR. 2. EL MÉTODO DE PROYECTOS EN PREESCOLAR 3. ORGANIZACIÓN DEL PEP '92 POR PROYECTOS.	1ª 2ª Y 3ª

CUADRO 3. PROPÓSITOS, CONTENIDOS, PRODUCTOS DE APRENDIZAJE SUGERIDOS Y CRITERIOS DE ACREDITACIÓN PARA EL CURSO "EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR".

CURSO TALLER. "EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"		
PROPOSITO GENERAL		
* QUE LOS DIRECTIVOS Y DOCENTES FRENTE A GRUPO, ANALICEN Y REFLEXIONEN SOBRE ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA SOCIOAFECTIVIDAD DEL NIÑO PREESCOLAR, ESTABLECIENDO LA VINCULACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS TEÓRICOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE, A FIN DE QUE CUENTEN CON LOS ELEMENTOS PARA ADECUAR SUS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS NIÑOS		
PROPÓSITOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
*PROPICIAR QUE LOS PARTICIPANTES REALICEN UN ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE ELEMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS QUE LES PERMITAN INTEGRAR UN MARCO DE REFERENCIA DEL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR QUE APOYE SU LABOR DOCENTE	1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO • ASPECTOS GENERALES DEL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL TOTAL: 4 HORAS	• CUADRO SINÓPTICO. ETAPAS DE LA EVOLUCIÓN DE LOS INSTINTOS. • FICHAS DE TRABAJO. CONCEPTOS BÁSICOS DEL ENFOQUE PSICOANALÍTICO.
*GENERAR EN LOS PARTICIPANTES UN PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL Y LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES QUE ESTABLECE EL NIÑO CON OTROS SUJETOS, PRINCIPALMENTE CON EL (O LA) EDUCADOR (A).	2. LA INFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES EN EL DESARROLLO. SU IMPORTANCIA EN LA AFECTIVIDAD Y LA SOCIALIZACIÓN. • RELACIÓN DEL NIÑO CON SUS PADRES Y OTROS MIEMBROS DE SU FAMILIA • RELACIÓN DEL NIÑO CON OTROS ADULTOS. • RELACIÓN DEL NIÑO CON EL DOCENTE TOTAL. 10 HORAS	• GUÍA DE ANÁLISIS • OBSERVACIÓN DEL GRUPO ESCOLAR • PLANTEAMIENTO INICIAL DE LA PROBLEMÁTICA QUE ATENDERÁ CON EL PRODUCTO DE APRENDIZAJE FINAL.
* CONFRONTAR EL SABER Y EL QUEHACER DE LOS PARTICIPANTES CON ALGUNOS ENFOQUES TEÓRICOS QUE CONSIDERAN EL JUEGO Y LA CREATIVIDAD COMO FUENTE DE EXPERIENCIAS Y LA EXPRESIÓN EN EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE ESCOLAR	3. LA EXPRESIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR • EL JUEGO • LA CREATIVIDAD TOTAL 6 HORAS	• INVENTAR UN JUEGO • ELABORAR UN CARTEL
		• PRODUCTO FINAL DE APRENDIZAJE FINAL: ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA SOLUCIONAR UNA PROBLEMÁTICA ENFRENTADA EN LA PRÁCTICA DOCENTE
CURSO TALLER. DURACIÓN TOTAL: 20 HORAS		
ACREDITACIÓN: ASISTENCIA A CONFERENCIA 85% ASISTENCIA A CURSO TALLER 100% ENTREGA DE PRODUCTOS DE APRENDIZAJE PARCIALES ASISTENCIA A FORO REGIONAL ENTREGA DE PRODUCTO DE APRENDIZAJE FINAL		

- Diseño del programa para el curso de preparación para los coordinadores de grupo (Adjuntos)

El diseño e implementación del curso-taller para la preparación de los coordinadores de grupo de los cinco cursos integrados a la *Estrategia de Actualización* del ciclo escolar 1995-1996, se llevó a cabo mediante la misma preparación como cualquiera de los cursos de actualización, teniendo siempre presente que debía apoyar la propuesta de formación permanente del nivel de educación preescolar desarrollada a partir de la modernización educativa y que, como se ha dicho, se fundamenta en la conformación de grupos de aprendizaje desde los principios del enfoque del grupo operativo, y en una metodología participativa.

Al establecerse los propósitos del programa para este curso tuvimos que tomar en consideración que, en este ciclo escolar, se contaría con personal que se integraría al equipo de coordinadores por primera vez, por lo que deberíamos atender aspectos teóricos y metodológicos de su preparación, así como, apoyar en el logro de nuevos aprendizajes, al personal que ya había participado con nosotros en la etapa anterior.

Tres fuimos las personas encargadas de realizar la actualización de la bibliografía sobre el tema, después de lo cual nos reunimos para determinar los propósitos y nociones básicas que se propiciarían con los contenidos del curso que fueron los siguientes:

1. El aprendizaje como proceso activo
2. El papel del docente en la construcción del conocimiento
3. La coordinación de grupos de aprendizaje desde el enfoque del grupo operativo
4. La evaluación educativa El inicio de una reconceptualización.
5. El Taller y el manejo de sus técnicas.

La duración total fue programada para 20 horas a desarrollar en tres sesiones.

En la Presentación del Programa se trató de precisar el carácter e importancia de este curso taller con relación a las necesidades de actualización y formación del personal de apoyo a las acciones de la Oficina de Actualización. En los contenidos, el énfasis se puso en aspectos del aprendizaje grupal, la importancia de la coordinación y el papel del coordinador de grupos de aprendizaje, de manera que, se entendiera que el análisis sobre el proceso de aprendizaje que sigue el grupo, requiere de la visión global desde una doble relación con el grupo, desde dentro como integrante del mismo, y desde fuera, como observador del proceso. También, se enfatizó la importancia de la evaluación como una actividad permanente del proceso

enseñanza-aprendizaje, que permite recabar la información necesaria para la toma de decisiones con respecto al desarrollo del proceso mismo, y, que implica, necesariamente, la acreditación

El diseño y la puesta en práctica de este curso no requirió del dictamen de la Comisión Nacional de Carrera Magisterial y consecuentemente puede ser utilizado, en futuras ocasiones, sin la autorización de los SEIEM.

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACCIONES DE APOYO

- Selección de Conferencistas

El propósito de la selección de conferencistas fue elegir, de entre los candidatos, a los que reunieran en mayor medida los requisitos especificados para el perfil del puesto, para desempeñar con eficacia las funciones inherentes a él. Esta labor se llevó a cabo con base a las características y cualidades que presentaba cada candidato y los requisitos previos de selección, ya expuestos con anterioridad.

La selección no fue tarea fácil, pues nuestro deseo era reunir, en una sola persona, las condiciones de sensibilidad, madurez, capacidad de comunicación, así como el deseo e interés por participar en la *Estrategia*, aunado esto, a su aceptación en términos de la contratación que establecían los SEIEM.

De acuerdo a lo anterior las personas seleccionadas por cada curso fueron las siguientes:

CURSO	CONFERENCISTA
"EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES" (CAPEP)	MTRA. LIDIA CRISTINA AGAZZI RAPANELLO
"EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"	MTRA. LIDIA CRISTINA AGAZZI RAPANELLO
"LA FORMACION DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR"	MRO. PROFIRIO MORÁN OVIEDO
"LA IMPORTANCIA DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR"	MTRO. SERGIO ZÚÑIGA
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	MIRA. MARGARITA ARROYO ACEVEDO

Para el curso "El Desarrollo Afectivo Social del niño preescolar", la persona seleccionada fue la Maestra Lidia Cristina Agazzi Rapannello, Licenciada en Psicología y con Maestría en Psicoanálisis. Fue seleccionada, porque además de su preparación psicológica, había tenido relación con el nivel preescolar, al haber participado en algunas actividades académicas de los CAPEP y en los Foros de Consulta, en distintas partes de la República, durante el proceso para la reformulación del currículum de Educación Básica y también como asesora de la Propuesta Pedagógica presentada por docentes de preescolar con fines de titulación para la Universidad Pedagógica Nacional.

❖ Reclutamiento, selección y preparación de coordinadores de grupo (Adjuntos)

Primeramente, es necesario aclarar que al coordinador de grupo de los cursos-taller, en la *Estrategia de Actualización* se le denominó *Adjunto (del especialista-conferencista)*, pues se consideró que su trabajo era el colaborar con el o la especialista, siendo el puente de comunicación y equilibrio entre especialista y maestros participantes, y un agente capaz de traducir el conocimiento del especialista, para brindar apoyo al grupo en el curso taller, a fin de realizar la tarea y lograr el objetivo común de aprendizaje.

El procedimiento para llevar a cabo el reclutamiento y selección de Adjuntos se describió ya en el Capítulo IV

Es necesario mencionar que, aunque obtuvimos respuesta, ésta no fue suficiente, ya que varias de las solicitudes no cubrían el perfil solicitado y tuvimos que recurrir a la invitación directa a aquellos que hubiéramos deseado respondieran de manera personal a la convocatoria

Finalmente, después de una labor de convencimiento, se cubrieron las necesidades de acuerdo a los grupos formados. En la Tabla 11 se presenta el número de grupos formados por cada curso y el número de Adjuntos, ya que algunos de ellos atendieron dos grupos, un vespertino y un sabatino, durante la *Estrategia*

TABLA 11. NÚMERO DE ADJUNTOS QUE ATENDIERON LOS GRUPOS DE CURSO-TALLER FORMADOS.

NOMBRE DEL CURSO	GRUPOS FORMADOS	Nº. DE ADJUNTOS
EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES	3	2
EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR	11	8
EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR	18	15
LA FORMACION DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR	2	1
LA IMPORTANCIA DEL LIDFR EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	5	4
TOTALES	39	30

Para el curso de “El Desarrollo Afectivo y Social del niño preescolar”, el grupo de adjuntos quedó integrado por ocho personas que, aunque contaban con diferentes niveles máximos de

estudios, siete de ellas tenían una formación docente básica en educación preescolar, excepto un psicólogo, único varón del grupo. Su procedencia, sus diferencias de formación pedagógica, de nivel académico y de experiencia con respecto a la problemática que enfrentan los profesores en servicio, permitió un aporte basado en la realidad que llevó al enriquecimiento del grupo

En el Cuadro 4 se describen el grado de preparación académica, la función que desempeñan, la formación docente básica y la asistencia al curso de preparación del grupo definitivo de Adjuntos para los grupos de taller del curso "El Desarrollo Afectivo social del niño preescolar". Se expone también, que de los ocho seleccionados, tres de ellos atendieron dos grupos, un vespertino y un sabatino.

CUADRO 4. GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS Y FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN LAS PERSONAS QUE FUNGIERON COMO COORDINADORES DE GRUPO DE LOS TALLERES PARA EL CURSO "EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"

PREPARACION (GRADOMÁXIMODE ESTUDIOS)	FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA	FORMACIÓN DOCENTE BÁSICA EN PREESCOLAR	ASISTIO A CURSO DE PREPARACION	GRUPOS QUE ATENDIÓ
ESPECIALISTA EN DEFENSA MENTAL Y PASANTE DE MAESTRÍA	ANALISTA DE LA OFICINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO	SI	No	1
PSICÓLOGA ÁREA CLÍNICA DE LA UNAM	JEFE DE LA OFICINA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL DEPARTAMENTO	SI	SI	2
PSICÓLOGO ÁREA EDUCATIVA DE LA UNAM	ANALISTA ESPECIALIZADO DE LA OFICINA DE EVALUACION Y SEGUIMIENTO DEL DEPARTAMENTO.	No	SI	2
PASANTE DE PSICOLOGIA EDUCATIVA DE LA UPN	ESPECIALISTA EN CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DE LA OFICINA DE ACTUALIZACIÓN	SI	SI	1
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA UPN.	JEFE DE LA OFICINA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO A LA PRÁCTICA EDUCATIVA.	SI	SI	2
PASANTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR UPN.	ESPECIALISTA EN CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DE LA OFICINA DE ACTUALIZACIÓN	SI	SI	1
PASANTE DE LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR UPN.	ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE ZONA ESCOLAR	SI	SI	1
PROFESORA DE EDUCACION PREESCOLAR	ORIENTADORA DEL PROGRAMA DE DEFECCIÓN Y PREVENCIÓN (DyP) DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (CAPPEP)	SI	No	1

El curso de preparación para los coordinadores de grupo se llevó a cabo del 15 al 17 de Enero de 1996. El horario de realización fue de 9 00 a 15:00 horas, situación que apoyó que el

personal tuviera una mayor disposición para su participación pues es su horario de labores y, por haberse realizado en aulas de un jardín de niños, permitió un trabajo sin interrupciones (cuando se efectúa dentro de las instalaciones del Departamento de Preescolar, hay continuas interrupciones por parte de las diferentes áreas de trabajo al personal que participa en los cursos).

De los asistentes al curso de preparación para coordinadores de grupo, 10 de ellos era personal que participaba por primera vez como parte del equipo de coordinadores de grupo con la Oficina de Actualización; otros 12 ya habían participado con nosotros en alguna etapa anterior. Además, 8 asistentes fueron personas que no se desempeñarían como coordinadores en esta etapa, pero que por sus funciones (Responsables de Sector, Jefes y Subjefes de la Subjefatura Técnico Pedagógica), su participación se consideró importante para apoyar a la conformación de un marco de referencia común sobre la coordinación de grupos dentro del Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México.

Desgraciadamente para todos los coordinadores académicos de los cursos, 8 de los Adjuntos no participaron en esta actividad, por diversos motivos, lo que ocasionó algunas dificultades durante el desarrollo de los talleres, siendo necesario retomar con ellos el estudio y la preparación que tuvieron los que sí asistieron a él, sobre todo con aquellos, que por primera vez, desempeñaban esta actividad para la Oficina de Actualización.

Para este curso, se estableció la coordinación general, por parte de la responsable de Proyectos para el personal de apoyo técnico pedagógico, para trabajar con el grupo, con el apoyo en la coordinación de algunas actividades por parte de los integrantes de la Sección de Actualización.

Las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo, consistieron principalmente en la lectura y análisis de los textos propuestos, lo que se hizo primero en forma individual y en ocasiones por equipo. Del mismo modo se efectuó la discusión, crítica y aportaciones a los textos, las cuales se recogían en sesión plenaria, en la cual, si se requería o se consideraba pertinente, se complementaba la información por el coordinador de la actividad o el coordinador general y se elaboraban conclusiones generales.

En cada sesión se tuvo un momento de evaluación en el que participaba el grupo y el coordinador de la actividad y el coordinador general. En esta evaluación se analizaba el logro de la tarea, el proceso grupal, los obstáculos que se presentaron, las actividades realizadas, los textos utilizados, la vinculación teoría-práctica y el desempeño de los coordinadores en su función.

El programa resultó demasiado ambicioso para el tiempo destinado al curso taller, el cual no fue suficiente para profundizar, tanto como hubiésemos querido, en los contenidos, por lo que no puede decirse que se haya logrado una integración total de los mismos, sin embargo, permitió al personal asistente, tener el panorama general de la línea de trabajo de la Oficina de Actualización, sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje.

Durante el desarrollo del programa en el curso taller, se buscó aprovechar la formación y experiencia profesional de los participantes, así como, el conocimiento que tienen sobre la práctica docente y los contextos en que ésta se desarrolla

Este curso permitió experimentar la riqueza de oportunidades de aprendizaje que ofrece el trabajo en grupo, al compartir y comunicar los propios conocimientos y experiencias, recibiendo además las de otros, así como iniciar un proceso para fortalecer el compromiso con el aprendizaje propio

La metodología de trabajo llevó a que los asistentes logaran considerar que los maestros, y ellos mismos, han alcanzado, como adultos, un desarrollo intelectual y afectivo que les permite incorporarse a las experiencias educativas con un alto grado de responsabilidad, que como profesionales cuentan con un cúmulo de experiencias y conocimientos que pueden compartir con sus colegas, que son capaces de construir conocimientos a partir de la integración de aprendizajes significativos a sus experiencias pasadas, pero que, no pueden someterse a un nuevo aprendizaje si éste no tiene un significado en su vida personal y profesional

□ Actividades Administrativas

Las actividades administrativas que se describieron como parte del procedimiento de la *Estrategia de Actualización* sirvieron para dar estructura y soporte al buen funcionamiento de las actividades académicas y se fueron dando en completa interrelación con ellas. Aunque la realización y resultados de las Actividades Administrativas se consideran de suma importancia, la descripción de los mismos, se integran, por si se desea mayor información, en el Anexo 6, a fin de evitar la dispersión en el Reporte de las actividades académicas.

RESULTADOS DEL DESARROLLO DE EVENTOS DE FORMACIÓN

➤ REALIZACIÓN DE LAS REUNIONES DE ACADEMIA

Para planear, orientar, organizar y registrar el desarrollo de las acciones de la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio en el ciclo escolar 1995-1996*, y pensando en la óptima ejecución de las mismas, se nombró a dos coordinadores por curso, académico y operativo, como parte de la organización de la Oficina de Actualización y Superación Profesional del Departamento de Educación Preescolar Valle de México.

Una de las responsabilidades como coordinador académico fue la coordinación de las reuniones de academia, tanto de los Adjuntos con el Especialista como las de Adjuntos con los coordinadores Académico y operativo

Se me comisionó responsable de la coordinación académica de los cursos “El Desarrollo Afectivo Social del niño Preescolar”, y “El Desarrollo del niño y sus Alteraciones”

a) Adjuntos-Conferencista

Como parte de la *Estrategia*, las reuniones de academia Adjuntos-Conferencista, permitieron tener contacto directo y continuo entre los coordinadores de los grupos de taller (Adjuntos) y el especialista para el curso

La carga académica en el contrato con los especialistas establecía que, estos debían tener cuando menos tres reuniones de preparación y organización con los coordinadores de los grupos de taller (Adjuntos) y el coordinador académico del curso. Este número de reuniones estaba en relación con las horas de duración de cada curso.

En una primera reunión, que pudo considerarse de *unificación de criterios*, se plantearon a cada especialista las expectativas de los adjuntos y del coordinador académico con respecto al tratamiento de la temática en la Conferencia, a su vez, el conferencista, que ya conocía el programa del curso, hizo un primer planteamiento de cómo pensaba él o ella presentar el tema. En esta misma reunión se definió también el objetivo de la realización del producto de

aprendizaje final (*Propuesta de Intervención Pedagógica*) que debían elaborar los maestros participantes en los cursos-taller, de manera que, el, o la especialista entendiera nuestra posición con respecto al mismo y pudiera apoyarnos con sus aportaciones para una mejor realización de estos. A estas primeras reuniones de cada curso asistió la coordinadora académica del nivel educativo (Jefe de la Oficina de Actualización).

Las reuniones de *seguimiento* fueron el medio de retroalimentación sobre el proceso para ambas partes. En ellas, los especialistas pudieron conocer el impacto de los temas tratados en la Conferencia, los avances con relación al manejo de los contenidos en cada grupo y las problemáticas a las que se enfrentaban, tanto el coordinador de grupo como los docentes participantes, con relación al manejo de los contenidos. También pudieron ampliar y aclarar la información con relación a la temática tratada en la conferencia, aclararon dudas de los coordinadores e hicieron importantes sugerencias para mejorar el desarrollo de los cursos-taller, lo que permitió en gran parte el logro de los propósitos de la *Estrategia*.

La Maestra Agazzi, conferencista de los cursos “El Desarrollo Afectivo y Social del niño preescolar” y “El desarrollo del niño y sus alteraciones”, y el Maestro Oviedo conferencista de la de “La Formación Docente en preescolar”, demostraron una gran calidad como personas y profesionales, ya que no se limitaron al número de reuniones preestablecidas, otorgando más del tiempo contratado (véase Tabla 12). Esto dio a los Adjuntos la oportunidad de plantear más ampliamente sus dudas, sus expectativas sobre el desarrollo de los trabajos, exponer casos concretos de lo que sucedía en los talleres y, sobre todo, obtener el apoyo, sugerencias de bibliografía y mayor información sobre los contenidos, aportada por estos dos especialistas. En el caso de la Maestra Arroyo y el Maestro Zúñiga, las reuniones fueron las establecidas y sus aportaciones muy valiosas

TABLA 12. NÚMERO DE REUNIONES DE ACADEMIA ESTABLECIDAS Y REALIZADAS CON CADA UNO DE LOS ESPECIALISTAS DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

NOMBRE DEL CURSO	CONFERENCISTA	NO DE SESIONES ESTABLECIDAS	NO DE SESIONES REALIZADAS
“EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR”	MTRA. LIDIA CRISTINA AGAZZI RAFAANELLO	3	5
“EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES”	MTRA. LIDIA CRISTINA AGAZZI RAAPAANELLO	--	2
“EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR”	MTRA. MARGARITA ARROYO ACEVEDO	4	4
“LA IMPORTANCIA DEL NIVEL EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR”	MTR. SERGIO ZÚÑIGA	3	3
“LA FORMACIÓN DOCENTE EN PREESCOLAR”	MTR. PORFIRIO MORÁN OVIEDO	4	6

Específicamente, como coordinadora académica de los cursos “El desarrollo afectivo social del niño preescolar” y “El Desarrollo del niño y sus alteraciones”, puedo decir que la Maestra Agazzi en las reuniones de academia que se tuvieron con ella, estuvo siempre en la mejor disposición y accesibilidad para apoyar, aportando sus conocimientos, valiosas ideas, bibliografía y sugerencias para el manejo de los contenidos durante el desarrollo de los cursos-taller. En cada reunión, su actitud, se promovió la comunicación lo que permitió, a los adjuntos, participar con confianza y seguridad.

En la primera reunión con la Maestra Agazzi, los adjuntos expresaron sus expectativas y expusieron su punto de vista acerca de los docentes y su práctica educativa. Ella, por su parte, nos presentó un esquema general sobre como pensaba plantear los contenidos del curso en la conferencia, sin embargo, a lo largo de la reunión, fue tomando en cuenta lo que escuchaba para retomarlo en la redacción del texto de su conferencia. Se llegó a acuerdos considerando el perfil del personal docente y su contexto educativo en el Valle de México, y conocimos el interés de la especialista por el trabajo con docentes de preescolar como medio de profilaxis en la salud mental de la población. De esta reunión surgió la conferencia “Desarrollo y Afectividad”.

En las siguientes reuniones, se llevó a cabo el análisis de los propósitos y los contenidos del curso y el análisis del impacto de la conferencia en los asistentes, aunado al planteamiento de las expectativas, las dudas, y preguntas del personal docente participante con respecto al desarrollo del curso. Se presentaron a la Maestra Agazzi el avance de las propuestas que el personal iba elaborando como producto de aprendizaje para entregar al finalizar el curso, a las que ella hizo comentarios y sugerencias de bibliografía específica, cuando así se requería. Considero además necesario mencionar que, el análisis de la teoría nos llevó como participantes a remitirnos y reflexionar en estas reuniones, sobre situaciones personales pues como menciona una de las coordinadoras de grupo en su informe técnico “... se movieron fibras muy sensibles sobre el papel de la educadora hoy día, su responsabilidad como participante en el desarrollo emocional del niño y, por ende, de la población, .. pero sobre todo en tomar conciencia sobre sí mismos...” (Pérez, 1996)

Un aspecto que benefició el desarrollo de las reuniones con la Maestra Agazzi fue la oportunidad, por parte de la Jefe del Departamento de Educación Preescolar, de que se llevaran a cabo durante las horas de labores. Esta situación permitió que los Adjuntos mostraran una mayor disposición para asistir a todas ellas, aunque superaron el número de las establecidas en el contrato del personal de Adjuntía.

b) Reuniones Adjuntos-coordinador académico

En el contrato para los coordinadores de grupo de curso-taller (Adjuntos), se estableció una asistencia a cinco reuniones de academia, contando las tres con el especialista, es decir, se realizarían dos reuniones de academia de los adjuntos con los coordinadores del curso. Puede decirse que, en ninguno de los cursos, esto se llevó a cabo como estaba establecido, ya que en todos se efectuaron más de las dos reuniones establecidas, por así requerirlo el desarrollo de los cursos.

A continuación, la Tabla 13 presenta el número de reuniones que se realizaron con los coordinadores de grupo por cada uno de los cursos.

TABLA 13. NÚMERO DE SESIONES DE REUNIONES DE ACADEMIA ADJUNTOS-COORDINADORES REALIZADAS DURANTE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN 1995-1996.

NOMBRE DEL CURSO	Nº DE ADJUNTOS	Nº SESIONES REALIZADAS
"EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"	8	4
"EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES"	2	3
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	15	4
"LA FORMACIÓN DOCENTE EN PREESCOLAR"	1	3
"LA IMPORTANCIA DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR"	4	3

Estas reuniones de academia del coordinador académico del curso con los adjuntos y el coordinador operativo, fueron el medio para mantener el contacto con los coordinadores de los grupos de curso-taller y una de las formas de comunicación para conocer los avances con relación a los contenidos, las problemáticas que se iban enfrentando en cada grupo con relación al manejo de los contenidos o respecto a las necesidades técnicas o administrativas y de las sedes en cada grupo, y, para apoyar directamente, de ser necesario, al adjunto por medio de reuniones individuales con él, o con visitas al grupo por parte de los coordinadores académicos del curso o del nivel educativo.

En una primera reunión de los coordinadores académicos con los adjuntos seleccionados para todos los cursos, los puntos a tratar fueron los siguientes:

- Exposición de la *Estrategia de Actualización*, sus propósitos y su propuesta metodológica.
- Puntualizar la función y responsabilidades del coordinador de grupo en cada una de las acciones de la *Estrategia* (Conferencia, Curso-taller, Foro), explicando además, por qué se les consideró Adjuntos del o la Especialista.
- Aspectos administrativos.

En esta primera reunión se contó con la asistencia de las coordinadoras académica y operativa del nivel (Jefe de la Oficina y de la Sección de Actualización, respectivamente) encargadas de manejar los aspectos administrativos referentes a los parámetros establecidos por las autoridades de los SEIFEM.

Uno de los aspectos técnicos que se destacó ella, fue la conformación de grupos de aprendizaje para promover la autogestión y el autodidactismo. Además, con la finalidad de que todos los adjuntos tuvieran el mismo marco de referencia, se tomaron acuerdos para la realización del curso de preparación para coordinadores de grupo. Posteriormente, cada grupo de adjuntos, tomó acuerdos particulares para la realización de sus posteriores reuniones de academia. En esta reunión también se llevó a cabo la elección o designación de sedes, la entrega de listado del grupo y demás documentos para el control y la evaluación del proceso.

En reuniones posteriores, se establecieron las líneas a seguir con respecto a los contenidos de cada uno de los cursos dictaminados y se fueron elaborando, además, los programas personales, Programa Guía de acuerdo a Díaz Barriga (1990), de cada coordinador de grupo. En estas reuniones, el intercambio y confrontación de ideas, como parte de un trabajo colegiado, permitió la mejor realización de los talleres, así como compartir sugerencias de bibliografía de apoyo, de material audiovisual, etc.

Para el curso del “Desarrollo Afectivo y Social del niño preescolar”, cuatro fueron las reuniones de academia adjuntos coordinadores académico y operativo que realizamos

Como parte de la reunión inicial presenté el documento escrito del programa del curso, el cual se entregó a cada uno de los adjuntos, junto con su paquete de textos básicos, tanto para él, como uno extra para entregar al grupo para su reproducción. También llevamos a cabo un primer análisis de los propósitos del curso en general y de cada contenido específicamente. Por su parte, los adjuntos manifestaron sus dudas, sus temores, sus expectativas en cuanto al manejo de los contenidos, algunos hicieron sugerencias de bibliografía de apoyo para sus compañeros o la que consideraban complementaria para ellos o para los grupos

También, hice hincapié en la necesidad de llevar a cabo la relatoría de cada sesión. La finalidad de esta actividad era el aportar una visión de conjunto de lo que sucedía en el desarrollo del curso, reflejar aspectos importantes tanto de la actitud del coordinador como de la dinámica generada en el grupo, el avance en los contenidos, problemas o dificultades que se presentaron y la apreciación personal sobre lo relatado. Esta información tenía, además, la valiosa función de apoyar en la evaluación del curso, tanto individual como grupal y en la reflexión y el análisis sobre la forma en que se desempeña la coordinación de grupo, así como servir también, para la elaboración del informe técnico de actividades del adjunto.

Uno de los acuerdos como grupo, en este grupo de adjuntos, fue la lectura y análisis individual de los textos, por lo que, en cada una de las reuniones llevamos a cabo el análisis y reflexión de grupo sobre los mismos para apoyar el desarrollo de los contenidos del programa en el curso-taller. Hubo necesidad de proporcionar bibliografía adicional a dos de los adjuntos para apoyarlos con la integración de la información, ya que, para ellos, el tema resultó un poco más complejo que para los otros o por lo menos ellos así lo manifestaron. Con ellos también hubo necesidad de dedicar, como coordinador académico, tiempo extra para su estudio y preparación (uno de ellos, además, no asistió al curso de preparación para los coordinadores de grupo)

En todas las reuniones, el personal adjunto participó apoyándose unos a otros en la comprensión de la temática y el apoyo brindado por el personal con formación psicológica resultó muy significativo e invaluable para sus compañeros, vivenciando además la conformación de un grupo de aprendizaje.

En cada una de las reuniones fuimos concretando la elaboración del Programa Guía del Adjunto para su grupo, tomando en cuenta las observaciones de cada uno de ellos acerca de las necesidades del grupo de docentes, de la dinámica generada en ese grupo, las expectativas de los participantes, así como su avance en el manejo de los contenidos y el tiempo disponible, buscando siempre la mejor manera de operativizar las actividades del destinatario propuestas en el programa y las sugeridas por ellos mismos, o por los docentes participantes, los cuales también fueron motivados a participar como coordinadores en algunas de estas actividades.

Otro aspecto importante que se fue tratando en estas reuniones, fue el especificar los criterios de los productos de aprendizaje y sobre todo, dejar en claro, no sólo para los coordinadores, sino también para los asistentes a los cursos, la definición del producto de aprendizaje final, estipulando, además de sus características como parte de los criterios de acreditación, su importancia y significado para el logro de la relación teoría-práctica.

Para lograrlo, fue importante hacer conscientes a los docentes participantes, que la elaboración de una *Propuesta de Intervención Pedagógica* era un paso más en el proceso de reflexión sobre la práctica educativa, y una oportunidad, al hacer el planteamiento del problema que se

quiere resolver, para aprender más y de manera más sistemática. Esto en el entendido de que, al plantear una dificultad o un obstáculo de la práctica como un problema a resolver, va a permitir, formular una serie de preguntas acerca del mismo, considerar todos los elementos involucrados, ubicar la propia responsabilidad frente a ese problema, es decir, ampliar nuestro conocimiento acerca del mismo y buscar una respuesta más adecuada para resolverlo, y no sólo para solucionarlo momentáneamente.

Para apoyar el proceso, a largo de las sesiones, se sugirió a los asistentes, ir haciendo el análisis de la situación problemática apoyándose en preguntas para posibilitar su definición. A partir de esta definición se podrían tener presentes un mayor número de factores que determinan las causas y que provocan las consecuencias, permitiendo, ese conocimiento, una visión más amplia del problema para entenderlo y, acudir entonces, teniendo siempre en cuenta la propia realidad educativa y la responsabilidad personal, a la teoría para resolverlo.

En la reunión anterior al Foro llevamos a cabo la organización de este evento, delimitando la participación de cada uno de nosotros. Dos de los adjuntos fungieron como moderadores en la presentación de un bloque de trabajos y otro más como maestro de ceremonias.

Al concluir la *Estrategia*, la última reunión de academia tuvo como finalidad, además de hacer entrega de la documentación, realizar una evaluación como grupo de aprendizaje y como coordinadores de grupo, para después evaluar el proceso de la *Estrategia de Actualización*, desde el particular punto de vista del Adjunto.

❁ REALIZACIÓN DE CONFERENCIAS

Durante la *Estrategia de Actualización para Docentes en Servicio ciclo escolar 1995-1996*, se llevaron a cabo cinco Conferencias

- Dos Conferencias para el curso “El Método de Proyectos en el nivel preescolar”
- Una Conferencia para los cursos “EL Desarrollo Afectivo Social del niño preescolar” y “El desarrollo del niño y sus alteraciones”
- Una Conferencia para el curso “La Formación docente en el Nivel preescolar”
- Una Conferencia para el curso “La importancia del líder educativo en la organización escolar”

La Tabla 14 presenta las fechas de realización y el número aproximado de asistentes por Conferencia, ya que no todos los asistentes recibieron la información oportunamente, no registraron su asistencia al evento o se retiraron antes del registro.

TABLA 14. CONFERENCIAS POR CURSO, FECHA DE REALIZACIÓN Y ASISTENCIA REGISTRADA EN LAS MISMAS.

CONFERENCIA PARA EL CURSO	AUDITORIO	FECHA DE REALIZACIÓN	Nº DE ASISTENTES
"EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR "EL DESARROLLO DE UN NIÑO Y SUS ALTERACIONES"	RAFAEL RAMÍREZ ESCUELA SEC ANEXA A LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTROS	27 DE ENERO 1996	208
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	EVA SÁMANO DE LÓPEZ M SNIE	3 DE FEBRERO 1996	366
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	EVA SÁMANO DE LÓPEZ M SNIE	10 DE FEBRERO 1996	254
"LA IMPORTANCIA DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR"	EL ÁGORA PARQUE NAUCALLI NAUCALPAN	8 DE FEBRERO 1996	89
"LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR"	EL ÁGORA PARQUE NAUCALLI NAUCALPAN.	10 DE MARZO 1996	93

Como ya se expuso, la información sobre fechas y auditorios para la realización de cada conferencia se hizo llegar a través de las Jefaturas de Sector y se reafirmó en la sesión introductoria del curso taller, excepto para el curso "El Desarrollo Afectivo Social del niño Preescolar"

Para esta Conferencia la información no llegó con la debida oportunidad a todo el personal inscrito, debido a que hubo un cambio de último momento en el Auditorio, lo que ocasionó que buena parte del personal inscrito no acudiera a la cita. Esto fue un aspecto importante ya que repercutió en el desarrollo de los talleres, teniendo que buscarse alternativas para solucionar esta problemática. Una de las soluciones fue la reproducción de la videograbación de la conferencia, la cual se transmitió al personal que no asistió a la misma, así como la reproducción y distribución del texto que proporcionó la especialista, sin embargo, la desventaja estuvo en que no tuvieron la oportunidad de interactuar con la Conferencista y los demás participantes

Para cada acto académico se nombró un maestro de ceremonias y un moderador. La mecánica de los eventos se llevó a cabo en dos tiempos. El primero destinado a la exposición de la conferencia preparada por el conferencista, y posteriormente se dedicó un tiempo para la

realización de preguntas por parte de los docentes participantes. Al finalizar cada evento, el moderador expuso las conclusiones del día en las que resumió los aspectos relevantes tratados en la conferencia y en las preguntas de los asistentes.

Al finalizar cada Conferencia, como ya se mencionó en el Capítulo IV, se aplicó al azar una encuesta de opinión a los asistentes, con la finalidad de evaluar el desarrollo del proceso y corregir los errores y mejorar la realización de eventos posteriores.

Además, para contar con una información más completa, en la primera reunión de los cursos taller, se recuperó con los docentes participantes su opinión sobre el desarrollo de la Conferencia y sobre lo que para ellos resultó relevante de la información expuesta. A continuación, se presenta el Cuadro 6 en el que se concentran, por curso, los temas de mayor interés según los participantes en los talleres, y los cuales fueron reportados en los informes técnicos de actividades de los coordinadores de grupo

CUADRO 6. RESUME LOS CONTENIDOS QUE RESULTARON RELEVANTES PARA LOS ASISTENTES A LAS CONFERENCIAS DE LOS CURSOS REGIONALES DE ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL 1995-1996

CURSO REGIONAL DE ACTUALIZACIÓN	CONTENIDOS RELEVANTES EN LA CONFERENCIA
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	<ul style="list-style-type: none"> ▫ EL NIÑO COMO CENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO ▫ CONTRASTE DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL CON UNA POSTURA EDUCATIVA MÁS ABIERTA E INNOVADORA, DENTRO DE LA QUE SE ENCUENTRA EL CURRÍCULUM DE PREESCOLAR. ▫ EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO PARTE DE LOS MÉTODOS GLOBALIZADORES ▫ IMPLICACIONES DEL TRABAJO POR PROYECTO COMO UN PROCESO FLEXIBLE Y CREATIVO DONDE SE RESPETAN LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE TODOS LOS QUE PARTICIPA EN ÉL.
"EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ IMPORTANCIA DE LA DIFERENCIACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD INFANTIL. ▪ LA NECESIDAD DE RESPETAR AL NIÑO EN SUS DIFERENCIAS ▪ LA SEPARACIÓN MADRE-HIJO Y SU IMPORTANCIA EN EL PERIODO DE INGRESO DEL NIÑO AL JARDÍN DE NIÑOS ▪ LA IMPORTANCIA DE LA RELACION EDUCADORA-NIÑO EN UN CLIMA DE SEGURIDAD AFECTIVA QUE PROPICIE LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS.
"LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR"	<ul style="list-style-type: none"> * EL RECONOCIMIENTO DEL CONCEPTO TRADICIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE * LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL CURRÍCULUM. * LA NECESIDAD DE ASUMIR UNA ACTITUD DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA, E IR MÁS ALLÁ DE LO QUE SE VE EN EL AULA CON LOS DOCENTES. * EL PAPEL DEL COORDINADOR (FORMADOR DE DOCENTES), SU IMPORTANCIA EN LA CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE Y EN LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE ASesorado

- Conferencia "*Desarrollo y Afectividad*" impartida para los cursos "EL Desarrollo Afectivo Social del niño Preescolar" y "EL Desarrollo del niño y sus alteraciones".

La Conferencia preparada y expuesta por la Psicoanalista Lidia Cristina Agazzi Rappanello, denominada *Desarrollo y Afectividad*, se llevó a cabo en el Auditorio "Rafael Ramirez" de la Escuela Secundaria anexa a la Escuela Nacional para Maestros. El Auditorio fue un cambio de última hora y resultó muy amplio y espacioso para el número de asistentes (208). El escenario se encuentra muy separado de las butacas y su acústica es deficiente, lo que dificultó la comprensión del discurso de la Maestra Agazzi, que además tiene acento extranjero.

La temática de la conferencia estuvo en total relación con los contenidos del programa del curso. Los temas centrales fueron Familia y estructuración del sujeto psíquico y Escuela e integración del sujeto, los cuales se desarrollaron a partir de los conceptos de modelos de identificación y de separación individuación. Se finalizó con un apartado sobre el juego como lenguaje, que intentó articular los aportes del psicoanálisis a la teoría del juego con la práctica educativa en el nivel preescolar.

El trabajo estuvo enfocado a sensibilizar a los educadores en torno a la importancia de los factores emocionales en la constitución del psiquismo infantil, y se remarcaron aspectos que para la conferencista son significativos como especialista de la salud mental y emocional del hombre, y que de acuerdo a su punto de vista, requieren de la prevención a partir del desarrollo del niño. A pesar de que en la conferencia manejó conceptos complicados, su exposición fue bastante clara y accesible, y por las preguntas formuladas por los participantes al finalizar la conferencia, puede considerarse que fueron captados por la generalidad de los docentes.

En la Tabla 15 se resumen las respuestas a la encuesta de opinión aplicada a una muestra de 30 docentes asistentes a esta conferencia, y en la que el 83% de los encuestados reportan que la información estuvo bien organizada, bien presentada y fue comprensible.

TABLA 15. RESPUESTAS A PREGUNTAS CERRADAS EN LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE LA CONFERENCIA "DESARROLLO Y AFECTIVIDAD".

OPINIÓN DEL PERSONAL	PORCENTAJE %
UBICACIÓN ACCESIBLE DE LA SALA	70
TIEMPO SUFICIENTE PARA LA CONFERENCIA	83
MECÁNICA DE TRABAJO APROPIADA	63
INFORMACIÓN DE LA CONFERENCIA BIEN ORGANIZADA, BIEN PRESENTADA Y COMPRESIBLE	83
IDEAS ÚTILES PARA APLICARSE A LA PRÁCTICA DOCENTE	76
OPORTUNIDAD PARA HACER PREGUNTAS Y ACLARAR DUDAS	83

Las preguntas abiertas de la encuesta, los comentarios y las sugerencias se concentraron y se presentan en el Cuadro 7. Con respecto a los contenidos se expone que se abordaron aspectos muy interesantes del desarrollo del niño. Los cuales estaban de acuerdo con los contenidos del programa del curso y que fueron manejados a un nivel adecuado para ellos como participantes.

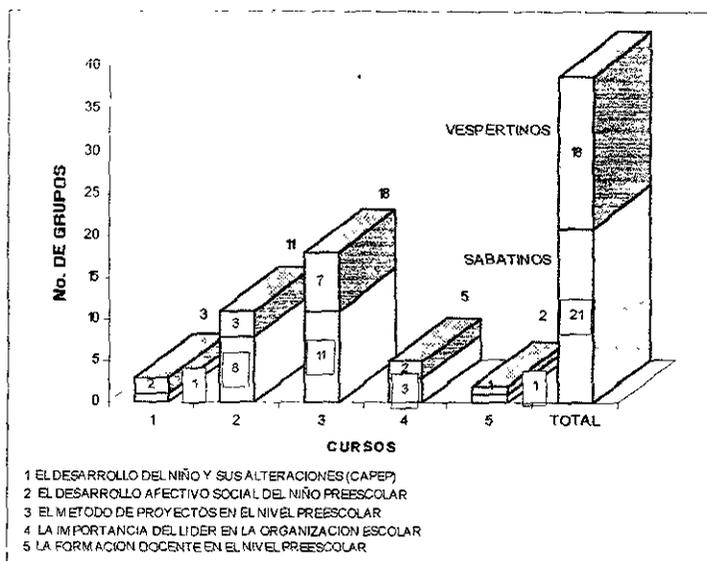
CUADRO 7. PRESENTA LAS OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE REPORTAN MAYOR FRECUENCIA EN LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN A LA CONFERENCIA "DESARROLLO Y AFECTIVIDAD".

ASPECTOS DE LA ENCUESTA	COMENTARIOS Y OBSERVACIONES DE LOS ASISTENTES
ORGANIZACIÓN DEL EVENTO	<ul style="list-style-type: none"> * NO SE RESPETO EL HORARIO * NO SE CONTO CON INFORMACIÓN PREVIA OPORTUNA * MANEJO DE LA INFORMACIÓN DE MANERA IMPROVISADA
CONTENIDOS DE LA CONFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> * INFORMACIÓN CLARA Y PRECISA, DE ACUERDO AL PROGRAMA ACTUAL * SE ABORDARON ASPECTOS MUY INTERESANTES DEL DESARROLLO DEL NIÑO * DE ACUERDO A LOS TEMAS A DESARROLLAR EN LOS CURSOS TALLER * SE MANEJO UN NIVEL ADECUADO PARA LOS DOCENTES ASISTENTES * SE ABORDARON MUCHOS ASPECTOS, DE MANERA MUY GENERAL E INCONCLUSA
MECÁNICA DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ADECUADA Y DINÁMICA ➤ PERMITIO COMUNICACIÓN DIRECTA ENTRE CONFERENCISTA Y ASISTENTES ➤ PODRÍA HABER ESTADO MEJOR SI NO HUBIERA SIDO LEIDA LA CONFERENCIA
OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> ♣ RESPETO A LOS HORARIOS ESTABLECIDOS ♣ CUIDAR DETALLES COMO LA CALIDAD DEL SONIDO ♣ PROPORCIONAR PROGRAMA A TODOS LOS ASISTENTES ♣ INVITACIÓN EXTENSIVA A TODO EL PERSONAL DOCENTE ♣ QUE SE DE RESPUESTA A TODAS LAS PREGUNTAS DE LOS ASISTENTES

♣ REALIZACIÓN DE CURSOS-TALLER

El período de realización para los cursos taller fue de Enero a Mayo del 1996, y como ya se mencionó, debieron realizarse en horarios que no afectaran la jornada laboral del personal que asistió a ellos, por lo que se efectuaron los días sábados y los jueves por la tarde. Los cursos realizados en sábado se llevaron a cabo en cuatro sesiones de 9:00 a 14:00 horas más dos semanas de investigación intermedias entre la tercera y cuarta sesión y una sesión introductoria en el mismo horario (el sábado anterior a la Conferencia). Los cursos vespertinos se realizaron durante cinco sesiones de 16:00 a 20:00 horas, dos semanas de investigación intermedias entre la cuarta y quinta sesión y la sesión introductoria (el jueves antes de la Conferencia).

La inscripción definitiva se llevó a cabo en la sesión introductoria a cada curso. Se formaron un total de 39 grupos en todo el Valle de México, 21 de ellos para los días sábados y 18 grupos para los jueves por la tarde. La inscripción total fue de 1166 docentes, por lo que, el promedio fue de 30 personas por grupo aproximadamente, aunque hubo algunos grupos en los que asistieron 40 y otros en los que hubo 18 participantes (esto dependió del sector escolar). En la Gráfica 18 pueden verse estos resultados



GRÁFICA 18. TOTAL DE GRUPOS ABIERTOS PARA CADA CURSO DE ACTUALIZACIÓN. CICLO 1995-1996

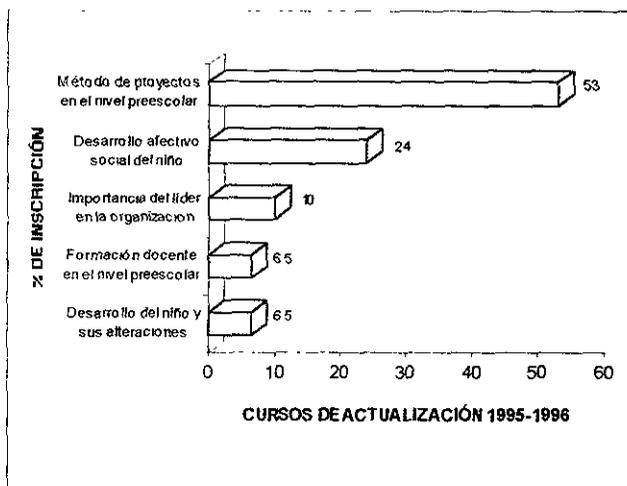
La inscripción definitiva por vertiente de desempeño del Programa de Carrera Magisterial a los cursos taller integrados a la *Estrategia de Actualización del ciclo escolar 1995-1996*, se presenta en la Tabla 16 en la que se observa que para la 1ª vertiente (docentes frente a grupo), la inscripción total fue de 774 personas. Para la 2ª vertiente (personal directivo), el total fue de 227 asistentes y 115 para la tercera vertiente (personal de apoyo técnico pedagógico), lo que hace un total general de 1166 docentes inscritos definitivamente en los cursos de actualización.

TABLA 16. INSCRIPCIÓN DEFINITIVA EN CADA CURSO DE ACTUALIZACIÓN PARA EL CICLO ESCOLAR 1995-1996.

CURSO	1ª VERTIENTE	2ª VERTIENTE	3ª VERTIENTE	TOTALES
"EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES (CAPEP)"	61	4	11	76
"EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"	245	36	*	281
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	468	123	28	619
"LA IMPORTANCIA DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR"	*	114	*	114
"LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR"	*	*	76	76
TOTALES	774	277	115	1166

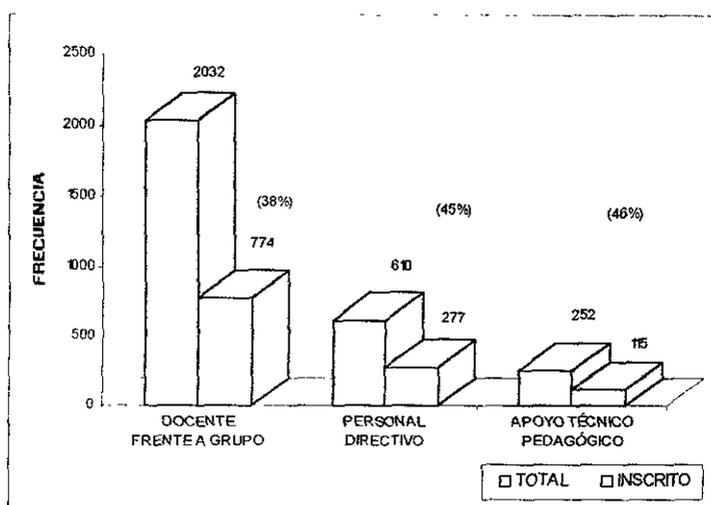
* Este curso no aplica para esta vertiente

La Gráfica 19 muestra el porcentaje de inscripción a los cursos de la *Estrategia de Actualización del ciclo escolar 1995-1996*. Para el curso "El método de proyectos en el nivel preescolar" se inscribió definitivamente 53% del personal inscrito, para el curso de "El desarrollo afectivo y social del niño preescolar", un total 24% y para el curso "La importancia del Líder educativo en la Organización Escolar" un 10%. Para los cursos "La formación docente en el nivel preescolar" y "El desarrollo del niño y sus alteraciones" correspondió un 6.5% respectivamente del total de maestros inscritos.



GRÁFICA 19. PORCENTAJE DE INSCRIPCIÓN DEFINITIVA A LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

Así mismo, en la Gráfica 20 se muestra la relación que guarda, por vertiente de desempeño, el personal inscrito en los Cursos de Actualización con el total de personal docente del Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México, pudiéndose observar que de los 2032 docentes frente a grupo, el 38% se inscribió en un curso de actualización. Del total de los 610 docentes en funciones directivas, el 45% participó en uno de los cursos, y de los 252 docentes en apoyo técnico pedagógico, el 46% solicitó una inscripción definitiva a un curso de Actualización, para este periodo de 1995-1996



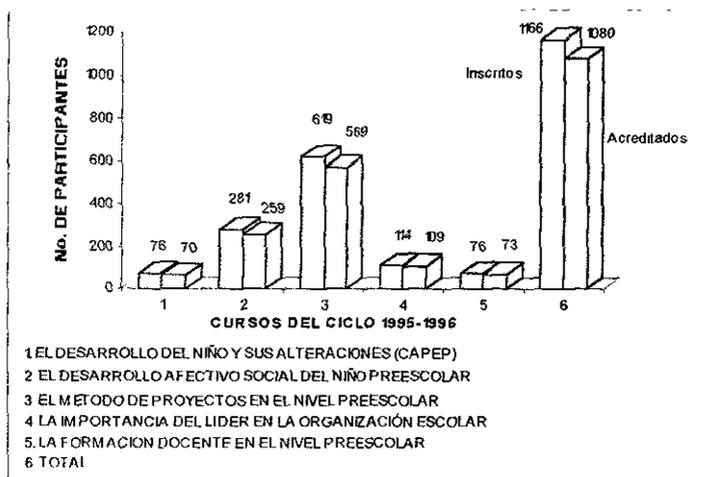
GRÁFICA 20. PERSONAL INSCRITO A CURSOS DE ACTUALIZACIÓN 1995-1996 CON RESPECTO AL TOTAL DE PERSONAL DOCENTE PREESCOLAR.

Con respecto a los resultados obtenidos en los cinco cursos taller, podemos decir que, con respecto a los 1166 docentes inscritos, el 93% (1080 maestros), acreditó el curso en el que participó, y un 2% (29 docentes), no fueron acreditados por distintos motivos, (entre los que se encuentran inasistencias, falta de entrega de productos de aprendizaje, o falta de participación) Así mismo, un 5% (57 docentes) fueron considerados como deserción, ya que, aunque solicitaron una inscripción definitiva, no concluyeron el curso. La Tabla 17 integra el número de personal acreditado, los no acreditados y las deserciones, así como el porcentaje que representan con respecto al número de personal inscrito para cada uno de los cursos.

TABLA 17. MUESTRA EL NÚMERO Y EL PORCENTAJE RESPECTIVO DEL PERSONAL ACREDITADO, NO ACREDITADO Y QUE DESERTÓ EN CADA UNO DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN 1995-1996.

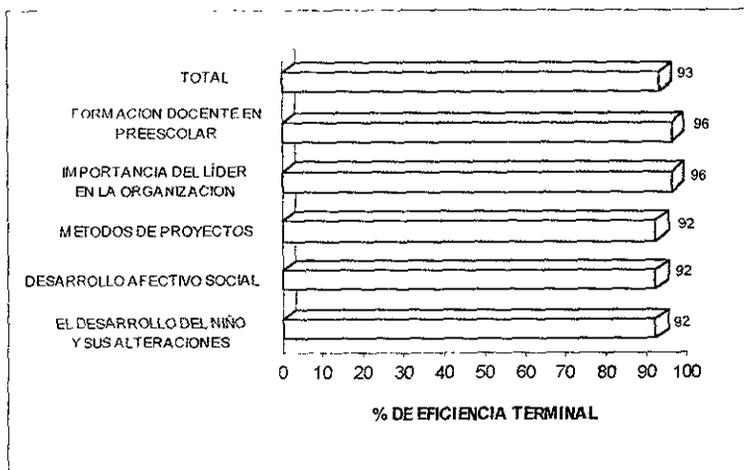
CURSO	INSCRITOS		ACREDITADOS		NO ACREDITADOS		DESERTIONES	
	F	%	F	%	F	%	r	%
"EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES (CAPEP)"	76		70	92	0	0	6	8
"EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"	281		259	92	8	3	14	5
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	619		569	92	18	3	32	5
LA IMPORTANCIA DEL LIDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR"	114		109	96	2	1	3	3
"LA FORMACION DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR"	76		73	96	1	1	2	3
TOTALES	1166		1080	93	29	2	57	5

En la Gráfica 21 se presenta la comparación del total de personal inscrito y de personal acreditado por cada curso integrado a la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio del ciclo escolar 1995-1996*.



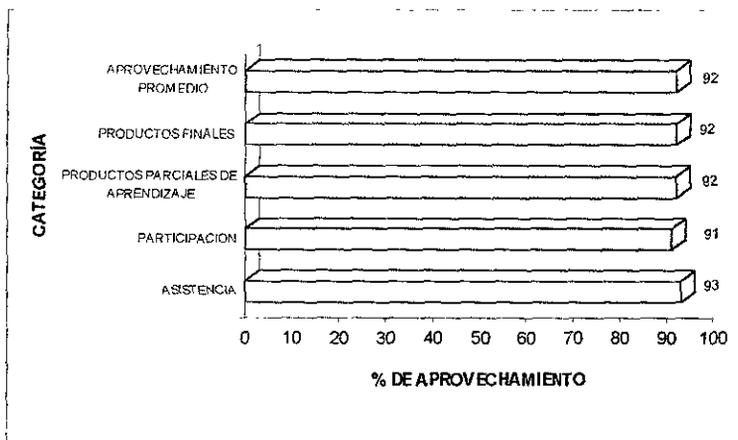
GRÁFICA 21. TOTAL DE INSCRITOS Y TOTAL DE ACREDITADOS EN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN. CICLO ESCOLAR 1995-1996.

La eficiencia terminal (personal acreditado) se presenta en la Gráfica 22, en donde se registra que para los cursos de “EL desarrollo del niño y sus alteraciones”, “El desarrollo afectivo social del niño preescolar” y “El método de proyectos en el nivel preescolar”, la eficiencia terminal fue del 92% para cada uno de ellos, en tanto que para los cursos “La importancia del líder educativo en la Organización escolar” y “La formación docente en el nivel preescolar”, fue de 96% en cada uno, dando una eficiencia terminal promedio para todos los cursos del 93%.



GRÁFICA 22. EFICIENCIA TERMINAL EN CADA CURSO DE ACTUALIZACIÓN DEL CICLO ESCOLAR 1995-1996

La acreditación del personal está determinada por el aprovechamiento general de los participantes en los cursos taller. El aprovechamiento promedio puede verse en la Gráfica 23 que muestra que, la asistencia promedio fue del 93%, la participación en las actividades de aprendizaje fue del 91%, y la entrega oportuna y el resultado de la evaluación de los productos de aprendizaje, tanto parciales como finales, fueron del 92%.

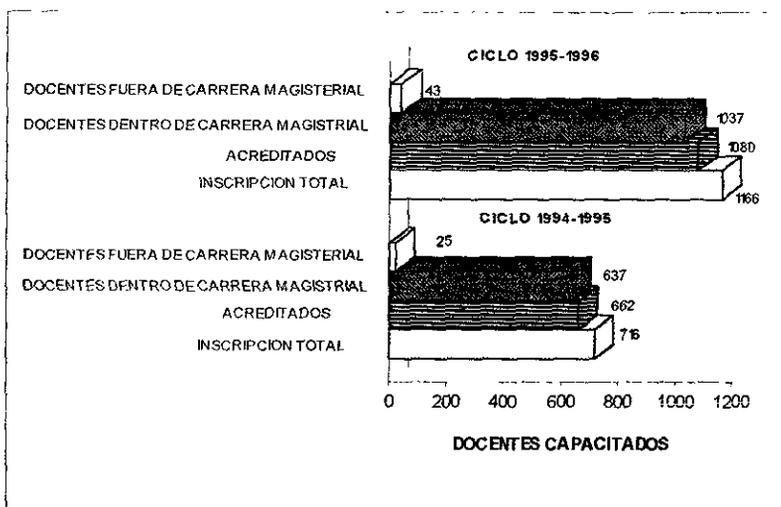


GRÁFICA 23. APROVECHAMIENTO TOTAL EN CURSOS TALLER.

En una comparación de resultados entre los dos últimos ciclos escolares, (1994-1995 y 1995-1996), se puede observar que la inscripción definitiva a los siete cursos de actualización en la etapa 1994-1995, fue de 716 docentes (representan un total del 25% de la población docente preescolar Valle de México) De esos 716 docentes, el 92.4% (662 profesores) fueron acreditados.

Para la etapa de 1995-1996, la inscripción a los cinco cursos de actualización fue de 1166 docentes, que representan el 40% de la población adscrita al nivel de Educación Preescolar en el Valle de México De los 1166, el 92.6% (1080 docentes) acreditaron el curso en el que participaron.

Por último, resulta importante hacer referencia a la comparación entre el personal que asistió y acreditó los cursos de actualización y que solicita o se encuentra inscrito en Carrera Magisterial, y aquéllos que asistieron sin pertenecer o solicitar pertenecer a dicho programa. En el ciclo escolar 1994-1995, el 89% del personal acreditado (637 docentes), ya esta integrado o solicita su ingreso al Programa de Carrera Magisterial en tanto el 3% restante asistió y acreditó un curso sin interés por el puntaje para el Programa de Carrera Magisterial. Para el ciclo escolar 1995-1996, el 89.9% de los acreditados (1037 docentes) es personal que solicita o se encuentra inscrito en el Programa de Carrera Magisterial, en tanto que 3.6% (43 maestros), asistieron y acreditaron el curso sin ningún interés por el puntaje que se otorga para dicho Programa. Estos datos se pueden observar en la Gráfica 24.



GRÁFICA 24. COMPARACIÓN ENTRE LOS CICLOS ESCOLARES 1994-1995 Y 1995-1996.

Por otra parte, en el desarrollo de los cursos taller en la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio del ciclo escolar 1995-1996*, resultó productivo realizar una sesión introductoria antes de la conferencia, (para "EL desarrollo Afectivo y social del niño preescolar" y "El desarrollo del niño y sus alteraciones" se efectuó después) Ésta sesión sirvió en cada grupo para iniciar una conceptualización del trabajo en taller, mediante la revisión y análisis de lecturas de apoyo, determinando responsabilidades y compromisos como integrantes de un grupo de aprendizaje. Se hizo una primera revisión del programa del curso. Además, se tomaron acuerdos que permitieron la organización de las actividades y la entrega de los productos de aprendizaje. También, se solucionaron aspectos administrativos como fue la inscripción definitiva mediante un formato de lector óptico para el personal que participa en el Programa de Carrera Magisterial, la organización para la reproducción y distribución del Paquete Didáctico y otros.

Las dos semanas intermedias, entre las penúltima y últimas sesiones de los cursos, denominadas de investigación, estuvieron dedicadas a que el personal concluyera el producto final de aprendizaje que fueron planteando durante las sesiones del curso. En estas sesiones la asistencia no fue obligatoria, sin embargo, en la mayoría de los grupos el personal asistió y solicitó además, asesoría al coordinador de grupo para la concreción de su trabajo final. En algunos casos, el personal acudió a bibliotecas o se reunió en otro sitio más cercano a su domicilio, pero, en general, ocuparon el tiempo destinado para la finalidad establecida.

La última sesión estuvo dedicada a cerrar el curso, a escuchar los trabajos elaborados de manera individual o en equipo para, de ellos, seleccionar el que se presentaría en el Foro Regional del Curso Otra parte de la sesión estuvo dedicada a realizar una evaluación tanto individual como de grupo del desarrollo del curso-taller, y también a evaluar el desarrollo general de los cursos mediante la aplicación de un cuestionario, (el formato se presenta en el Anexo 4, como ya se expuso con anterioridad). Las respuestas al mismo, nos permitirán mejorar la organización y desarrollo de posteriores eventos.

Para el curso taller “El desarrollo afectivo y social del niño preescolar”, la Tabla 18 muestra el resultado de las respuestas a este cuestionario que dieron 250 de los asistentes a los grupos de taller.

TABLA 18. CONCENTRA RESPUESTA Y COMENTARIOS DE EVALUACIÓN SOBRE LOS GRUPOS-TALLER DEL CURSO “EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR”.

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	RESPUESTAS CERRADAS		COMENTARIOS
	SI	%	
OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN DURANTE EL PROCESO DE DESARROLLO DEL CURSO-TALLER	250	100	SE DIO UN AMBIENTE DE CONFIANZA Y SEGURIDAD SE FAVORECIO EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS Y LA RETROALIMENTACIÓN
LAS TÉCNICAS Y ACTIVIDADES DIERON POSIBILIDAD DE CONSTRUIR APRENDIZAJES	245	98	SE ADQUIEREN NUEVOS CONOCIMIENTOS EN LAS ACTIVIDADES EN EQUIPO SE PROPICIÓ EL ANÁLISIS, REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN
TIEMPOS SUFICIENTES PARA COMPARTIR IDEAS Y PARA HACER COMENTARIOS	250	100	EL TRABAJO EN EQUIPO FAVORECIÓ EL INTERCAMBIO OPORTUNIDADES DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN
LA ACTITUD DEL COORDINADOR DE GRUPO PROPICIO UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE ADECUADO	247	98.8	SU ACTITUD PROPORCIONÓ CONFIANZA, SEGURIDAD Y LIBERTAD PARA EXPRESAR PERMITIO PARTICIPACIÓN EN GRUPO E INTERACCIÓN, PROMOVENDO APRENDIZAJE.
EL CURSO TALLER PERMITIO ELABORAR ESTRATEGIAS PARA MEJORAR SU PRÁCTICA DOCENTE	248	99.2	LA INVESTIGACIÓN Y EL ESTUDIO DIO ELEMENTOS PARA MEJORAR LA INTERACCIÓN CON LOS NIÑOS.
LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CUBRIERON SUS EXPECTATIVAS	237	94.8	PROPICIARON REFLEXIÓN AMPLIARON CONOCIMIENTO SOBRE EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO SE RELACIONO TEORÍA-PRÁCTICA
EL COORDINADOR EN SU DESEMPEÑO PROPICIÓ LA AUTOGESTION Y LA RETROALIMENTACION	248	99.2	PROPICIÓ EL INTERCAMBIO DE IDEAS Y LA INVESTIGACIÓN PROPORCIONÓ RETROALIMENTACION AL GRUPO Y BUEN MATERIAL DE APOYO.

La opinión de los docentes participantes en este curso sobre la *Estrategia de Actualización* que, incluyó la Conferencia, el curso taller y el Foro, se concentró de la siguiente manera en la Tabla 19. Un 58% de personal opina que se permitió vincular la teoría con la práctica, para el 24% el proceso generó nuevas expectativas de aprendizaje y el 18% opina que permitió conocer otros puntos de vista entre los que se encuentra el del conferencista y el de otros compañeros de diferentes zonas escolares y hasta de otros sectores.

TABLA 19. OPINIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN EL CURSO "EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR SOBRE EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN.

OPINIÓN SOBRE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
PERMITIÓ VINCULAR LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA	58
GENERÓ NUEVAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE	24
DIÓ OPORTUNIDAD DE CONOCER OTROS PUNTOS DE VISTA	18

En general, las sugerencias expresadas al finalizar el cuestionario versan sobre los siguientes aspectos:

- Que siga mejorando el proceso de desarrollo de los cursos de actualización.
- Que se haga partícipe a todos los docentes del desarrollo de los cursos de actualización.
- Que se den con mayor frecuencia
- Utilizar mayor número de recursos didácticos y audiovisuales
- Dedicar más tiempo (sesiones) al curso taller
- Un curso de actualización por semestre.
- Promover que los cursos sean en horario de trabajo.

El desarrollo de los talleres fue reportado en el Informe Técnico de Actividades del Adjunto. En él expusieron que, la sesión introductoria fue de gran utilidad para revisar y fundamentar la forma de trabajo que se iba a llevar a cabo, es decir, el taller. Esto se hizo mediante la lectura y análisis de textos que ayudaron a conceptualizar la técnica y su aplicación. Esta medida permitió a los participantes involucrarse con mayor interés y compromiso, tanto en la planeación como en la realización de las técnicas y actividades propuestas, y dio firmeza al trabajo en grupo.

En general se promovió la creación de un ambiente de comunicación y retroalimentación, de análisis y reflexión de los participantes sobre sus propias conceptualizaciones, de

confrontación de la teoría con la práctica, y de continua evaluación de los avances y fallas en el desarrollo del proceso de aprender en grupo.

Uno de los aspectos positivos que se reportan en los informes de los adjuntos es el acuerdo tomado por los grupos a realizar, previas a la sesión, las lecturas del material sugerido, lo que favoreció el aprovechamiento del tiempo destinado al desarrollo del taller, el cual se utilizó en la aplicación de diferentes técnicas que permitieron resaltar los conceptos básicos, ampliar la información, llevar a cabo el intercambio de ideas y experiencias, atender las inquietudes del grupo, y propiciar vivencias que permitieron la reflexión y construcción del propio conocimiento

Como aspecto negativo, se puede mencionar la problemática que en general presentan los educadores para la elaboración de trabajos escritos, ante la dificultad para redactar ideas propias, "aterrizar" en el papel los saberes adquiridos y el miedo ante la imposibilidad de darse a entender por escrito sobre lo que sienten y piensan. Sin embargo, se puede notar un adelanto significativo de los productos de aprendizaje final presentados como resultado de esta *Estrategia de Actualización*, en este ciclo escolar, con respecto a los elaborados en los cursos del ciclo escolar pasado

Una situación importante que cabe mencionar, es que el tiempo dedicado a este curso-taller rebasó significativamente las horas propuestas en la planeación general, tanto para los adjuntos, como para los educadores participantes

En un intento por reflejar materialmente el aprendizaje adquirido, en los grupos del curso "El Desarrollo Afectivo y Social del niño preescolar", se elaboraron 76 trabajos como productos de aprendizaje final

De este total de 76 productos, el 24% (18 trabajos), se inclinan hacia el tema del juego como medio de expresión y su importancia en el desarrollo afectivo y social del preescolar, incluyendo varios en los que se hacen propuestas para involucrar a los padres en el juego de los niños. Otro de los temas que se trató con mayor interés fue la influencia e importancia de la actitud del docente en el desarrollo de la afectividad y la socialización del niño, de este tema se elaboraron 13 trabajos que representan el 17% del total. Otro 17% lo ocuparon los temas relacionados con aspectos del desarrollo de la afectividad del niño y el 13% trató sobre la importancia de la influencia de la madre y del padre en el desarrollo y socialización del niño. Un 10% de trabajos trataron temas sobre la creatividad y su desarrollo en el niño preescolar. Un 9% de los trabajos expusieron temas con respecto a la agresividad sus causas e influencias y los problemas de conducta en los niños. El 9% restante trataron el tema del proceso de ingreso al jardín de niños (véase la Tabla 20). En el Anexo 5 se integra el listado con los 76 títulos de los productos de aprendizaje finales elaborados en los talleres de este curso

TABLA 20. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEMAS TRATADOS EN LOS PRODUCTOS DE APRENDIZAJE FINALES DEL CURSO "EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR".

TEMÁTICA RELACIONADAS CON	Nº DE TRABAJOS	%
EL JUEGO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO AFECTIVO DEL NIÑO	18	24
LA ACTITUD DE LA EDUCADORA EN EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN DEL PREESCOLAR	13	17
ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD EN EL NIÑO	13	17
LOS PADRES, LA FAMILIA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD EN EL NIÑO	10	13
LA CREATIVIDAD Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL	8	10.5
EL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL INGRESO AL JARDÍN DE NIÑOS	7	9
AGRESIÓN Y CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL NIÑO PREESCOLAR	7	9

La elección de uno de los trabajos elaborados en el grupo, para ser presentado en el Foro Regional, fue decisión y responsabilidad del mismo grupo. Después de escucharlos, la selección se realizó mediante la elección y votación sobre los que consideraron más completos o interesantes. Además, se hicieron sugerencias, comentarios y recomendaciones a los autores. En dos de los grupos, se seleccionó el trabajo, y como grupo realizaron las modificaciones y sugerencias para presentarlo en el Foro Regional del curso

♣ REALIZACIÓN DE FOROS REGIONALES

Se llevaron a cabo seis Foros Regionales, uno por cada uno de los cursos integrados a la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio*, excepto para "El Método de proyectos en el nivel preescolar" que tuvo dos foros por el número de personal inscrito. En la Tabla 21 se presenta el nombre del Auditorio en que se realizó cada Foro y el número de docentes que asistieron a ellos.

TABLA 21. AUDITORIOS EN QUE SE REALIZARON LOS FOROS REGIONALES Y EL NÚMERO DE ASISTENTES

CURSO	AUDITORIO	PERSONAL ASISTENTE	
		F	%
"EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES"	LAURO AGUIRRE EDIFICIO CONALTE METRO SAN COSME	53	69.0
"EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"	JAIMÉ TORRES BODET MUSEO NACIONAL DE ANTHROPOLOGÍA. ESTACIÓN DEL METRO AUDITORIO.	247	95.0
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	EVA SÁMANO DE LÓPEZ MATEOS SNTE ESTACIÓN DEL METRO SAN COSME	207	96.0
"EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR"	EVA SÁMANO DE LÓPEZ MATEOS SNTE ESTACIÓN DEL METRO SAN COSME	339	95.7
"LA IMPORTANCIA DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR"	AUDITORIO DEL CENTRO DE MAESTROS NAUCALAPAN GUSTAVO BAZ Y PERIFÉRICO	103	94.0
"LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR"	AULA DE USOS MÚLTIPLES CENTRO EDUCATIVO MISIONEROS CD. SATELITE. FRENTE A PLAZA SATELITE.	69	94.5

Como ya se mencionó, la organización del Foro fue una actividad que se llevó a cabo en la última reunión de academia de los adjuntos con el especialista y con los coordinadores académicos.

Los trabajos seleccionados en los grupos de taller se organizaron en bloques de acuerdo a las temáticas de los mismos. La mecánica de la presentación se organizó designando, de entre el grupo de adjuntos, un moderador por cada bloque de trabajos, el cual hizo una presentación del bloque por su temática, coordinó los tiempos de lectura del autor de cada trabajo y la participación del auditorio y del conferencista. Al finalizar todas las presentaciones cada

especialista elaboró conclusiones sobre el proceso, las cuales presentó al público participante. Para finalizar el evento se llevó a cabo la clausura por parte de alguna autoridad educativa o sindical.

En el Foro del curso "El Desarrollo afectivo y social del niño preescolar", se presentaron 11 trabajos, uno por grupo, (en el Anexo 5 se presenta el listado con los títulos). Se integraron y organizaron de acuerdo a su temática:

- I. El proceso de adaptación del niño al jardín de niños. En ellos se desarrollaron propuestas, algunas de ellas concretas, para una mejor integración social del niño a su ingreso a esta institución.
- II. Aspectos del desarrollo afectivo. Destacan la importancia de factores emocionales y la complejidad de situaciones que enfrenta día a día el maestro de preescolar y que están íntimamente ligadas a la problemática de la familia y de la sociedad en la que ésta se integra
- III. Se integraron trabajos que presentaron la importancia de la creatividad y del juego en el desarrollo emocional del niño. Así como un trabajo que expuso la importancia de las influencias sociales en la manifestación de la agresión física y verbal de los niños.

La realización de estos trabajos y la presentación de algunos de ellos en el Foro, fue una buena opción para que los maestros empezaran a mostrar sus modos de concebir las problemáticas que enfrentan en el proceso educativo, así como los diversos niveles de participación que tienen en las mismas.

Sin embargo, algunos de estos trabajos, también dieron cuenta de los pobres recursos con que cuenta el personal docente para teorizar su práctica, y que, si se pretende superar la tendencia a manejar conceptos y teorías de modo superficial, se requiere propiciar una formación sostenida y recurrente que los lleve a profundizar en las ideas y conceptualizaciones teóricas que dan sentido al programa de preescolar, lo cual permitirá enriquecer el trabajo con los niños.

Como parte de la mecánica del desarrollo del Foro Regional, también se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, que tenía como finalidad la evaluación de cada evento. En la Tabla 22, se presentan concentradas las respuestas que con mayor frecuencia se obtuvieron en el cuestionario de evaluación para el curso "El desarrollo afectivo y social del niño preescolar".

Tabla 22. CONCENTRA RESPUESTAS A EVALUACIÓN DE FORO REGIONAL DEL CURSO "EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR".

PREGUNTAS	COMENTARIOS
1. OPINIÓN SOBRE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN, (CONFERENCIA, CURSO-TALLER, FORO)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> PERMITIÓ COMPARTIR, REFLEXIONAR, PARA APLICAR LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA <input type="checkbox"/> LLEVÓ AL ANÁLISIS PERMITIENDO DAR MEJOR ATENCIÓN A LOS NIÑOS <input type="checkbox"/> SE PROPICIÓ LA INTERRELACIÓN DE APRENDIZAJES <input type="checkbox"/> HUBO SECUENCIA EN EL PROCESO.
2. OPINIÓN SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL FORO.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ HUBO BUENA ORGANIZACIÓN ◆ PERMITIÓ ESTABLECER CONEXIONES ENTRE DISTINTA INFORMACIÓN ◆ PERMITIÓ CONOCER DISTINTOS PUNTOS DE VISTA. ◆ LA MECÁNICA FUE FLUIDA E INTERESANTE ◆ EL LUGAR RESULTÓ MUY AGRADABLE. ◆ SE REALICEN CON MÁS FRECUENCIA ESTOS EVENTOS DANDO OPORTUNIDAD AL DOCENTE DE PARTICIPAR MÁS. ◆ SE OBSERVO ORDEN EN EL PERÍODO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS, LO QUE DIO FLUIDEZ AL EVENTO
3. LA MECÁNICA DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> ♥ EN GENERAL RESULTÓ BUENA, SÓLO QUE DEBE RESPECTARSE EL HORARIO. ♥ DIÓ LA OPORTUNIDAD DE PRESENTAR VARIAS PROPUESTAS. ♥ BUEN CONTROL DEL TRABAJO ♥ PROPICIÓ LA INTERACCIÓN DEL AUDITORIO CON LOS PONENTES Y CON LA ESPECIALISTA
4. LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN (CONFERENCIA, CURSO-TALLER, FORO), AYUDO EN ALGUN ASPECTO AL DESARROLLO DE SU PRÁCTICA DOCENTE ¿EN QUÉ ASPECTO?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ AMPLIO NUESTROS CONOCIMIENTOS. ♣ FAVORECE EL CAMBIO DE ACTITUD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. ♣ AYUDA A ESTABLECER UNA MEJOR RELACIÓN CON LOS NIÑOS ♣ PERMITIÓ ANALIZAR ALGUNOS ASPECTOS QUE NO HABÍA TOMADO EN CUENTA
5. LOGROS EN EL ÁMBITO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ◆ MAYOR SEGURIDAD EN MI LABOR EDUCATIVA ◆ PERMITIÓ COMPARTIR EXPERIENCIAS. ◆ PERMITIÓ ENCONTRAR AFECTO Y APOYO EN LOS COMPAÑEROS ◆ PERMITIÓ HACER UN AUTOANÁLISIS DE MI PRÁCTICA ◆ PERMITIÓ REPARAR EN LA IMPORTANCIA DE LA RELACION FAMILIAR. ◆ LOGRE ENTENDER MEJOR EL DESARROLLO DEL NIÑO.
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ QUE SE CONTINUE CON LA ESTRATEGIA. ❖ QUE SEAN MENOS PONENCIAS PARA PODER PRESTAR MAYOR ATENCIÓN A TODAS Y NO TENER NECESIDAD DE INTERRUMPIR A LOS PONENTES ❖ BUSCAR ALTERNATIVAS DE TRABAJO PARA ASEGURAR LA ATENCIÓN A TODOS LOS TRABAJOS. ❖ QUE HAYA UNA CONTINUACIÓN PARA SIGUIENTES ACTIVIDADES. ❖ QUE LOS EVENTOS SE INICIEN PUNTUALMENTE. ❖ QUE LOS CURSOS SEAN PARA TODOS LOS MAESTROS. ❖ MUY BUENA PARTICIPACIÓN E INTERVENCIONES DE LA PSICÓLOGA AGAZZI ❖ QUE SI CONSIDEREN MÁS HORAS DEL CURSO TALLER PARA TENER OPORTUNIDAD DE PROFUNDIZAR MÁS EN LOS TEMAS. ❖ QUE SE DE MÁS TIEMPO PARA LA INVESTIGACIÓN. ❖ QUE SE LLEVE A CABO UNA MEMORIA QUE INTEGRE LOS TRABAJOS

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS

VI. ANÁLISIS

Es innegable que los cambios y problemas sociales presentes en nuestro país repercuten en la educación. La educación resiente y sufre los embates económicos, políticos, sociales y culturales, principales generadores de conflictos, que ponen también, en tela de juicio la formación de los profesores

La tarea de formar profesores ha sido emprendida en nuestro país, y por ende en el Estado de México, desde diversas estrategias, pero, desde siempre, los cambios poco se han ocupado del profesor en el aula y de su proceso de formación permanente. Esta tarea se ha llevado a cabo a partir de políticas, de registros demográficos, de informes estadísticos, de legislación y determinaciones curriculares, y hasta por la tendencia en la formación que está de "moda", olvidando el trabajo real que realizan los maestros en el aula y las necesidades de formación que éste les plantea

El proceso de modernización educativa que se vive en nuestro país a partir 1989, como se ha dicho en este Reporte, implica cambios en las tareas docentes. La innovación educativa es multidimensional. Con respecto a los cambios en la práctica del profesorado, entran en juego diversos componentes entre los que se encuentran, el uso de nuevos materiales, producto de la reformulación de contenidos (nuevos libros de texto, nuevos programas, nuevos materiales didácticos); el uso de una metodología diferente para la enseñanza (nuevas estrategias o actividades para enseñar) y las nuevas concepciones del papel que se asigna al maestro, al alumno y a los contenidos escolares

Estas innovaciones han motivado el resurgimiento en el interés por la formación de los profesores, la cual, dentro del sector educativo mexicano está recibiendo un tratamiento específico, pues es motivo de preocupación y controversia constante, como uno de los factores para mejorar la calidad de la educación

Tenti (1995) menciona que todo programa de formación de maestros (ya sea inicial o permanente) de alguna manera busca introducir cambios en las mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, etc., de los maestros con el fin de cambiar sus "modos de hacer las cosas" en el aula. Sin embargo, la mayor parte de las veces los maestros no entienden la naturaleza de los cambios educativos. Generalmente se ven envueltos en ellos, de manera involuntaria, por lo que experimentan ambivalencia acerca de su significado, forma o consecuencias.

Esto significa que, independientemente de las intenciones del cambio, todos los involucrados en una implementación eficaz del mismo, experimentarán ciertas inquietudes acerca del significado de las nuevas prácticas, sus objetivos y medios de aplicarlo. La experiencia de formación vivida bajo estas condiciones, es poco válida para cambiar y elevar la calidad de la educación.

En la actualidad, el planteamiento del discurso de la formación docente, pretende que haya una mayor participación por parte de los mismos profesores en su proceso de formación, para que el cambio se dé de manera más consciente, lo que implica que el maestro debe conocer su fundamento, su ética, sus valores e ideología para que haya una mejora profesional real, comprensible y concreta. Sin embargo, aún cuando el discurso de la formación ha cambiado, las prácticas no lo han hecho.

Esto parece deberse a que este nuevo discurso ignora, olvida o por lo menos subestima, que las nuevas tareas suponen un proceso de formación que requiere cambios en los maestros, cambios que necesariamente tienen que ser significativos y que, como todo proceso de cambio, produce resistencias, las cuales van a ser más radicales si la formación se vive como una imposición arbitraria, aleatoria, poco útil para el trabajo en el aula. En otras ocasiones, no es que las personas se resistan al cambio, sin embargo, desconocen como lidiar con él, pues un cambio educativo real impone al menos cambios en los conceptos, y en la conducta para el desempeño de los papeles.

En la Oficina de Actualización y Superación Profesional del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, como instancia oficial, necesariamente se tienen que implementar las estrategias formativas y de actualización expuestas en el discurso sobre la formación docente. Sin embargo, los integrantes de esta Oficina, estamos realmente convencidas que comportan una visión diferente de la formación y que implican una participación diferente no sólo del profesorado en este proceso, sino de nosotros mismos como formadores de docentes, ya que permiten tomar decisiones y llevar a cabo adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los involucrados.

Nos enfrentamos, sin embargo, a la difícil tarea de ¿Cómo proporcionar a los maestros una formación y una preparación que les permita comprender el contexto en el que desarrollan su práctica, para poder transformarla, sin que esta formación la sientan como una imposición que viene desde fuera?

Hemos intentado resolver esta tarea mediante la elaboración de un Proyecto de Formación Docente Permanente que estimula la implementación de actividades académicas dirigidas al fortalecimiento y formación de la planta docente de la Institución Preescolar Valle de México. Este proyecto incluye tanto las acciones directamente orientadas a la formación docente

permanente relacionadas con los aspectos pedagógicos y didácticos, así como la realización de otras acciones no formales o informales para la formación de los docentes en servicio, que cobran una enorme significación sobre todo, si parten de los intereses y necesidades de ellos mismos.

Algunas de las acciones que integran el Proyecto surgieron por iniciativa de órganos nacionales o estatales del sector educativo y sus respectivas autoridades. Este es el caso de la *Estrategia de Actualización para Docentes en Servicio. Ciclo escolar 1995-1996*, actividad cuyo procedimiento de desarrollo se reporta en el Capítulo IV de este Reporte.

Sin embargo, es importante considerar que estas iniciativas de formación no pueden ser implementadas sin analizar que los maestros se sitúan en diferentes contextos; sin investigar el tipo de necesidades, profundas y a largo plazo que ellos presentan, las demandas y los intereses reflexionados y expuestos por ellos mismos respecto a su propia preparación, así como definir el *qué*, el *por qué* y el *para qué* de esta formación permanente.

Todos estos aspectos que requieren ser analizados para llevar a cabo el proceso de formación de docentes, son los que se integran en este Reporte Laboral, considerando que lo importante del mismo, es dar a conocer las estrategias de intervención que desarrollamos como equipo, en un intento por mantener el difícil equilibrio entre lo normativo y prescriptivo y lo autónomo y creativo de nuestro trabajo.

El análisis de los diferentes enfoques y tendencias teórico técnicas sobre la formación docente, que se mencionan en el Capítulo I, nos han permitido como equipo, enfocar el trabajo académico para la formación docente, desarrollándolo desde sus diferentes componentes: científico, psicopedagógico, práctico y cultural, que autores como Imbernón (1997), especifican como necesarios para una formación docente integral, de manera que se forme permanentemente a los maestros en el campo del saber y en el campo pedagógico de acuerdo a las necesidades que la sociedad actual demanda y que el contexto específico les solicita (Villa, 1988; Díaz Barriga, 1988; Ducoing, 1988, Imbernón, 1994, Imbernón 1997)

Como equipo, ha sido importante superar la visión parcializada de los programas nacionales cuyos contenidos de actualización se han centrado en atender de manera específica y homogénea a las necesidades del profesor en cuanto a la operación de Programa de Educación Preescolar (PEP'92), y que han privilegiado la formación en el terreno de la didáctica, en el aspecto metodológico y desconocen las necesidades específicas de los maestros en otros aspectos de su formación.

La *Estrategia de Actualización para Docentes en Servicio para el ciclo escolar 1995-1996*, significó para nosotros una oportunidad, por sus características, y a pesar de sus lineamientos

oficiales, con la suficiente flexibilidad para responder a los intereses y necesidades de formación y actualización detectadas, y que fueron expuestas en el Capítulo III, al delinear el perfil del docente preescolar del Valle de México.

Esta propuesta de formación integró las ventajas de las tres diferentes modalidades de eventos de actualización que la integraron (Conferencia, Curso-Taller y Foro), permitiendo retomar el enfoque teórico metodológico y las estrategias prácticas, indispensables para vincular la teoría con la práctica, mediante el proceso de aprendizaje en grupo, el trabajo en talleres, la investigación participativa, fundamentos teóricos inherentes a la formación y actualización del personal docente del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, los cuales fueron expuestos en el Capítulo III de este Reporte

La propuesta de la formación de maestros desde el enfoque del grupo operativo en la enseñanza, nos parece muy importante, pues consideramos que la interacción y el grupo son fuente y medio de experiencias para el sujeto, como mencionan varios autores (Bleguer, 1981; Santoyo, 1985; Pérez, 1993), lo que posibilita la comunicación, la confrontación y el aprendizaje. Desde este enfoque, el trabajo en grupo, lleva a una confrontación constante desde la teoría con la práctica, donde el análisis y la reflexión de los resultados permite ratificar o rectificar su aplicación y conocer los alcances y limitaciones que se tienen en todo el proceso de aprendizaje

El beneficio de esta comunicación y esta confrontación necesariamente será la conscientización acerca de la propia práctica educativa y los problemas y necesidades que ésta plantea, de manera que, los mismos docentes busquen la forma de solucionarlas.

En este sentido, también, la investigación participativa se ha presentado como una perspectiva eficaz, que desde el propio profesorado, puede ayudarle a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza, al tiempo que favorece el proceso de formación que permite llenar el vacío que existe entre la investigación y la práctica, a la vez que, permite al maestro desarrollar sus habilidades en la toma de decisiones.

Estas modalidades de investigación y formación las entendemos como procesos de indagación sistemática, de reflexión sobre la práctica, que es analizada continuamente por el profesor o los profesores y es evaluada en común con otros compañeros. Esto favorece en los maestros elementos de formación orientada hacia el desarrollo reflexivo dentro de su propia realidad educativa, así como el desarrollo del pensamiento reflexivo que les permita transformar su práctica. Este pensamiento reflexivo del profesorado implica una toma de conciencia en el trabajo profesional en el aula, en el centro de trabajo y en el sistema educativo y social

En la realización de los cursos-taller, la aplicación de los principios del enfoque operativo para la conformación de grupos de aprendizaje y una metodología de investigación participativa, nos ha permitido brindar a los docentes un espacio que en el que se reconocen y valoran como personas con necesidades, intereses, experiencias y saberes, capaces de generar aprendizajes, de modificar sus actitudes y desarrollar aptitudes para lograr cambios en su práctica y tener una participación activa y responsable tanto en su propio proceso educativo, como en el del grupo de los preescolares que atienden.

La heterogeneidad en los grupos de actualización ha permitido la confrontación de esquemas referenciales, en los que el aporte de experiencias, conocimientos, pensamientos, ideas, dudas, enriqueció la tarea del grupo, lo que permitió el aprendizaje individual y el del grupo, llevándolos a aprender unos de otros. Esto pudo verse en la elaboración de los productos finales de aprendizajes, pues el personal asistente logró el trabajo en equipo, apoyándose unos a otros, sin la supervisión de una autoridad.

La elaboración de este producto de aprendizaje final por escrito, en el que era necesario plantear lo que denominamos una *Propuesta de Intervención Pedagógica*, descrita y definida en el Capítulo IV de este Reporte, originó una serie de dificultades para algunos de los docentes, porque un texto escrito delimita y transforma la reflexión y la expresión. Según Tlaseca (1995), hace surgir en el autor, la preocupación de hacer comunicables las ideas y de objetivar el pensamiento. Aparecen exigencias relacionadas con la elaboración de conocimientos, precisión de definiciones y argumentos, pero también con la lengua escrita.

Al carecer muchos de los maestros de la mínima experiencia para expresar sus ideas por escrito, la propuesta en sí no llegó a concretarse en todos de los casos, quedando en el ámbito de la reflexión o una expresión del *deber ser*, sin embargo, esto se considera significativo, y un avance con respecto a la elaboración de productos finales de aprendizaje del ciclo escolar anterior.

La presentación de estos trabajos en los Foros Regionales, fue una oportunidad para valorar los saberes de los docentes y los aprendizajes adquiridos. Fue también una posibilidad para que, como menciona Tlaseca (1995), se percibieran como sujetos creadores de su propia teoría, y en el uso de la misma, poder argumentar o cuestionar una actuación profesional de otro igual.

Es importante mencionar que, este cuestionamiento o argumentación se dio poco en los Foros Regionales, debido tal vez a que, según esta misma autora (Tlaseca, op cit) el maestro conoce poco del intercambio y transformación de los significados mediante el diálogo y la colaboración. Sin embargo, no dejó de ser oportunidad para cuestionar y cambiar formas de

trabajo, al abrirse a nuevas experiencias y como expresa Rodríguez (1994), ver su propia práctica con intención de cambio.

En algunos de los trabajos surgieron propuestas interesantes, y es de esperar que muchas de ellas sean revisadas para su posterior implementación. Si los maestros encuentran un uso factible a sus aportes, la retroalimentación que genere, propiciará nuevas motivaciones y mayor participación. De todo el proceso podemos concluir que los docentes se encuentran en proceso de construir formas de participación y confrontación con otros. Se encuentran, probablemente, superando la actitud pasiva en la que se les ha tenido y han permanecido durante mucho tiempo.

Una de las problemáticas enfrentadas durante la implementación de la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio en el ciclo escolar 1995-1996*, con respecto a sus lineamientos fue ajustarse a los tiempos establecidos por las autoridades, los cuales resultaron precipitados, breves e insuficientes y provocaron trastornos en la información y comunicación con la base docente, pero no sólo eso, también redujo los tiempos para el trabajo en los grupos de taller, lo que impidió profundizar en el manejo de conceptos teóricos y su aplicación en la práctica.

Además, para lograr una atención equilibrada y de calidad para todos los docentes, se requiere de la reorganización de la infraestructura de la Oficina de Actualización, pues ésta no es suficiente para lograrlo. Sin embargo, consideramos que la participación en acciones como la *Estrategia de Actualización*, permitirá involucrar a los miembros de la población magisterial en la formación de equipos docentes sólidos, equilibrados, que apoyen la reorganización de las escuelas como instancias encargadas de procurar el desarrollo y formación profesional de su propio personal. Por lo demás, este tipo de acciones propicia también entre los maestros formas de actualización y superación como las que se llevan a cabo en otras profesiones al promover la participación en conferencias, congresos, encuentros con especialistas.

Pero, también tenemos que tener presente, que la formación de profesores involucra a otros trabajadores de la educación, los formadores de docentes. Esta formación de formadores se ha convertido en una de nuestras grandes preocupaciones pues involucra nuestra propia formación continua. El formador de docentes requiere, estamos conscientes, de estar preparado para fomentar el aprendizaje significativo, trabajar en la interiorización de esquemas que contribuyan a la construcción de conocimientos y al autoaprendizaje, y sobre todo, mantener una reflexión constante sobre su práctica, a fin de orientarla de manera consciente y propiciar, por ende, una evolución constante de la misma. Es decir, su formación debe llevar a crear, fortalecer e incrementar en la institución, las condiciones mínimas que permitan hacerse de las herramientas necesarias para un aprendizaje continuo y significativo y para generar en ella un régimen de producción de conocimientos.

El puesto de formador de docentes en la institución preescolar es un espacio muy estructurado e institucionalizado, por lo que para lograr un cambio sostenido a esta práctica, es necesario un gran apoyo para construir nuevos significados y reevaluar lo que ha sucedido con cada uno, por qué somos quiénes somos, por qué enseñamos de la forma que lo hacemos, por qué nos relacionamos con los docentes que asesoramos y con nuestros colegas como lo hacemos y sobre todo, para elegir nuevas maneras de responder al mundo escolar en el que nos desempeñamos

De acuerdo a los Resultados reportados en el Capítulo V de este Reporte, quienes ejercemos la formación docente contamos con 10 años o más en la práctica, y lo más probable es que hayamos sido formados con orientaciones conceptuales y tendencias en la formación docente que priorizaron la función académica del maestro o que pretendieron tecnificar el proceso de enseñanza y que colocaban al maestro como eje el trabajo educativo, asignándole un rol estereotipado del poseedor del saber y por tanto del poder, lo que motivó en nuestro ejercicio docente variantes entre la autoridad y el autoritarismo

Si tenemos en consideración lo anterior, es comprensible que la nueva relación maestro-alumno, (formador-docente en formación) se perciba como una preocupación por perder el mando en el abordaje de los contenidos de formación y una amenaza a la posible pérdida del *status* de autoridad y de poder

Para transformar esta práctica educativa hay que partir de su reconocimiento y análisis y no intentar su negación o eliminación. En este sentido, es fundamental propiciar en el profesor formador, su participación en procesos que le ayuden a vincular su formación conceptual con su práctica, y promover la revisión continua de la forma en que se ejerce la docencia y sus implicaciones en la práctica de otros maestros.

Para lograr lo anterior, el curso de preparación para coordinadores de grupo, en el que el equipo de la Sección de Actualización de la Oficina, participamos como integrantes del grupo, fue un espacio en el que mediante un trabajo de análisis, se brindó la oportunidad de reflexionar, debatir y comprender la propia acción docente como formadores.

Este curso además permitió dar inicio a un proceso que apoyaría la conformación de un equipo de coordinadores de grupo suficientemente capacitados en el enfoque de la formación permanente del personal docente en el Valle de México, apoye en futuras actividades nacionales o regionales de formación y actualización del Proyecto de Formación Docente Permanente.

Por lo demás, es necesario tener presente que la formación docente es un proceso que no empieza y termina con un curso-taller o por la participación en una *Estrategia de Actualización*. La formación docente es un proceso continuo, complejo y permanente como ya se expuso en el Capítulo I. Esta misma complejidad hace difícil determinar el impacto que tiene una acción formativa. Sin embargo, consideramos que una cuestión básica de toda actividad que presenta objetivos definidos es conocer los resultados obtenidos en su desarrollo, cuáles son sus productos, de manera que sea posible saber que está pasando, cuáles son las tendencias y fomentar las condiciones favorables y transformar o adecuar las situaciones desfavorables.

Debido a la importancia que tiene la evaluación de todo proceso formativo se hace necesario proponer una cultura de evaluación, no sólo en la Oficina de Actualización, sino en toda la Institución Preescolar, pues en esta ocasión, nos enfrentamos a la limitante e incapacidad de realizar el seguimiento de la *Estrategia de Actualización* de la manera que hubiéramos deseado, debido a la necesidad de realizar simultáneamente otras actividades y a la premura por iniciar otras.

Esta limitación no nos permitió constatar el impacto inmediato y mediato del aprendizaje adquirido y su aplicación a la práctica. Este seguimiento sería necesario e interesante para conocer y corroborar la efectividad, alcances y limitaciones de las acciones para hacer las modificaciones pertinentes que fundamenten nuevas propuestas de formación.

CAPÍTULO VII
CONTRIBUCIÓN

VII. CONTRIBUCIONES

El ámbito de desarrollo de la formación docente es la más de las veces considerado pedagógico, sin embargo, considero que la Psicología puede aportar a la formación de profesores otra forma de concebir la formación, en donde no se refuerce el discurso normativo, el que establece el *deber ser*, sino aquél que les apoye haciéndoles conscientes de sus limitaciones y carencias, y les fije objetivos accesibles, que los ubiquen en un proceso que los lleve a superar esas limitaciones y lograr mejorar como maestros

La Psicología puede, además, participar en esta actividad creando un sistema educativo más coherente, completo e íntegro que ofrezca los medios adecuados para responder a las aspiraciones educativas y culturales de cada individuo de acuerdo a sus facultades. Esto lo puede lograr formando docentes que conciban al conocimiento como un proceso inacabado y reconozcan la capacidad humana para aprender a cada momento, y se comprometan con la responsabilidad de generar y construir conocimiento en un proceso de aprender a aprender.

La participación como psicóloga en estos ámbitos conformadores del sujeto es determinante. La práctica concreta se orienta a la búsqueda de alternativas de formación que ayuden en lo posible, mediante el trabajo interdisciplinario, a resolver problemas presentes por los que atraviesa la práctica de la formación docente. Este es uno de los principales retos que enfrentamos los que nos dedicamos a la formación de docentes, siendo necesario dilucidar entre diferentes modelos de formación, él o los que nos lleven a transformar y mejorar realmente la práctica educativa.

En el campo educativo, la Psicología es un apoyo muy importante. La formación docente debe estar encaminada al conocimiento y comprensión del alumno como un ser integral, donde no sólo el conocimiento de los procesos cognitivos favorezcan su óptimo desarrollo sino también la estimulación del área afectiva lo conduzca a convertirse en una persona productiva.

Además, la Psicología, como dice Coll (1993), mediante la integración de algunas de sus teorías, se constituye en marco explicativo que lleva a los profesores a mejor entender los procesos educativos, ya que, además de analizar el proceso de aprendizaje, permite la elaboración de propuestas específicas y viables para la consecución de una enseñanza pertinente con la postura constructivista, uno de los fundamentos del actual Programa de Educación Preescolar.

Otro aporte más de la Psicología a la formación docente lo constituye considerarla desde el proceso de aprendizaje de adultos, que como tal debe organizarse y desarrollarse conforme a principios de aprendizaje que garanticen cambios significativos en su estructura cognitiva, tomando en cuenta sus tiempos de asimilación y a partir de acciones que promuevan en el profesor el análisis sobre su práctica y los aspectos de la teoría necesarios, en un proceso de construcción permanente.

Una parte importante de mi participación durante la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio en el ciclo escolar 1995-1996*, fue la selección de textos accesibles y comprensibles, pero que permitieran a los participantes en el curso de preparación a coordinadores de grupo, entender el enfoque de la propuesta de formación de la Oficina de Actualización, con respecto a la conformación de grupos de aprendizaje desde el enfoque del grupo operativo

Como psicóloga, el conocimiento sobre el manejo de grupos, me permitió, durante la coordinación del grupo de coordinadores (Adjuntos) y la coordinación de las reuniones de academia y mediante una metodología participativa fundamentada en los principios de la educación de adultos, la educación continua, el grupo de aprendizaje y el aprendizaje significativo, dar cabida a retomar la experiencia y recuperar los saberes de los participantes, iniciando la conformación de un grupo de aprendizaje que será el fundamento para el trabajo posterior de varias acciones formativas de la Oficina de Actualización.

Es importante mencionar que, desde el campo de lo grupal, la Psicología ha tenido relevancia en el abordaje de diversos problemas. Sus aportaciones se han tomado para ser aplicados en diferentes ámbitos, dando respuesta a las necesidades de la población y a la solución de problemas institucionales y sociales, por lo que considero que esta es otra de las contribuciones de las diversas aplicaciones que la Psicología ofrece para abordar los problemas comunes que enfrenta la educación

En este caso, aplicada para la formación de docentes, llevó la finalidad de permitir elaborar, cuestionar y confrontar conceptos, ideas o situaciones a nivel teórico-práctico, que coadyuven, en el marco de un grupo de aprendizaje, a que los docentes construyan aprendizajes significativos sobre sí mismos en relación con su desempeño docente, y al vivir la experiencia puedan trasladarla al grupo de trabajo del plantel en el que laboran y esto les apoye para conformar un grupo de aprendizaje sólido que los lleve a elaborar un proyecto de centro de trabajo.

También es necesario considerar la importancia de algunas de las aportaciones de la Psicología, que desde el enfoque psicoanalítico puede hacer para la formación de docentes. Desde este enfoque destacan dos ideas de acuerdo con Reyes (1990), la primera esta en

relación con la formación psicoanalítica del maestro, y la segunda con relación a la posibilidad del análisis del maestro

Para fines de este Reporte interesa mencionar únicamente la primera, la cual, según este autor, (Reyes, 1990), se ha descuidado en las propuestas de reforma de planes y programas de las escuelas normales, instituciones formadoras de docentes, desvinculando el enfoque psicoanalítico de la formación de maestros. Esta situación hace que el maestro carezca de información que permita una familiarización que le permitiría entender de otra manera el desarrollo infantil y su propia actividad como educador, y explicarse, además, muchos de los problemas que vive con sus alumnos.

Así mismo, es importante considerar en la formación permanente de los maestros, integrar diversas actividades como pueden ser conferencias y seminarios, que permitan la difusión del enfoque psicoanalítico entre los profesores y en las que se pueda, por ejemplo, analizar la relación del profesor-alumno, la relación maestro-padres-alumno, el papel de la escuela y otras situaciones importantes que se enfrentan con relación a la docencia.

Además, el conocimiento de este enfoque y de otros más, por parte de los maestros, los posibilita para hacer uso de ellos como una herramienta que los lleva a otras formas de razonamiento al problematizar su realidad, y como menciona Morán (s/f), los apoyarán en las decisiones educativas que aplican en la organización de su trabajo

La elaboración de este Reporte Laboral, obedeció precisamente al interés de presentar algo de lo que se está llevando a cabo en el campo de trabajo de la formación docente, buscando al mismo tiempo que los beneficios que puedan desprenderse de las acciones del mismo redunden en beneficio de la formación permanente de los maestros en servicio

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- AGISS, O. M.A. (1993). *Formación de profesoras del nivel Preescolar*. Tesis. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México: UNAM.
- ALANÍS, H. A. (1993). *La Formación de Formadores: fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Editorial Trillas.
- ALVAREZ, V. M (1995). La formación del maestro y el desarrollo de México. *Didacta* No. 4. Diciembre-Febrero. Xalapa, Ver.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" pp. 1-5.
- ARAUJO, J. y Chadwick, C. (1988) *Tecnología Educativa: Teorías de instrucción*. España: Paidós.
- ARROYO, A. M y ROBLES, B. M. (1981). *Programa de Educación Preescolar. Fundamentación psicológica. Libro 1*. México. Cuadernos SEP.
- ARROYO, A. M (1981). (Coord.) *Programa de Educación Preescolar. Criterios metodológicos. Libro 3*. Cuadernos SEP. México.
- ARROYO, A. M. (1995a). *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño. Una perspectiva general*. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- ARROYO, A. M. (Coord.). (1995b). *La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Antología*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- BARABTARLO, Z. A. (1995a). *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México: UNAM/CISE.
- BARABTARLO, Z. A. (1995b) La formación de profesores en la crisis actual. *Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*. No. 2. Septiembre Diciembre. pp. 2-6

- BARRÓN, T. M C (1990). Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la educación (docentes) En: P Ducoing y A. Rodríguez (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. pp 65-69
- BAULEO, A (1975). Notas para la conceptualización sobre Grupo. En: C. Zarzar Ch. (1986) *Grupos Operativos en la enseñanza* Programa Nacional de formación de profesores universitarios en ciencias Sociales. México: SEP/ U A de G./COMECESO.
- BERTELY, B. M. (1995). Obligatoriedad y función social del jardín de niños en México. En: M. Arroyo A. (Coord.) *La atención del niño preescolar. Antología*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. pp. 45-67.
- BLEGER, J. (1985) *Temas de psicología. (Entrevista y Grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CARVAJAL, J. A.L (1995). La actualización de los maestros: aciertos e interrogantes. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP pp. 427-433
- COLL, C. (1983). (Comp) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- COLL, C.(1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina: Paidós Educador.
- COLL, C. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CORTINA, R. (1984). *La mujer y magisterio en la Ciudad de México*. México: SEP.
- DE LELLA, A.C. (1978). La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario. *Perfiles Educativos* No.2 CISE/UNAM. pp.
- DEL CARMEN, L. (1988). Formación Permanente del profesorado, en *Cuadernos de Pedagogía* No. 168. Barcelona: Editorial Fontalba pp. 65-67.
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México. Correo de la UNESCO.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PEESCOLAR, (1994). *Informe evaluativo. Departamento de Educación preescolar Valle de México. Ciclo escolar 1994-1995*. Estado de México.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (1995). *Proyecto de la Estrategia de Actualización del ciclo escolar 1995-1996, del Departamento de Educación Preescolar Valle de México*. Estado de México.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, (1996). *Evaluación del Departamento de Educación preescolar Valle de México. Ciclo escolar 1995-1996*. Estado de México.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. *Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo DIX. No. 12* 19 de Febrero pp. 25-104
- DÍAZ BARRIGA, A. (1988). La formación del pedagogo, un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos. En: T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Comps.). *La formación de profesionales de la educación. Elementos para un replanteamiento*. Cuadernos CESU No. 9. México: CESU/UNAM. pp. 11-21.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990a). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987). *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional de Formación de profesores Universitarios*. México: ANUIES/SEP/CISE/UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990b). *Didáctica y Curriculum*. 10ª ed. Colección "Problemas educativos". México: Ediciones Nuevomar.
- DUCOING, P. (1988). La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios. En: T. Pacheco, y A. Díaz Barriga. (Comps). *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*. Cuadernos CESU No.9. México: UNAM/CESU. pp. 23-30.
- DUCOING, P. Y LANDESMAN, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- DUCOING, P. PASILLAS, V. M.A. y SERRANO. C. J.A. (1996). Formación de docentes y profesionales de la educación En: P. Ducoing y M. Landesman. *Sujetos de la educación y formación*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp. 221-290.
- FERNÁNDEZ, A (1995). Aprender es casi tan lindo como jugar. Educación Preescolar. *Básica. Revista de la escuela y del maestro*. No. 6 Julio-Agosto. Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano. pp. 53-58.

- FERRY, G. (1990) *EL Trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México: UNAM/Paidós Mexicana.
- FIERRO, C. y Rosas, L. (1988). Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio. En: SEP. (1992) *Guía para el instructor. Educación Básica.* México pp. 22-53.
- FIOL, H. M G (1995) Evaluación de la práctica docente en educación preescolar: otra perspectiva. En: M. Arroyo A. (Coord.). *La atención del niño preescolar. Antología.* México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. pp. 29-44.
- GARCÍA, H. M (1995). La actualización como una práctica profesional sustantiva. *Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización.* México: UPN/SEP. pp. 407-415.
- GIROUX, H A (1990). *Los profesores como intelectuales.* Madrid: Paidós/Mec.
- GLAZMAN, R. (1987) Formación de investigadores y docentes *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios.* México: ANUIES-SEP-CISE-UNAM
- GONZÁLEZ, N. D. (1995). Las escuelas Normales y la Formación Docente. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente Modernización Educativa y Globalización.* México: UPN/SEP. pp. 398-405.
- IBARROLA, M. (1995). Formación de Docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC. *Documento de trabajo del Simposium Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización.* México: UPN/SEP. pp. 73-85
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional.* Biblioteca de aula. Barcelona: Ed. Graó, de Serveis Pedagògics.
- IMBERNÓN, F (1997). *La formación del profesorado. Reto de la Reforma.* México: Ediciones Paidós.
- LUNGREN, U.P. (1988) Nuevos desafíos para los profesores para la formación del profesorado. *Revista de Educación* pp 285-330.

- MALIACHI, V. E. (1995). La formación de docentes en México, un enfoque prospectivo. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 1-10.
- MERCADO, R. (1994). La formación para la docencia: un reto de la educación normal. *Didáctica*. No. 2. Junio-Agosto. Xalapa: Benemérita Escuela Normal Veracruzana. pp. 1-19.
- MILLÁN, D. M G. y RENDÓN, T. A. (1995). Fases de la modernización Educativa en la formación de docentes. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 417-426
- MORÁN, O. P. y MARÍN, Ch. E. (198). El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento. En: *Perfiles Educativos No. .* México, CISE/UNAM. pp.
- MORENO, M. A (1995). La UPN y la formación de docentes. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México. UPN/SEP. pp. 347-351.
- MORENO, M. M.A (1996). *Formación Psicopedagógica de los académicos del Colegio de Bachilleres: una orientación Constructivista*. Reporte Laboral. Facultad de Psicología México. UNAM
- MUÑOZ, I. C (1995). Alternativas para la formación y actualización de los maestros *EDUCERE*. Asociación Mexicana de Pedagogía. pp. 21-26.
- NAMO DE MELLO, G. (1993) Algunas consideraciones sobre la capacitación de profesores en el contexto de la modernización de los sistemas de enseñanza. *Actualización y Superación del Magisterio en Servicio. Experiencias Mexicanas Latinoamericanas*. México: DIE/CINVESTAV pp. 81-88.
- NORIEGA, M. (1995). La reforma educativa mexicana y su impacto en el subsistema de formación docente. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 111-115.
- OLMEDO, J. y SÁNCHEZ, M.E. (1981). Formación de trabajadores para la educación. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- PASILLAS, V. M. A. y SERRANO, C. J. A. (1993) Tendencias en la Formación, Formación de docentes y profesionales de la educación. En: P. Ducoing W. Y M. Landesman (Coord.) *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa. pp. 252-265.
- PEREYRA, M. (1984) La filosofía de los centros de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 114. Buenos Aires: Editorial Fontalba. pp. 81-83.
- PÉREZ, A. C.M. y VÁZQUEZ, P. A.A. (1995). Notas para la elaboración de una propuesta de formación docente. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 383-390.
- PÉREZ, G. A.I. (1990). La formación del profesor y la reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía 181*. Barcelona: Editorial Fontalba. pp. 84-87.
- PÉREZ, J. E.C. (1993). Problemática general de la didáctica. En: M. Panza G., E.C. Pérez J. y P. Morán O. *Fundamentación de la didáctica*. 7ª ed. México: Gernika.
- PÉREZ, S. M G. (1996) *Informe de Actividades del curso: El desarrollo afectivo social del niño preescolar*. Estado de México: SEIEM.
- PINEDA, P. I. y col. (1994). Estrategias didácticas en la formación inicial de los maestros de educación primaria III. *Formación y Actualización de Maestros. Reportes de Investigación Educativa. Proyectos Seleccionados*. México: SEP. pp.76-86.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* México: SEPARATA. Educación Básica.
- RAMOS, C. M. (1995). Modernización Educativa en preescolar. En: M. Aroyo A. (Coord.) *La atención del niño preescolar. Antología*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano pp. 15-28.
- RANGEL, R.P. A. y NEGRETE, A. T. de J. (1995). Experiencias Nacionales y regionales en la formación de docentes en México. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 337-346
- REYES, E. R (1993) La formación inicial del profesorado de educación básica. *Formación de Maestros. Cero en Conducta* No.33-34. pp. 1-8.

- REYES, E. R. (1990). El psicoanálisis y la formación de Maestros. En: UPN/AEA (1994). *La práctica educativa con adultos. Diplomado*. México: UPN.
- ROBLEDA, M. M. (1995). El juego, punto de encuentro con los niños. Reflexiones de una rana. Educación preescolar. *Básica. Revista de la escuela y del maestro*. No. 6 Julio-Agosto. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano pp. 67-72.
- ROCKWELL, E y MERCADO, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En: E Rockwell y R Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de educación. México: DIE. pp. 63-75.
- RODRÍGUEZ, McKeón. L.E. (1995) La racionalidad pedagógica y el discurso en la formación. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 197-203.
- RODRÍGUEZ, O. A. (1994) Problemas, Desafíos y Mitos en la Formación Docente. *Perfiles Educativos No. 63 CISE/UNAM*. pp.3-7.
- ROSALES, I (1995) Formación, actualización y superación profesional de los educadores y calidad de la educación. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 375-382.
- RUGARCÍA, A. y ALVARADO, G (1987). El taller como método avanzado de aplicación curricular. *Órgano del centro de didáctica*. México: Universidad Iberoamericana. pp. 1-8.
- SALINAS, M. S., PINEDA, P I. y TOLEDO, M. R. (1988) Una experiencia en educación continua con maestros. En: SEP (1992). *Guía para el Instructor*. México. pp. 158-172.
- SALGADO, V. H. (1996). *La formación del Licenciado en Educación Primaria en el Estado de México. El caso de una Normal de la Ciudad de Toluca*. Tesis de Maestría. Toluca, México: ISCEEM. pp. 13-29.
- SANTOYO, S. R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje *Perfiles Educativos No. 11, CISE/UNAM*. pp. 139-154.
- SEIEM, (1996) *Programa de actualización de carácter estatal con valor a tres puntos en carrera magisterial. V. Promoción. 1995-1996*. Toluca, México.

- SEGOVIA, P J (1997). *El Profesor. Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Editorial Escuela Española. pp.147-175.
- SEP, (1988a). *La Educación Preescolar en México. Un acercamiento teórico*. México: Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación preescolar.
- SEP, (1988b). *Sistema de Superación profesional*. México: Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar.
- SEP, (1988c). *Educación Preescolar. México. 1980-1982*. México.
- SEP, (1992a). Actualización docente en el centro de trabajo. En: *Guía para el Instructor. Educación Básica*. México pp 15-21
- SEP, (1992b). *Programa de Educación preescolar*. México.
- SEP, (1993a). *Bloques de Juegos y Actividades en el desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños*. México.
- SEP, (1993b). *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*. México.
- SERRANO, C. J.A (1995). Comprender la acción de formar a los profesores. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 211-218.
- SNTE, (1994a). PREESCOLAR. Los cambios en la Educación Básica. 4.1. *Documento de trabajo para su discusión. 1er. Congreso Nacional de Educación. Educación pública de calidad y trabajo docente profesional: El compromiso sindical*. México
- SNTE, (1994b). La Federalización de la Educación Básica. ¿Mecanismo apropiado para la reorganización del Sistema Educativo Mexicano? 2. *Documento de Trabajo para su discusión. 1er. Congreso Nacional de Educación. Educación pública de calidad y trabajo docente profesional: El compromiso sindical*. México.
- SNTE, (1994c). Trabajo cotidiano; Formación docente, Actualización y Superación Profesional; Carrera Magisterial 7.2. *Documento de trabajo para su discusión. 1er. Congreso Nacional de Educación. Educación pública de calidad y trabajo docente profesional: El compromiso sindical* México.

- TENTI, F. E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 50-61.
- TLASECA, P. M.E. (1995). Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente. *Documento de trabajo del Simposio Internacional. Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México: UPN/SEP. pp. 185-195.
- TORRES, R M (1997). La responsabilidad de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. Profesionalización docente. En: *Taller Fortalecimiento del equipo técnico: retos, perspectivas y estrategias de trabajo. Paquete de lecturas*. Cuaderno de trabajo No.8. Cumbre Internacional de Educación. UNESCO. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano
- TRUJILLO, L.D (1995). Capacitación de docentes-asesores para educación básica. Una experiencia en la formación de docentes en servicio. *Documento de trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México. UPN/SEP. pp. 353-359.
- VÁZQUEZ, B G.L. (1996) *La formación docente en la Facultad de Ingeniería*. Reporte Laboral. Facultad de Psicología. México: UNAM. pp. 5-23.
- VERA, R. (1986). Talleres de educadores en Chile. desarrollo profesional participativo. En: SEP (1992). *Guía del Director. Educación Primaria*. México. pp. 54-75.
- VILLA, S. A. (1988) La formación del profesorado en la encrucijada. En: SEP (1992) *Guía para el Director. Educación primaria* México. pp. 129-157.

ANEXOS

ANEXO 1

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

CON EL PROPÓSITO DE VALORAR LA EFECTIVIDAD DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL DEL CICLO ESCOLAR 1994-1995, Y MEJORAR LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN, SUPERACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL, SOLICITAMOS SU COLABORACIÓN, RESPONDIENDO DE LA MANERA MÁS VERAZ LA SIGUIENTE

ENCUESTA DE OPINIÓN

MARQUE A QUE VERTIENTE DE CARRERA MAGISTERIAL PERTENECE.

1ª VERTIENTE 2ª VERTIENTE 3ª VERTIENTE

1. ¿Participó en alguno de los cursos de actualización (1994-1995)?

Sí ¿Cuál?

a) Desarrollo y aprendizaje en el niño preescolar

b) Implicaciones teórico metodológicas del PEP'92

c) Implicaciones en la organización del espacio, los materiales y el tiempo, como estrategia didáctica en el trabajo por proyectos

d) La psicomotricidad en el preescolar

e) La música y el movimiento, elemento indispensable en el preescolar

No ¿Por qué?: _____

EN CASO DE QUE HAYA CONTESTADO DE MANERA AFIRMATIVA, FAVOR DE PASAR A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. SI CONTESTÓ NEGATIVAMENTE, PASE A LA PREGUNTA No. 7.

2. Con respecto al curso en que participó ¿Cuál es su opinión sobre los siguientes aspectos?

ORGANIZACIÓN	() Buena	() Regular	() Deficiente
SEDE	()	()	()
METODOLOGÍA	()	()	()
CONTENIDOS	()	()	()
COORDINADOR	()	()	()
TEXTOS	()	()	()

Comentarios y sugerencias: _____

3. ¿Los contenidos que se desarrollaron en el curso, le han ayudado a resolver las problemática que se le presentan en la práctica docente?

___ SI ___ PARCIALMENTE ___ NO

4. ¿Qué limitaciones ha encontrado usted, para poner en práctica lo aprendido en el curso?

5. ¿El curso en el que usted participó respondió a las necesidades de su quehacer educativo?

___ SI ___ NO

¿Por qué? _____

6. ¿Qué motivos le llevaron a elegir el curso en el que participó?

- ___ a) Los tres puntos para Carrera Magisterial
- ___ b) Los contenidos del curso
- ___ c) La sede
- ___ d) El horario

SUGERENCIAS: _____

7. Del listado que aparecen a continuación, enumere en orden de importancia, los temas que sugiere se traten en próximos cursos de actualización:

- Desarrollo Infantil
- Teatro y literatura
- Lengua oral y escrita
- Creatividad
- Método de proyectos
- Organización del espacio, materiales y tiempo
- Relaciones humanas
- Música y Movimiento
- Pedagogía Operatoria
- Investigación educativa
- Psicomotricidad
- Administración educativa

AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN

Gobierno del Estado de México
Servicios Educativos Integrados al Estado de México
Dirección de Educación Elemental
Departamento de Educación Preescolar Valle de México
Oficina de Actualización y Superación Profesional

CON EL PROPÓSITO DE REALIZAR LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN DEL PERSONAL DEL NIVEL PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO PARA EL CICLO ESCOLAR 1995-1996, Y MEJORAR LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL, SOLICITAMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN RESPONDIENDO DE MANERA VERAZ EL SIGUIENTE CUESTIONARIO.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PERSONAL DOCENTE FRENTE A GRUPO

FECHA _____ ZONA ESCOLAR _____ SECTOR _____

I. DATOS GENERALES

1. EDAD: _____ 2. ESTADO CIVIL: _____

3. ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO: _____

4. INCORPORADO A CARRERA MAGISTERIAL: SI _____
NO _____

5. FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA: _____

6. ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN: _____ 7. GRUPO QUE ATIENDE: _____

8. NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS:

- ___ a) NORMAL BÁSICA EDUCACIÓN PREESCOLAR
- ___ b) NORMAL BÁSICA EDUCACIÓN PRIMARIA
- ___ c) LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
- ___ d) LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
- ___ e) LICENCIATURA EN OTRAS ÁREAS ¿CUÁL? _____
- ___ f) MAESTRÍA
- ___ g) DOCTORADO

9. ESTUDIOS QUE SE ESTÁN CURSANDO ACTUALMENTE:

- ___ a) LICENCIATURA ¿CUÁL? _____ GRADO: _____
- ___ b) MAESTRÍA
- ___ c) DOCTORADO
- ___ d) OTROS ¿CUÁLES? _____

10. ASISTENCIA A CURSOS DE ACTUALIZACIÓN PERMANENTE:

- ___ PEAM AGOSTO 1992
- ___ PAM AGOSTO 1993
- ___ CURSOS-TALLER AGOSTO 1994

11. ASISTENCIA A CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DEL CICLO ESCOLAR 1994-1995 CON VALOR DE TRES PUNTOS EN CARRERA MAGISTERIAL:

- DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN EL NIÑO PREESCOLAR
- LA MÚSICA, ELEMENTO INDISPENSABLE EN EL DESARROLLO
- PSICOMOTRICIDAD EN EL PREESCOLAR
- IMPLICACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS DEL PEP' 92
- IMPLICACIONES EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, MATERIALES Y TIEMPO

12. ¿CUÁL ES SU OPINIÓN SOBRE EL COORDINADOR Y EL CURSO AL QUE ASISTIÓ?:

13. MENCIONE LA PROBLEMÁTICA A LA QUE SE HA ENFRENTADO CON MÁS FRECUENCIA EN SU PRÁCTICA DOCENTE: _____

14. ¿HA ENFRENTADO PROBLEMATICAS AL APLICAR LA METODOLOGÍA PROPUESTA POR EL PEP' 92? () SI () NO ¿CUÁLES? _____

15. DE ACUERDO A SU PRÁCTICA DIARIA, ¿CUÁLES SON SUS NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN?. MENCIONE TRES EN ORDEN DE IMPORTANCIA:

1. _____
2. _____
3. _____

16. ¿EL CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO, HA RESPONDIDO A SUS NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN? () SI () NO ¿POR QUÉ? _____

17. EN LOS ÚLTIMOS DOS AÑOS, ¿HA PARTICIPADO EN ALGÚN CURSO, TALLER, SEMINARIO, ETC., IMPARTIDO POR OTRA INSTITUCIÓN QUE LE HAYA BRINDADO ELEMENTOS PARA RESOLVER PROBLEMAS QUE SE LE PRESENTAN EN SU PRÁCTICA DOCENTE? () SI () NO ¿CUÁL (ES)? _____

¿DÓNDE? _____

18. ¿QUÉ TIPO DE MODALIDAD LE GUSTARÍA SE OPERARA EN FUTUROS EVENTOS DE ACTUALIZACIÓN?

- SEMINARIO CONFERENCIA MESA REDONDA TALLER
 FORO CURSO SIMPOSIO CONGRESO
 OTROS ¿CUÁLES? _____

19. ¿EN QUE HORARIO Y CON QUE FRECUENCIA PODRÍA ASISTIR A DIFERENTES ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN?

- UNA VEZ POR SEMANA (LUNES A VIERNES) EN HORARIO VESPERTINO
 UNA VEZ A LA SEMANA (SÁBADOS) EN HORARIO MATUTINO
 DOS O TRES VECES POR SEMANA EN HORARIO VESPERTINO
 DE LUNES A VIERNES POR LAS TARDES
 EN VACACIONES DE VERANO
 OTROS ¿CUÁLES? _____

20. ¿QUÉ ACTIVIDADES ARTÍSTICO CULTURALES CONSIDERA PODRÍAN ENRIQUECER SU PRÁCTICA PROFESIONAL?

- CONFERENCIAS
 TEATRO
 DANZA
 CONCIERTOS
 MÚSICA
 LITERATURA
 PINTURA
 CINE
 EXPRESIÓN CORPORAL
 ARTES PLÁSTICAS
 VISITAS A MUSEOS

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN
Y COLABORACIÓN

ANEXO 2

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

PROGRAMA
CURSO TALLER

"EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL
DEL NIÑO PREESCOLAR"

MEF50202

DIRIGIDO A: 1ª Y 2ª VERTIENTE
CARRERA MAGISTERIAL

PRESENTACIÓN

Existen distintas posiciones teóricas de autores dedicados a investigar lo que involucra el desarrollo del niño, tanto en sus estructuras internas como en la relación que establece con el mundo externo que lo rodea; teorías psicológicas del desarrollo intelectual, moral, afectivo y social del niño y los enfoques psicopedagógicos derivados de su interpretación. Producción científica expuesta en diferentes lenguajes que se entrecruzan y crean en el docente confusión y dificultades para reconocer las diferentes contribuciones teóricas que determinan las orientaciones y planteamientos metodológicos propios, que aún sin consolidar una fundamentación de los conocimientos, determina el quehacer en el aula.

Es necesario valorar la información de contenidos teóricos que se poseen, y las interpretaciones que de ellas se hacen; darse cuenta del carácter parcial de las aproximaciones, reconociendo el proceso por el cual se ha llegado a elaborar la propia conceptualización acerca del niño, para comprender que la forma en que se conciba el desarrollo determina el propio actuar docente.

Desde el punto de vista epistemológico del programa actual, se reconoce al niño como persona, como sujeto con experiencias y saberes, como ser humano con deseos, intereses, necesidades, determinado por las relaciones que efectúa dentro del contexto social y cultural al que pertenece, y que posee un potencial creativo que puede desarrollar a través de diversos lenguajes con los que se expresa: gestual, corporal, matemático, oral, escrito, plástico y sobre todo en el jugar.

Aunque el programa tiene una orientación cognoscitivista, el desarrollo del niño presenta múltiples facetas, por lo que no es posible prescindir del estudio del desarrollo afectivo, social y de la personalidad. Este es un tema complejo, que trata del establecimiento de las relaciones con otros miembros del grupo, del desarrollo de las conductas de afecto, dependencia, cooperación, hostilidad, miedo, agresión, ansiedad, identificación, etc.; de las pautas de conducta propias del sexo, edad, posición social que corresponde en ese medio social a un individuo; en una palabra, está implicado todo el problema de convertirse en miembro de la sociedad en que se ha nacido.

Las teorías exponen que toda conducta tiene una larga génesis y que nada aparece bruscamente, por lo que se hace referencia a las influencias parentales tan decisivas en el desarrollo del niño, cómo éstas modelan el desarrollo de la personalidad, cuál es el impacto de la socialización en el hogar sobre las fase ulteriores de socialización y cómo inciden en las posteriores relaciones interpersonales del menor, condicionando en ocasiones la adaptación a los ambientes físicos y sociales.

Se busca realizar un análisis de aspectos teóricos implícitos en el Programa Preescolar actual, sin intención de separar los elementos seleccionados del contexto en el que han sido elaborados, pero con la finalidad de que se tome conciencia de que el análisis del aspecto teórico, por sí solo, es incapaz de dar cuenta de la enorme complejidad del desarrollo afectivo y social y su implicación en los fenómenos educativos.

JUSTIFICACIÓN

Como docente se cuenta con información sobre los muy valiosos estudios y enfoques teóricos que existen al respecto del desarrollo afectivo, pero se desconoce muchas veces, las formas de abordarlos ya que los conocimientos, con los que se cuenta se han adquirido de forma descriptiva, por lo que se hace necesario hacer una revisión de los aspectos significativos que las teorías psicoanalítica y psicogenética plantean, a la vez que por la misma naturaleza de estos aspectos se requiere analizar la posición que el maestro pasa a ocupar como referente de los afectos que los niños desplazan, y cual es su influencia en el desarrollo de la seguridad y expresión de afectos de los mismos.

Para realizar un trabajo con calidad profesional, se requiere de la comprensión de la profundidad y la amplitud reales del desarrollo. Es necesario además entender que, como docente, cada uno se apoya en los conceptos que selecciona como propios, los cuales deberán ser analizados, reflexionados y confrontados con los conocimientos derivados de la teoría y con la propia experiencia. Este esfuerzo por alcanzar una comprensión más vasta del desarrollo infantil capacitará para atender de manera más competente y con mayor conocimiento de causa a los niños que se atiende.

En el Programa Preescolar actual se expresa la necesidad del respeto a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones, considerando la función del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo; que debe promover la reflexión y propiciar la realización de nuevas actividades, siendo importante que promueva la confrontación de puntos de vista e ideas, la toma de decisiones, que paulatinamente lleven a la construcción de la autonomía y progresiva individuación, facilitada a través de la interacción con otros.

En el mismo Programa, se reconoce el juego como el lenguaje que mejor maneja el niño, por tanto, es necesario recuperar el juego infantil desde la perspectiva de la expresión de necesidades e intereses del niño, como instrumento regulador y compensador de la afectividad; un medio esencial de la

organización, desarrollo y afirmación de la personalidad, de manera que el docente abra espacios a los juegos libres, como también a aquellos que integrados al proyecto, lleven intencionalidad y organización específica, cuidando que éstos no pierdan su lugar como manifestación de libertad y alegría, propiciando un ambiente en el que los sentimientos, las experiencias y los conocimientos se puedan expresar libremente, permitiendo a cada niño crear y recrear su realidad, llegando a acceder a nuevos y mejores modos de hacer algo, desarrollar una idea y producir cosas, como resultado de su modo personal de percibir la vida.

Este curso-taller se ocupará del proceso particular del desarrollo afectivo en un marco de su propio continuo, dejando en claro que se entrelaza con otros aspectos del desarrollo de manera "integral", -en la comprensión del individuo como un todo indivisible-, reconociendo sin embargo, la imposibilidad de ocuparse del mismo desarrollo en su conjunto por circunstancias obvias de tiempo.

Pretende por tanto, atender a las necesidades detectadas con respecto al conocimiento que del niño tiene el personal directivo y docente frente a grupo, y a la aplicación práctica que su conceptualización conlleva, tanto en las interacciones al interior del grupo, como durante el desarrollo del proceso educativo.

PROPÓSITO GENERAL

Que los directivos y docentes frente a grupo, analicen y reflexionen sobre aspectos del desarrollo de la socioafectividad del niño preescolar, estableciendo la vinculación entre los contenidos teóricos y la práctica docente, a fin de que cuenten con elementos para adecuar sus estrategias educativas a las necesidades específicas de los niños.

CONTENIDOS

TOTAL: 20 HORAS

- I. Conceptualización del desarrollo
 - Aspectos generales del desarrollo afectivo social

Total de Horas: 4

- II. La influencia de las interacciones en el desarrollo y su importancia en la afectividad y socialización
 - La interacción del niño en su medio social
 - Relación del niño con sus padres y otros miembros de la familia
 - Relación con otros niños y adultos
 - Relación con el docente

Total de horas: 10

- III. La expresión de la afectividad en el niño preescolar
 - El juego
 - La creatividad

Total de horas: 6

DURACIÓN: El curso-taller tiene una duración total de 40 horas distribuidas en 20 horas de taller en cuatro sesiones de 5 horas cada una; y 20 horas distribuidas en dos sesiones de investigación de 5 horas cada una, una Conferencia y un Foro.

DESARROLLO DEL CURSO TALLER

I. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO

- Aspectos generales del desarrollo afectivo

PROPÓSITO:

Propiciar que los participantes realicen un análisis y reflexión sobre elementos teórico-prácticos que les permitan integrar un marco de referencia del desarrollo del niño preescolar que apoye su labor docente.

DESCRIPCIÓN:

Se realizará la identificación de los elementos básicos del desarrollo del niño preescolar haciendo hincapié en el análisis y la reflexión de los participantes sobre su propia conceptualización del desarrollo afectivo y social del niño y cómo ésta influye en su forma de actuar dentro del proceso educativo.

ACTIVIDADES, TÉCNICAS Y TAREAS DEL DESTINATARIO:

Se propone abordar los contenidos con base a las experiencias de los participantes, para ello es fundamental la participación activa en las actividades individuales, en equipo y en grupo que se sugieran.

Se realizarán actividades en las cuales los participantes harán exposiciones individuales y por pequeños grupos para finalizar con conclusiones en plenaria. Esta organización se considera también para la lectura del material bibliográfico y la elaboración de cuadros sinópticos y fichas de trabajo.

Se sugieren las técnicas de grupo: de integración y conocimiento (Collage); de asimilación de contenidos (Representantes, Banco de preguntas y respuestas, Debate y Tres teorías diferentes).

II. LA INFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES EN EL DESARROLLO Y SU IMPORTANCIA EN LA AFECTIVIDAD Y LA SOCIALIZACIÓN

- La interacción del niño con su medio social
 - Relación del niño con sus padres y otros miembros de la familia
 - Relación con otros niños y adultos
 - Relación con el docente

PROPÓSITO:

Generar un proceso de reflexión en los participantes sobre el desarrollo afectivo social y la importancia de las relaciones que establece el niño con otros sujetos y principalmente con el educador.

DESCRIPCIÓN:

En este aspecto se analizarán las influencias decisivas en el desarrollo del niño de las interacciones con los padres, parientes y otros niños y adultos, así también se reflexionará sobre la relevancia de la relación con el educador, ya que es con base a estas interacciones que el niño va estructurando sus procesos psicológicos que determinan en él una manera de percibir, conocer y actuar frente al mundo. Este análisis estará basado en las aportaciones del enfoque psicoanalítico al desarrollo del niño.

ACTIVIDADES, TÉCNICAS Y TAREAS DEL DESTINATARIO:

Se propondrá a los integrantes del grupo que su participación sea activa, propiciando una atmósfera en la cual se manifieste la comunicación y la retroalimentación, con la finalidad de alcanzar los propósitos de cada una de las actividades y técnicas sugeridas para analizar el desarrollo de la afectividad y la socialización.

Como actividades se sugieren la lectura y análisis de material bibliográfico, la exposición individual y por equipos; y el análisis y reflexión sobre material de videograbaciones.

Las Técnicas de grupo sugeridas son: de integración, Palabras claves y Dialogo y trabajo, Concordar y discordar; para la asimilación de contenidos el Panel, Análisis de roles, Abanico de roles.

III. LA EXPRESIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR

- El juego
- La creatividad

PROPÓSITO:

Confrontar el saber y hacer de los participantes con algunos enfoques teóricos que consideran el juego y la creatividad, como fuente de experiencias y expresión en el desarrollo y aprendizaje del niño preescolar.

DESCRIPCIÓN:

En este bloque temático, se revisarán conceptos como juego y creatividad por la importancia que revisten en el desarrollo del niño. Se pretende que los participantes reconozcan el "juego" como fuente creadora de experiencias y como instancia de recreación y elaboración de acontecimientos significativo de su historia. Y a la creatividad, como un proceso complejo donde se expresa el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo, y donde la importancia del ambiente, y principalmente de las interacciones con los sujetos que rodean es determinante para el desarrollo de la misma.

ACTIVIDADES, TÉCNICAS Y TAREAS DEL DESTINATARIO:

Las actividades irán enfocadas a que los participantes vivencien el juego y la creatividad, para de ahí partir a la reflexión sobre el proceso de construcción y la importancia de su papel en estos dos aspectos.

Se solicitará la lectura de material específico, búsqueda de bibliografía sobre el tema, presentación de reportes de lectura, preparación y presentación de exposiciones y trabajos en equipo, así como la organización de juegos y actividades creativas.

En cuanto a las técnicas de grupo centradas en la tarea se propone utilizar las siguientes: Grupos de discusión, Representantes, Unir puntos, Construcción de juguetes en equipo.

APOYOS DIDÁCTICOS

Los apoyos didácticos que se manejarán serán:

- Paquetes didácticos con bibliografía básica
- Televisión, videoreproductora y videos
- Retroproyector y acetatos
- Textos de apoyo al Programa de Educación Preescolar
- Rotafolios
- Grabadora y audiocassettes

METODOLOGÍA

Un curso como unidad didáctica, marca el énfasis en la comprensión de los aspectos teóricos de una determinada área de conocimientos que permite ser abordados a nivel introductorio o llegar a la especialización temática.

La modalidad del taller, al partir de una teoría como fundamento de cuestiones prácticas, constituye la forma operativa de la pedagogía autogestiva, que se expresa en la búsqueda conjunta, la puesta en común y la corresponsabilidad colectiva.

Con un curso-taller se trata, no sólo de superar actitudes magisteriales o paternalista del profesor, sino también la actitud pasiva, receptora y dependiente de los alumnos. Una regla fundamental que se establece desde el comienzo, es la correponsabilidad en la organización y conducción del curso.

En lo substancial el taller pretende que los participantes "aprendan haciendo", es decir, es una estrategia dirigida a conjugar los requerimientos del conocimiento de la realidad con los de la acción transformadora de la misma, adoptando formas operativas del conocimiento.

Supone las perspectivas comunes, el trabajo cooperativo en el proceso de investigación que se inicia con la autoevaluación y reflexión de la propia práctica y el constante cuestionamiento de la misma.

Por esta razón se propiciará el trabajo en grupo, apoyado en la lectura de los materiales, en la participación activa de todos los integrantes y en la continua asesoría de la coordinación.

EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

La evaluación será considerada como un proceso de carácter cualitativo, momento de reflexión sobre lo aprendido y la manera en que se aprendió. Permitirá conocer los avances en el aprendizaje y brindar la posibilidad de retomar y reorientar de manera sistemática la dinámica de grupo, y contar con una visión integral del desarrollo del curso, dando la posibilidad de adaptar las estrategias de trabajo a las necesidades presentadas.

Por lo anterior, se contempla realizar la evaluación en diferentes momentos y en tres niveles -autoevaluación, evaluación del grupo y la del propio coordinador-, así como para recibir retroalimentación y cuando se haya detectado algún obstáculo en el aprendizaje o se requiera hacer reflexionar al grupo sobre su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto la evaluación debe ser:

1. Participativa. Es decir se debe llevar a cao por todos los participantes del curso taller
2. Completa. Es decir, debe abarcar todos los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje, tanto de fondo (objetivos, metodología, contenidos,

bibliografía, etc.), como los de forma (manera de trabajar, organización del grupo, bibliografía de apoyo, etc.).

3. Continua. Es decir, debe realizarse a lo largo del curso y no dejarse para el final del mismo. Esto permitirá detectar fallas, errores, omisiones y corregirlos a tiempo.

Por otro lado la Acreditación hace referencia a criterios académico administrativos mediante los cuales se avala la formación que el curso conlleva. Para poder respaldar esta certificación se establecen los siguientes

Criterios de Acreditación

- Asistencia a Conferencia del curso.
- 85% de Asistencia al Curso-taller.
- 100% Entrega de productos parciales de aprendizaje.
- Entrega de producto de aprendizaje final (Propuesta de Intervención pedagógica) individual o por equipos.
- Asistencia y participación en el Foro Regional.

CURSO TALLER

"EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"

PROPÓSITO GENERAL		
* Que los directivos y docentes frente a grupo, analicen y reflexionen sobre aspectos del desarrollo de la socioafectividad del niño preescolar, estableciendo la vinculación entre los contenidos teóricos y la práctica docente, a fin de que cuenten con los elementos para adecuar sus estrategias educativas a las necesidades específicas de los niños.		
PROPÓSITOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
* Propiciar que los participantes realicen un análisis y reflexión sobre elementos teórico-prácticos que permitan integrar un marco de referencia del desarrollo del niño preescolar que apoye su labor docente.	1. Conceptualización del desarrollo · Aspectos generales del desarrollo afectivo social Total: 4 horas	· Cuadro sinóptico. Etapas de la evolución de los instintos · Fichas de Trabajo. Conceptos básicos del enfoque psicoanalítico
* Generar en los participantes un proceso de reflexión sobre el desarrollo afectivo social y la importancia de las relaciones que establece el niño con otros sujetos, principalmente con el educador.	2. La influencia de las interacciones en el desarrollo Su importancia en la afectividad y la socialización · Relación del niño con sus padres y otros miembros de la familia · Relación del niño con otros adultos. · Relación del niño con el docente. Total: 10 horas	· Guía de análisis · Observación del grupo de preescolares · Planteamiento del producto de aprendizaje final: Propuesta de Intervención Pedagógica
* Confrontar el saber y el quehacer de los participantes con algunos enfoques teóricos que consideran el juego y la creatividad como fuente de experiencias y expresión en el desarrollo y aprendizaje escolar.	3. La expresión de la Afectividad en el niño preescolar · El juego · La creatividad Total: 6 horas	· Inventar un juego · Elaborar un cartel

Curso Taller:

Duración total: 20 horas

Acreditación: · Asistencia a Conferencia.
 · 85% de Asistencia Curso-taller.
 · 100% Entrega de productos parciales de aprendizaje.
 · Entrega de Producto de Aprendizaje final (elaboración de una *Propuesta de Intervención Pedagógica*, individual o por equipo).
 · Asistencia y participación en Foro Regional.

BIBLIOGRAFIA

- DIAMOMSTONE, Juan M. 1995. *Talleres para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. Editorial Trillas. México.
- FOLLARI, R. Y SOMS, E. 1989. "Algunas técnicas de taller". En: *El trabajo práctico en la formación profesional*. Editorial Gernika. México. pp. 95-119.
- SEP, 1993. *Agenda del coordinador*. Programa de Actualización Magisterial. México.
- YSUNZA, Marisa. *El grupo de trabajo académico en la educación modular*. Cuadernos de Formación de Profesores. UAM Xochimilco. México.
- DOLTO Francoïçe. 1974. "La Evolución de los instintos". En *Psicoanálisis y pediatría*. Editorial Siglo XXI. México. pp. 23-58.
- QUESNEL, Lucia. 1988. "Conceptualización del marco psicoanalítico". En: *Los Niños que se portan mal en la escuela*. Proyecto Estratégico No. 1. SEP-UPN. México. pp. 35-76.
- REYMOND-RIVIERE, Berthe. 1986. *El Desarrollo social del niño y del adolescente*. Editorial Heder. Barcelona. pp. 23-71; 75-115.
- ARFOVILLOUX, Jean. 1977. "EL juego". En: *EL juego en la entrevista con el niño*. Editorial Morova. Madrid. pp. 91-101.
- MORALES, Heli. 1995. "La infancia, el tiempo y el exilio". En: *Antología La Atención del niño preescolar*. Margarita Arroyo Compiladora. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México. pp. 112.119.
- WINNICOTT, D.W.1987. "El juego". En: *Realidad y juego*. Editorial Gedisa. 3ª Ed. México. 61-64; 71-72; 79-82.
- CARRILLO, Elba. "La creatividad". En: *Perfiles Educativos*. S/d. CISE-UNAM. México. pp. 32-39.
- MARTÍNEZ, Gerardo. 1981. "Creatividad infantil y Educación. Sugerencias para un cambio en la concepción de la Escolaridad". En: *Infancia y Aprendizaje*. No. 16. Madrid, España.
- WINNICOTT. D.W. 1987. "La creatividad y sus orígenes". En: *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa. 3ª ed. México. pp 93-101.
- WINNICOTT y otros. 1962. "EL psicoanálisis y el Maestro". En: *El psicoanálisis y el pensamiento contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires. pp. 63-85.

ANEXO 3

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

LA OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

C O N V O C A

Al personal de Apoyo Técnico Pedagógico y personal interesado que cubra los requisitos, para que se integre al equipo de coordinadores de Grupo de los Cursos-Taller del Programa de Actualización con carácter Regional a desarrollarse en la quinta etapa de Carrera Magisterial en el ciclo escolar 1995-1996.

Los temas a desarrollar en los cursos-taller son los siguientes:

- El desarrollo afectivo social del niño preescolar
- El método de proyectos en el nivel preescolar
- La importancia del líder educativo en la administración escolar
- La formación docente en el nivel preescolar
- El desarrollo del niño y sus alteraciones (Personal de CAPEP)

El personal interesado podrá elegir el tema de su interés de acuerdo a su preparación y experiencia, así como el horario a participar (vespertino y/o sabatino), estableciendo el compromiso a participar en el curso de preparación para coordinadores de grupo, el cual le permitirá comprender la filosofía que orienta la actualización y la coordinación de grupos en el nivel preescolar Valle de México.

REQUISITOS:

- + Realizar funciones técnico pedagógicas (asesores técnicos de zona y sector escolar, y de oficinas del departamento; supervisores de zona y sector).
- + Tener experiencia en asesoría y coordinación de grupos de adultos.
- + Compromiso para asistir al curso de preparación para coordinadores de grupo en horario vespertino.
- + Disponibilidad y compromiso para asistir a 3 ó 4 Reuniones de Academia por las tardes, durante el período de desarrollo de la *Estrategia de Actualización* (enero a mayo).
- + Llenar solicitud en la que determinará el horario de preferencia para coordinar grupo (vespertino 16:00 a 20:00 horas, sabatino de 9:00 a 14:00 horas).

- + Presentar Curriculum Vite que incluya los siguientes aspectos:
 - a) Datos personales
 - b) Escolaridad (anexar copia de documento que avale el nivel más alto de estudios)
 - c) Preparación profesional (incluir asistencia a cursos)
 - d) Experiencia profesional
- + Solicitar entrevista personal con el coordinador académico del curso que le interese.
- + Confirmar asistencia a la reunión informativa el día 17 de octubre de 1995.

Entrega de solicitudes y mayores informes en la Oficina de Actualización en el Departamento de Educación Preescolar Valle de México del 22 de septiembre al 3 de octubre de 1995 de 13:00 a 15:30 horas.

PARQUE INTERIOR DE CIRCUITO MÚSICOS S/N CIRCUITO MÚSICOS CIUDAD SATÉLITE, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO. (Jardín de Niños "Satélite").

CUADRO ANEXO A CONVOCATORIA PARA PARTICIPAR COMO COORDINADORES DE GRUPO DE LOS CURSOS TALLER EN LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO EN EL CICLO ESCOLAR 1995-1996

RELACION DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA REGIONAL CON VALOR A TRES PUNTOS EN EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL

NOMBRE DEL CURSO	PROPÓSITO	CONTENIDOS	VERTIENTE
EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES (CAPEP) MEF50201 CONFERENCISTA. MTRA. LIDIA C. AGAZZI R.	CREAR UN ESPACIO DE ANÁLISIS EN EL QUE LOS ESPECIALISTAS QUE LABORAN EN LOS CAPEP, PUEDAN REFLEXIONAR ACERCA DE SU PARTICIPACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS PREESCOLARES QUE PRESENTAN LEVES ALTERACIONES EN SU DESARROLLO.	1. DESARROLLO DEL NIÑO COMO PROCESO EVOLUTIVO 2. LA TEORÍA PSICOGENÉTICA DEL DESARROLLO DE JEAN PIAGET. 3. ALTERACIONES LEVES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR	1ª 2ª Y 3ª (CAPEP)
EL DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL EN EL NIÑO PREESCOLAR MEF50202 CONFERENCISTA. MTRA. LIDIA CRISTINA AGAZZI RAPANELLO	QUE EL DOCENTE ANALICE Y REFLEXIONE SOBRE ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA SOCIOAFECTIVIDAD DEL NIÑO PREESCOLAR, ESTABLECIENDO LA VINCULACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS TEÓRICOS Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA, A FIN DE QUE CUENTE CON ELEMENTOS PARA ADECUAR SUS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS NIÑOS.	1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO. 2. LA INFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SU IMPORTANCIA EN LA AFECTIVIDAD Y LA SOCIALIZACIÓN. 3. LA EXPRESIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR.	1ª Y 2ª
LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR MEF50203 CONFERENCISTA: MTR. PROFIRIO MORÁN OVIEDO	QUE EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO, A PARTIR DEL ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE SU PROPIA EXPERIENCIA PROFESIONAL, LOGRE ESTABLECER UNA VINCULACIÓN TEÓRICA PRÁCTICA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA RECONOCER Y RESCATAR LA DIVERSIDAD DE PRÁCTICAS DOCENTES, INNOVANDO EN SU TRABAJO COTIDIANO COMO FORMADOR DE DOCENTES.	1. PRÁCTICA DOCENTE. 2. EL DOCENTE Y EL CURRÍCULUM. 3. EL ASESOR TÉCNICO ANTE LA PROPUESTA CURRICULAR VIGENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR.	3ª
LA IMPORTANCIA DEL LÍDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR MEF50204 CONFERENCISTA: MTR. SERGIO ZÚÑIGA	QUE EL PERSONAL DIRECTIVO CUENTE CON UN ESPACIO EN EL QUE PUEDA ANALIZAR, REFLEXIONAR Y PROPONER LAS ESTRATEGIAS ADECUADAS QUE LE PERMITAN RETOMAR SU PAPEL COMO LÍDER ACADÉMICO Y ADMINISTRADOR EDUCATIVO, PROMOVRIENDO ASÍ EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR	1. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. CONCEPTOS Y PRINCIPIOS 2. EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA. 3. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR PROYECTO ESCOLAR.	2ª
EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR MEF50205 CONFERENCISTA: MTRA. MARGARITA ARROYO A.	QUE LOS PARTICIPANTES ANALICEN EL MÉTODO DE PROYECTOS, ASÍ COMO LAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS QUE DE ÉL DERIVAN EN EL PEP'92, PARA GENERAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE SU FUNCIÓN COMO COORDINADORES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	1. ASPECTOS FUNDAMENTALES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR. 2. EL MÉTODO DE PROYECTOS EN PREESCOLAR. 3. ORGANIZACIÓN DEL PEP '92 POR PROYECTOS.	1ª 2ª Y 3ª

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

SOLICITUD PARA PARTICIPAR COMO COORDINADOR DE GRUPO EN
LOS CURSOS-TALLER DE ACTUALIZACIÓN CON CARÁCTER REGIONAL

DATOS PERSONALES:

NOMBRE: _____

R.F.C. _____ CLAVES PRESUPUESTALES _____

DOMICILIO PARTICULAR: _____

TELÉFONO: _____

DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO

LUGAR DONDE LABORA: _____

FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA: _____

DOMICILIO DEL C.T. _____

TELÉFONO: _____

ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO: _____

GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS: _____

¿POR QUÉ LE INTERESA PARTICIPAR COMO COORDINADOR EN LOS CURSOS-TALLER?

CUÁL CURSO LE INTERESA COORDINAR: _____

HORARIO VESPERTINO DISPONIBLE PARA REALIZAR REUNIONES DE ACADEMIA

HORARIO DE SU PREFERENCIA PARA COORDINAR GRUPO:

___ VESPERTINO DE 16:00 A 20:00 HORAS

___ SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS

REGIÓN EN QUE LE INTERESA COORDINAR GRUPO:

___ ECATEPEC

___ NEZAHUALCOYOTL

___ NAUCALPAN

FECHA _____

FIRMA _____

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

CONVOCAN

A los profesores inscritos en primera, segunda y tercera vertiente a participar en los Cursos de Actualización con valor a Tres puntos en Carrera Magisterial, mediante la

ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO

Modalidad que para este ciclo escolar, al tomar en consideración los alcances obtenidos en los talleres de Actualización de Agosto, las expectativas expresadas por los maestros y las necesidades que estos tienen al operar la propuesta metodológica con respecto a la práctica docente, y fundamentada en los principios de la autogestión pedagógica y el autodidactismo en el aprendizaje, propone la actualización a través de los siguientes eventos:

CONFERENCIA. Se realizará con la participación de conferencistas expertos en la materia, abordando la temática central que será objeto de análisis en el trabajo en los cursos-taller.

CURSO-TALLER. En esta fase los docentes asistirán a sesiones una o dos veces por semana, en los que al generarse una participación analítica y reflexiva basada en la temática desarrollada en la Conferencia, se buscará que el aprendizaje en grupo se dé como un proceso dinámico de transformaciones.

Se propone que en el taller los participantes, "aprendan haciendo", es decir, que construyan estrategias didácticas que les permitan mejorar su práctica docente.

FORO. Última fase del proceso de actualización en la que los maestros compartirán sus propuestas construidas en el curso taller, enriqueciendo su actividad cotidiano con elementos teórico-metodológicos.

SE ANEXA CUADRO CON INFORMACIÓN ESPECÍFICA DE LOS CURSOS PARA ESTA ETAPA DE ACTUALIZACIÓN.

PREINSCRIPCIÓN:

1. En las Jefaturas de sector Escolar los días 22 y 23 de Noviembre de 1995 de 11:00 a 16:30 horas.
2. En el Departamento de Educación Preescolar en la Oficina de Actualización y Superación Profesional el día 24 de Noviembre de 9:00 a 20:00 horas.

CUADRO ANEXO A LA CONVOCATORIA PARA PARTICIPAR EN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN, DEL PROGRAMA REGIONAL CON VALOR A TRESPUNTOS EN CARRERA MAGISTERIAL, PARA LOS DOCENTES EN SERVICIO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL
ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996.**

RELACIÓN DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN DEL MAGISTERIO.

5ª ETAPA. CARRERA MAGISTERIAL

CLAVES DEL CURSO	NOMBRE DEL CURSO	FINALIDAD DEL CURSO	NIVEL EDUCATIVO	VERTIENTE DE CM	HORARIO	PUNTAJE EN CM
MEF50201	EL DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES	SUPERACIÓN	PREESCOLAR CAPEP	PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50202	EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR	SUPERACIÓN	PREESCOLAR	PRIMERA Y SEGUNDA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50203	LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR	ACTUALIZACIÓN	PREESCOLAR	TERCERA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50204	LA IMPORTANCIA DEL LIDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	CAPACITACIÓN	PREESCOLAR	SEGUNDA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3
MEF50205	EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR	SUPERACIÓN	PREESCOLAR	PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA	SABATINO DE 9:00 A 14:00 HORAS VESPERTINO 16:00 A 20:00 HORAS	3

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOALR VALE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

PREINSCRIPCIÓN

R.F.C.: _____ CLAVE ÚNICA DE C.M. _____

FOLIO _____

NOMBRE: _____
 APELIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE (S)

JARDÍN DE NIÑOS: _____ CLAVE DEL C.T. _____

TEL.: _____ ZONA _____ SECTOR _____

DOMICILIO PARTICULAR: _____ TEL.: _____

FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA: _____ VERTIENTE EN C.M. ___ 1ª ___ 2ª ___ 3ª

DATOS DEL CURSO

NOMBRE DEL CURSO: 1ª. OPCIÓN: _____

2ª OPCIÓN _____

HORARIO: _____ VESPERTINO
 16:00 A 20:00 HRS.

_____ SABATINO
 9:00 A 14.00 HRS.

1ª OPCIÓN

2ª OPCIÓN

SECTOR: _____

SECTOR: _____

J. DE NIÑOS : _____

J. DE NIÑOS: _____

FECHA: _____

FIRMA: _____

*NOTA: DE NO CONTAR EL CURSO CON SUFICIENTE DEMANDA, SEÑALE QUE PREFIERE SE LE RESPETE:

___ CURSO

___ HORARIO

___ SEDE

ANEXO 4

CONFERENCISTA

LIDIA CRISTINA AGAZZI RAPANELLO

- † Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- † Participación en diversos Seminarios extracurriculares:

En Argentina:

"Psicología y cambios"; "Grupos"; "Grupos e instituciones"; "Metapsicología Freudiana"; "Psicología evolutiva de Jean Piaget"; "Complejo de Edipo y estructuras Psicopatológicas"; "Freud y Lacan".

En México:

"Estatuto del Inconsciente"; "Psicoanálisis de niños"; "Apoyo Psicológico en situaciones de emergencia"; "Narcisismo".

- † Maestría en Psicoanálisis.
- † Distintos trabajos de Docencia e Investigación.
- † Participación como expositora en Simposios y Conferencias en distintas partes de la República.
- † Autora en distintas publicaciones psicológicas.
- † Coautora del libro: *Psicoanálisis y Realidad*.

Gobierno del Estado de México
Servicios Educativos Integrados al Estado de México
Subdirección de Educación Elemental
Departamento de Educación Preescolar
Valle de México
Oficina de Actualización y Superación Profesional

CONFERENCIA

DESARROLLO Y AFECTIVIDAD

**ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN
SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996**

**PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y
SUPERACIÓN PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA
EN SERVICIO**

Sábado 27 de Enero 1996

PROGRAMA

- ❖ Presentación del Presidium
- ❖ Declaratoria Inaugural presidida por el Maestro en Ciencias Carlos León Hinojosa. Director de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
- ❖ Bienvenida a cargo de la C. Profra. Laura Alicia Saca Guajardo. Jefe del Departamento de Educación Preescolar Valle de México.
- ❖ Conferencia *Desarrollo y Afectividad*. Conferencia para los Cursos "El Desarrollo Afectivo y Social del niño preescolar" y "El Desarrollo del niño y sus Alteraciones". Conferencista Maestra Lidia Cristina Agazzi Rapanello.

- ❖ **RECESO**
- ❖ Espacio para Preguntas y Respuestas.
- ❖ Conclusiones generales.
- ❖ Cierre del evento.

ANEXO 5

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO.
CICLO ESCOLAR 1995-1996
EVALUACIÓN DE LA CONFERENCIA

Con la intención de mejorar la calidad de la realización de los cursos de actualización regionales para el Programa de Carrera Magisterial, solicitamos su colaboración expresando su opinión sobre los siguientes aspectos:

I. ORGANIZACIÓN

1. ¿La ubicación de la sede de la conferencia fue accesible?

() SI () NO

2. Considera que el tiempo de la conferencia fue:

() SUFICIENTE () INSUFICIENTE () EXCESIVO

3. ¿Qué opina sobre la mecánica de trabajo: _____

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS _____

II. CONTENIDOS

1. ¿Le pareció que la información estuvo bien organizada y presentada?

() SI () NO

Comentarios: _____

2. Considera usted que las ideas presentadas son útiles para ser aplicadas en su práctica docente?

() SI () NO

Comentarios: _____

3. ¿Tuvo usted la oportunidad de hacer preguntas, participar, aclarar sus dudas

() SI () NO

Comentarios: _____

4. ¿Qué opina sobre los contenidos expuestos en la Conferencia? _____

5. ¿Cuál fue para usted el aspecto más importante tratado en la conferencia? _____

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOALR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

EVALUACIÓN DEL CURSO TALLER

EL proceso de actualización en el que estamos inmersos requiere de su participación, ya que mediante sus comentarios en la Oficina de Actualización retomaremos los elementos que nos lleven a mejorar la calidad de los cursos de actualización que ofrecemos.

1. ¿En el proceso de desarrollo del curso-taller se propició la oportunidad de participación?

() SI () NO

Comentarios: _____

2. ¿Las técnicas y actividades utilizadas en el curso-taller le dieron la posibilidad de construir sus propios aprendizajes?

() SI () NO

Comentarios: _____

3. ¿Durante el desarrollo del curso-taller, hubo momentos suficientes para que usted compartiera sus ideas y comentarios?

() SI () NO

Comentarios: _____

4. ¿Considera que la actitud del coordinador de grupo propició un ambiente de aprendizaje adecuado durante el desarrollo del curso taller?

() SI () NO

Comentarios: _____

5. ¿EL curso-taller le permitió elaborar estrategias para mejorar su práctica docente?

() SI () NO

Comentarios: _____

6. ¿Los contenidos de aprendizaje del curso-taller cubrieron sus expectativas?

() SI () NO

Comentarios: _____

7. ¿EL coordinador de grupo en su desempeño propició la autogestión y la retroalimentación?

() SI () NO

Comentarios: _____

8. ¿Qué opina de la Estrategia de actualización para docentes en servicio en el ciclo escolar 1995-1996 (Conferencia, Curso-taller, Foro)?

9. ¿Qué contenidos le gustaría se manejaran en próximos cursos de actualización?

SUGERENCIAS: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
OFICINA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

EVALUACIÓN GENERAL DE LA
ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO
CICLO ESCOLAR 1995-1996

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer su opinión acerca de las distintas etapas de la Estrategia de Actualización para docentes en servicio, del ciclo escolar 1995-1996. Esto nos permitirá planear con base a sus sugerencias los cursos del siguiente ciclo escolar.

1. ¿Cuál es su opinión sobre la Estrategia de Actualización como se implementó este ciclo escolar (Conferencia, Curso-taller, Foro)?
-
-

2. ¿Qué opina de la organización del Foro?
-
-

3. ¿Considera que la mecánica de trabajo llevada a cabo durante el Foro fue:

() Buena () Regular () Deficiente

¿Por qué? _____

4. ¿Considera que lo realizado durante la estrategia (Conferencia, Curso-taller, Foro) ayudó en algún aspecto al desarrollo de su práctica docente?

() Si ¿En qué aspecto? _____

() No ¿Por qué? _____

5. ¿Considera que obtuvo logros personales?

() Si ¿Cuáles? _____

() No ¿Por qué? _____

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 6

□ Actividades Administrativas

Como parte de las acciones de apoyo, se llevaron a cabo las acciones administrativas entre las que se encontraron la reproducción de materiales y su distribución

La reproducción de los materiales estuvo a cargo del coordinador operativo del curso, sin embargo, como coordinador académico fue necesario estar pendiente de la realización de estas actividades, para asegurar la calidad del fotocopiado, el que los textos estuvieran completos, etc. Los denominados paquetes didácticos incluyeron las copias de los textos de la bibliografía básica y la copia del documento del Programa del Curso. Se entregaron dos paquetes por adjunto; uno para él y el otro para ser entregado a un responsable en el grupo que se encargaría de su reproducción y distribución a los participantes. También en esta preparación de recursos se elaboró un Compendio por curso que incluyó el Programa, los textos básicos, su documento de dictamen, los listados de los grupos del personal inscrito, y al finalizar, los listados de los acreditados y la firma de que recogieron su constancia. Se anexaron a este compendio los textos sugeridos por el especialista, los adjuntos o los participantes en los grupos.

Así mismo, a cada adjunto se le entregó una carpeta básica con la copia del dictamen del curso, su nombramiento como coordinador de grupo participante en la *Estrategia* y los formatos de documentos administrativos (registros de inscripción, registros de asistencia, etc.).

Otra acción fue la elaboración de la Convocatoria de participación a los Cursos de Actualización Regionales del ciclo escolar 1995-1996, y su correspondiente distribución mediante los canales de comunicación acostumbrados, enviándose a las Jefaturas de sector y Zonas Escolares. Junto con la convocatoria se envió un listado de sedes con su domicilio y con los grupos que en ella iban a organizarse. Desgraciadamente la información llegó retrasada o distorsionada al personal. En este caso, no a todos se dio la fecha y hora de las preinscripciones en las Jefaturas de Sector, y además se les informó que estos cursos regionales eran para personal inscrito o que solicitaba su inscripción al Programa de Carrera Magisterial, por lo que el personal que no tiene la posibilidad de integrarse a este programa no acudió a solicitar su preinscripción.

El proceso de preinscripción se llevó a cabo en los planteles donde se encuentran las Jefaturas de sector, intentando con esto evitar los grandes desplazamientos de todo el personal del Valle de México hasta las oficinas del Departamento de Educación Preescolar en el Municipio de Naucalpan. Asistimos en equipo de dos personas de la Oficina de Actualización a cada una de

las ocho Jefaturas de Inscripción Se realizó el llenado de la ficha de preinscripción, entregando el talón comprobante al interesado Con las solicitudes se elaboraron los listados de los grupos de acuerdo a lo solicitado teniendo como requisito que los grupos pasen de 25 personas y con no sean más de 40 los inscritos.

Los listados ya elaborados se enviaron a Jefaturas de sector para que el personal firmara de enterado confirmando su grupo de adscripción En este proceso se preinscribieron a un total de 1072 docentes distribuidos en 37 grupos de los cinco cursos, con un promedio aproximado de 33 personas por grupo

□ Selección de sedes

Para la realización de los cursos de la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio*, se optó por utilizar aulas de los planteles de jardines de niños en los sectores escolares del Valle de México, en respuesta a la solicitud realizada en la evaluación de la etapa anterior de los Cursos Regionales, debido a que la ubicación de las escuelas secundarias elegidas por las autoridades del Estado para tal fin no fue conveniente para la mayor parte de los asistentes

Para llevar a cabo la selección, los Jefes de Sector junto con los supervisores de Zona propusieron las probables sedes comprometiéndose a que en ellas se tendría.

- Por lo menos un aula, lo suficientemente amplia para 40 personas adultas.
- Área bien ventilada e iluminada Con servicio de energía eléctrica en funcionamiento
- Plantel con servicio de agua potable en funcionamiento.
- Plantel con servicio de conserjería de preferencia.
- Mobiliario para 40 adultos (sillas y mesas).
- Apoyos didácticos (pizarrón, rotafolio) y audiovisuales (retroproyector, televisión y videograbadora), reproductora de audíocassette.
- Compromiso para organizarse como zona escolar para contar con personal auxiliar de servicio en turno vespertino y los días sábados.

Se seleccionaron 17 planteles, dos por Sector Escolar, excepto para la Región de Texcoco en el que sólo hubo un plantel seleccionado y en las regiones de Nezahualcóyotl y la de Ecatepec que contaron con tres planteles para cada una. En trece sedes hubo grupos los sábados y en turno vespertino, no así en otros cuatro, en los que se consideró poco seguro que el personal saliera de allí después de las 20:00 horas

Debido a que, en algunos sectores escolares no se contó con el número suficiente de aulas para los grupos formados, hubo necesidad de utilizar aulas de tres escuelas secundarias que funcionan como Centros de Maestros, así como dos aulas de los Centros de Atención Psicopedagógica, para dos de sus grupos

o Selección de Auditorios

Para la realización de los eventos (Conferencia y Foro) se visitaron diversos auditorios, para tramitar su préstamo, debido a que no se contó con presupuesto para el pago de los mismos. Esta situación dificultó el procedimiento, pues debíamos buscar locales que además de tener la amplitud adecuada para el número de asistentes, su ubicación estuviera cercana a una estación del Servicio de Transporte Colectivo Metro, para que a todo el personal le fuera posible el acceso desde todas las regiones del Valle de México (véase Cuadro 5).

CUADRO 5. AUDITORIOS UTILIZADOS PARA LOS EVENTOS DE LA ESTRATEGIA DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO. CICLO ESCOLAR 1995-1996.

NOMBRE DEL CURSO	AUDITORIO PARA CONFERENCIA	AUDITORIO PARA FORO
"DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR" Y EL "DESARROLLO DEL NIÑO Y SUS ALTERACIONES"	RAFAEL RAMÍREZ. AUDITORIO DE LA ESCUELA SECUNDARIA ANEXA A LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTROS. ESTACION DEL METRO SAN COSME.	JAIME TORRES BODET. MUSEO NACIONAL DE ANTHROPOLOGÍA ESTACIÓN AUDITORIO DEL METRO. LAURO AGUIRRE CONALTE. ESTACIÓN DEL METRO SAN COSME
"LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR"	EL ÁGORA. PARQUE ESTADO DE MÉXICO NAUCALLI NAUCALPAN PERIFÉRICO NORTE.	AULA DE USOS MÚLTIPLES CENTRO MISIONEROS. CIUDAD SATELITE.
"LA IMPORTANCIA DEL LIDER EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR"	EL ÁGORA PARQUE ESTADO DE MÉXICO NAUCALLI NAUCALPAN PERIFÉRICO NORTE.	LAURO AGUIRRE. CENTRO DE MAESTROS NAUCALPAN
EL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR	LAURO AGUIRRE BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS. ESTACIÓN METRO NORMAL EVA SAMANO DE LÓPEZ MATEOS. SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN ESTACIÓN METRO SAN COSME.	EVA SAMANO DE LÓPEZ MATEOS SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN ESTACIÓN METRO SAN COSME. EVA SAMANO DE LÓPEZ MATEOS. SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN ESTACIÓN METRO SAN COSME.

El resto de actividades administrativas se realizaron una vez que finalizó la *Estrategia* y algunas de ellas fueron:

- Reunir los elementos para efectuar los trámites administrativos como por ejemplo, el pago por contratación.
- Reunir los documentos para la acreditación del puntaje en Programa de Carrera Magisterial para personal integrado a ella o que solicita su incorporación a ella (listados de asistencia a conferencia, foro, curso-taller, de acreditación, etc)
- Reunir los Informes Técnicos de los coordinadores de grupo con la finalidad de realizar la evaluación de las acciones
- Por último, cada coordinador académico realizó el Informe técnico por curso. Éstos integraron el Informe Final de Actividades de la *Estrategia de Actualización para docentes en servicio del nivel preescolar del Valle de México*, informe que fue entregado a las autoridades del Estado en una reunión de evaluación con todos los niveles de Educación Básica en el Estado de México. Este Informe Final también fue utilizado para la evaluación en nuestra Oficina y nos ha servido para ir haciendo ajustes a la planeación de posteriores acciones de actualización.