



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**EL PEDAGOGO COMO INSTRUCTOR DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INICIAL (DEI) EN CAPACITACIÓN CON PERSONAL DOCENTE**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TÍTULO DE: LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA: MARÍA LUISA ESTHER RIVAS CORTEÑO

ASESOR DE TESIS: VÍCTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA



MÉXICO D. F. OCTUBRE DEL 2010



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL.....	11
1.1. La Dirección de Educación Inicial.....	12
1.1.1. Antecedentes de la Dirección de Educación Inicial de 1976 a 1998.....	13
1.1.2. Ubicación de la Dirección de Educación Inicial en el período de 1995-1998..	15
1.2. Funciones de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.....	17
1.3. Funciones del Departamento de Operación para la Capacitación Actualización y Superación Profesional.....	18
1.4. Características del servicio educativo de la Dirección de Educación Inicial.....	19
1.5. Características generales del Programa de Educación Inicial.....	24
CAPÍTULO 2. LA CAPACITACIÓN EN LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DE 1995 A 1998.....	30
2.1. Esquema General de Capacitación.....	32
2.2.- Descripción del Esquema General de la Capacitación.....	33
2.2.1. Modalidades de atención de la Capacitación.....	35
2.2.2. Fases de la Capacitación.....	38
2.2.3. Proceso de la Capacitación.....	39
2.2.4. Marco legal de la capacitación.....	47
2.3. Características del personal de Capacitación en 1995-1998.....	51
2.4. Perfil del instructor.....	52
2.5. Procedimiento para la operación de la capacitación en el período1995-1998.....	54
CAPÍTULO 3. EL PEDAGOGO COMO INSTRUCTOR EN LA CAPACITACIÓN CON PERSONAL DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DE 1995 A 1998.....	59
3.1. La tendencia de la capacitación hacia la consolidación del Programa de Educación Inicial.....	60

3.2. Aportes del pedagogo para el fortalecimiento del desarrollo de la capacitación....	65
3.3. Breve valoración de mi formación pedagógica.....	99
3.4. Valoración crítica de la actividad profesional de la pedagoga como instructora...	103
CONCLUSIONES.....	112
BIBLIOGRAFÍA.....	114
ANEXOS.....	117

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con todo mi amor a mis hijos Julio César y José Eduardo Hernández Rivas, porque forman parte fundamental en mi vida, en mis proyectos y en mis logros.

A mis compañeras y compañeros de seminario, que me aportaron elementos importantes en la construcción de este trabajo.

A todas las personas que tengan la oportunidad de revisar este trabajo, esperando les sea de utilidad.

A mi Universidad Nacional Autónoma de México, por ser hogar y recinto vital en mi formación, porque me dio la oportunidad de conocer profesores que con su sapiencia y humildad, con alegría y con pasión me guiaron por el sendero del conocimiento, porque a través de las vivencias que en ella tuve y de la convivencia con otros se ampliaron mis posibilidades de aprendizaje y crecimiento, por el orgullo que siento de ser universitaria.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis hijos por la confianza que depositaron en mí, por su amor incondicional, su comprensión y su paciencia para poder concretar este trabajo.

A Leonardo Hernández Sánchez, por acompañarme en este trayecto tan importante en mi vida.

A mis padres y a mis hermanas y hermanos, porque me formaron con su ejemplo y me mostraron el camino.

A mis lectores y miembros del sínodo porque me guiaron con profesionalismo y paciencia.

A mi asesor Víctor Cabello Bonilla porque en gran medida este trabajo es el resultado de su dedicación, profesionalismo y compromiso con migo.

Por último, agradezco con gusto a todas las personas que directa o indirectamente contribuyeron en el logro de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

El Informe Académico que a continuación se presenta, describe las acciones relativas al rubro de Capacitación, formación y actualización docente que llevé a cabo como instructora en el Departamento de Operación para la Capacitación, Actualización y Superación Profesional de la Dirección de Educación Inicial en el período de 1995-1998 para destacar la importancia de una formación profesional.

Este trabajo encuentra su justificación en tanto se reconozca la importancia del papel profesional de la pedagoga en el campo laboral considerando que la formación profesional no se limita al cúmulo de conocimientos adquiridos durante la trayectoria académica, ni a los requisitos para acreditar las asignaturas que demanda la curricula; no obstante va más allá, trascendiendo el ámbito académico al dimensionarse en forma más amplia a través de la praxis en una realidad laboral y a través del desarrollo personal en los diferentes ámbitos de la vida de la pedagoga.

El propósito principal de este informe académico, consiste en la revisión, análisis y valoración propositiva de la labor desempeñada en la capacitación del “Programa de Educación Inicial” con personal docente de la modalidad escolarizada en el período señalado, con la intención de fundamentar el testimonio laboral como parte importante de la formación profesional y por tanto, como una posibilidad de titulación.

Otro propósito de este trabajo, es la descripción de las experiencias que en el desarrollo de mis funciones como instructora en el área de capacitación tuve en el sentido de resaltar mi intervención pedagógica en una realidad educativa institucional de esta envergadura.

Como instructora, diseñé e impartí diferentes cursos de capacitación; sin embargo, mi trabajo se centra en el diseño e impartición del curso “Programa de Educación Inicial” debido a que es el curso que considero clave para el desarrollo de los trabajos de capacitación, así como para la propuesta, diseño y puesta en marcha de los cursos que

posteriormente se llevaron a cabo y como parteaguas en la reconceptualización de los métodos de la capacitación y el rol del instructor.

Este informe de actividades profesionales consta de tres capítulos y se abordan de la siguiente forma:

El primer capítulo aborda el Marco institucional de la Dirección de Educación Inicial en donde se llevaron a cabo las actividades profesionales, retomando sus antecedentes durante el período 1976 a 1998, las características en el trabajo de Educación Inicial, las funciones de la Dirección de Educación Inicial, de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario y del Departamento de Operación para la Capacitación, Actualización y Superación Profesional, para contextualizar la labor desempeñada.

En el segundo capítulo se revisan las características de la capacitación en la Dirección de Educación Inicial en el período 1995-1998, así como las características del personal que operaba la capacitación en ese período y la forma como operaba la capacitación, para conocer los trabajos realizados como instructora.

En el tercer capítulo se realiza un análisis del desempeño profesional del pedagogo como instructor en el desarrollo de las acciones de capacitación, destacando su intervención y aportación pedagógica.

Por último, sólo me cabe mencionar que el desarrollo de experiencias relativas al trabajo pedagógico y la búsqueda persistente de su vinculación con una realidad educativa en el ámbito laboral se perfila como uno de los propósitos esenciales del egresado de Pedagogía entre otros, toda vez que se reconozca que el complemento entre teoría y práctica permite la aplicación, evaluación y análisis de las experiencias de aprendizaje adquiridas por el pedagogo en su trayectoria de formación, dando la oportunidad de retroalimentar y enriquecer dicha formación y su labor profesional.

CAPÍTULO 1

MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La Educación Inicial es la atención educativa brindada a niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación básica o primaria. Actualmente, reclama particular atención por la importancia que ha cobrado en la historia escolar de los sujetos los primeros años de vida, pues es la etapa en la que se construyen los cimientos de su desarrollo humano, por lo que se considera de suma importancia contribuir a la formación de la identidad personal, cultural y social así como a la óptima relación que establecen los sujetos con el medio familiar y social, reafirmando su sentido de pertenencia, sus valores y actitudes, su seguridad y autoestima, su personalidad, su propia lengua y su propia vida cultural.

En la declaración de Santo Domingo del (2002) se reconoce que la educación inicial (desde el nacimiento y hasta la educación primaria o básica, según las distintas acepciones en los países) es un derecho de los niños y las niñas y constituye una etapa fundamental en la vida de las personas. En ella se asientan las bases del aprendizaje, la formación en valores, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como del entendimiento entre pueblos y culturas, contribuyendo a la eliminación de barreras que impiden la consolidación de una cultura de paz [...]¹

Este nivel, adquiere hoy en día un papel cada vez más importante a lo largo de las últimas décadas en la estructura de los sistemas educativos, pues representa uno de los factores estratégicos, que pretende garantizar la equidad,² considerando que los niños y niñas son «sujetos de derechos», y requieren de una educación que asegure el pleno desarrollo de sus potencialidades desde su nacimiento.

Siguiendo las tendencias de las políticas a nivel internacional, la Educación Inicial en México representa uno de los ejes sobre el cual se pretende impulsar una política social

¹XII Conferencia Iberoamericana de Educación. *Declaración de Santo Domingo*. Santo Domingo, República Dominicana, 1 y 2 de julio de 2002. Disponible en internet: <<http://www.oei.es/xiecie.htm>> (Consultado el 18 de Noviembre del 2008).

²Equidad entendida como igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y logros educativos. Por lo tanto, la educación inicial no sólo constituye un derecho sino una oportunidad. Al respecto verse *Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica 2002*. Disponible en internet:<http://www.oei.es/linea3/plan_cooperación.htm> (Consultado el 18 de Noviembre del 2008).

para la consolidación de la equidad social y el fortalecimiento de la relación Estado-sociedad, involucrando a los padres de familia, a los maestros, a la comunidad cercana y a la sociedad en su conjunto, para asegurar en cierta medida la satisfacción de las necesidades (afectivas, físicas, sociales, cognitivas, expresivas) de la niñez mexicana.

1.1. La Dirección de Educación Inicial en México

En México la Dirección de Educación Inicial surge como instancia rectora, a partir de la necesidad de unificar criterios, objetivos y procedimientos para normar la realidad operativa de la Educación Inicial, es además una Institución educativa que realiza funciones y labores educativas con niños y niñas desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad como parte de las acciones que se llevan a cabo en educación básica. Depende directamente de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y ésta a su vez de la Secretaría de Educación Pública.

Dentro de sus políticas educativas, la Dirección de Educación Inicial destaca las siguientes: reivindicar el concepto de niñez, reconocer al nivel inicial como un derecho de los niños y las niñas, valorar la Educación Inicial como potenciadora del desarrollo integral de niños y niñas, destacar su importancia propedéutica para futuros aprendizajes, favorecer un mejor desempeño y permanencia de los menores en años subsecuentes, aceptar al nivel como factor de compensación de desigualdades, aceptar sus beneficios en términos sociales, políticos y económicos, ampliar la cobertura de atención, universalizar la atención educativa de este nivel, promover la calidad educativa. Estas políticas se sustentan en los acuerdos, declaraciones y políticas reconocidas a nivel internacional en las convenciones,³ conferencias, foros, y cumbres mundiales.⁴

³Convención sobre los Derechos de los Niños adoptada en Nueva York el 20 de Noviembre de 1989. Al respecto verse Cumbre y Conferencias Iberoamericanas. *Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura OEI*. Panamá 5 y 6 de Septiembre del 2000, disponible en internet:<<http://www.oei.es/cic2000.htm>> (Consultado el 3 de Septiembre del 2010).

⁴Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia el 5-9 de Marzo 1990; en el Foro Mundial de la Educación en Dakar, Senegal, 26-28 abril 2000 y en las Cumbres Iberoamericanas como la I cumbre celebrada en México 1991, II España 1992, III Brasil 1993, IV Colombia 1994, V Argentina 1995, VII Chile 1996, VIII Portugal 1998, IX Cuba 1999, X Panamá, XI Perú

La Dirección de Educación Inicial es una institución que orienta y vigila el cumplimiento de las políticas y lineamientos curriculares del nivel inicial, promueve la participación activa y responsable de los involucrados en el desarrollo de las acciones educativas, propicia el desarrollo de investigaciones en materia de educación inicial y gestiona la vinculación con proyectos nacionales e internacionales relacionados con la infancia. En términos Generales la Dirección de Educación Inicial, propone las normas y lineamientos técnico-pedagógicos, contenidos y métodos pedagógicos; diseña y opera programas de divulgación general y de participación, destinados a la niñez de 0 a 6 años de edad que recibe este servicio educativo. Al mismo tiempo, organiza, controla y evalúa los servicios educativos en las tres modalidades de atención educativa (Escolarizada, No Escolarizada y Semiescolarizada); proporciona orientación y asesoría sobre Educación Inicial a las instituciones del sector público, privado y paraestatal que lo solicitan; además de tener como responsabilidad el sensibilizar, preparar, capacitar y actualizar en forma permanente al personal involucrado.

1.1.1. Antecedentes de la Dirección de Educación Inicial de 1976 a 1998

Durante mucho tiempo en nuestro Sistema Educativo Nacional, se había considerado a la educación básica como el nivel educativo en el cual los niños y las niñas se integran a un tipo de educación formal o escolarizada, restándole importancia a la trascendencia de los primeros años de vida en el que los niños aún no ingresan a la escuela.

[En la declaración de Santo Domingo del 2002 se reconoce que] Desde hace una década, los procesos de reforma y transformación de los sistemas educativos incluyen [...] modificaciones en su estructura y en la extensión de la obligatoriedad. Estas innovaciones han vuelto la mirada hacia el nivel inicial [...] que hoy reclama particular atención por su importancia en la historia escolar de los sujetos, ya que representa un factor estratégico, aunque no el único, para garantizar la equidad, habida cuenta que los niños y niñas son «sujetos de derechos», y requieren de una educación que asegure el pleno desarrollo de sus potenciales desde su nacimiento [...]⁵

2000, entre otras. Al respecto verse Iniciativas Internacionales. Instituto Fronesis pedagogía, comunicación y sociedad. *Iniciativas y planes internacionales en educación. Cumbres y conferencias Iberoamericanas*. Disponible en internet: <http://www.fronesis.org/inic_intern.htm> (Consultado el 3 de Septiembre del 2010).

⁵Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica 2002. Disponible en internet:<http://www.oei.es/linea3/plan_cooperación.htm> (Consultado el 18 de Noviembre del 2008).

La Educación Inicial reclama un lugar dentro de los trabajos que se realizan en la educación básica cuya tendencia se inscribe bajo una visión ampliada "[...] como una educación que se inicia con el nacimiento y dura toda la vida (no se limita a un periodo específico ni a un determinado número de años), tiene múltiples satisfactores (no sólo el sistema formal), abarca a todos (niños, jóvenes y adultos) [...]".⁶

El concepto de Educación básica del cual se estaría hablando sería:

[...] la educación básica puede definirse como un proceso educativo que se orienta hacia la formación integral de la persona humana, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas básicas, la asimilación de aprendizajes necesarios y la promoción de hábitos, actitudes y valores que contribuyen a mejorar las condiciones y calidad de la vida [...] y a preparar a los ciudadanos para su participación, familiar, social, económica, política y cultural.⁷

El desarrollo de los trabajos en Educación Inicial, ha tenido cambios sustanciales a lo largo de su historia, los cuales enriquecieron y modificaron las formas educativas y los beneficios orientados a los niños y las niñas. Estos cambios se hacen patentes en las siguientes tendencias:

- Tendencia a cuidar la salud, la alimentación y seguridad física del niño.
- Tendencia a satisfacer las necesidades básicas y estimular su desarrollo.
- Tendencia a orientar las actividades que se realizan con y para los niños hacia fines formativos integrales.

La Dirección de Educación inicial, trasciende las acciones de proporcionar atención y cuidado diario a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 4 años de edad, adoptando una tendencia de trabajo como una medida educativa por excelencia.

Para fines de este trabajo, se toma como antecedentes de la Dirección de Educación Inicial los acontecimientos más significativos de la Educación Inicial en términos institucionales, de 1976 hasta 1998, considerando que en este período se dieron cambios sustanciales en relación a las nuevas tendencias de atención y trato a la niñez.

⁶Torres, Rosa María. *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México. SEP/Biblioteca del Normalista, 1993. p.50.

⁷Álvarez García, Isaías; Cassiogli Perea, Inés Elisa; Topete Barrera, Carlos y Rosas, Lesvia. *Educación básica en México. Experiencias, modelos y alternativas*. vol. 2. México: Limusa/ Noriega editores/ Instituto Politécnico Nacional, 1999. p. 2221.

En 1976 se creó la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para coordinar y normar las guarderías de la Secretaría de Educación Pública y de otras dependencias. Se cambió la denominación de "guarderías" por la de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

En 1978 se derogó la denominación de Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia y se le nombró Dirección General de Educación Materno Infantil, ampliando con esto considerablemente su cobertura.

En 1980 se le cambió nuevamente de denominación, a Dirección General de Educación Inicial siguiendo con el mismo nombre y el mismo curso en los trabajos hasta 1985.

En 1985 debido a la reestructuración de la Administración Pública Federal, desapareció la Dirección General de Educación Inicial para quedar integrada como una Dirección de Área de la Dirección General de Educación Preescolar, hasta 1990.

Para 1990 de nuevo desapareció como Dirección de Área de la Dirección General de Educación Preescolar y se conformó como Unidad de Educación Inicial, la cual pasó a depender directamente de la Subsecretaría de Educación Básica, hasta 1995.

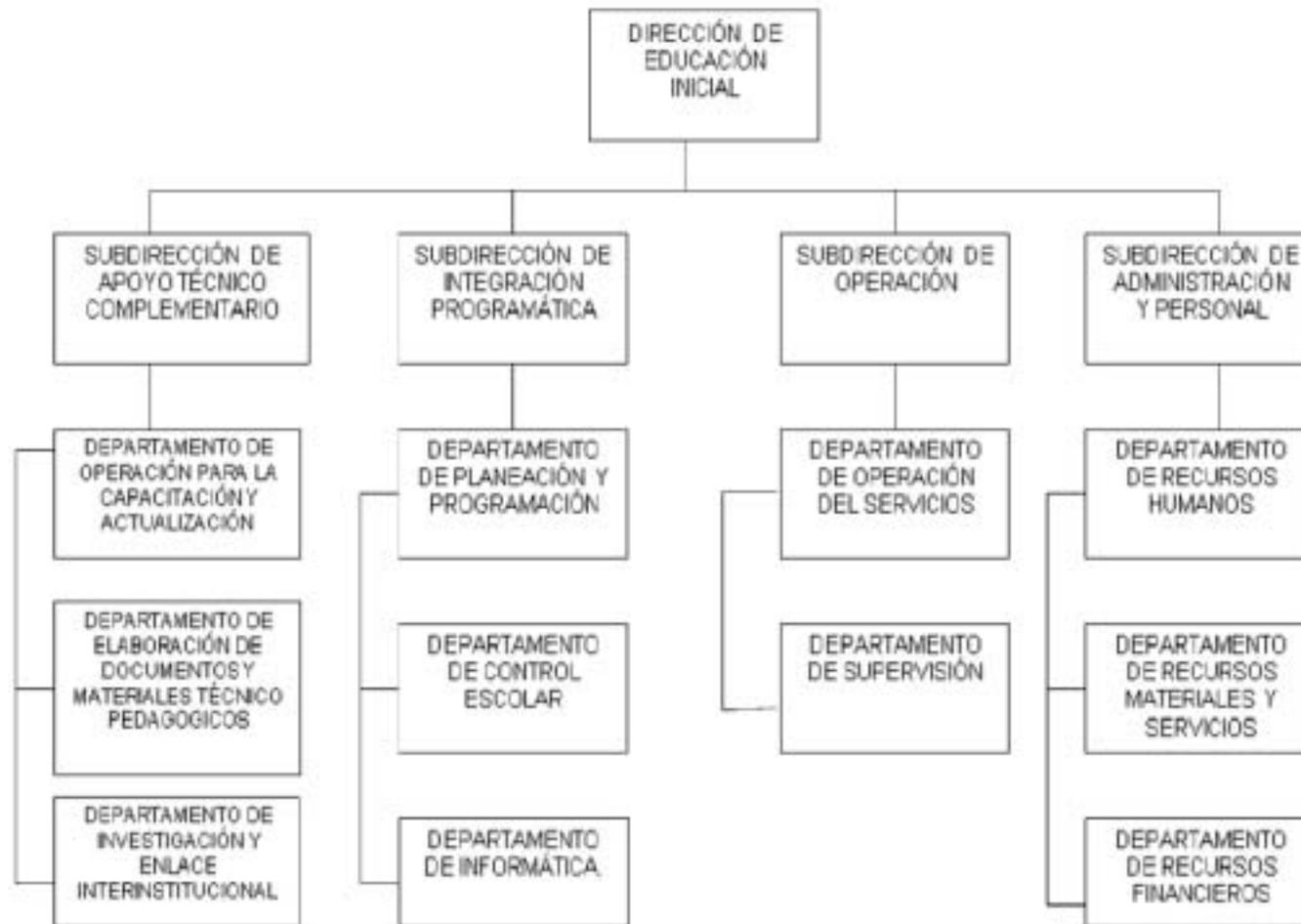
A partir de 1995 vuelve a cambiar a Dirección de Educación Inicial dependiendo directamente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública hasta la actualidad.

1.1.2. Ubicación de la Dirección de Educación Inicial en el período de 1995-1998

En período 1995-1998 la Dirección de Educación Inicial se encontraba ubicada en Xocongo número 65, colonia Tránsito, delegación Cuauhtémoc, en el centro del Distrito Federal, ocupando el tercer y octavo piso de ese edificio hasta agosto de 1998.

A continuación se muestra el organigrama general de la dirección de 1995-1998.

Organigrama de la Dirección de Educación Inicial



Como muestra el organigrama de la Dirección de Educación Inicial está integrada por 4 subdirecciones: La Subdirección de Integración Programática; la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario; la Subdirección de Operación y la Subdirección de Administración y Personal. Cada subdirección tiene funciones⁸ que orientan el desarrollo de las acciones que realizan en la Dirección; sin embargo, aunque estas tienen su relevancia, para los fines de este trabajo se le dará énfasis en el siguiente apartado a las funciones de la Subdirección de Apoyo Técnico complementario y a las del Departamento de Operación para la Capacitación y Actualización en el que se enmarca la actividad laboral realizada, las cuales se derivan del Manual de funciones de la Dirección de Educación Inicial.

1.2. Funciones de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario

- 1) Instrumentar y desarrollar los proyectos, programas e instrumentos académicos para la Educación Inicial, de acuerdo a la normatividad educativa establecida para ello.
- 2) Coordinar la elaboración de propuestas de manuales técnico-pedagógicos y material didáctico y de apoyo para los Centros de Desarrollo Infantil, Módulos de Atención y Servicio la modalidad No Escolarizada, Centros de Educación Inicial de la modalidad Semiescolarizada y la Escuela para Asistentes Educativos.
- 3) Participar en la elaboración de los objetivos, metodología, técnicas e instrumentos de medición para desarrollar los procesos de seguimiento educativo o técnico-pedagógico y de evolución destinados a la Educación Inicial.
- 4) Captar e integrar las propuestas de modificación y actualización de normas educativas que presenten los niveles de supervisión, docente y directivos.

⁸ *cfr.* Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Dirección de Educación Inicial. *Manual de funciones de la Dirección de Educación Inicial*. México: SEP, 1995.

5) Establecer, verificar y ajustar mecanismos para la inducción, capacitación, actualización, superación profesional, identificación de necesidades y evaluación del personal docente y de apoyo a la educación de acuerdo con las normas establecidas.

6) Proponer alternativas pedagógicas que apoyen al mejoramiento en la calidad del servicio educativo.

7) Instrumentar, investigaciones específicas y proyectos orientados al mejoramiento de las condiciones de operación en los planteles en coordinación con las áreas de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal responsables de proyectos específicos y programas complementarios.

8) Proponer y establecer mecanismos de coordinación con instituciones y organismos públicos y privados afines a la Educación Inicial que permita ampliar la cobertura de atención, así como la calidad de los servicios.

9) Proponer estrategias y acciones para la capacitación del personal escolar en el aprovechamiento de los medios electrónicos para mejorar la práctica educativa así como el diseño, elaboración y difusión de materiales de apoyo al trabajo.

10) Instrumentar y poner en práctica los proyectos académicos, programas e instrumentos didácticos para la Educación Inicial, de acuerdo a la normatividad establecida por el área competente de la Secretaría de la Educación Pública.

1.3. Funciones del Departamento de Operación para la Capacitación Actualización y Superación Profesional

Para este trabajo se detallan las funciones generales de Operación para la Capacitación Actualización y Superación Profesional debido a que es en el que laboré desarrollando funciones específicas como instructora.

- Coordinar acciones de capacitación, actualización y superación profesional, así como asesorías, orientaciones y conferencias.
- Proponer y aplicar mecanismos e instrumentos para el diagnóstico, detección de necesidades y evaluación de la capacitación en coordinación con las áreas encargadas de la Dirección de Educación Inicial.
- Instrumentar programa de capacitación, actualización, superación, orientación y asesorías al personal docente de los Centros de Desarrollo Infantil, al personal encargado de los Módulos de Atención y Servicio, al personal de los Centros de Educación Inicial y al personal docente de la Escuela Para Asistentes Educativas.
- Elaborar propuestas de adecuación de programas y contenidos de capacitación y actualización y desarrollo del personal docente y de apoyo a la Educación Inicial.
- Adecuar, apoyar e impartir los cursos de Carrera Magisterial para el personal docente de la Modalidad Escolarizada.
- Promover mecanismos de coordinación y enlace con instituciones y organismos públicos y privados para mejorar la calidad de la capacitación que se brinda.
- Instrumentar y desarrollar programas permanentes de formación y evaluación de instructores.

El desarrollo de las funciones que se han mencionado, se relacionan directamente con la operación del servicio educativo, debido a que los trabajos de capacitación están dirigidos principalmente al personal implicado directamente en esta labor educativa.

Es por ello que considero preciso revisar las características del servicio educativo de la Dirección de Educación Inicial, así como las del Programa educativo, debido a que la Educación Inicial se proporciona a través de la aplicación del mismo en sus tres modalidades de atención como se muestra a continuación.

1.4. Características del servicio educativo de la Dirección de Educación Inicial.

El siguiente cuadro muestra las características generales del servicio educativo de la Dirección de Educación Inicial.

Modalidad Escolarizada	Modalidad No Escolarizada	Modalidad Semiescolarizada
<ul style="list-style-type: none"> - Funciona a través de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). - Opera en el Distrito Federal. - El servicio constituye una prestación laboral. - Precisa de instalaciones bien establecidas. - Cuenta con personal interdisciplinario, docente y especializado. - Se ajusta al calendario escolar. - Cuenta con horarios bien establecidos en una rutina de trabajo. - Atiende a niños de 45 días a 6 años de edad. - Además de ser un servicio educativo, se proporciona atención, cuidado y alimentación a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funciona a través de los Módulos de Atención y Servicio. - Opera en zonas Urbanas y urbano-marginadas del Distrito Federal. - Es una medida para igualar las condiciones de acceso al sistema educativo formal. - No precisa de instalación específica. - Cuenta con personal voluntario. - Tiene horarios flexibles. - Este servicio se adapta a las necesidades así como a las características de la comunidad. - Atiende a niños de 0 a 4 años. - Los padres reciben orientación para realizar actividades educativas con sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funciona a través de los Centros de Educación Inicial. - Opera en zonas urbano-marginadas del Distrito Federal. - Este servicio para las madres trabajadoras que no cuentan con esta prestación. - Cubre horarios acordes a la jornada laboral. - El servicio se brinda en espacios prestados por la comunidad. - Atiende a niños de 2 a 4 años de edad. - La atención se proporciona a través de personal voluntario. - Promueve la participación de los servicios sociales que se brindan en la comunidad.

Debido a que la actividad laboral que realicé como instructora se llevó a cabo con el personal docente, es que procedo a describir más detalladamente la modalidad escolarizada.

Modalidad Escolarizada

Este servicio se proporciona a través de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), públicos y privados. Los CENDI constituyen una prestación laboral para las madres trabajadoras del sector gubernamental cuyos hijos tienen entre 45 días de nacidos

hasta los 5 años 11 meses quienes reciben este servicio, (cabe mencionar que en términos operativos este servicio educativo se brinda a los niños hasta su ingreso a la primaria con 6 años cumplidos).

La organización trabaja a partir de vínculos o relaciones que se establecen entre los agentes operativos (personal que labora en los CENDI) y los niños, los cuales generan posibilidades de acción e intercambio de información a partir de rutinas establecidas en su jornada de atención.

Objetivo del servicio

Brindar atención y educación integral a hijos de madres trabajadoras a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) en el Distrito Federal.

Operación

El servicio se caracteriza por brindar a los niños y niñas educación integral apoyada en la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los demás y con el entorno. Durante su estancia en el CENDI los niños reciben servicios asistenciales y desarrollan actividades formativas, organizadas a partir de una rutina de trabajo que promueve la formación de hábitos, tales como: higiene, cuidado de la salud y alimentación. Asimismo, se realizan actividades pedagógicas, recreativas y artísticas en las que participa todo el personal y los padres de familia, con el propósito de vincular las acciones realizadas en el centro, con la familia y la comunidad.

Existen CENDI de plantilla completa que cuentan con personal interdisciplinario que incluye una Directora responsable de la administración, organización y funcionamiento del CENDI y de las acciones educativas; servicio Médico, Odontológico, Psicológico, Pedagógico, Nutrición, y Trabajo Social, quienes comparten responsabilidades con la directora en relación a la organización de las acciones educativas en el centro y que además contribuyen desde diferentes perspectivas al desarrollo integral de los niños, a este equipo de trabajo se le denomina personal de servicios técnicos; el equipo de

trabajo formado por las responsables de grupo (educadoras y puericultistas) responsables de planear y desarrollar las actividades educativas con el apoyo de las asistentes educativas, este grupo es el personal docente; y por último está el personal de apoyo compuesto por el personal administrativo (secretaria), personal de aseo, mantenimiento y cocina, quienes participan también de acuerdo a su ámbito de competencia en la realización de acciones educativas. Todo este personal atiende de manera integral al niño desde su ámbito de competencia.

Por otro lado tenemos a los centros con plantilla incompleta en los que participan directora, responsables de grupo (educadoras, puericultistas o asistentes educativas) y personal de apoyo. Los tiempos en los que operan se ajustan a las necesidades y disposiciones de la dependencias a las que pertenecen los centros, en la mayoría de centros se cubren cada año más de 200 días de servicio a través de 3 turnos: matutino, vespertino y discontinuo.

Los CENDI funcionan en dos tipos de inmueble: *ex profeso*, que está construido con base en una guía técnica arquitectónica propuesta por el Comité Administrativo del Programa Federal de Construcción (CAPFCE), en coordinación con la Dirección de Educación Inicial para un mejor funcionamiento, cuya capacidad de atención es para 250 niños en promedio, distribuidos en 3 secciones: lactantes (45 días a 1 año 6 meses), maternas (1 año 7 meses a 3 años 11 meses) y preescolares (4 años a 5 años 11 meses), o hasta su ingreso a la primaria con 6 años cumplidos.

El otro tipo de inmueble es el adaptado, en el cual el número de niños varía considerando la superficie de las salas en las que se proporciona el servicio de la siguiente manera: a) Las salas para lactantes, atendidas por una puericultista y una asistente educativa por cada 7 lactantes. b) Las salas para maternas, atendidas por una educadora y una asistente educativa por cada 15 niños. c) Las salas de preescolares, atendidas por una educadora y una asistente educativa por cada 30 niños.

El servicio de Educación Inicial cuenta con un cuerpo de supervisión que además de supervisar y darle seguimiento a las acciones educativas en los CENDI, proporciona asesorías en aspectos técnico-pedagógicos para que las niñas y los niños reciban un servicio de calidad, bajo la norma del programa educativo vigente y personal calificado. Asimismo, brinda asesoría en materia administrativa, con el propósito de que los inmuebles reúnan las condiciones de seguridad e higiene que les permita operar en forma adecuada en bienestar de los niños, niñas y personal.

Las acciones educativas se desarrollan en los CENDI con base en 5 aspectos metodológicos que establece el Programa de Educación Inicial.

- Diagnóstico de necesidades. Tiene como propósito identificar y conocer el tipo de problemáticas y necesidades que existen en el CENDI y que afectan a la población infantil que recibe el servicio educativo. Para su elaboración se emplean entrevistas, guías de observación y cuestionarios. Se realiza al inicio del ciclo escolar tomando como base los 10 aspectos señalados en el Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada. A partir del diagnóstico se organiza y orienta el trabajo en el CENDI aprovechando y adecuando las acciones y los recursos a las características de cada centro, a través del Plan de Acción.
- Planeación de actividades. Es el proceso que permite plantear y organizar las actividades a realizar por parte de los diferentes agentes educativos, anticipando los recursos necesarios. La planeación de actividades se realiza individualmente por el personal de servicios técnicos y personal docente de acuerdo al Plan de Acción del CENDI, que es la estrategia general de intervención educativa del CENDI y que responde a las necesidades educativas de los niños. Se planea mensualmente, dosificando semanalmente los aspectos a trabajar por orden de prioridad. La planeación de actividades educativas se realiza considerando las tres áreas de desarrollo, los ejes de contenido seleccionados, los recursos, los espacios disponibles y los tres tipos de interacción que maneje el programa.
- Realización de actividades. En la ejecución de las actividades se retoman los aspectos considerados para la planeación de acuerdo la estructura operativa del CENDI

(espacios, rutinas, recursos disponibles, participación del personal operativo y participación de padres de familia).

- Seguimiento. El seguimiento permite verificar el desarrollo de las actividades y realimentar la eficacia que tienen en el CENDI considerando la integración de esfuerzos y el aprovechamiento de los recursos. Además nos indica los aciertos y los errores que se tuvieron en el momento de realizar lo planeado.
- Evaluación. La evaluación cumple tres funciones: como instrumento para obtener información sustantiva para la planeación de actividades, como mecanismo de retroalimentación a lo largo de todo el proceso a fin de ajustar y modificar las acciones previstas, como sistema que permite constatar los efectos y el impacto que tiene el proceso educativo en los beneficiarios de Educación Inicial niños, padres y comunidad. Se realiza utilizando los criterios que maneja el Programa de Educación Inicial.

En el apartado siguiente se describen las características generales del Programa de Educación Inicial debido a que es a través de éste que se orientan y norma las acciones educativas que se desarrollan con los niños y niñas menores de 6 años en las tres modalidades de atención (escolarizada, no escolarizada y semiescolarizada).

1.5. Características generales del Programa de Educación Inicial

"El programa de Educación Inicial constituye un modelo Pedagógico desde donde pueden derivarse las medidas y recomendaciones operativas que permiten hacer realidad los propósitos establecidos."⁹

Entendemos por modelo pedagógico a la construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica, la cual responde a una necesidad histórica concreta. El modelo pedagógico Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y las características de la práctica docente.

⁹Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. *Programa de Educación Inicial*. Versión experimental. México: SEP, 1992. p.10.

El programa se encuentra estructurado bajo tres marcos:

- Marco conceptual en el cual se presentan los lineamientos de la política de modernización para el nivel, su vinculación con el acuerdo nacional, los fundamentos teóricos que sustentan la categoría central (interacción).
- Marco curricular en el que se delimitan los objetivos del programa, las áreas de desarrollo concebidas como los grandes campos formativos que orientan el quehacer educativo, las temáticas como delimitantes de la labor educativa, los contenidos que requieren ser considerados, los ejes de contenido como indicativos operacionales mínimos para el diseño de actividades educativas, la metodología del programa y los lineamientos para la evaluación.
- Marco operativo en el cual se realiza el tratamiento particular de los contenidos ligados directamente a las modalidades de atención, en el cual se ofrece un panorama de actividades alternativas que pueden utilizarse en la interacción con los niños y las niñas.

A. Marco conceptual

Política para la modernización en Educación Inicial

La modernización de la Educación Inicial consiste ...en vincular el potencial formativo de los primeros años de vida del niño con el aprovechamiento de sus capacidades en el sistema educativo, [...] establece un compromiso de articulación pedagógica con los otros niveles educativos; una vinculación con la educación para adultos a fin de fortalecer las posibilidades formativas de los niños; una congruencia con los propósitos nacionales y la comprensión de que su quehacer formativo se encuentra estrechamente relacionado con el sistema educativo en todo el país.¹⁰

Fundamentos teóricos

El programa considera algunas posturas teóricas psicológicas las cuales ofrecen la información para entender la importancia de la interacción en el desarrollo del niño, además de señalar algunos aspectos sociales y pedagógicos.

Fundamento psicológico

¹⁰*Ibídem.* pp. 16 y 17.

La interacción constituye la categoría central del programa. Existen tres planos básicos de interacción del niño, uno referido a la confrontación consigo mismo, otro caracterizado como un encuentro constante con el mundo social, y el último con las características peculiares de las cosas físicas del mundo que lo rodea.¹¹

La escuela conductual marca un referente de interacción con el niño al considerar una estimulación necesaria y suficiente para producir un repertorio conductual capaz de responder a las diferentes contingencias ambientales [...] La escuela psicoanalítica contiene como elemento capital de desarrollo humano la interacción del niño con su ambiente a grado tal de encauzar sus sentimientos y emociones a una objetividad que establece una regulación y control de sus comportamientos [...] En la escuela genética, se encuentra el mayor énfasis proporcionado a la interacción del niño consigo mismo y con los demás. La figura imprescindible del Alter y el acucioso proceso de construcción hacen de la interacción el mecanismo por excelencia para alcanzar un estado mayor de conocimiento [...] es en la interacción donde se construirá la más compleja red de capacidades, aprendizajes y respuestas.¹²

Fundamento sociológico

La estructura social en la que se encuentra... [el niño]... constituye una compleja red de relaciones que debe conocer y dominar paulatinamente [...] La familia es el primer núcleo de interacción mediante la cual el niño integra un conocimiento previo que le permite la creación de nuevas alternativas de interacción [...] Conforme se amplía el marco de interacción de los niños, las exigencias, reglamentaciones, normas, obligaciones y derechos [...] adquieren mayor intensidad y exigen un trabajo de asimilación y organización colosal [...]¹³

Fundamento pedagógico

Conforme las medidas educativas fueron evolucionando, se configuraron una serie de ventajas que le dan relevancia a la Educación Inicial.

La primera [...] fue la eliminación de la diferencia entre vida cotidiana y vida escolar. La educación constituye un proceso que cubre todos y cada uno de los espacios de la vida social de los niños [...] La segunda enfatizó que en el proceso educativo se pueden percibir perspectivas de desarrollo más amplias siempre y cuando se incida [...] en edades más tempranas [...] La tercera marcó que [...] la educación contiene en sí misma una de las claves para generar un cambio social [...] Actualmente se asume [...] que la creación de condiciones sociales favorables para los niños llega a ser una inversión valiosa para la futura estructura social [...] Como último punto se mostró que el proceso educativo es una responsabilidad social y se tiene que responder en consecuencia¹⁴

B. Marco curricular

Objetivos generales del Programa de Educación Inicial

¹¹Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. *Programa de Educación Inicial*. Versión experimental. México: SEP, 1992. p. 40.

¹² *Ibidem*. pp. 41 y 42.

¹³ *Ibidem*. pp. 43 y 45.

¹⁴ *Ibidem*. p. 48.

- Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, su capacidad de comunicación y comprensión verbal, su psicomotricidad y su interacción afectiva.
- Contribuir a la orientación de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en las acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para protegerla y conservarla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales en donde conviven los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.¹⁵

Áreas de desarrollo

En el marco curricular se presenta la parte referida a los contenidos educativos que contempla el programa. Su conformación se deriva de [...] tres áreas de desarrollo [...]

- a) Área de desarrollo personal [...] reconoce que la construcción de las capacidades de los niños es un proceso que sólo ellos pueden realizar, pero que los adultos pueden contribuir a que lo logre mejor [...]
- b) Área de desarrollo social... [considera]... la acción educativa...[como]...una acción sociocultural. Mediante ella las generaciones comparten costumbres, tradiciones, concepciones y comportamientos particulares... la vida social se traduce en la cultura misma de la familia, la comunidad y la escuela [...]
- c) Área de desarrollo ambiental... [plantea]... la necesidad de vincular el conocimiento de los objetos físicos con las repercusiones que tiene el uso inconsciente e irracional de los recursos...[a través de]...la participación del adulto [...] para conducir, orientar y aclarar las formas de obtener información [...]¹⁶

Metodología

La metodología es un conjunto de lineamientos que orientan y enriquecen la interacción entre adultos y niños.

Para este programa se han definido tres tipos de interacciones básicas que sirven para entender y orientar el planteamiento de las acciones educativas:

- a) Interacción adulto-niño... [la cual permite distinguir]... la preponderancia del adulto, [...] la cooperación entre ambos,... y la iniciativa de los niños para realizar actividades.
- b) Interacción niño-niño... [reconoce que entre los niños]... la espontaneidad y la creatividad son elementos principales de su actividad; [...] puede realizarse de dos formas: entre niños de la misma edad o de diferentes edades.
- c) Interacción adulto-adulto [...] permite generar mejores condiciones para el desarrollo de los niños a través de la participación consciente y responsable.¹⁷

Planeación de actividades

La planeación de actividades ayuda a cubrir de manera organizada las necesidades e intereses de los niños [...] considerando los aspectos siguientes:

- a) Pensar en la planeación como un recurso para anticipar y optimizar el trabajo con los niños.
- b) Se realiza tomando en cuenta las necesidades de los niños así como el contexto en que se encuentran.

¹⁵Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. *Programa de Educación Inicial*. Versión experimental. México: SEP, 1992. p.55.

¹⁶ *Ibidem*. pp. 64-66.

¹⁷ *Ibidem*. pp. 85-88.

- c) Pensar las acciones planeadas en un marco integral que involucre de manera diferenciada a las personas que interactúan con los niños al igual que el uso de los recursos a su alcance.
- d) Utilizar [...] los ejes de contenido.
- e) Respetar las rutinas diarias del niño en la institución, su familia o la comunidad.
- f) Programar mensualmente las actividades a fin de mantener una secuencia [...] y realizar ajustes [...]
- g) Considerar a las personas que se encuentran más cerca del niño [...]
- h) Evaluar mensualmente los logros y darle... seguimiento a las acciones.
- i) Vincular la participación de los padres en la continuidad de la acción educativa.¹⁸

Las actividades se elaboran con dos criterios: Dirigidas o propositivas, libres o indagatorias. Las actividades propositivas son secuenciales, sistemáticas y modeladoras de hábitos, habilidades y actitudes específicas. Las actividades indagatorias crean las condiciones para que los niños satisfagan su interés y apliquen las capacidades formadas en su desarrollo". Estas actividades son las que se manejan en el PEI.¹⁹

Evaluación

Para los efectos de este programa se evalúan los siguientes aspectos:

- 1) Formación de los niños [...] se incluyen los logros alcanzados por los grados de desarrollo y por las destrezas formadas durante... [la operación del]... programa.
- 2) Participación de los adultos; referida a los cambios realizados en su interacción con los niños y entre ellos mismos.
- 3) Organización de las actividades; configurada por el proceso de planeación seguido por satisfacer las necesidades de los niños.
- 4) Recursos de apoyo [...] son concebidos como facilitadores y contextualizadores del conjunto de interacciones.
- 5) La organización operativa; relacionada con la participación de los distintos agentes que contribuyen al desarrollo eficaz del programa.

El proceso de evaluación se realiza en tres momentos permanentes; el inicial, intermedio y final.

- a) Inicial, identificando el estado en que se encuentran los distintos aspectos que participan en... [la operación]... del programa.
- b) Intermedia, aplicada de manera diferencial para los niños en concordancia con sus edades. Tomando como referente al programa, se determinan en un intervalo de tiempo las características de los logros alcanzados en diferentes grupos de edad.
- c) Final, en la cual se constata la consolidación de los logros previstos en el programa²⁰

C. Marco Operativo

El Programa de Educación Inicial opera bajo tres modalidades de atención Escolarizada, No Escolarizada y Semiescolarizada, cuyas características se mencionan brevemente debido a que ya han sido descritas anteriormente al abordar las características del servicio educativo (página 20).

¹⁸Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. *Programa de Educación Inicial*. Versión experimental. México: SEP, 1992. p. 90.

¹⁹*Ibidem*. p. 70.

²⁰*Ibidem*. pp. 99-104.

La primera modalidad opera a través de los Centros de Desarrollo Infantil a partir de rutinas establecidas en su jornada diaria, contando con la participación del personal específico que labora en estas instancias y con una organización operativa definida.

Las Modalidades No Escolarizada y Semiescolarizada sustentan su operación en el trabajo interactivo de padres de familia, comunidad y organizaciones sociales locales e institucionales. La principal característica de estas dos últimas modalidades radica en ofrecer una educación a bajo costo y en promover la autogestión comunitaria para allegarse de los recursos necesarios que requiere el servicio.

Por último cabe mencionar que la puesta en marcha del Programa de Educación Inicial demandaba el compromiso por parte de los adultos involucrados en esta labor para garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos; el mejoramiento en la calidad de la educación, en la práctica educativa y en la atención y trato al menor.

Es por ello que en el capítulo siguiente se aborda la información relativa a la capacitación, debido a que a través de las acciones de capacitación se incide directamente en el personal involucrado en la prestación del servicio educativo.

CAPÍTULO 2

LA CAPACITACIÓN EN LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DE 1995 AL 1998

En la Dirección de Educación Inicial, la Capacitación constituye una de las estrategias fundamentales para la preparación continua de los recursos humanos,²¹ como es el caso del personal operativo del servicio educativo y prioritariamente del personal docente, con miras hacia su profesionalización.²² En ese sentido la capacitación debe ser un proceso permanente y paralelo a lo largo de la vida del individuo, acción que va más allá de la escuela y cuya finalidad es desarrollar aptitudes, mejorar los conocimientos y lograr los cambios de actitud que demanda su función.

La mayor parte de los sistemas educativos de los países... [en el contexto iberoamericano]... transitan un periodo de profundas reformas [...] en [...] una tendencia... [hacia]... la participación activa y creativa del personal docente [...] En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente –especialmente de aquellos orientados a la formación continua de los docentes en servicio- partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras.²³

Actualmente, la tendencia de la capacitación en la Dirección de Educación Inicial y los planteamientos al respecto del Programa Nacional de Educación Inicial,²⁴ fundamentan

²¹Con respecto al Desarrollo de Recursos Humanos Jaime Grados menciona que es: La acción destinada a modificar las actitudes de los seres humanos con objeto de que se preparen emotivamente para desempeñar su trabajo y que éste se refleje en la superación personal. Grados, Jaime A. *Capacitación y desarrollo de personal*. México: Trillas. 1999. p. 30.

²²En cuanto a la profesionalización en el ámbito docente, la Teoría de los Rasgos determina las características que deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, auto organización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida. En este sentido, se intenta generar los procesos de profesionalización docente buscando corregir aquellas “deformaciones” que no conforman los rasgos esperables de una profesión. Marín Marín, Álvaro. *Profesionalización docente y globalización*. México, Mayo de 2004. Disponible en internet:<<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html>> (Consultado el 04 de noviembre de 2009).

²³Lella, Cayetano de. *Modelos y tendencias de la Formación Docente*, en I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999. Disponible en internet:<<http://www.oei.es/cayetano.htm>> (Consultado el 14 de octubre del 2009).

²⁴El Programa Nacional de Educación Inicial tiene como objetivo el contribuir al mejoramiento de la calidad de los servicios de educación inicial, mediante la institucionalización de un modelo de atención con un enfoque integral que favorezca el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo de niñas y niños de cero a tres años de edad, en todo el país. Sus objetivos específicos son la institución de un currículo básico para este nivel, establecer orientaciones técnico-pedagógicas para la organización y funcionamiento de sus servicios e incorporar la visión de las madres y padres de familia para consolidar su enfoque integral y ampliar la cobertura. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación

sus propuestas con base en la Reforma Integral de la Educación Básica (2007-2012),²⁵ respondiendo de esa manera a lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012),²⁶ como parte de la política de estado vigente.

Para el cumplimiento tanto de los objetivos planteados en la Reforma Integral de la Educación Básica, como para el cumplimiento del objetivo del Programa Nacional de Educación Inicial en términos de capacitación y actualización docente, es que se retoman las acciones emprendidas por el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros (PRONAP).²⁷

Volviendo a retomar el tema que nos ocupa acerca de la capacitación en la Dirección de Educación Inicial en el período comprendido de 1995 – 1998, es que a continuación se realiza la revisión del esquema general de capacitación que orientaba las acciones de capacitación.

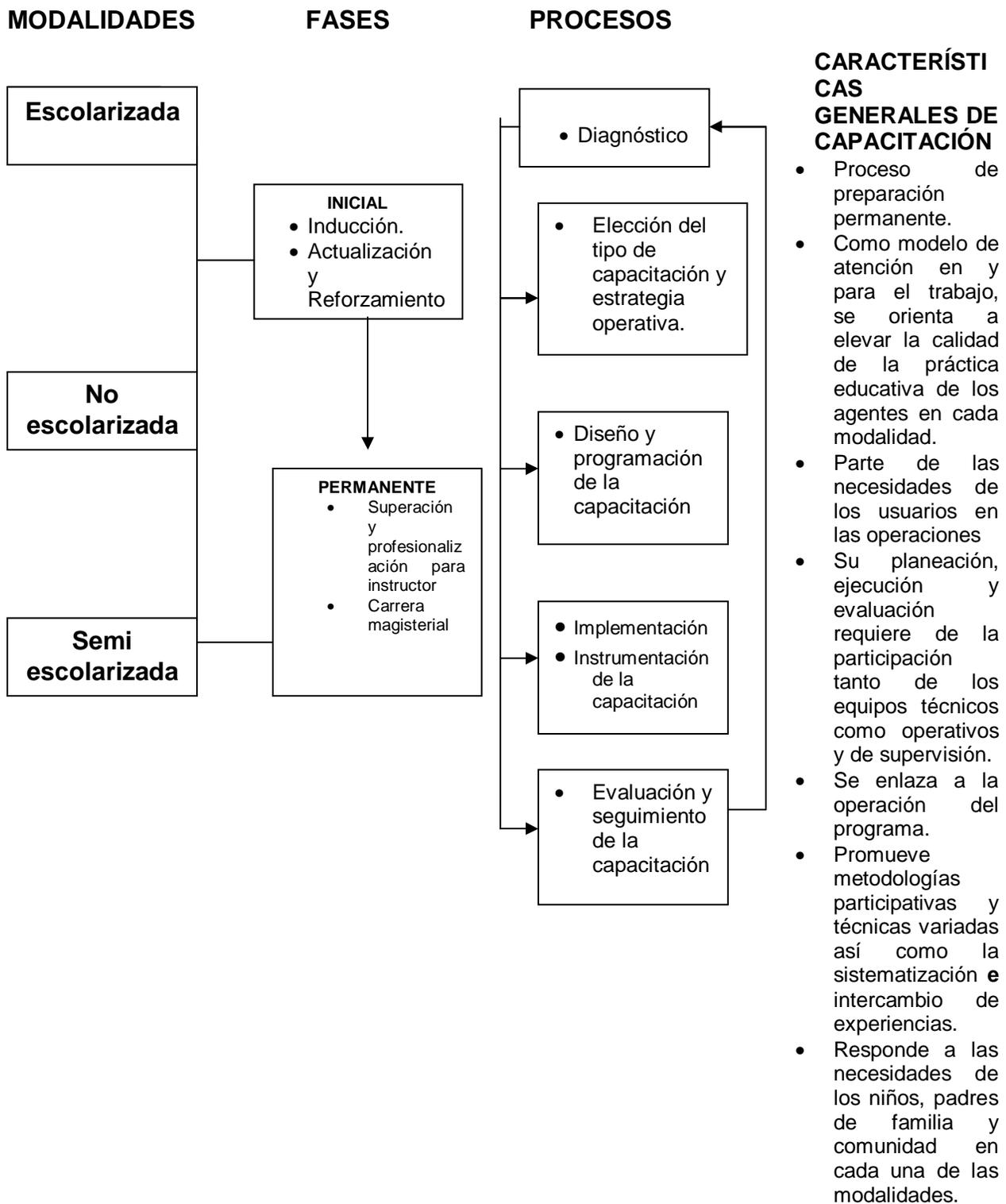
Básica. *Programa Nacional de Educación Inicial*, en Plan Educación Inicial, Ago-2008. Disponible en internet: <<http://www.scribd.com/.../Plan-Educacion-Inicial-Ago-2008>> (Consultado el 19 de abril del 2010).

²⁵La Reforma Integral de la Educación Básica 2007-2012, cuyo objetivo principal se aboca a elevar la calidad de la Educación Básica, para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, a partir de la revisión actualización y articulación del currículo de preescolar, primaria y secundaria, la formación continua y superación profesional de maestros, así como la adopción y aplicación de enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza, materiales educativos adecuados a los nuevos contenidos curriculares. El marco legal que la sustentan [...] son: El acuerdo secretarial 384; el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Subsecretaría de Educación Básica. *Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. Marzo del 2008, en Articulación curricular en educación. Disponible en internet: <<http://200.79.124.184/prieb/images/stories/rieb08.pdf>> (Consultado el 7 de Septiembre del 2010).

²⁶Uno de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo es elevar la calidad de la educación [...] que comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional ... significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia social solidaria y se preparan la competitividad y exigencias del mundo del trabajo [...] *op.cit.*

²⁷El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros (PRONAP), ha transitado de la revalorización del magisterio y de la descentralización de los servicios de educación continua hacia la conformación de un Sistema Nacional de Formación Continua y superación Profesional (SNFCSP)... [que]... destaca la identificación sobre la prevalencia estratégica que tiene la formación continua hacia los colectivos escolares con el propósito de que esta responda en mayor medida a las necesidades específicas de los centros escolares, aprovechando los vínculos del PRONAP. *Op.cit*

2.1. Esquema General de Capacitación



2.2. Descripción del Esquema General de Capacitación

El esquema general de capacitación surge de la importancia y necesidad de la formación de recursos humanos como un trabajo paralelo al proceso de implantación del Programa de Educación Inicial (PEI), correspondiente a la reestructuración curricular, además de perfilarse como propuesta para la consolidación de dicho programa.

Se plantea como una estrategia de trabajo y de formación que funcione a corto y mediano plazo, buscando la posibilidad de adaptarse y modificarse de acuerdo a las necesidades surgidas en el contexto de su aplicación.

De acuerdo a la nueva propuesta planteada por la reforma curricular del año de 1992 se buscó propiciar un proceso más participativo del personal operativo que laboraba directamente con los niños, lo que requirió una determinada formación a todos los niveles.

Una propuesta responsable que abogue por un currículo nuevo diversificado, flexible, abierto no puede dejar de tener en cuenta lo que dicha propuesta implica, concretamente para el profesorado [...] pero un currículo flexible, abierto, implica asumir una dosis extra de responsabilidad, tiempo, formación y autoformación.²⁸

Hoy en día se hace necesario redefinir el papel docente y especificar –igual que para los alumnos- los conocimientos las destrezas las actitudes los valores requeridos para este nuevo papel.²⁹

Es entonces que se resignifica el rol de los adultos que ejercen una influencia formativa en los niños en su relación cotidiana con ellos. Esta nueva acepción es la de agente educativo,³⁰ por lo que se busca adecuar los conocimientos, actitudes y valores necesarios para la realización del trabajo educativo con los niños.

²⁸Torres, Rosa María. *Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP/Biblioteca del normalista, 1993. p. 98.

²⁹*Ibidem*. Pág. 100.

³⁰El agente educativo dentro del Programa de Educación Inicial es aquel adulto(a) que cumple una función educativa a través de la interacción que establece con los niños y/o con las niñas y que dicha función incide en su formación, en este sentido, todo personal, padre o madre de familia y miembros de la comunidad son considerados agentes educativos.

En esta dinámica el planteamiento de formación docente de esta reforma buscó trascender el plano de los agentes educativos como meros reproductores de las propuestas del programa educativo a un plano en el que asumieran un rol más participativo, activo y creativo.

La capacitación en la Dirección de Educación Inicial, siguió la línea del enfoque constructivista en su discurso, con la finalidad de lograr una congruencia con los planteamientos teóricos del programa educativo, considerando que dicho enfoque brinda los elementos para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que proporciona la fundamentación de la actividad mental del individuo en el proceso de adquisición del conocimiento.

El enfoque constructivista concibe al individuo como un ser social y al mismo tiempo socializador, lo que como miembro de una sociedad y una cultura le permite compartir un conjunto de saberes y formas culturales preelaboradas y predefinidas socialmente, de tal manera que el individuo aprende a conocer, aprende a hacer, aprende a ser y finalmente aprende a aprender.

Con el constructivismo como marco explicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se buscó la posibilidad de crear individuos críticos y reflexivos que coadyuvaran a lograr las metas educativas que se pretendían, de tal suerte que esto se reflejara en los beneficiarios de la educación inicial, a través de la formación e información necesaria que recibieran los agentes educativos en los diferentes tipos de capacitación.

El constructivismo, es compartido por distintas teorías psicosociales entre las que se destacan la teoría genética, la teoría del aprendizaje verbal significativo; o bien de los enfoques socio-culturales y procesamiento humano de la información.

En el campo educativo este enfoque se organiza en torno a tres elementos fundamentales: el alumno, el profesor y los contenidos al respecto.

César Coll menciona que: la actividad mental constructiva del alumno, se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social [...] La actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos de aprendizaje preexistentes.³¹

Con respecto al Profesor, Coll da la siguiente conceptualización: [...] La actividad constructiva del alumno obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimiento, por la del profesor como orientador o guía; pero el hecho de que los conocimientos que se construyen estén elaborados a nivel social lo convierte en un guía singular, ya que su función es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.³²

Por último, Coll señala que [...] El contenido de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico (el contenido debe ser portador de significado) como desde el punto psicológico (debe haber en la estructura cognoscitiva del alumno elementos relacionados de forma sustantiva y no arbitraria, con el contenido); y el alumno ha de tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre el contenido en cuestión.³³

En este orden de ideas el papel de los instructores debe orientarse a aprovechar aquellos factores que propicien una situación de aprendizaje significativo además de suscitar o promover las condiciones adecuadas para el aprendizaje, así como identificar los factores que obstaculicen el proceso de capacitación.

El instructor es concebido entonces como coordinador o guía consciente de promover la comunicación como un importante instrumento mediador de aprendizaje, ya que permite el intercambio de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias, por ello la función del instructor consiste en animar y favorecer la socialización de saberes.

2.2.1. Modalidades de atención en la capacitación

A. Modalidad Escolarizada

En esta modalidad la capacitación se proporciona a todo el personal que labora en los centros de desarrollo infantil (CENDI) con y para los niños que acuden a este tipo de servicio educativo asistencial. La capacitación se realiza considerando los grupos de trabajo, por figura operativa de acuerdo con las funciones que realizan, necesidades y/o requerimientos para el desarrollo de su trabajo.

³¹Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educativo*, vol. 2. Madrid: Alianza 1990. p. 435-453.

³²*Idem*

³³Coll, César. ¿Qué es el constructivismo? Argentina: Magisterio del Río de la Plata, 1997. p. 35-36.

1) Personal de supervisión y coordinadoras

Educadoras o especialistas en alguna área de los servicios especializados como el área médica, de odontología, psicología, trabajo social y nutrición quienes realizan la supervisión o coordinación de dichos servicios. Este personal recibe capacitación, actualización y/o reforzamiento técnico-pedagógico.

2) Directoras

Generalmente educadoras, aunque también desarrollan este tipo de funciones psicológicas, pedagogas o trabajadoras sociales, quienes también reciben capacitación, actualización y/o reforzamiento técnico-pedagógico.

3) Equipo Técnico especializado

Integrado por los servicios especializados que ayudan a dar un servicio integral a los niños en el CENDI como el servicio médico, odontológico, psicológico, servicio de trabajo social, nutrición y servicio pedagógico, cada uno atendido por los especialistas correspondientes y en el caso del servicio pedagógico que incluye la observancia de los servicios educativos de todo el CENDI atendido por educadoras, puericultistas o pedagogas con amplia experiencia y manejo en la operación del servicio educativo. Cabe mencionar que el personal incluido en los servicios especializados también recibe capacitación actualización y/o reforzamiento técnico-pedagógico.

4) Personal docente

Educadoras y puericultistas con estudios especializados en el trabajo con niños, así como también asistentes educativas con estudios a nivel técnico relacionado al trabajo con los niños aunque también desarrollaban esta función personal con años de experiencia en el trabajo con niños pequeños. Dicho personal recibe capacitación, actualización y reforzamiento técnico-pedagógico de manera extensiva.

5) Personal de apoyo

Formado por el personal de los servicios generales del CENDI: cocina, mantenimiento y administración. Generalmente este personal cuenta con una formación técnica o con

una formación de primaria, secundaria, medio superior o con experiencia en el área de servicio. Debido a las características de este personal la capacitación que recibe es extensa.

B. Modalidad semiescolarizada

Se capacita a las educadoras de los Centros de Educación Inicial (CEI), quienes no cuentan con una formación profesional definida, en general las gentes responsables de los CEI son personas de la comunidad a quienes se les proporciona capacitación inicial, permanente y extensiva considerando diferentes aspectos que les permitan proporcionar el servicio educativo asistencial como son aspectos organizacionales, conocimiento sobre el desarrollo del niño, aspectos técnico-pedagógicos y normativos para apoyar su labor.

C. Modalidad no escolarizada

Se capacita, actualiza y proporciona reforzamiento técnico-pedagógico a los responsables de módulo que generalmente se encuentra conformado por personal con una formación afín al ámbito educativo psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales enfocando su trabajo hacia padres de familia a quienes proporcionan pláticas de orientación y asesoría con el apoyo de los educadores comunitarios, estos generalmente son personas de la comunidad. El tipo de información y apoyo que se proporciona a través de esta modalidad se relaciona con aspectos de desarrollo de los niños, prácticas de crianza, hábitos necesarios para la integración de los niños en los niveles escolares subsecuentes, entre otros. A las educadoras comunitarias se les capacita de manera inicial, continua y permanente en actualización y reforzamiento técnico-pedagógico ya que generalmente no cuentan con una formación profesional.

D. Capacitación al personal de área central

La capacitación, actualización y superación profesional del personal del área central incluyendo al personal de capacitación se consideraba dentro de las fases de la capacitación de acuerdo con las necesidades propias del personal y los requerimientos

del puesto. Este tipo de capacitación la realizaba personal del departamento de capacitación o personal externo según los requerimientos.

2.2.2. Fases de la capacitación

A. Inicial

- Cursos renovados de inducción por modalidad y figura operativa.
- Cursos de reforzamiento pedagógico.
- Cursos de actualización.
- Asesoría por y para instructores.

B. Permanente

- Superación profesional para instructores.
- Carrera magisterial.
- Cursos de capacitación y profesionalización para personal directivo, de supervisión, técnico, docente y de apoyo a partir de las necesidades detectadas.

Estrategia

- Directa- Personal de la Subdirección de Apoyos Técnicos Complementarios.
- Indirecta.
 - Instituciones externas.
 - Multiplicadores, (supervisores, personal de servicios técnicos, jefas de área pedagógica, responsables de CEI o módulo de servicio).
 - Material de aprendizaje (material de apoyo a las acciones de capacitación).

Metodología

- Cursos.
- Talleres.
- Círculos de estudio.
- Asesorías.

2.2.3. Proceso de capacitación

A. Diagnóstico

El diagnóstico de necesidades de capacitación es el proceso mediante el cual se identifican los requerimientos del personal en materia de capacitación. De los resultados surgen los insumos para estructurar y desarrollar las acciones de capacitación que permitan el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes en el personal operativo.

El punto de partida es el diagnóstico que a través de ciertos procedimientos y de la aplicación de instrumentos como el instrumento de Detección de Necesidades de capacitación (**ANEXO 1**) y el llenado de la Hoja de registro (**ANEXO 2**), recaban insumos para determinar e instrumentar la capacitación considerando los siguientes aspectos.

Estudio de población por modalidad

- Función desempeñada.
- Formación académica.
- Años en servicio.
- Cursos recibidos.
- Intereses y/o necesidades de capacitación.

Necesidades derivadas de la operación en las tres modalidades de atención

- Informes de seguimiento y evaluación de supervisión.
- Informes de seguimiento de operación.
- Resultados de la detección de necesidades de capacitación por parte de personal de apoyos técnicos (a través de estudios aleatorios estratificados).
- Demandas específicas de responsables y/o autoridades.
- Problemas específicos relacionados con la práctica educativa de padres de familia y agentes educativos.

Resultados de la capacitación

- Evaluación de los cursos de capacitación.
- Aspectos cuantitativos, metas derivadas del programa anual de actividades (POA).
- Informes de instructores.
- Resultados del seguimiento de cursos.

B. Elección del tipo de capacitación y estrategia operativa

Una vez aplicados los instrumentos diagnósticos, se codifica la información la cual arroja los datos para determinar el tipo de capacitación y la estrategia operativa a seguir.

Capacitación por figura operativa en las tres modalidades y personal de área central

1) Cursos normativos

- Programa de Educación Inicial.
- Estructura y organización por modalidad.
- Funciones por cada figura operativa.
- Desarrollo del niño.
- Reforzamiento técnico-pedagógico en planeación seguimiento y evaluación.
- Aspectos administrativos y organizativos.

2) Cursos operativos

- Inducción al puesto.
- Asesorías.
- Conferencias
- Superación y profesionalización.
- Carrera magisterial para personal docente (educadoras).
- Actualización.

Por las características de los contenidos, los cursos que brindaba el Departamento de Operación para la Capacitación y Actualización, se clasificaban en: normativos u obligatorios y operativos o complementarios.

Cursos normativos u obligatorios

Este tipo de capacitación tiene como propósito proporcionar a los agentes educativos los lineamientos y conocimientos básicos que apoyen su labor. Un ejemplo de éstos son los cursos de inducción y los de vertiente institucional, entre otros.

Cursos operativos o complementarios

Este tipo de capacitación tenía como propósito proporcionar los elementos teórico-prácticos al personal operativo, por lo que los contenidos dependían de las necesidades detectadas en el Diagnóstico de Necesidades de capacitación. A continuación se describe en qué consistían este tipo de cursos.

Inducción al puesto

Los cursos de inducción, consistían en proporcionar los elementos básicos del trabajo, que permitiera al personal de nuevo ingreso introducirse en el ámbito laboral y establecer las relaciones laborales necesarias para efectos de su trabajo, dichos cursos eran impartidos a las 3 modalidades de atención y a todo el personal.

Asesorías

Las asesorías eran consideradas acciones permanentes que se dirigían a la atención de necesidades y requerimientos detectados y relacionados con el trabajo cotidiano que eran prioritarios, por lo cual se programaban a partir de las observaciones directas y/o aplicaciones de cuestionarios; su duración variaba entre 1 y 3 horas, atendiendo a Coordinadoras, Supervisoras, Equipo Técnico y Personal Docente.

Conferencias

Por otro lado estaban las conferencias y exposiciones de temas específicos, que eran impartidos por especialistas en lo requerido y estaban dirigidas a Coordinadoras,

Supervisoras, Directoras, Equipo Técnico, Personal Docente y personal de Área Central.

Cursos de superación

Los cursos de superación consistían en crear espacios de análisis y reflexión en torno a diversas temáticas que propiciaran la construcción individual y colectiva de soluciones para su práctica educativa, así como propuestas y proyectos de trabajo a partir de los referentes personales de los participante en los cursos, que coadyuvara a elevar la calidad de la educación, estos cursos estaban dirigidos a todo el personal.

Cursos de Carrera Magisterial

Carrera Magisterial buscaba estimular la preparación y el desempeño profesional de los docentes, a la vez que buscaba contribuir a la revaloración del docente. En el marco de las resoluciones de la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, ésta es perfeccionada y consolidada con apego a los objetivos trazados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Estos cursos eran impartidos a Coordinadoras, Supervisoras, Directoras, Servicios Especializados del CENDI (Equipo Técnico) y personal Docente.

Cursos de Actualización

En el rubro de Actualización se encontraban los cursos cuyos contenidos tenían como propósito la consolidación y puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los agentes educativos requerían para conducir los diversos contenidos programáticos de la Educación Inicial, las actividades educativas y en general su práctica educativa. Estos cursos estaban dirigidos a Coordinadoras, Supervisoras, Directoras, Personal Técnico, Personal Docente (Educadoras, Puericultistas, Asistentes Educativas), personal de apoyo en el CENDI (Intendencia, Mantenimiento, Personal de cocina), personal Administrativo en CENDI, personal administrativo en Área Central y personal en general.

C. Diseño y programación de la capacitación

Para el diseño y programación de la capacitación se requiere establecer una red de coordinación y comunicación con otras áreas de trabajo por lo que se consideran los siguientes aspectos.

Aspecto participativo en la capacitación

Que para el diseño y programación de la capacitación se establezca la coordinación entre las áreas administrativas, operativas y de supervisión con la finalidad de que a través de su participación sea posible recuperar experiencias y unificar criterios antes, durante y después de la capacitación.

Docentes, alumnos e instituciones necesitan transitar espacios de reflexión colectiva, permanente, sistemática, de diálogo franco, de coherencia, para combatir la pedagogía del adiestramiento y la domesticación. Trazar un camino para construir otra educación que nos permita pensar, decir y hacer otros futuros.³⁴

Aspecto de flexibilidad en la capacitación

Que el diseño y programación de la capacitación se adecue a las características de cada modalidad y a los agentes educativos, tanto en contenidos como en estrategias didácticas.

Desde el inicio de la década de los ochenta se reconocen en México fenómenos vinculados con la reestructuración productiva de bienes y servicios como son: cambios en la tecnología, en la organización, en las relaciones laborales, y la fuerza de trabajo, entre otras, retomando también el aspecto flexibilizador dentro de estos cambios.

En esencia, el concepto flexibilizador hace referencia a mecanismos jurídicos, reformas y estrategias destinadas a quitar rigidez a la legislación laboral a fin de permitir que el factor trabajo se "acomode", se "adapte" fácilmente a las necesidades y conveniencias del sistema productivo[...] su premisa [...] es que tanto la estructura organizacional tradicional, como el trabajador, están experimentando una serie de cambios que los obligan a repensar sus estrategias y enfoques, para permitir un proceso de reajuste recíproco que apareja toda una nueva forma de expresión de los elementos tradicionales de la relación de trabajo,...[poniendo énfasis a]...la llamada flexibilización interna o funcional ...[uso flexible de la fuerza de trabajo]... ,producto de la aplicación de técnicas modernas de organización productiva y la introducción de nuevas tecnologías, la cual se apoya en la polivalencia o polifuncionalidad del trabajador, [...]para ser considerado como un ser [...] con derecho a la

³⁴Fuentes, Norma Isabel. *Proyección de la propuesta de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, en Gadotti, Moacir; Gómez, Margarita Victoria; Mafra, Jason; Fernández de Alentar, Anderson (comps.). 2008. Disponible en internet:<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/.../freire/>> (Consultado el 24 de mayo del 2009).

información, estimulado para participar y decidir, y suficientemente capacitado y entrenado para agregar valor e incrementar la productividad.³⁵

Este fenómeno se observa en la promoción de nuevas políticas educativas que aluden a la flexibilidad en la educación, en este caso en la capacitación del personal operativo de la Dirección de Educación Inicial.

Aspecto de la práctica-teoría-práctica en la capacitación

Que en el diseño de la capacitación se busque partir de las problemáticas detectadas en la práctica educativa de los agentes educativos, con el objetivo de propiciar la reflexión, análisis y la incorporación de nuevos elementos, teóricos y técnico-metodológicos para retomar y enriquecer la práctica educativa.

La relación práctica/teoría (sistematización de conocimientos empíricos, haciendo abstracción de muchas condiciones existentes para captar aspectos esenciales de la realidad), dentro del proceso educativo, puede entenderse como la aplicación de los varios conocimientos disciplinarios a situaciones y problemas concretos (salud, producción, el mismo proceso de aprendizaje etcétera).³⁶

La experiencia de la práctica educativa del personal operativo y la complementación de ésta con elementos, teóricos y técnico-metodológicos, permite estructurar un tipo de capacitación que cubra las limitantes de la formación empírica, a la vez que les brinda la posibilidad de la construcción de nuevos conocimientos, el reconocimiento y promoción de nuevas habilidades y destrezas básicas necesarias para enriquecer su práctica educativa.

Cada práctica educativa basada en la experiencia nos brinda elementos para organizar la estructura de un perfeccionamiento docente, pero de manera reiterada recurrimos a la teoría para obtener confirmaciones o refutaciones, recíprocamente. En otras palabras, se confronta teoría-práctica, práctica-teoría, para obtener un producto equilibrado y fortificado desde las dos perspectivas.

En la formación teórica-práctica los conocimientos teóricos adquiridos son útiles en la medida en que el agente educativo desarrolla la capacidad de su uso crítico.

³⁵ Benavides de Castañeda, Luisa. *La flexibilidad: nuevo paradigma de las relaciones laborales*. Disponible en internet: <<http://servicio.cid.uc.edu.ve/derecho/revista/idc26/26-7.pdf>> (consultado el 13 de mayo de 2009).

³⁶ Torres, Rosa María. *op.cit*, p.84.

En los últimos 30 años, encontramos diferentes tendencias en la formación docente que entienden de diferente manera las relaciones entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción [...] Una de estas perspectivas es la "constructivista" [...] en la cual [...] se consolida la idea de reproducir en la capacitación, los lineamientos derivados de las teorías psicológicas. Se revaloriza el conocimiento psicológico pero se continúa con la lógica de aplicación de la teoría a la práctica pero con una mayor producción teórica, con una vinculación de alternancia entre la teoría y la práctica. En la tendencia crítico-reflexiva, la relación entre teoría y práctica es de mutua regulación. Cobra relevancia la reflexión sobre la práctica como instancia ineludible para regular la propia intervención y transformar el contexto de escolarización. La teoría no configura la práctica, sino que se construye a partir de ella y se constituye en herramienta para su lectura y transformación.³⁷

Para el diseño de los cursos se consideran los siguientes aspectos:

- 1) Ubicación del curso
 - Tipo de capacitación.
 - Finalidades o propósitos.
 - Aspectos operativos a atender.
- 2) Objetivos del curso
 - Objetivos generales.
 - Objetivos específicos.
- 3) Definición de los contenidos
 - Contenidos básicos y complementarios.
 - Jerarquización por prioridad.
 - Establecimiento de unidades temáticas.
 - Relación con el Programa de Educación Inicial.
- 4) Selección de la información
 - Bibliografía básica y complementaria.
- 5) Diseño de las actividades de aprendizaje
 - Incorporación de la experiencia.
 - Reflexión y análisis sobre la experiencia para la retroalimentación.
 - Revisión de conocimientos adquiridos.
 - Aplicación a la práctica.

³⁷Vogliotti, Ana. *La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente*. Disponible en internet:<<http://www.monografias.com/trabajos31/vinculacion-teoria-practica-formacion-docente/vinculacion-teoria-practica-formacion-docente.sht...>> (Consultado el 4 de junio de 2009).

6) Elaboración del material didáctico que dependerá principalmente de:

- Los contenidos abordados.
- Las estrategias didácticas utilizadas.

7) Diseño de actividades de evaluación

- Evaluación parcial de aprendizaje y procesos.
- Evaluación final de aprendizaje y procesos.

8) Programación y operación de la capacitación

- Previsión de recursos humanos.
 - Humanos.
 - Técnicos.
 - Materiales.
 - Financieros.
 - Instalaciones.
- Coordinación con el área operativa.
 - Programación de los cursos de capacitación para cada modalidad.
 - Previsión de recursos; humanos, materiales, instalaciones.

D. Instrumentación y operación de la capacitación

Para la instrumentación de la capacitación es imprescindible que los instructores tengan la información pertinente por parte del personal de área operativa en el sentido de poder retroalimentar la capacitación.

1) Aspecto participativo de la capacitación.

- Reuniones con área operativa a fin de dar a conocer los lineamientos que afectan a la operación.
- Para el seguimiento de la capacitación retroalimentación de los equipos de supervisión.
- En la coordinación de los cursos.

2) Consideración de algunos principios básicos de los grupos operativos

- La tarea como líder del grupo.
- El instructor como coordinador o guía del grupo.

- Los participantes como investigadores (reflexivos, analíticos y propósitos).

E. Evaluación y seguimiento

La evaluación en el proceso de capacitación es primordial, ya que en este momento se diseñan mecanismos de control que arrojan datos del desarrollo del curso, del grupo y del cumplimiento de los objetivos planteados. Estos mecanismos de control a su vez permiten:

- Verificar la apropiación de los aprendizajes de los agentes educativos.
- Acreditar el aprendizaje.

Aplicación de la evaluación

1) Durante el curso de capacitación (de proceso y de producto)

- Evaluación del instructor o instructora.
- Evaluación del grupo.
- Ficha para la supervisión de la capacitación.
- Evaluación del curso.

2) Al finalizar el curso de capacitación (de proceso y de producto).

- Acreditación y no acreditación.
- Evaluación final del curso.
- Informe del instructor o instructora.

3) En la operación de cada modalidad (seguimiento en la aplicación de los aprendizajes alcanzados).

- Ficha para el seguimiento de la capacitación.
- Informes bimestrales para la capacitación.

2.2.4. Marco legal de la capacitación

El marco legal de la capacitación en México se sustenta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley Federal del Trabajo, la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, la Ley General de Educación, el Programa de

Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal, como a continuación se muestra.

La Capacitación como un derecho se inscribe en el Artículo 123 de la Constitución, Fracción XIII el cual señala.

Las empresas cualesquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores, capacitación o adiestramientos conforme a las cuales los patrones deberán cumplir con dicha obligación. La ley reglamentará y determinará los sistemas, métodos y procedimientos conforme a las cuales los patrones deberán cumplir con dicha obligación³⁸

En la “Ley Federal del Trabajo” Título Primero Artículo 3º se tiene como premisa que:

El trabajo es un derecho y un deber social [...] exige respeto para las libertades y dignidad de quien lo presta y debe efectuarse en condiciones que aseguren la vida, la salud y un nivel económico decoroso para el trabajador y su familia. No podrán establecerse distinciones entre los trabajadores por motivo de raza, sexo, edad, credo religioso, doctrina política o condición social. Asimismo, es de interés social promover y vigilar la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores³⁹

Asimismo, en su Título cuarto. Derechos y Obligaciones de los trabajadores y de los patrones, en su capítulo III Bis. De la capacitación y adiestramiento de los trabajadores señala lo siguiente.

ARTÍCULO 153-A. Todo trabajador tiene el derecho a que su patrón le proporcione capacitación o adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida y productividad, conforme a los planes y programas formulados, de común acuerdo, por el patrón y el sindicato o sus trabajadores y aprobados por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.⁴⁰

ARTÍCULO 153-F. La capacitación y el adiestramiento deberán tener por objeto:

- I. Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad; así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella;
- II. Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación;
- III. Prevenir riesgos de trabajo;
- IV. Incrementar la productividad; y,
- V. En general, mejorar las aptitudes del trabajador⁴¹

La Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Título segundo: De los derechos y Obligaciones de los Trabajadores y los Titulares, Capítulo V, artículo 44. Son obligación de los trabajadores fracción VIII.

³⁸Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Asamblea Legislativa del Distrito Federa. IV Legislatura. México: Constitución Política 2009. Pág. 148.

³⁹ Ley Federal del Trabajo. Diario Oficial de la Federación. 1º de abril de 1970, última reforma, 17 de enero de 2006. Pág. 1.

⁴⁰Ley Federal del Trabajo. *Título cuarto. Derechos y Obligaciones de los trabajadores y de los patrones (Adicionado con los artículos que lo integran, Diario Oficial de la Federación, 28 de abril de 1978). Capítulo III Bis. De la Capacitación y Adiestramiento de los trabajadores.* México, 2009. Pág. 29.

⁴¹*Ibídem.*

VIII.- Asistir a los institutos de capacitación para mejorar su preparación y eficiencia.⁴²

En relación a lo anterior, el Acuerdo para Promover la mejor Capacitación Administrativa y Profesional de los Trabajadores al Servicio del Estado que tiene como fundamento lo dispuesto en el Artículo 89, fracción I de la Constitución Mexicana; Artículo 43, fracción VI inciso (F) y Artículo 44, fracción VIII de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado reglamentaria del Apartado B del Artículo 123 Constitucional; Artículo 3º, fracción V y Artículo 41 de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, considera:

ACUERDO. PRIMERO.- Las dependencias del Ejecutivo Federal y los organismos públicos incorporados al régimen del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, procurarán la mejor capacitación administrativa de su personal, a efecto de que usted pueda obtener ascensos conforme al escalafón, así como mantener y elevar su aptitud profesional, para lo cual coordinarán con el mismo Instituto la acción que en esta materia vengán desarrollando o promuevan en favor de sus trabajadores y sus programas de difusión cultural, deportiva y recreativa de los propios trabajadores y de sus familiares⁴³

En lo relativo a la capacitación, la Ley General de Educación señala en el Capítulo II. Del federalismo educativo. Sección 1.- De la distribución social educativa. Artículo 12, fracciones I y VI y Artículo 13, fracciones I y IV; Sección 2.- De los servicios educativos. Artículo 20, fracciones I, II, III y IV, señala lo siguiente:

ARTÍCULO 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considera la opinión de las autoridades sociales involucradas en la educación, en los términos del ARTÍCULO 48 [...]

VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica [...]

ARTÍCULO 13.- Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

I.- Prestar los servicios de educación inicial, básica- incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros [...]

IV.- Prestar los servicios de formación, actualización capacitación y superación profesional para maestros de educación básica de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine [...]

⁴²Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Reglamento del Apartado B del artículo 123 constitucional. Instituto de investigaciones jurídicas. Legislación Federal (Vigente al 28 de julio de 2010) Disponible en internet:<<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/126/46.htm?s=>> (Consultado el 20 de Septiembre del 2010).

⁴³Acuerdo para Promover la mejor Capacitación Administrativa y Profesional de los Trabajadores al Servicio del Estado. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de Junio de 1971. Disponible en Internet:<<http://www.economia.gob.mx/swb/work/models/economia/Resource/12/1/images/A6.pdf>> (Consultado el 20 de Septiembre del 2010).

ARTÍCULO 20.- Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrán las finalidades siguientes:

I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de Educación Inicial, básica-incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena-especial y de educación física;

II. La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicios, citados en la fracción anterior:

III. La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuadas a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y [...]

IV. El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa [...]⁴⁴

Por otro lado, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 menciona que la educación para adultos debe vincularse, de manera permanente, con las necesidades que los individuos y las colectividades consideren relevantes. Por lo que las comunidades beneficiarias de estos servicios deben participar más activamente en la definición de los mismos. Los objetivos de aprendizaje han de referirse al contexto concreto de las personas de manera tal que a partir de los conocimientos adquiridos se generen nuevas necesidades y aprendizajes y en consecuencia lo aprendido no se pierda por falta de uso o relevancia.

Así mismo, nos señala que entre los factores con mayor influencia se encuentra una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y perfeccionamiento profesional de los maestros.

En 1996 a partir de las demandas de supervisores, directivos y maestros, el entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, ordenó la realización de una consulta sobre las cargas de trabajo de las escuelas.

Como resultado de ello se diseñó el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal (D.F.) cuyos objetivos son:

⁴⁴Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de Agosto del 2010. Disponible en internet:< <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>> (Consultado el 20 de Septiembre del 2010).

- Fortalecer conforme a lo postulados del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la capacidad de acción y gestión de las escuelas públicas a fin de apoyar la función docente y mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- Articular al servicio de las escuelas, las acciones de las instancias administrativas, los procesos de supervisión y dirección, con el propósito de favorecer la planeación de la gestión escolar.
- Todas las escuelas clarifiquen las actitudes y conductas que fomenten y expliciten promuevan y difundan las acciones que permitan el desarrollo de la personalidad ética de las y los estudiantes.
- Tomar en cuenta el carácter formador de nuestra educación y la transformación del trabajo en el aula que tiene como elemento sustancial la actualización del personal docente, de apoyo, técnico y administrativo.
- Promover actividades de actualización que respondan a necesidades específicas de la práctica profesional.

2.3. Características generales del personal de Capacitación en 1995-1998

El departamento de Operación para la Capacitación, Actualización y Superación Profesional estaba a cargo de una licenciada en trabajo social y las funciones inherentes al departamento estaban a cargo de 8 pedagogos, 2 psicólogos, 1 nutrióloga, 1 técnica en trabajo social y 1 educadora de preescolar, siendo este personal el responsable de desarrollar las acciones de capacitación como instructores.

Dicho personal, contaba con distinta formación, de tal suerte que se integró un equipo multidisciplinario con el fin de que cada uno contribuyera desde su perspectiva en el desarrollo de las actividades de capacitación.

La recopilación de la información relativa al perfil y funciones específicas del puesto de instructor, fueron tareas difíciles debido que no habían documentos actualizados (en el período de 1985 a 1988) que sustentaran y proporcionaran información al respecto, ya que por los cambios estructurales de la institución así como del programa educativo, se

dieron cambios paralelos al servicio educativo; a la concepción de la niñez; a la filosofía de su atención y trato, dándose reconocimiento al valor formativo que adquirió esta atención; es por ello el papel del instructor tenían que modificarse y ajustarse a la nueva forma de trabajo y a la nueva tendencia del programa.

Considerando lo anterior, describo a manera de propuesta y con base en mi experiencia, algunas características que el instructor debería poseer para el desarrollo óptimo de su trabajo.

2.4. Perfil del instructor

Administrativamente cada instructor e instructora tenía nombramientos que señalaban en sus funciones actividades diferentes a las que les habían sido asignados estructuralmente y dada la variedad de la formación académica y profesional de los instructores del grupo era difícil agruparlos a todos en un perfil determinado que señalara sólo un tipo de formación, así pues se consideraban las profesiones afines a las áreas de humanidades y a la educación.

Desde mi punto de vista el perfil del instructor e instructora tenía que adaptarse a las nuevas exigencias y condiciones de la operación de la capacitación por lo que en términos reales y operativos se replanteó la manera de impartir la capacitación y se replanteó el perfil del instructor considerando la importancia del conocimiento y manejo del Programa de Educación Inicial tanto en sus aspectos normativos, como operativos. Con base en lo anterior el instructor en el área de capacitación de la Dirección de Educación Inicial debería poseer un conjunto de conocimientos, habilidades y características que a continuación se mencionan.

A. Conocimientos

- Conocimientos propios de su profesión (Pedagogía, Psicología, Trabajo Social, Educadora de Preescolar).
- Conocimientos generales acerca del proceso de capacitación.

- Conocimientos acerca del Programa de capacitación y los criterios establecidos para desempeñar las actividades de capacitación.
- Conocimientos acerca de la estructura y Organización de la Dirección de Educación Inicial y particularmente de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.
- Conocimiento y manejo del Programa de Educación Inicial y la operación del mismo.
- Conocimiento sobre teorías del desarrollo infantil.
- Conocimiento referido al proceso de Enseñanza – Aprendizaje.
- Conocimiento acerca de Educación para Adultos.
- Conocimiento acerca de metodología, recursos didácticos, técnicas y procedimientos de trabajo grupal.
- Conocimiento acerca del proceso de planeación y seguimiento de actividades de aprendizaje.
- Conocimiento acerca del proceso de evaluación y sus mecanismos de aplicación.

B. Habilidades

- Para las relaciones humanas y manejo de grupo.
- Para organizar y coordinar actividades grupales.
- Para la toma de decisiones.
- Para trabajar en equipo y relacionarse en grupo.
- Para resolución de problemas.
- Para emplear estrategias que favorezcan el aprendizaje.
- Para detectar necesidades y problemáticas en el desarrollo del trabajo cotidiano y en el desarrollo de la capacitación misma.
- Para comunicarse y para el establecimiento de canales de comunicación.
- Para generar mecanismos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C. Rasgos Personales

- Iniciativa, creatividad y actitud propositiva.
- Facilidad de palabra.
- Responsabilidad y compromiso en el trabajo.
- Respeto a las personas y al trabajo que desarrollan.

- Ser sociable y facilidad para relacionarse.
- Capacidad de observación.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Sensibilidad y empatía en las necesidades del grupo.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Conciencia de la trascendencia.

D. Escolaridad

- Licenciatura en Pedagogía, Psicología, Trabajo Social y Educadora de Preescolar. Considerando que son profesiones con tendencia de formación humanística que manejan campos de conocimiento afines por lo que son susceptibles de abordar aspectos de desarrollo humano como actividades relacionadas con la educación, la docencia y la capacitación.

E. Experiencia

- Mínimo un año en trabajo relacionado en el ámbito educativo o docencia, experiencia en manejo de grupo y/o capacitación. Se considera este tiempo como el mínimo indispensable para conocer los trabajos que se desarrollan en Educación Inicial de tal manera que exista una sensibilización e involucramiento en los trabajos desarrollados en la Dirección de Educación Inicial.

A continuación se describe la forma en que operaba la capacitación en el período 1985-1998 como base para el análisis y valoración de mi labor como instructora.

2.5. Procedimiento para la operación de la capacitación en el período 1985-1998

El siguiente cuadro muestra el Procedimiento para la Operación de la Capacitación,⁴⁵ Actualización y Superación Profesional, así como las acciones inherentes al instructor.

⁴⁵Esta información tiene como fundamento el manual de procedimientos de la subdirección de Apoyo Técnico Complementario, vigente de 1995-2000.

RESPONSABLE	ACTIVIDAD
Jefe de departamento	1. Coordina y dirige las acciones de capacitación, actualización y superación profesional.
Jefe de Oficina	2. Propone y aplica los mecanismos que ayudan a la detección de necesidades y a la evaluación de la capacitación.
Instructor	3. Aplica instrumentos Diagnósticos (ANEXO 1) y la hoja de registro (ANEXO 2).
Jefe de Departamento	4. Realiza el vaciado de la información obtenida de los instrumentos diagnósticos y presenta un informe. 5. Recibe por escrito del departamento de supervisión las solicitudes de capacitación, actualización y asesoría del personal directivo, docente y no docente que labora en planteles donde se imparte Educación Inicial
Jefe de Oficina	6. Recibe, analiza y codifica la información obtenida del instrumento diagnóstico y las solicitudes de capacitación recibidas. 7. Identifica los requerimientos de capacitación y los jerarquiza por prioridad. 8. Programa y calendariza eventos de capacitación y actualización de acuerdo a las solicitudes recibidas.
Jefe de Departamento	9. Aprueba el calendario de cursos (periodo de capacitación y actualización). 10. Informa a la Subdirección de Operación sobre la programación de cursos. 11. Entrega al jefe de oficina el calendario aprobado. 12. Da respuesta por escrito a las solicitudes de capacitación, así como también notifica de los cursos programados al personal operativo.

Jefe de Oficina	13. Selecciona las modalidades de capacitación.
Secretaria	14. Selecciona a los instructores, considerando conocimientos y experiencia para los requerimientos.
Jefe de Oficina	15. Asigna responsabilidades y cargas de trabajo a los instructores para la conducción de los eventos.
Instructor	16. Mecnografía el calendario de cursos para los instructores.
Jefe de Oficina	17. Distribuye calendario de cursos de capacitación a los instructores (ANEXO 3).
Instructor	18. Propone los contenidos y estrategias didácticas para el diseño de los cursos de capacitación.
Jefe de Oficina	19. Elabora material didáctico de apoyo a los cursos.
Instructor	20. Elabora el cronograma de los cursos de capacitación a los que fue asignado (ANEXO 4).
Jefe de Oficina	21. Revisa las propuestas de los contenidos, de las estrategias didácticas, así como los cronogramas.
Instructor	22. Revisa el material didáctico elaborado por los instructores para impartir el curso.
Jefe de Oficina	23. Revisa y cubre los requerimientos de material tanto para el instructor como para el participante.
Instructor	24. Imparte cursos de capacitación.
Secretaria	25. Acredita la asistencia a los cursos de capacitación (ANEXO 5).
Instructor	26. Evalúa los cursos de capacitación. Evaluación diaria (ANEXO 6) y evaluación final (ANEXO 7).
Jefe de Oficina	27. Elabora las constancias de capacitación.
Instructor	28. Entrega constancias que acreditan la asistencia a los cursos de capacitación (ANEXO 8).
Jefe de Oficina	29. Supervisa la labor de los instructores a través de la guía para el supervisor (ANEXO 9).
Instructor	30. Elabora el informe al terminar el curso.

Secretaria	31. Mecanografía los informes de capacitación.
Jefe de Oficina	32. Elabora en coordinación con las otras oficinas el avance programático a través del formato de programa operativo anual informe mensual.
Jefe de Departamento	33. Aprueba el avance programático mensual.
Jefe de Oficina	34. Turna al Departamento de Planeación el avance programático mensual.
Jefe de Departamento	35. Elabora estadística mensual de cursos
Jefe de Oficina	36. Aprueba estadística mensual.
Jefe de Departamento	37. Turna al Departamento de Planeación y Programación la estadística mensual.
Jefe de Oficina	38. Promueve eventos de actualización y superación profesional para el personal del Departamento de operación para la Capacitación, Actualización y Superación Profesional.
Jefe de Oficina	39. Organiza y coordina eventos de actualización y superación profesional para el personal del Departamento de operación para la Capacitación, Actualización y Superación Profesional.
Instructor	40. Asiste a eventos de actualización y superación profesional, promovidos y organizados por el Departamento de Operación para la Capacitación y Superación Profesional.
Jefe de Oficina	41. Participa en talleres y reuniones de tipo técnico.
Jefe de Oficina	42. Realiza visitas con carácter técnico-pedagógico a los Centros de Desarrollo Infantil, Módulos de Educación Inicial y Centros de Educación Inicial.
Jefe de Oficina	43. Informa sobre los eventos de actualización y superación profesional a los que asiste.
Jefe de Oficina	44. Revisa los informes sobre los eventos de capacitación, actualización y superación profesional.

Jefe de Departamento	45. Evalúa los eventos de actualización y superación profesional para el personal del Departamento de Operación para la Capacitación, actualización y Superación Profesional.
Jefe de Oficina	46. Elabora semanalmente la relación del personal que imparte y asiste a eventos de capacitación a fin de solicitar la justificación de asistencia en el Área de Personal.
Jefe de Departamento	47. Solicita la justificación de asistencia del personal que imparte cursos al Área de Personal, dándose por concluido el procedimiento.

En términos generales las acciones del instructor pueden resumirse en las siguientes:

- Aplicar el instrumento Diagnósticos y la hoja de registro así como el vaciado de la información obtenida de dichos instrumentos y presentar un informe al respecto.
- Proponer los contenidos y estrategias didácticas para el diseño de los cursos de capacitación y desarrollarlos en el caso de ser aprobados.
- Elaborar el material didáctico y el cronograma de los cursos de capacitación.
- Impartir cursos de capacitación con base en las necesidades requeridas, realizando las evaluaciones correspondientes, así como acreditar la asistencia a los cursos de capacitación.
- Elaborar el informe al terminar el curso.
- Asistir a eventos de actualización y superación profesional, promovidos y organizados por el mismo Departamento, así como participar en talleres y reuniones de tipo técnico e informar al respecto.
- Realiza visitas con carácter técnico-pedagógico a los Centros de Desarrollo Infantil, Módulos de Educación Inicial y Centros de Educación Inicial.

Por último, es preciso señalar que las acciones de capacitación se centran en la consolidación del Programa de Educación Inicial como a continuación se describe.

CAPÍTULO 3

EL PEDAGOGO COMO INSTRUCTOR EN LA CAPACITACIÓN CON PERSONAL DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DE 1995 AL 1998

La capacitación representa en gran medida un mecanismo en la resolución de problemas y una alternativa necesaria para el mejoramiento en los métodos de trabajo en Educación Inicial.

En este capítulo se aborda como tendencia general de la capacitación en la Dirección de Educación Inicial, la capacitación acerca del Programa de Educación Inicial retomando sus características, así como los aspectos básicos de su operación en la modalidad escolarizada durante el período de 1995 al 1998 (hecho que responde a la necesidad de consolidación del programa), sin que con ello se pretenda ignorar las otras líneas de trabajo que se seguían en la capacitación como pudieron ser la de actualización, carrera magisterial o superación personal o profesional entre otras.

Para el caso específico de este trabajo la elección de la capacitación en la modalidad escolarizada responde a las siguientes razones:

- Por el acercamiento que tuve hacia la operación del Programa de Educación Inicial en la Modalidad Escolarizada.
- Por la experiencia como instructor en la capacitación del personal de la Modalidad Escolarizada.
- Por la peculiaridad que adquiere el proceso de la capacitación en esta modalidad debido a la intrincada red de intervenciones y relaciones que se gestan en el proceso educativo de esta modalidad.

Como consecuencia lógica se retoma el papel que tuve como instructora en la capacitación del personal docente de la modalidad escolarizada, destacando mi desarrollo profesional como pedagoga al desempeñarme como instructora de la Dirección de Educación Inicial.

3.1. La tendencia de la capacitación hacia la consolidación del Programa de Educación Inicial

En su transformación la Educación Inicial impulsó cambios que se perfilaban a cubrir necesidades educativas e institucionales. Con el cambio curricular un imperativo era que las propuestas y cambios se concretaran a través de la participación de quienes organizan, operan y proporcionan el servicio educativo, así como de los beneficiarios y de la comunidad en general, labor titánica en donde la Capacitación juega un papel medular.

A partir de este momento se invirtió tiempo y esfuerzo en la búsqueda de estrategias organizacionales, pedagógicas y operativas que cubrieran las necesidades de Educación Inicial y sustentaran a su vez estos cambios a través de líneas normativas bien definidas. La capacitación forma parte de estas estrategias en la resolución de problemas, por lo que el rol del instructor también juega un papel primordial.

Para comprender el papel de la capacitación y más concretamente el rol del instructor en los trabajos de Educación Inicial, se mencionan brevemente algunos aspectos que marcaron las líneas de trabajo de la capacitación con el personal operativo de la modalidad escolarizada, hacia una tendencia clara a la consolidación de programa educativo.

Después de la implantación del Programa de Educación Inicial (PEI), una de las prioridades de la Dirección de Educación Inicial era lograr la consolidación del mismo a través de la participación organizada y comprometida del personal operativo. Esto implicaba un conocimiento y una comprensión precisa de lo propuesto por el programa por parte de dicho personal; sin embargo, la supervisión del servicio educativo, reportaba a la Dirección una serie de problemáticas detectadas en la operación del PEI, lo que daba cuenta de que la interpretación del PEI no se estaba realizando de forma adecuada por diversas razones que a continuación se resumen.

El PEI no proporcionaba la información específica sobre aspectos básicos de la operación; por lo que, como una acción de complementación, se diseñaron paralelamente al programa los manuales operativos para la modalidad escolarizada y no escolarizada. Dichos manuales tampoco cubrieron las necesidades del personal operativo, ya que en su diseño se omitieron aspectos acerca del procedimiento y la aplicación de la metodología de trabajo propuesta por el PEI, además de que al no establecer criterios específicos y claros para su operación del PEI y los manuales operativos, la información se prestaba a interpretaciones variadas, ocasionando confusión en la forma de desarrollar trabajo educativo con los niños y las niñas.

Otra estrategia empleada para resolver algunos problemas en la operación del PEI fue la creación de manuales para las figuras operativas como fueron: el manual de la supervisora del CENDI, manual del director de un CENDI, manual de los servicios técnicos, entre otros; sin embargo estos estaban en proceso de elaboración y revisión.

Al no concretarse dicha estrategia, surgió la necesidad apremiante en las supervisoras de resolver las problemáticas que se presentaban durante la operación del PEI, pues eran ellas las encargadas de supervisar el desarrollo y los resultados de las acciones educativas para darle seguimiento y evaluar el trabajo con los niños, por lo que era necesario aclarar las situaciones prioritarias para el desarrollo de sus funciones como: ¿Qué se tenía que supervisar del servicio educativo?, ¿Con base en qué parámetros específicos se tenía que supervisar?, ¿Qué y cómo evaluar específicamente el servicio educativo?, ¿Cómo darle seguimiento a los trabajos realizados en la prestación del servicio educativo?, ¿Qué supervisar de la práctica educativa y cómo hacerlo?, ¿Qué y cómo reportar lo supervisado?, ¿Qué y cómo apoyar o asesorar al personal operativo en relación a su práctica educativa?, entre otras situaciones.

Aunado a lo anterior era el tema relacionado a la participación comprometida por parte del personal operativo en las acciones educativas con los niñas y los niños en el CENDI, ya que aunque administrativamente las funciones de dicho personal eran

definidas, en lo relativo al desarrollo específico de las acciones educativas y su intervención en las mismas no existían criterios bien definidos hasta ese momento.

Debido a estas situaciones, se recurre a emplear la capacitación como estrategia para establecer criterios normativos en relación a la operación del PEI basados en la práctica educativa que fueran funcionales en todos los CENDI de acuerdo a su realidad operativa, con la finalidad de unificarlos. La información derivada de la capacitación se multiplicaría a todo el personal operativo considerando las necesidades propias de cada grupo de trabajo.

En este contexto, la capacitación cobra importancia como estrategia básica para lograr la consolidación y seguimiento del PEI, pues fue a través de ella que se cubrieron algunas necesidades y se solucionaron ciertas problemáticas que hasta entonces no se habían resuelto, respondiendo así de manera emergente a las necesidades del personal operativo como más adelante se describe.

La tendencia de la capacitación al personal operativo en la modalidad escolarizada de la SEP, se centraba en 4 aspectos básicos abocados principalmente a optimizar la operación del PEI y se resumen de la siguiente manera:

- Interpretación y manejo adecuado del PEI (Comprensión y manejo de la fundamentación teórica y estructura curricular; comprensión y aplicación de la metodología de PEI; establecimiento de criterios de procedimientos para realizar la planeación, el seguimiento y la evaluación de actividades; participación del personal operativo).
- Conocimientos en métodos y procedimiento en el trabajo con niños pequeños, para la planeación y realización de actividades educativas con los niños y niñas.
- Conocimiento sobre desarrollo del niño, para el manejo de las áreas de desarrollo, temas, contenidos y uso de los ejes de contenido en el diseño de actividades educativas.

- Sensibilización del personal operativo en la prestación del servicio educativo, en la comprensión del nuevo rol como “agente educativo”, de la trascendencia de la labor educativa, de la revaloración de la niñez y de la atención y trato al menor.

La capacitación se llevó a cabo por figura operativa, considerando sus necesidades y funciones desempeñadas, tomando como primer grupo al personal de supervisión siendo el primer eslabón en la cadena operativa, con la finalidad de optimizar la unificación de criterios y los procesos de supervisión y asesoría al personal operativo.

El segundo grupo que se consideró para la aplicación de esta estrategia de capacitación, fueron las directoras de los CENDI, debido a que eran ellas las encargadas de administrar, organizar y planear el servicio educativo de los centros.

El tercer grupo lo conformaba el personal de los servicios técnicos (personal de los servicios especializados en el CENDI), por compartir algunas responsabilidades de organización, planeación y desarrollo del trabajo educativo en los CENDI.

El cuarto grupo con el cual se llevó a cabo la estrategia de capacitación es el personal docente, incluye a las educadoras y puericultistas (responsables de grupo) y para efectos de organización e impartición de la capacitación por grupos de trabajo también se consideraba a las asistentes educativas como parte de este personal, debido a que las asistentes educativas tienen una relación estrecha y una influencia directa con los niños a la vez que ejercen una labor formativa en ellos, por la afinidad en el papel y funciones que desempeñan en la prestación del servicio educativo y por la participación que de ellas se requiere en las acciones de planeación, realización, seguimiento y evaluación de las actividades educativas con y para los niños desde el ámbito de su competencia.

El quinto grupo con el que se realiza la capacitación es el personal de apoyo con el afán de cerrar el ciclo de unificación de la información recibida y de de criterios establecidos para el desarrollo del servicio educativo en los CENDI.

Para fines de este informe, se le da énfasis a los aspectos que se consideraron para el desarrollo de la capacitación del personal docente ya que es el personal sobre el cual versa este trabajo por considerar que su participación tiene una fuerte incidencia en los logros educativos de los niños, además de proporcionar insumos importantes acerca del funcionamiento del servicio educativo y de la operación del PEI, información que puede ser muy valiosa para la evaluación y seguimiento del mismo.

Personal docente

Para este personal la capacitación consideraba tanto aspectos normativos, como aspectos técnico-pedagógicos de la operación del PEI que a continuación se mencionan de manera general:

- Comprensión y manejo de temas, contenidos y ejes de contenido para la elaboración de la planeación, realización y evaluación de las actividades educativas.
- Interpretación adecuada del plan de acción como base para el desarrollo de la planeación de las actividades educativas con y para los niños.
- Conocimiento de sus funciones en relación con el ámbito de competencia pedagógico en el desarrollo de acciones educativas.
- Identificación de las funciones y ámbitos de competencia del personal operativo para aprovechar su participación dentro de la planeación y realización de actividades.
- Establecimiento claro de los criterios de intervención en el desarrollo de actividades educativas para establecer responsabilidad directa o indirecta del personal operativo que participará en el desarrollo de las mismas.
- Establecimiento y unificación en criterios de planeación, realización, seguimiento y evaluación de actividades educativas.
- Criterios y principios para equilibrar el uso de los ejes de contenidos por área de desarrollo que coadyuvaran en la formación integral de los niños.
- Unificación de criterios para el llenado de formatos para la planeación y seguimiento.

- Criterios para la identificación y aprovechamiento de los tipos de interacción educativa para el diseño y realización de actividades.
- Criterios específicos para el diseño y realización de actividades educativas.
- Aspectos técnico-pedagógicos que apoyaran la observación durante la realización de actividades educativas, análisis e interpretación de los resultados de la aplicación de actividades educativas como insumo para la evaluación y el seguimiento.
- Criterios específicos para la evaluación de las actividades educativas y el seguimiento de las acciones educativas.
- Aspectos sobre métodos y procedimientos en el trabajo con niños pequeños, aprovechamiento de recursos materiales, humanos y espacios físicos.
- Fundamentos para el liderazgo y el trabajo en equipo.
- Fundamentos para la motivación en el trabajo y la sensibilización del personal que rescate la importancia del trabajo con niños pequeños.
- Actualización sobre desarrollo del niño y prácticas de crianza entre otros.

A continuación se describe mi intervención como instructora en el proceso de la capacitación del curso acerca del Programa de Educación Inicial al personal docente.

3.2. Aportes del instructor para el fortalecimiento de la capacitación

Para contextualizar mi participación y mis aportaciones para el fortalecimiento de la capacitación, creo necesario hacer una revisión retrospectiva de la experiencia previa en los trabajos realizados en el Departamento de Planes y Programas, como parte importante en mi desempeño de los trabajos de capacitación; así como la situación en que se encontraba el Departamento de Operación para Capacitación, Actualización y Superación Profesional cuando me integré al mismo.

El 1° de octubre de 1993 me integré laboralmente a la entonces Unidad de Educación Inicial al Departamento de Planes y programas, al cual estuve adscrita durante 2 años

con una plaza de investigador especializado⁴⁶ y desarrollando funciones de elaboración de documentos como: material de apoyo al Programa de Educación Inicial; material relacionado con aspectos normativos de la operación del programa y del servicio educativo; aspectos técnico-pedagógicos de la metodología del programa y manuales de procedimientos de apoyo al desarrollo a las funciones del personal operativo en las tres modalidades de atención (escolarizada, no escolarizada y semiescolarizada).

Para el desarrollo de mis funciones, recibí inicialmente un curso de inducción al puesto, y me proporcionaron información acerca del Programa de Educación Inicial, el cual fue fundamental para el desarrollo de los trabajos que desempeñé en dicho departamento.

A pesar de haber recibido la inducción al puesto y contar con una formación pedagógica⁴⁷ la cual se podría considerar compatible a los requerimientos y demandas del puesto,⁴⁸ no fueron elementos suficiente para el desarrollo óptimo de mi trabajo, ya que durante el proceso de elaboración de los documentos (Manual de los Servicios Técnicos y Manual de la Directora) se hizo patente la falta de consolidación de algunos

⁴⁶Se usa el término genérico de “investigador especializado” tanto para mujer como para hombre debido a que así era tipificado el nombre de la plaza para fines administrativos.

⁴⁷[Para la licenciatura de pedagogía Patricia Ducoing]... Concretó los siguientes objetivos de formación: Contribuir a la formación integral de la persona; formar un pedagogo general como profesionista; formar un especialista de la pedagogía lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación. Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954*. t.1. México: UNAM-CESU, 1990, p. 258.

La tendencia de la formación profesional se dirigió en dos sentidos en ese momento: La formación docente, la capacitación instrumentalista orientada a realizar actividades de ejecución y manejo de técnicas para planear, administrar e investigar. Ducoing, *Ibidem*. p. 259.

⁴⁸Los principales requerimientos y demandas del puesto de investigador especializado eran:

- Generar estrategias que ayudaran a la consolidación del Programa de Educación Inicial (PEI), en las tres modalidades de atención y de acuerdo a las características de operación.
- Elaborar documentos normativos de apoyo a la operación del PEI como: manuales operativos para las tres modalidades de atención y las diferentes figuras operativas involucradas en el servicio educativo en Educación Inicial.
- Elaborar apoyos técnicos como: documentos informativos, guías, boletines informativos, trípticos entre otros, que apoyaran el cumplimiento de los objetivos de Educación Inicial.
- Realizar investigaciones educativas referentes al proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de 4 años así como el rol de los adultos que inciden en dichos procesos.
- Realizar propuestas que coadyuvaran en la actualización de estrategias métodos y procedimientos en el trabajo con niños pequeños.
- Crear y consolidar vínculos de comunicación entre la Dirección y el personal operativo de las tres modalidades con el fin de rescatar las necesidades que sirvieran de insumo para la creación de materiales de apoyo en la operación del PEI.

aspectos formativos relacionados al manejo de la información acerca de la Educación Inicial, información acerca de las políticas educativas para este nivel educativo tanto en el ámbito nacional como en el internacional, conocimiento acerca las acciones que realiza la Dirección de Educación Inicial, acerca del Programa educativo y del servicio educativo en las modalidades de atención, conocimiento del ámbito organizacional de los CENDI, en manejo de información referente a los métodos y procedimientos en el trabajo con niños pequeños, entre otras, lo que se reflejó en la dificultad para realizar planteamientos adecuados que respondieran a lo que el personal operativo requería en términos reales para el desarrollo de su labor.

Debido a lo anterior en el Departamento de Planes y Programas se diseñó una estrategia de formación para el personal del departamento que tenía como propósitos conocer la realidad operativa en los CENDI; proporcionar actualización en relación a la aplicación de métodos y procedimientos en el trabajo con niños pequeños que ayudara a identificar los planteamientos del PEI y la recuperación de experiencias a través de la observación directa de la operación del programa en una muestra representativa de los CENDI con mayor dificultad y mayor éxito en la implantación del programa, para responder a los requerimientos del Departamento de Planes y Programas,⁴⁹ a la vez que representara un apoyo a los trabajos operativos para el servicio educativo.

Como una primera etapa de la estrategia se llevó a cabo un trabajo de campo que consistía en acudir directamente a los CENDI con la finalidad de lograr un acercamiento significativo a la realidad operativa, al servicio educativo y al personal

⁴⁹Requerimientos del Departamento de Planes y Programas:

- Apoyar la instrumentación del Programa de Educación Inicial a través de la vigilancia de la puesta en práctica, así como los proyectos académicos para impartir el servicio de Educación Inicial.
- Elaborar propuestas de adecuación y consolidación del Programa de Educación Inicial y del plan de Estudios para la Escuela Para Asistentes Educativos (EPAE).
- Promover, instrumentar y realizar, investigaciones educativas relacionadas tanto con el desarrollo del niño menor de 4 años, como con los procesos de participación de los adultos para la formación integral de los niños, para elevar la eficiencia y ampliación de los servicios de Educación Inicial.
- Elaborar documento, apoyos técnicos y manuales operativos para las tres modalidades, así como de las diferentes figuras operativas, que coadyuven en la operación del PEI y en la prestación del servicio educativo en Educación Inicial.

implicado, para constatar el desarrollo del trabajo con los niños, la operación del programa y recabar información valiosa que proporcionara los insumos necesarios que sirvieran como directrices en la elaboración de documentos de apoyo al programa como los manuales operativos del personal para la modalidad escolarizada de la Dirección de Educación Inicial.

En este trabajo de campo en los CENDI tuve la oportunidad de obtener información de viva voz del personal operativo acerca de cómo concebían la operación del programa, cómo lo operaban, qué les funcionaba y qué no, lo que estaban implementando para hacer accesible la operación del programa y prestar un adecuado servicio educativo y las problemáticas que surgían en la operación del programa entre otros aspectos.

De aquí surgió la necesidad por parte de los CENDI y de la supervisión el recibir asesorías y capacitación en relación al Programa de Educación Inicial (PEI) por parte de personal de planes y programas debido a ser personajes cruciales en la elaboración del PEI.

Una segunda etapa de la estrategia de formación fue la actualización que recibimos los integrantes del departamento sobre “El problema de la aplicación de un programa educativo” y “Métodos y técnicas de investigación con niños pequeños”, los cuales me apoyaron para entender las problemáticas que enfrentaba Educación Inicial con la reforma curricular, los problemas para la implantación del nuevo Programa de Educación Inicial y más aún los problemas para lograr su consolidación. La actualización también me aportó información valiosa para dimensionar los trabajos que se realizaban en Educación Inicial con niños pequeños e introducirme en ellos a través del referente teórico recibido.

Como tercera etapa de la estrategia se organizó la capacitación y asesoría al personal de los CENDI como respuesta a las necesidades surgidas del trabajo de campo. Las finalidades eran por un lado obtener insumos para concretar la elaboración de documentos de apoyo al programa, y por el otro lado conformar una red de apoyos para

la operación del programa educativo que tuviera sustento en la praxis y las experiencias obtenidas de esa praxis, de tal forma que se retroalimentara el proceso de operación del programa con miras a su consolidación.

La capacitación y asesoría se llevó a cabo con una población muy pequeña del personal operativo de 4 centros que habían solicitado el apoyo a través de supervisión, debido a que tenían dificultades en la operación del PEI y que de alguna manera no habían encontrado respuesta a sus necesidades. La capacitación se proporcionó por grupos de trabajo de la siguiente forma: personal de servicios técnicos, personal docente, personal de apoyo, así como asesorías a los directivos y personal de supervisión de la zona correspondiente a los CENDI atendidos.

Como responsable de la elaboración del Manual de los Servicios Técnicos del CENDI, me inicié en las tareas de asesorías y capacitación al personal operativo. Este proceso fue sumamente enriquecedor en mi formación profesional ya que me dio elementos necesarios para diversificar las posibilidades de acción en la Dirección de Educación Inicial brindándome la posibilidad de adaptación en situaciones nuevas de trabajo.

En el año de 1995 debido a una reestructuración institucional, se cambió la denominación de Unidad de Educación Inicial por Dirección de Educación Inicial quedando conformada por cuatro subdirecciones: la Subdirección de Administración y Personal; la Subdirección de Personal; la Subdirección de integración Programática y la Subdirección de Apoyo técnico Complementario.

Al desaparecer el Departamento de Planes y Programas el personal adscrito a éste fue reubicado en las diferentes Subdirecciones de acuerdo con la afinidad en las funciones desempeñadas y el perfil profesional. Es por ello que en enero de 1995, fui reubicada a la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, en el Departamento de Operación para la Capacitación Actualización y Superación Profesional, desarrollando funciones de capacitación como instructora.

Mi adaptación en dicho departamento no fue difícil debido a que ya contaba con cierta experiencia en proporcionar asesorías y capacitación en aspectos técnico-pedagógicos y normativos para la operación del programa educativo en la modalidad escolarizada a directoras, personal docente, personal técnico y de apoyo, así como a supervisoras y coordinadoras de zona.

Una vez que me integré a dicho departamento, me asignaron trabajos de capacitación debido a la demanda de solicitudes de asesorías y capacitación como consecuencia de la estrategia implementada por el Departamento de Planes y Programas. Esta situación propició que se retomara dicha estrategia y se le diera continuidad a estos trabajos en términos de satisfacer las necesidades de capacitación del personal operativo.

En mi desarrollo como instructora, me percaté de que la experiencia ganada en la aplicación de esta estrategia de trabajo con el personal operativo en los CENDI, me ayudó a rescatar elementos valiosos para el desarrollo de mi labor, lo cual hizo posible tener el voto de confianza del personal operativo por la forma en que se había realizado la capacitación y asesorías, en las que se dio un proceso de búsqueda conjunta de soluciones a los problemas operativos en un ambiente de intercambio con el personal capacitado.

Al cubrir la demanda y observar las evaluaciones de los cursos impartidos, las personas atendidas reportaban la diferencia en la forma de impartir los cursos y proporcionar la información. Debido a esto, en el departamento se llevaron a cabo acciones cuyo objetivo era buscar estrategias de retroalimentación que enriquecieran y unificaran criterios en la operación de la capacitación y ayudaran a redefinir el rol, del instructor por lo que se promovieron reuniones y talleres de intercambio de experiencias en la capacitación, que ayudaran a definir los lineamientos técnico-pedagógicos y operativos de la capacitación.

Como parte de estas acciones recibí información referente a las funciones del Departamento de Operación para la Capacitación, Actualización y Superación

Profesional; así como información acerca del esquema de trabajo para el desarrollo de la capacitación, como una acción paralela se programaron una serie de talleres en los que se exponían de manera general la forma de trabajo y funciones desarrolladas por los diferentes departamentos de la Subdirección.

En la información relativa al esquema general de capacitación, me fue proporcionado un documento por escrito y la presentación de manera expositiva por parte del jefe de oficina del departamento; sin embargo, cabe mencionar que tanto el documento como la presentación expositiva del mismo, sólo señalaban aspectos obvios y comunes a todo proceso de capacitación, pero se omitían aspectos importantes como los que a continuación menciono:

- La justificación de su creación (necesidades a las que respondía el esquema).
- Descripción detallada de los contenidos y sus características.
- Enfoque teórico que lo sustentaba para orientar la línea de trabajo y la forma en cómo se da el proceso de capacitación.
- El concepto de aprendizaje, el rol del instructor y los participantes.
- Las modalidades de atención en la capacitación.
- Tipo de cursos en la capacitación.
- Criterios específicos para la interpretación de las evaluaciones de los cursos.
- Criterios específicos para reportar los resultados de las evaluaciones.

Pese a lo anterior, como parte de mis responsabilidades como instructora me vi en la necesidad de identificar las carencias y buscar información pertinente que me proporcionara los elementos para tener una visión más amplia del esquema de trabajo y que a la vez marcara las directrices para el desarrollo de mis funciones, es así como se complementó la información derivada de la búsqueda de información, la cual se incluye en el esquema presentado en el capítulo 2 de este trabajo.

Es importante señalar que en cuanto a la operación de la capacitación, el esquema general de capacitación no contenía lineamientos técnico-pedagógicos de capacitación

bien definidos que orientaran las acciones más concretas, por lo que el desarrollo de la capacitación dependía de la experiencia y las habilidades generadas por el instructor; de su proceso de formación. Con base en lo anterior puse énfasis en identificar los aspectos técnico-pedagógicos de capacitación indispensables desde mi punto de vista, para el desarrollo de mi trabajo como instructor, los cuales se abordan a continuación.

Propuesta de lineamientos técnico-pedagógicos para el desarrollo de la capacitación.

A. Diagnóstico de Necesidades de Capacitación

La aplicación del Diagnóstico de Necesidades de Capacitación se realizó al inicio del ciclo escolar en agosto de 1994, a través del cual se pudieran identificar los requerimientos del personal operativo de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), que en ese momento se abocaban a la necesidad de capacitar al personal docente en aspectos operativos del Programa de Educación inicial.

De estos resultados, se tendrían que derivar los insumos para estructurar y desarrollar el curso de capacitación del “Programa de Educación Inicial” que permitieran el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y/o actitudes en el personal docente.

La información derivada del Diagnóstico de Necesidades de Capacitación del grupo docente tendría que ayudarme como instructora a:

- Identificar las actividades y procesos de trabajo desarrollados por el personal docente en los CENDI.
- Identificar la participación del personal docente en las actividades educativas en los procesos de trabajo en los CENDI.
- Analizar el desarrollo de las actividades educativas en los procesos de trabajo en los CENDI realizadas por el personal docente, para verificar cuáles requieren mejoras y si éstas se pueden subsanar a través de la capacitación.

Si bien es cierto el diagnóstico tendría que brindar información al respecto, no era la única fuente de insumos para obtenerla, también se contaba con la información del seguimiento obtenida por parte de supervisión y ésta presentaba algunas limitantes debido a la falta de criterios definidos para realizar un análisis de manera objetiva.

En teoría, para realizar el diseño e implementación del curso “Programa de Educación Inicial” era necesario emplear la información relativa al diagnóstico, la cual incluía la Detección de Necesidades de Capacitación (**ANEXO 3**); la hoja de registro del personal (**ANEXO 4**) que contenía datos sobre el personal a capacitar como: su formación académica, función que desempeña, años de servicio, cursos recibidos e intereses; así como la relativa a los informes de los instructores en relación a las evaluaciones (**ANEXO 11 y 12**); el informe general de los reportes de supervisión acerca de la evaluación de los cursos (**ANEXO 14**) y el seguimiento de los cursos en la aplicación de conocimientos en la operación del PEI. Sin embargo, en términos reales dicha información no me fue proporcionada y sólo me facilitaron la referente a los datos de los participantes, por lo que tuve que hacer uso de los insumos obtenidos de mi experiencia como fueron el trabajo de campo en la observación directa de la operación del PEI en los CENDI, los resultados de mis evaluaciones de los cursos suministrados anteriormente, los informes de los mismos y los reportes de las observaciones, peticiones y propuestas hechas por el personal operativo de los centros capacitados, las observaciones directas por parte del personal de supervisión (coordinadoras de zona y supervisoras), así como los acuerdos en relación a la unificación criterios, insumos que me ayudaron a identificar las necesidades más recurrentes y apremiantes que me proporcionaron las pautas para diseñar el curso que respondiera a dichas necesidades a la vez que cubriera las expectativas del personal capacitado.

B. Diseño de los cursos de Capacitación

El primer aspecto que retomé para el diseño del curso “Programa de Educación Inicial” fue el concepto de Capacitación Participativa.

Este tipo de capacitación se basa en las teorías que fundamentan la pedagogía participativa y en los principios de educación de adultos, resultado de las reflexiones sobre la naturaleza

del aprendizaje que no es un proceso de transferencia de conocimientos de un instructor a un alumno, sino un proceso que requiere la participación activa de quien está buscando perfeccionar sus conocimientos [...] La relevancia de la metodología participativa... busca más que simples cambios en el comportamiento de los...[participantes]...estimulándose su desarrollo humano y transformación en personas capaces de aprender mediante el análisis y la identificación de la problemática real, desarrollando su capacidad de tomar decisiones mejorando su capacidad productiva y su influencia social en base al conocimiento y la comprensión de su realidad.⁵⁰

La Capacitación Participativa⁵¹ puede definirse como un proceso educativo y de acompañamiento mutuo entre instructor (coordinador)⁵² y los educandos (participantes)⁵³ que permite desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas sobre un tema determinado además de ser un instrumento para la acción, a través del cual los participantes aprenden a enfrentar los problemas que se involucran en su desarrollo laboral y a modificar conductas en beneficio de éste. La relación que se establece en la capacitación participativa debe ser horizontal; es decir que tanto el coordinador como los participantes deben tener las mismas oportunidades y derechos. Los participantes son motivados para intercambiar y crear ideas colectivas en una relación de igualdad a través del diálogo, la reflexión y la problematización de su práctica educativa.

La enseñanza y el aprendizaje son componentes primordiales en la capacitación y en el caso de la Capacitación Participativa todos enseñan y aprenden gracias al proceso de diálogo y la problematización⁵⁴, en los cuales se deben rescatar los conocimientos y las

⁵⁰Cobbe, Roberto Vicente. *Capacitación Participativa. Una propuesta para América Latina*, en Documento preparado para la FAO por Julio de 1998. Disponible en internet:<<http://www.bvsde.paho.org/bvsapc/e/fultext/plagas/plagas.pdf>> (Consultado el 26 de Septiembre del 2009).

⁵¹La Capacitación Participativa cobra fuerza a partir de la investigación y acción participativa en América Latina en la que se destacan algunos aspectos como: proyectos de educación popular, educación para todos, programas de educación para adultos y más concretamente capacitación y desarrollo entre otros. En México el Centro Regional de Educación para Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) se destaca por sus trabajos en investigación y formación de educadores y especialistas técnicos en la educación para adultos. Cobbe, Roberto Vicente. *Ibidem*.

⁵² El coordinador, funge como orientador o monitor de un proceso de diálogo problematizador en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor, destaca una visión diferente del educador dialógico, como compañero de sus educandos el cual a su vez es susceptible de ser educado. *Ibidem*.

⁵³Los participantes son educandos que asumen también el papel de educadores rompiendo con el autoritarismo y las tradiciones donantes. *Ibidem*.

⁵⁴Problematización es un concepto propuesto por Paulo Freire para definir el esfuerzo de una persona o grupo para analizar críticamente la realidad en que vive para luego buscar las formas de solución de estos problemas. Eso implica que la persona o grupo reconocen que tienen el poder de solucionar sus problemas mediante la comprensión de ellos y el uso de su inteligencia. *Ibidem*.

experiencias que cada participante tuvo en su práctica educativa. Se aprende mediante el intercambio de experiencias entre los educandos pues los nuevos referentes proporcionan insumos valiosos para enriquecer el desarrollo de su trabajo.

El segundo aspecto a retomar, era el concepto de la flexibilidad en la capacitación, entendiendo que el término alude a aquello que tiene calidad de flexible, es decir, aquello que se dobla fácilmente, que cede, que se acomoda sin dificultad.

Considerando que la capacitación tiene gran injerencia en el ámbito laboral, retomamos el término flexibilidad laboral, el cual actualmente alude a lo siguiente:

La flexibilización laboral consiste en un conjunto de mecanismos de optimización de los recursos humanos, económicos, tecnológicos y físicos [...] con tendencia a profundizarse y mantenerse en el tiempo, cuyo objetivo fundamental es la fácil adaptabilidad de las relaciones laborales [...] dentro del marco de la juridicidad [...] Se dice que permite la fácil adaptación de las relaciones laborales, porque, este fenómeno surge debido a la necesidad de acomodar, o de amoldar el factor trabajo a las variaciones [...] para satisfacer las exigencias que se imponen en el marco de una economía mundial globalizada.⁵⁵

Este fenómeno se observa también en el ámbito educativo en la promoción de nuevas políticas educativas que aluden a la flexibilidad de la educación y por ende la flexibilidad en la capacitación, para propiciar a través de las acciones que se promueve al respecto un mejor servicio educativo a sus beneficiarios.

La capacitación debía contener este componente de flexibilidad de tal suerte que su diseño pudiera adaptarse no sólo al personal docente sino a todo el personal operativo considerando sus características, funciones y ámbitos de competencia en el desarrollo de acciones educativas, entre otros aspectos. Por lo que busqué una línea común en la

Los términos revisados anteriormente en Cobbe, Roberto Vicente, así como algunos conceptos y principios de la capacitación participativa tienen fundamento en la literatura de Paulo Freire que se refiere a continuación.

Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Trad. Jorge Mellano. México: Siglo XXI, 1970. 245p.

_____. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Trad. Guillermo Palacios. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997. 139p.

_____. *La educación como práctica de la libertad*. Trad. Liliana Ronzoni. 14ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974. 151p.

⁵⁵Benavides de Castañeda, Luisa. *La flexibilidad: nuevo paradigma de las relaciones laborales*. Disponible en internet: <<http://servicio.cid.uc.edu.ve/derecho/revista/idc26/26-7.pdf>> (Consultado el 13 de mayo de 2009).

elección de temas y contenidos para la capacitación del personal docente, adecuándolos a sus necesidades y características como más adelante se expone.

Otro aspecto que consideré indispensable para el diseño de la capacitación fue la vinculación de la práctica- teoría-práctica en la capacitación, en una dinámica en la que se rescataran aspectos operativos que retroalimentaran el proceso de capacitación, a la vez que se propiciara la construcción de nuevos conocimientos.

A fines de la década del 70 y comienzos de los 80 emergen perspectivas alternativas de formación docente [...]

Una de estas perspectivas es la "constructivista" que se desarrolla en dos etapas: La primera etapa, se sustenta en la Psicología genética de Jean Piaget [...] se delimita la función de la educación que consiste en favorecer los procesos constructivos de los sujetos que aprenden, considerando especialmente sus estructuras cognitivas.

La segunda etapa [...] amplía su fundamentación con la inclusión de [...] la teoría de la asimilación de Ausubel y la teoría socio-cultural de Vygotsky [...] esta línea pedagógica, contribuye a resignificar [...] las concepciones de enseñanza, de docente y de su formación... [señalando que]... La formación docente consiste en la vivencia de experiencias semejantes a las que se provocarán en el alumno [...] la relación entre la experiencia de formación y la práctica docente es de transferencia de una práctica a otra. Se parte de la experiencia práctica, que luego se analiza a la luz de la teoría, la cual anticipa nuevas experiencias. La relación entre teoría y práctica es de alternancia.

La tendencia crítico reflexiva en la formación docente emerge [...] durante los últimos años de la década de los 80 en la que pueden identificarse al menos, tres enfoques en la formación:

-Una que mantiene como principio central la conjunción investigación-acción y aparece incluida en los nuevos conceptos de desarrollo profesional.

-Otra que considera la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas durante los procesos de formación y utiliza el grupo como dispositivo central sintetizando los aspectos cognitivos y afectivos orientados hacia la constitución de un rol docente como coordinador del aprendizaje.

- Una tercera, que además de considerar la dimensión gnoseológica de los procesos formativos, reconoce la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de "profesores como prácticos reflexivo [...]"⁵⁶

Para la fundamentación del diseño de la capacitación también rescaté la propuesta de la Pedagogía Crítica⁵⁷ como una propuesta de enseñanza que concibe a los educandos

⁵⁶Vogliotti, Ana. *La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente*. Disponible en internet:<<http://www.monografias.com/trabajos31/vinculacion-teoria-practica-formacion-docente/vinculacion-teoria-practica-formacion-docente.sht...>> (Consultado el 4 de junio de 2009).

⁵⁷La Pedagogía Crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes o capacitandos a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan...es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes o capacitandos alcanzan una conciencia crítica. La Pedagogía Crítica de la Capacitación...se cuestiona profundamente el quehacer de sus actividades... [ya que]... que todo el proceso formativo y de capacitación debe inducir a cuestionar profundamente al mismo capacitando, buscando el cambiar sus prácticas y forma de vida. Castillo Girón, Roberto. *Técnicas metodológicas. Alternativas para la capacitación*. Disponible en

como sujetos con conciencia crítica y capacidad para reconocerse en una realidad y transformarla.

“La pedagogía crítica evita todo enfoque de la pedagogía que la redujera a la enseñanza de habilidades de miras estrechas y aisladas de los debates y contextos de discusión en los que se las utiliza.”⁵⁸

En relación la vinculación de la práctica- teoría-práctica la Pedagogía Crítica plantea lo siguiente:

“Teoría y práctica evocan simétricamente dos tensiones contrastantes entre trabajo y capital. La praxis, por otra parte, es teoría en movimiento, la dialéctica entre materia y conciencia, entre ser social y subjetividad.”⁵⁹

En relación a la construcción del conocimiento señala lo siguiente.

El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de desarrollo de poder. Cuando los teóricos críticos afirman que el conocimiento esta socialmente construido, quiere decir que es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares [...] y que viven en coyunturas particulares en el tiempo [...] significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica.⁶⁰

En este sentido, a Pedagogía Crítica en la capacitación plantea un crecimiento entre instructores y educandos (participantes) a través del intercambio activo y reflexivo de sus conocimientos y experiencias, partiendo de la consideración de las necesidades e intereses de los educandos de tal forma que se construyan los conocimientos a partir de su práctica y su realidad. En esta propuesta, el coordinador guía a los participantes en un proceso de educación dialógica en la que se den relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (esto supone una acción de construcción colectiva de conocimiento y una reflexión crítica del mundo).

Debe ponerse significado en la formación de actores que interactúen con su realidad y desarrollen una recepción crítica de los procesos educativos o de capacitación, y de esta forma asuman el proceso de aprendizaje o de capacitación desde la práctica concreta de cada educando [...] que

internet:<http://www.monografias.com/trabajos61/tecnicas-alternativas-capacitacon/tecnicas-alternativas-capacitacion.sh> (Consultado 14 de octubre del 2008).

⁵⁸ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Trad. Susan Guardado del Castro. 4ª ed. México: siglo XXI, 2005. Página 74.

⁵⁹ *Ibidem*. p.79.

⁶⁰ *Ibidem*. p.267.

reconozcan los puntos de contacto de sus prácticas con los elementos teóricos de cada proceso, teniendo la posibilidad de confrontar estos con la teoría referida al proceso de trabajo, aportándoles elementos de legitimidad y validación e incluso de mejoramiento de lo empíricamente demostrado. Una vuelta a la práctica mejorada a partir de la incorporación de estos elementos teóricos reconocidos y aprehendidos.⁶¹

C. La puesta en acción de los cursos

- Ubicación del curso

Para la capacitación al personal de los CENDI se nos proporcionaba por escrito a través de un memorándum y del calendario de cursos (**ANEXO 3**) la información relativa a su ubicación geográfica en el D.F. (delegación, código postal, colonia, calle, número, calles entre las que se ubicaba, teléfono, director o personal responsable del CENDI, nombre del curso y número de participantes, así como también la información relativa a las características y tipo de CENDI, así como de los participantes (perfil) y tipo de capacitación solicitada.

Mi labor era organizar la información y proceder al planteamiento de los objetivos del curso, considerando las características y necesidades de los participantes, los aspectos operativos y administrativos del curso (lugar, fecha, duración, horarios, número de sesiones, instrumentos didácticos, entre otros) y el tipo de información requerida.

- Definición de los objetivos de aprendizaje

De la definición de los objetivos de aprendizaje dependía la estructuración de los contenidos, la organización del curso, el diseño de las actividades de aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Para este curso "Programa de Educación Inicial" el objetivo general y los objetivos particulares se plantearon de la siguiente forma:

Objetivo general del curso

- Consolidar en el personal docente de los Centros de Desarrollo Infantil, los elementos teórico-metodológicos del Programa de Educación Inicial que les permita el desarrollo óptimo de la planeación, realización, seguimiento y

⁶¹Castillo Girón, Roberto. *Op.cit.*

evaluación de las actividades educativas con los niños y las niñas en el CENDI, rescatando los elementos teórico-prácticos de su experiencia que les permitiera mejorar su práctica educativa y la operación del programa educativo.

Objetivos particulares del curso

- Los participantes identificarán los fundamentos teóricos del marco conceptual del Programa de Educación Inicial (PEI), para destacar la importancia de la interacción como categoría central en el desarrollo de las acciones educativas.
- Los participantes revisarán los elementos del marco curricular para identificar las áreas de desarrollo que orientan el quehacer educativo, destacando la importancia del uso equilibrado de cada una en la planeación y realización de actividades educativas, para propiciar la formación integral de los niños y niñas.
- Los participantes reconocerán y analizarán cada componente de la estructura curricular para consolidar la información que tengan acerca del manejo de los temas, contenidos y ejes de contenido que les ayude a optimizar el diseño, la planeación y realización de actividades educativas con los menores.
- Los participantes examinarán y analizarán los lineamientos de la metodología que orienta su intervención en el desarrollo de las acciones educativas con y para los niños, para destacar la importancia del manejo de los diferentes tipos de interacción y el empleo de los dos tipos de actividades que se plantean en el PEI.
- Los participantes revisarán las características de la modalidad escolarizada, para destacar los puntos de encuentro con su realidad operativa.
- Los participantes verificarán los momentos metodológicos de la operación del PEI identificando su intervención en cada uno de ellos, para clarificar y unificar los criterios normativos que orienten su intervención en el desarrollo de las acciones educativas con los niños y las niñas en el CENDI.
- Los participantes examinarán los diferentes formatos que se utilizan en los momentos metodológicos, para clarificar y unificar los criterios que les ayuden al manejo de los mismos como parte importante para la sistematización de las acciones educativas con los niños en el CENDI.

- Los participantes desarrollaran habilidades en la identificación de problemáticas de su práctica educativa, en la construcción colectiva de estrategias de solución a problemas relacionados a esta, y en la socialización de las mismas.

- Definición de los contenidos de aprendizaje

La definición de los contenidos de aprendizaje que manejé para el curso del “Programa de Educación Inicial” respondió a un proceso de selección de contenidos básicos que realicé considerando todos los insumos que me fue posible recabar. Para facilitar la definición de los contenidos consideré los siguientes aspectos:

- Que los contenidos estuvieran en función del logro de los objetivos planteados.
- Que fueran acordes con las características del esquema de capacitación.
- Que respondieran a las necesidades operativas del servicio educativo.
- Que respondieran a las demandas institucionales y del personal a capacitar.
- Que se adaptaran a las características del grupo de aprendizaje.
- Que su organización tuviera una lógica coherente.
- Que en su organización se pudiera realizar la evaluación diaria y final.

El siguiente cuadro muestra la organización de los contenidos y temáticas del curso.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	TEMÁTICAS
1.- Marco Conceptual.	-Características generales y estructura del Programa de Educación Inicial (PEI). -Fundamentos Teóricos del PEI.
2.- Objetivos del Programa de Educación Inicial.	-Objetivos generales del PEI. -Objetivos particulares del PEI.
3.- Marco Curricular.	- Estructura curricular del PEI. - Áreas de desarrollo. - Contenidos, temas y ejes de contenidos.
4.- Marco Operativo para la Modalidad Escolarizada.	- La interacción y tipos de actividad. - Características del Servicio de la Modalidad Escolarizada.

5.- Metodología para la operación del PEI.	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). - Organización de las acciones educativas en el CENDI y Metodología de trabajo con los niños. - Diagnóstico y Plan de Acción del CENDI, planeación y Realización de las actividades Educativas. - Seguimiento y Evaluación.
--	--

- Selección de la información

La selección de la información la realicé en función tanto la propuesta de contenidos del curso, como de la necesidad de contar con referentes que me ayudaran a fundamentar y consolidar los conceptos propuestos en el PEI y el manejo de estrategias y actividades aprendizaje; sin embargo el esquema por sí mismo no proporcionaba criterios que me sirvieran de base para realizar dicha selección de tal forma que con base en mi experiencia consideré los siguientes aspectos:

- Que la información obtenida respondiera a los objetivos del curso.
- Que la información fuera congruente con lo propuesto en el programa educativo.
- Que respondiera a las necesidades y realidad operativa de los CENDI.
- Que fuera susceptible de lograr la vinculación entre teoría y práctica.
- Que se adecuara a las características del esquema de capacitación.
- Que la información fuera susceptible de reproducirse y/o multiplicarse.
- Que la información fuera accesible al personal a capacitar.

La selección de la información para el curso se realizó en dos sentidos:

a) La Información sobre los contenidos a desarrollar con los participantes.

Se manejó información relativa al Programa de Educación Inicial, al trabajo en los CENDI, la operación del programa en los CENDI, al rol del educador en el CENDI, las

estrategias metodológicas en el trabajo con los niños y lo referente a la planeación, realización, seguimiento y evaluación de las actividades educativas.

b) La Información que sustenta los procedimientos para el manejo de contenidos.

Abarcaba la información relativa al diseño de estrategias y actividades de aprendizaje, dinámica grupal, elaboración de material didáctico, trabajo en grupo, sensibilización y motivación para el trabajo, entre otras.

La bibliografía general de este informe incluye la relacionada a este aspecto.

- Diseño de actividades de aprendizaje

Esta tarea depende de los grupos de aprendizaje, ya que las actividades se sustentaban en un proceso de construcción del conocimiento de los participantes. En el diseño de actividades, busqué que estas fueran significativas para los participantes y que se lograra la vinculación de teoría-práctica, así como la trascendencia en el desarrollo de su trabajo, por lo que me vi en la necesidad de rescatar los siguientes aspectos:

- La recuperación de experiencias de los participantes. La puesta en común de los conocimientos y saberes de los docentes en relación con el tema y/o contenido.
- La reflexión sobre la experiencia. Este aspecto hizo referencia a las problemáticas que enfrentaban en su práctica educativa para propiciar la construcción conocimiento.
- Revisión de los conocimientos. A partir de la problematización de su práctica educativa, se promovió una búsqueda de información que conllevaba a la creación de estrategias didácticas.
- La apropiación de los aprendizajes por parte de los participantes a través de propuestas para la resolución de problemas en el desarrollo de su trabajo.
- La aplicación de lo propuesto en el curso a la práctica.

- Metodología de trabajo

El curso del “Programa de Educación Inicial se planteó para llevarse a cabo, como un taller en 5 sesiones de 5 horas, de 9:00 de la mañana a las 14:00 horas de la tarde, considerando una semana en días hábiles de lunes a viernes, en donde en primera instancia se realizó la recuperación de los conocimientos con los que contaban los participantes con relación en los contenidos y la recuperación de la experiencia de su práctica educativa (a través del trabajo en equipos y recuperación de la información en plenaria) para partir de la información referencial de los docentes en términos teóricos y prácticos.

En segunda instancia los participantes debieron realizar ciertas lecturas previamente a las sesiones, para lo cual revisaron diferentes referencias bibliográficas que propiciaron el análisis y reflexión de los contenidos, para abordar su propio aprendizaje y obtener los parámetros a utilizar dentro del proceso educativo, de acuerdo con las funciones que desempeña. En este proceso los participantes tuvieron que socializar los conocimientos previos, y los que resultaron del análisis y la reflexión tanto individual como colectiva sobre los aspectos relacionados a su práctica educativa (a través del diálogo en trabajo de equipos) y por último los docentes participaron en la propuesta de soluciones, acuerdos y compromisos que surgieron durante el curso como producto de la construcción de conocimientos.

Con relación en las lecturas efectuadas, éstas tuvieron la finalidad de acercar a los participantes al Programa de Educación Inicial a través de la revisión de los conocimientos y conceptos, complementando con información adicional que ayudara a consolidar y clarificar dichos conceptos, las lecturas de los documentos no implicaban solamente la revisión de ciertos contenidos, sino hacer paralelamente una lectura apegada a su realidad operativa en donde a través del análisis de su práctica educativa pudieran asociar los elementos comunes entre lo que plantea en el programa educativo y lo que realizaban en el desarrollo de su trabajo.

La metodología que utilicé para el desarrollo de este curso tiene similitud con la propuesta metodológica de la Pedagogía Crítica⁶² y el “Modelo Problematizador” que a continuación se describe.

El Modelo Problematizador del Doctor Magendzo (2008), en procesos de formación y capacitación en Derechos Humanos plantea varios momentos para su ejecución.

- Momento del Diagnóstico, es aquel en el que las personas identificarán algunos problemas en su práctica profesional [...] que emergen desde las tensiones, conflictos y/o contradicciones que confrontan en su práctica.
- Un problema existe cuando en una determinada situación se ponen en tensión intereses dispares, cuando hay contradicciones valóricas, cuando hay derechos en pugna.
- Momento de Selección del problema [...] es aquel en el que los participantes, de la serie de problemas identificados, seleccionan y fundamentan aquel que será objeto de profundización y análisis [...] la selección se realiza a través de un diálogo y una deliberación que les permite ir percatándose de las diversas situaciones conflictivas que se confrontan.
- Momento de Elaboración, una vez que ya se tiene seleccionado el problema, debe hacerse una [...] delimitación del problema. Se precisa con claridad cuál es el problema, se identifica el núcleo central del problema, se determinan los conceptos y principios que comprometen el problema [...]
- Este momento [...] permite identificar las situaciones de formación y capacitación: una vez que las personas conocen con propiedad las características del problema, es el momento en que definan cuál, según su parecer, son las condiciones más favorables para que se involucren en el problema... y busquen las soluciones más pertinentes y acertadas.
- Crear condiciones de involucramiento en el problema [...] de suerte que desarrollen una actitud positiva de cambio y promuevan las acciones que hagan posible la solución del problema [...] conflictuar a las personas [...] es colocarlos en una situación de alerta y de discusión que les induzca a concluir que el saber se alcanza en la medida que se le contrasta, se le compara y se le critica [...] sobre todo cuando es un conocimiento que los cuestiona profundamente a ellos, también en aspectos muy relevantes y fundamentales de su vida o trabajo profesional.
- Momento en las que se levantan alternativas de solución: que precisa como se piensa que el problema debe solucionarse, cuáles son las acciones que deben tomarse [...] recomendaciones u otros compromisos personales y colectivos para intervenir directa y activamente en la solución del problema, contribuyendo con soluciones concretas. Las soluciones siempre implican un compromiso actitudinal y valórico.⁶³

⁶²La propuesta teórico-metodológica de la pedagogía crítica no puede obviar, para su desarrollo transformador, los siguientes elementos: el principio de práctica-teoría-práctica; el saber popular; la construcción colectiva del conocimiento; el proceso educativo que debe partir de la práctica; el respeto a la identidad cultural; el respeto al diferente; el diálogo como base educativa; el respeto al conocimiento del educando [...]; la coherencia; el reconocimiento del mundo y del hombre dentro de éste; el establecimiento de relaciones horizontales; [...] la posición del hombre como sujeto de los procesos de cambio; [...] la reflexividad. Debe ponerse significado en la formación de actores que interactúen con su realidad y desarrollen una percepción crítica de los procesos [...] de capacitación, [...] desde la práctica concreta de cada educando o capacitando; que reconozcan los puntos de contacto de sus prácticas con los elementos teóricos de cada proceso, teniendo la posibilidad de confrontar estos con la teoría referida al proceso de trabajo, aportándoles elementos de legitimidad y validación e incluso de mejoramiento de los empíricamente demostrado. Una vuelta a la práctica mejorada a partir de la incorporación de estos elementos teóricos reconocidos y aprehendidos. Castillo Girón, Roberto. *Op.cit.*

⁶³ Castillo Girón, Roberto. *Op.cit.*

En esta metodología empleada, el instructor juega un papel de coordinador del grupo de aprendizaje que orienta, encauza y propicia la reflexión grupal, para el cumplimiento de los objetivos propuestos y la respuesta a las necesidades del grupo.

- Selección de las estrategias didácticas

La elección de las estrategias didácticas, se llevó a cabo un tanto de manera intuitiva y haciendo uso de los conocimientos de mi formación académica de la universidad de la materia de Didáctica, apegándome a la tendencia de la Pedagogía Crítica, por lo que las técnicas didácticas elegidas para realizar las actividades, se dirigían a rescatar las experiencias del personal docente en su práctica cotidiana, para propiciar la reflexión en torno a ella y a través de la problematización buscar las soluciones adecuadas a su realidad operativa. La tendencia en la selección de las estrategias didácticas se asemeja a lo planteado en el “Modelo problematizador”, cuyos planteamientos en términos de dinámica grupal se desarrollan en el **(ANEXO 11)**.

Para el caso del curso “Programa de Educación Inicial” se utilizaron algunas técnicas didácticas⁶⁴ que se adecuaron a las características y necesidades propias de cada grupo, así como a las circunstancias y condiciones presentadas durante el curso como más adelante se describe.

- La elaboración del cronograma

Esta tarea se realizó considerando los aspectos que señala el formato de cronograma el cual se incluye en **(ANEXO 4)**.

⁶⁴Las técnicas didácticas utilizadas en el desarrollo del curso “Programa de Educación Inicial”.

- Técnicas de presentación: Presentación por parejas, presentación por fotografía.
- Técnicas de Animación y Concentración: El pueblo manda, Coctel de frutas.
- Técnicas de Abstracción y Análisis general: Cadena de asociaciones, la reja, Afiche, lluvia de ideas, Phillips 6– 6,
- Técnicas de comunicación: Teléfono descompuesto, rompecabezas, y un navío cargado de.
- Técnicas de dramatización: El sociodrama, juego de roles.
- Técnicas Formales: La Mesa Redonda, el debate y el cuchicheo.
- Técnicas de cierre: el PNI (Positivo, negativo e interesante), el espacio catártico y la palabra clave.

Par más información acerca de las características y aplicación de las técnicas didácticas remitirse a Chehaybar y K., Edith. *Técnicas para el Aprendizaje Grupal (grupos numerosos)*. 2ª ed. México: UNAM/Centro de Estudios Sobre la Universidad/Plaza y Valdés, 2000. 163 p.

- Programación de los cursos de capacitación

La programación le competía al jefe del departamento quien decidía los términos de la misma por lo que sólo se menciona como referente para guardar un orden en la descripción del proceso.

D. Elaboración de material didáctico

El diseño y elaboración de material didáctico⁶⁵ tiene suma importancia en el desarrollo de las acciones de capacitación, pues su objetivo es propiciar un mejor aprendizaje en los participantes a la vez que busca satisfacer las necesidades y expectativas del o los usuarios. Dependiendo de las necesidades de capacitación se derivan tanto las estrategias didácticas, como el material didáctico.

Para el caso de este curso el material fue variado desde rotafolios, carteles, láminas, dibujos, rompecabezas, tarjetas, escritos de (cuentos, anécdotas y reflexiones de análisis), grabaciones auditivas y visuales, entre otros.

E. Impartición del curso

Para la impartición de los cursos de capacitación fue necesario considerar los siguientes aspectos:

⁶⁵En el proceso del diseño y elaboración de material didáctico se identifican las siguientes actividades:

- Análisis del tipo de necesidad identificada y el contexto de la misma. Esta actividad permite conocer cuál es la necesidad del usuario y la relación de ésta con el personal a capacitar, el área operativa y la propia institución.
- Investigación sobre las herramientas que pudieran cubrir las necesidades. En este punto se identifican las herramientas o materiales existentes que pueden servir de referencia para el diseño del material.
- Definición de las características del material didáctico. Definición del tipo de material, es decir, si se emplea una presentación, un documento, un manual etc.
- Identificación del tipo de material necesario para la elaboración de la herramienta y el tiempo requerido para la misma. En él se consideran los recursos humanos, materiales y financieros requeridos para la elaboración del material (esto generalmente lo autoriza el jefe de oficina).
- Ajustes de la propuesta del material.
- La capacidad creativa por parte de los instructores para la elaboración del material didáctico. En este punto, se enriquece el procedimiento para llevar a buen término el curso.

- Contar con un aula con mobiliario y equipo necesario para el desarrollo necesario del curso.
- Contar con el 50% más 1 de los participantes convocados al curso, para dar inicio al mismo.
- Contar con el material didáctico necesario para el desarrollo del curso (para este punto se considera el material para el instructor, para el participante y para las estrategias didácticas).
- Iniciar el curso respetando los temas, el tiempo, el uso del material didáctico y las actividades planteadas en el cronograma. Esto no significaba que el curso se desarrollara sobre lo planeado, pero considerando cierta flexibilidad para hacer ajustes durante el desarrollo del curso según sea requerido en el plano real.

A continuación se describen los aspectos más relevantes en la impartición del curso.

Manejo de la información

En cuanto al manejo de la información en el curso a docentes, se consideraron los documentos Programa de Educación Inicial y el manual operativo para la modalidad escolarizada, mismos que se les había proporcionado con anterioridad. Estos documentos, en contraste con su experiencia en la práctica docente eran la base del análisis principal, por ello se partió de su revisión.

La presentación de los participantes en el curso “Programa de Educación Inicial”

Una parte fundamental para el inicio del curso era la presentación, por lo que se empleaban técnicas que ayudaran a disminuir tensiones y que me permitieran obtener información valiosa de los participantes. Una de las técnicas grupales utilizadas fue la presentación por parejas.

Marco conceptual del PEI

Una vez hecha la presentación se procedía al manejo de contenidos iniciando con el marco conceptual del PEI.

Para la consolidación de los conocimientos acerca del marco conceptual del Programa con el personal docente fue necesario generar las siguientes condiciones:

- Que conocieran las características generales del programa, sus objetivos, fundamentos teóricos y sus implicaciones.
- Que conceptualizaran desde la perspectiva constructivista planteada por el PEI el concepto de aprendizaje y cómo se produce.
- Que conceptualizaran desde esta perspectiva lo que es la enseñanza y lo que esta implica.
- Que Identificaran el papel que desempeñaban así como el papel de niños y niñas en dichos procesos.
- Que conocieran las características de desarrollo del niño menor de 6 años.
- Que comprendieran y manejaran el uso de la interacción como categoría básica.

En este aspecto, tanto las actividades como las técnicas de grupo estaban encaminadas a clarificar los conceptos de tal forma que identificaran los aspectos relacionados con su realidad operativa, por lo que se realizaron Técnicas de Abstracción y Análisis general como: Cadena de asociaciones, lluvia de ideas, la reja, afiche y Phillips 6-6.

Estructura curricular

Por otro lado en cuanto al tratamiento de los contenidos los problemas principales se remitían a la comprensión y manejo de la estructura curricular y a la metodología del PEI. Me percaté que los planteamientos que se hacen en el PEI, no era suficiente para clarificar y consolidar la información acerca de la estructura curricular y la metodología, así que recurrí al manejo de actividades encaminadas al análisis para favorecer a través de su interpretación la respuesta a sus dudas.

Para ello se requerían de la socialización del conocimiento que se tenía en relación con la estructura curricular o la metodología del programa así como de la problematización, para llegar a un verdadero análisis. Posteriormente se buscaba lograr acuerdos en el manejo de la conceptualización y establecer los criterios para el manejo de la

información. La técnica utilizada para comunicarse, establecer acuerdos, así como unificar criterios de conceptualización y manejo de la estructura curricular del PEI, fue el PNI (Positivo, negativo e interesante).

Marco Operativo para la Modalidad Escolarizada

Para el manejo del tema “El trabajo en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)”. Se rescató plenamente la experiencia de los participantes en aspectos relacionados con la importancia de su participación en las acciones educativas con los niños en el CENDI y su intervención en las acciones técnico-pedagógicas, así como la delimitación de su ámbito de competencia. Esto se realizó a través de técnicas de dramatización como el sociodrama y una variante de la técnica de rompecabezas, con el objetivo de rescatar elementos para el análisis del “trabajo en el CENDI” basándose en situaciones o hechos de la realidad operativa en el CENDI, así como para sensibilizar al personal docente de la importancia y trascendencia de su rol en la prestación de un servicio educativo de calidad para los niños.

El uso de estas técnicas tuvieron la intención de destacar la importancia de la experiencia del grupo docente, su sentir, sus percepciones y sobre todo la forma como el mismo grupo era capaz de solucionar las problemáticas que encontraba en su práctica educativa y la búsqueda conjunta de alternativas de solución a través de los acuerdos que surgían del trabajo en equipo, así como el reconocimiento de la trascendencia de su trabajo. La aplicación de esta técnica resultó como el parteaguas que hizo posible el tratamiento adecuado de los temas subsecuentes debido a que con ello se logró establecer un nivel de empatía y compenetración entre los participantes e implícitamente se establecieron acuerdos para el desarrollo de las actividades que enriquecieran su práctica educativa, comprometiéndose a trasladar esta dinámica a sus centros de trabajo estableciendo códigos de respeto hacia el desarrollo de su trabajo y ámbito de competencia.

Metodología del PEI

Con la intención de clarificar el desarrollo de la metodología del PEI, era necesario revisar la información relativa al tema, tanto en el programa como en el manual

operativo, para correlacionar la información dándole una lógica de congruencia y continuidad para facilitar su apropiación y manejo. En este sentido en un primer momento se trabajó con la información que contenían los documentos; ya en un segundo momento se completó la información omitida y se establecieron los acuerdos para unificar criterios en el manejo de la información. Para este caso se recurrió al uso de técnicas como el panel, o la exposición en equipo, precedida por la exposición del coordinador a manera de complementación y por último las conclusiones en plenaria.

Planeación de actividades

En este punto fue necesario resaltar la importancia de la sistematización de las acciones educativas a través de la planeación como mecanismo para prever situaciones del seguimiento y la evaluación; para rescatar aspectos importantes de la práctica educativa en el sentido de reivindicar su papel; como elemento para retroalimentación y rectificación de procedimientos y como mecanismo para generar nuevas alternativas que optimizaran su labor con los niños en el CENDI.

Por otro lado era necesario clarificarles o proporcionarles elementos clave para que realizaran su planeación con base en el PEI, sin perder de vista la importancia que tenía el reconocer que ésta depende en gran medida de su realidad y el tipo de necesidades inherentes al grupo que se atiende, por lo que era importante darles confianza para sistematizar su planeación, así como los resultados obtenidos de la ejecución de las actividades.

Por esta razón [...] se insiste mucho en la [...] planeación de la enseñanza como un proceso dinámico [...] a través de la observación, discusión, experimentación, y evaluación de los intentos del maestro (Ransom 1978). Es evidente que si esta planeación se realiza con otros maestros el proceso se enriquece [...] No existe una manera de planear o un formato único; cada maestro construye su respuesta a este problema [...] Observar y planear son dos actividades indisociables y continuas [...] Observación de los niños, evaluación o interpretación de su conducta, registro de la información relevante, programación de... [nuevas]... experiencias.⁶⁶

Para concretar este punto, fue necesario revisar con ellos el concepto de planeación y los aspectos a considerar en la planeación, por lo que recurrí al uso de actividades y

⁶⁶Barocio Quijano, Roberto. *La formación docente para la innovación educativa: el caso del curriculum con orientación cognoscitiva*. México: Trillas, 1993. p. 36.

técnicas formales como la mesa redonda y se recató su experiencia en la exposición y análisis de sus planeaciones.

Realización de Actividades

Una de las problemáticas más sentidas en los docentes, era la planeación y realización de la actividad indagatoria la cual se caracterizaba por ser menos rígida y en donde el niño interactúa con el adulto de acuerdo a sus intereses y necesidades. Es por ello que era indispensable que los docentes identificaran el papel que debían desempeñar al interactuar con los niños, por lo que se establecieron los siguientes criterios:

- Generar oportunidades para que los niños y niñas pudieran elegir.
- Crear las condiciones que favorecieran la autosuficiencia de los menores.
- Promover oportunidades para el aprendizaje.
- Manejar estrategias básicas de enseñanza acordes al PEI proponía.
- Aprovechar todos los recursos y espacios disponibles en el CENDI.
- Promover la interacción, el lenguaje y la representación de su realidad cotidiana.
- Rescatar la importancia de observar, describir e interpretar el comportamiento de los niños.

Para el manejo del contenido acerca de la realización de actividades, se llevó a cabo la técnica del cuchicheo y el rescate de su experiencia en relación al tema.

Llenado de formatos

Otro aspecto importante era la sistematización de su labor educativa, acción de vital importancia para la planeación, realización, seguimiento y evaluación de las actividades de aprendizaje con los niños. Esta acción se complicó debido a que los formatos propuestos en el Manual operativo para la modalidad escolarizada tenían errores de diseño, en donde se omitían o no se especificaban adecuadamente aspectos apegados a su realidad operativa, lo que le restaba sentido al llenado de formatos en su práctica docente. Tal es el caso de los formatos para llevar a cabo el Plan de Acción del CENDI, la planeación de actividades y el seguimiento, en donde se omitía como parte importante para la realización de las acciones educativas la rutina propia del centro, así

como la elección de los responsables (directos y de apoyo) para realizar dichas acciones y los criterios para su elección. En este caso la técnica elegida fue el debate por la naturaleza de los resultados que con ella se pretendían, que era clarificar el llenado de formatos y el establecimiento de criterios específicos para tal efecto.

Unificación de Criterios

Por último se unificaron criterios para el desarrollo de la labor educativa de los docentes, en relación al manejo de la metodología del PEI, la planeación de actividades, realización de actividades, seguimiento, evaluación, llenado de formatos y la sistematización que se derivara de esas acciones.

Entre los criterios técnico-pedagógicos que se establecieron de manera generalizada en los grupos de capacitados se destacan los siguientes:

- a) Que la planeación incluyera contenidos y temas a trabajar de las tres áreas de desarrollo de la estructura curricular del PEI, a fin de equilibrar el manejo de actividades coadyuvando a la formación integral y equilibrada en los diferentes aspectos de desarrollo y de la vida del niño.
- b) Que para cada eje de contenido se planearan y diseñaran los dos tipos de actividad (propositiva e indagatoria) a fin de equilibrar la participación de los agentes educativos y la participación propositiva de los niños.
- c) Que el diseño y realización de actividades, incluyera como principio básico la interacción en cualquiera de sus modalidades y que este aspecto fuera identificable en la planeación.
- d) Que se considerara en la planeación y realización de actividades educativas a todo el personal que labora en los CENDI desde el ámbito de su competencia y considerando las funciones que realizaba, la rutina del centro y los grados de responsabilidad (directa y/o de apoyo), entre otros.
- e) Que se considerara en la planeación y realización de actividades el uso de todos los espacios del CENDI como principio básico, en el sentido de trascender el aula y enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para la unificación de criterios se llevaba a cabo una técnica que rescatara los aspectos más relevantes a reafirmar en los participantes, a la vez que sirviera de cierre para sacar las conclusiones. Esta técnica fue la lluvia de ideas.

F. Evaluación de los cursos

La evaluación se consideraba como un momento de recuperación y al mismo tiempo de aprendizaje. Lo importante en ella fue que los miembros de los grupos de aprendizaje (participantes e instructora) a partir de ciertas condiciones, construyéramos un espacio de diálogo y análisis que nos permitiera intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello enriquecer nuestros esquemas referenciales.

La evaluación ha sido un momento primordial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es crucial que como instructora generara mecanismos de evaluación al interior del grupo que arrojaran datos del mismo en relación a su aprendizaje, que permitieran por un lado verificar la apropiación de los aprendizajes de los agentes educativos y por otro acreditar el aprendizaje de los participantes.

Por otro lado, para evaluar la capacitación tuve la necesidad de identificar lo siguiente:

- Que la evaluación fuera íntegra contemplando en el proceso de aprendizaje el desarrollo de teoría-práctica que derivara en una verdadera praxis.⁶⁷
- Que fuera un proceso transformador de la práctica educativa.
- Que permitiera hacer una lectura de la realidad educativa en el nivel.
- Que fuera un proceso de retroalimentación para sus prácticas educativas.
- Que a través de ella se pudiera verificar los aprendizajes de los participantes.
- Que con ella se constatará el cumplimiento de los objetivos de capacitación.

⁶⁷La praxis se entiende como la acción informada que, a través de la reflexión sobre su naturaleza y sus consecuencias modifica el conjunto de conocimiento que la sustentan [...] En la praxis la teoría y la práctica se entienden como mutuamente constitutivas, ya que guardan una relación dialéctica. Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. de J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988. pp. 50-51.

- Que con ella se rescatara la percepción de los participantes acerca del curso.
- Que arrojara insumos vitales para el seguimiento de la aplicación de aprendizajes del personal docente en el desarrollo de su trabajo.

Dichos aspectos se concretaron en la evaluación diaria y la final, en donde los participantes y yo como instructora determinamos el cumplimiento de los objetivos del curso y las mejoras al mismo.

Momentos de aplicación de la evaluación

En un primer momento del curso, implemente un tipo de evaluación diagnóstica de manera grupal a través de un sondeo, lo que me permitió medir el grado de información y conocimientos que tenían los participantes acerca de las temáticas, con ello se pudo tener un panorama general del nivel cognitivo de los participantes. A partir de esto se precisó el punto de partida para abordar las temáticas y, al mismo tiempo se dio pauta para la socialización del conocimiento.

En un segundo momento realicé la evaluación diaria (**ANEXO 6**) de cada unidad de contenido, con el fin de verificar los conocimientos que los participantes habían consolidado hasta el momento, para comprobar si la información proporcionada había servido para los fines que fue considerada, si los conceptos habían quedado claros o confusos, o si existían aspectos que convendrían ampliar. Esta evaluación me permitió hacer adecuaciones sobre la marcha, de los tiempos y orden de algunos contenidos.

No obstante, este tipo de evaluación no rescataba información suficiente para conocer como se realizaban las actividades, o como se desarrollaban las técnicas aprendizaje, o bien para identificar cuando se presentaba algún obstáculo que afectaba el desarrollo de la capacitación, entre otros aspectos. Debido a ello, diseñé una “guía de observación”,⁶⁸ la cual utilizaba para evaluar el trabajo de los grupos durante las

⁶⁸Guía de observación utilizada para el reporte del manejo de actividades y técnicas de aprendizaje.

1. ¿Quedaron claros los objetivos propuestos para esa unidad temática?
2. ¿Tuvo dificultades el grupo para integrarse al trabajo?, ¿Cuáles fueron?

actividades y las técnicas aplicadas, así como el manejo de las mismas y el impacto de su aplicación en el desarrollo del curso. El diseño de este instrumento, fue una aportación importante debido a la trascendencia de los insumos obtenidos para la evaluación del curso y la elaboración del informe general del mismo.

Terminadas las sesiones, a manera de cierre retomaba todas las evaluaciones parciales a través de una plenaria, para que los participantes generaran información que permitiera comprobar si los contenidos habían sido cubiertos.

Al finalizar el curso, se aplicaba la "Evaluación Final del Curso" (**Anexo11**) que recababa información acerca del tratamiento de los contenidos, del cumplimiento de los objetivos planteados, de las condiciones en las que se desarrolló el curso, del papel del instructor, comentarios y sugerencias hacia el instructor y el curso.

Otra instancia que intervenía en el proceso de evaluación de los cursos eran las supervisoras quienes reportaban información en la Guía para el Supervisor Criterios para la observación de instructores (**ANEXO 9**).

Si bien es cierto, parte de la evaluación de los cursos incluía los reportes hechos por supervisión durante el desarrollo de los cursos, los resultados de esta información no se hacía del conocimiento a los instructores, ni se llevaban a cabo estrategias en donde se diera un intercambio de información que ayudara a los procesos de retroalimentación, rectificación y ajustes.

-
3. ¿Se dieron las explicaciones previas para trabajar, o se comenzó a trabajar de manera espontánea y a qué respondió este hecho?
 4. ¿Participaron todos los miembros del grupo en el desarrollo de las actividades y en las técnicas aplicadas?, ¿Quiénes no participaron y por qué se dio esta situación?
 5. ¿Hubo participación notoriamente mayor de algunos de los miembros del grupo?, ¿Qué características personales, académicas, habilidades, aptitudes y actitudes tenían?
 6. ¿Tuvo alguien alguna participación notoriamente menor?, ¿Qué características personales, académicas, habilidades, aptitudes y actitudes tenían?
 7. ¿Las intervenciones de los participantes se relacionaban con el tema y las actividades?
 8. ¿Con cuáles de las siguientes expresiones calificarías el ambiente de la reunión? : De colaboración, de competencia, tenso, cordial, aburrido, entusiasta, de fastidio, de confusión, de apatía, otros.
 9. ¿Se llegó a acuerdos, o conclusiones de grupo?, ¿De qué manera?, ¿Por votación?, ¿Por imposición?, ¿De algún otro modo?, ¿Fue fácil o difícil llegar a conclusiones y acuerdos?

Debido a lo anterior, los únicos insumos que me ayudaron a concretar el proceso de evaluación como instructora fueron las evaluaciones del curso, las observaciones directas en el proceso de capacitación y los productos finales resultado del trabajo con los participantes (propuestas, acuerdos y criterios establecidos), los cuales tuvieron trascendencia en la forma en cómo se operó la capacitación a partir de entonces; los criterios a considerarse en la elaboración de los manuales operativos para los diferentes agentes educativos; la implementación de formatos modificados para el desarrollo de las acciones educativas incluyendo los criterios para su manejo, así como la consolidación de los planteamientos del PEI.

Acreditación de los cursos

En cuanto a la acreditación de los cursos como instructora destacué la importancia de la capacitación como un derecho de los trabajadores para su desarrollo personal y profesional de tal forma que la percepción acerca de los cursos de capacitación dejara de representar un mecanismo de control, sanción, o imposición de la institución hacia los trabajadores, con la intención de exhortar a los docentes a participar en los grupos de aprendizaje para la construcción de conocimiento en beneficio del servicio educativo, para el logro de los objetivos institucionales y para la producción de mecanismos de solución a los problemas que enfrentaban en su práctica educativa.

Para la acreditación de los participantes al curso tomé como base los siguientes aspectos:

1. Asistencia. Cumplir con el 100% de asistencia.
2. Participación individual y grupal.
 - Lecturas previas o cumplimiento en los compromisos acordados.
 - Intervención en los momentos de análisis grupal.
 - Aportaciones vinculadas con las temáticas analizadas.
 - Cooperación en las actividades y técnicas propuestas para el trabajo.
 - Propuestas o sugerencias para el enriquecimiento del curso.
3. Realización de trabajos descriptivos, del desarrollo de su trabajo en los CENDI.

- Vinculación con los propósitos y contenidos del curso.
- Vinculación con la realidad operativa de los CENDI.
- Vinculación con la práctica cotidiana relacionada con sus funciones docentes.

G. Elaboración del informe del curso de capacitación

Otra parte importante para la evaluación de la capacitación, era el informe del curso que se realizaba al término de la capacitación, el cual detallaba los aspectos y situaciones en que se había dado el proceso, las problemáticas y situaciones emergentes durante el desarrollo del curso, las adecuaciones y las resoluciones tomadas de manera emergente.

El informe de manera general debería contener datos como:

- Tipo de capacitación.
- Nombre del curso.
- Número de participantes.
- Perfil de los participantes.
- Horas de capacitación.
- Actividades de capacitación.
- Aplicación de estrategias didácticas y material utilizado.
- Observaciones durante el desarrollo del curso.
- Resultados generales de las evaluaciones.

La información relacionada directamente con el desarrollo de los cursos la reporté de forma general como un análisis del desarrollo de las actividades, estrategias aplicadas y material empleado, información derivada de las evaluaciones y la “Guía de observación” utilizada para el reporte del manejo de actividades y técnicas de aprendizaje, lo que me ayudó a identificar los aspectos de mejora para retroalimentar mi trabajo como instructora y realizar las adecuaciones convenientes a la capacitación; sin embargo, al no existir criterios ni lineamientos definidos para diseñar el informe de capacitación, fue

necesario sustentar el análisis para que éste fuera más completo, por lo que de manera personal utilicé ciertos planteamientos⁶⁹ que me ayudaron a ejecutar dicha tarea.

H. Seguimiento de los cursos de capacitación

Como primera instancia, era mi responsabilidad como instructora darle seguimiento a las actividades de capacitación durante el desarrollo del curso, lo que me ayudaba a verificar si se habían alcanzado los objetivos propuestos para la capacitación y ejecutar las acciones necesarias que permitieran encauzar los contenidos de los cursos para cubrir tanto las necesidades detectadas como los objetivos del curso.

Como segunda instancia verificadora de las acciones de capacitación estaba el seguimiento realizado por parte de la supervisión para asegurar y evaluar el impacto que tuvo la capacitación y la actualización en la práctica de los docentes en los CENDI.

Algunos aspectos que las supervisoras consideraban para el seguimiento fueron:

- Observar el cumplimiento de cada una de las acciones y acuerdos establecidos y/o surgidos del proceso de capacitación en la vida cotidiana en el CENDI.
- Identificar a los participantes que asistieron a los eventos, para constatar en su práctica cotidiana la aplicación de los conocimientos adquiridos o los acuerdos y/o criterios establecidos que surgieron de las acciones de capacitación.
- Llevar a cabo la continuidad de las propuestas surgidas de la capacitación, adecuaciones a las necesidades de los participantes y en la creación de estrategias que les permitieran realizar esas adecuaciones en su realidad laboral.

⁶⁹Planteamientos para la realización del informe

- ¿Qué aprendizajes de los planteados en el curso se alcanzaron?
- ¿Si las forma o vía por las que se lograron los aprendizajes planteados en el curso fueron las planeadas o no y cuales fueron estas vías?
- ¿Qué aprendizajes de los expuestos en el curso no se alcanzaron?
- ¿Qué factores propiciaron u obstaculizaron la consecución de estos aprendizajes?
- ¿Qué aprendizajes no explícitos en el curso, surgieron y si estos guardan relación con su realidad operativa y su práctica educativa?
- ¿Qué aportes proporcionaron los aprendizajes en su desarrollo personal?
- ¿Qué nuevas necesidades e inquietudes se generaron en el desarrollo del curso?

- Como parte complementaria estaba la información que recabábamos en las hojas de registro aplicadas al personal docente que asistía a tomar otros cursos relacionados a la operación del PEI o a su práctica docente, por lo que para percatarme de los efectos de la capacitación en el personal docente, fue importante la retroalimentación directa del personal acerca del trabajo desarrollado.

Otro referéndum fue la demanda de solicitudes de capacitación para cubrir las necesidades de capacitación en relación al PEI, en otros organismos como: Secretarías de Estado, Sector Paraestatal, Gobierno del Distrito Federal, ISSSTE, IMSS, DIF, PRI, IPN, Particulares y Autónomos (UNAM Y UAM), entre otros.

3.3. Breve valoración de mi formación pedagógica

En este apartado pretendo por un lado, revisar algunas consideraciones acerca de mi formación pedagógica en la universidad, para destacar la importancia que tuvieron los elementos adquiridos durante esta formación inicial en mi desempeño laboral; por otro lado, hacer el balance de mi experiencia como instructora en el área de capacitación como parte fundamental en mi formación profesional, para exponer algunos aspectos que sirvan de apoyo a otras personas que se interesen en el ámbito de la Capacitación.

Como egresada de la licenciatura en pedagogía el concepto de Universidad que tengo es como una institución de formación superior, cuya misión es la formación de profesionales a través de la promoción del desarrollo cultural, científico y técnico, que ayude a los universitarios a enfrentar los retos y demandas sociales.

El concepto de formación profesional al que se alude en este sentido sería el siguiente:

Se entiende como formación profesional al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes,

valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión.⁷⁰

Con base en lo anterior, es pertinente considerar la formación universitaria como parte inicial y fundamental de la formación profesional de los egresados de una licenciatura universitaria, como es mi caso; sin olvidar que esta formación inicial y las experiencias laborales se involucran y complementan mutuamente, en una acción dinámica.

Es por ello que creo conveniente hacer una breve revisión retrospectiva de mi formación pedagógica inicial para la valoración de mi formación profesional como pedagoga.

Hablando un poco de la Licenciatura en Pedagogía, el plan de estudios cuenta por un lado con asignaturas obligatorias que se presentan como parte de los fundamentos de base del pensamiento pedagógico, entre las que figuran antropología filosófica, teoría pedagógica, conocimiento de la infancia, psicología de la educación, iniciación a la investigación pedagógica, sociología de la educación entre otras; por otro lado, materias optativas con las cuales se pretende flexibilizar y diversificar la curricula.

En mi trayectoria académica en la Universidad pude percatarme de que la estructura curricular de la licenciatura en Pedagogía, se apoya en disciplinas como la Sociología, la Filosofía, la Antropología, la Psicología, entre otras; por lo que las asignaturas que se abordan, retoman diferentes saberes disciplinarios para el estudio y análisis de diferentes aspectos del ámbito educativo. De ello pude concluir que la pedagogía como carrera profesional se constituye a partir de diferentes campos de conocimiento por lo que le dan un matiz de diversidad y amplitud.

Lo anterior, como estudiante de pedagogía me dio por un lado la impresión de tener mayores posibilidades de desempeño laboral y profesional, pero también el no identificar claramente una estructura de contenidos básicos o mínimos indispensables

⁷⁰Marín, en Fernández Pérez, José. *Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. vol.3 núm. 1, 2001. Disponible en internet:<<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>> (Consultado el 7 de septiembre de 2009).

para mi formación como profesional de la educación⁷¹ me dio la sensación de dispersión en la estructura de contenidos curriculares, lo que me dejaba poco claro el ámbito del desarrollo profesional.

Esta falta de claridad puede dar en ocasiones la sensación de que la formación pedagógica es insuficiente en relación a la formación de otros profesionistas que se especializan y abordan aspectos específicos del campo educativo. Debido a ello, es que como pedagoga sintiera la necesidad de esforzarme para demostrar mi utilidad social en la resolución de problemas en el ámbito educativo de la forma en que ningún otro profesional lo haría, aspecto que prevalece en mi experiencia profesional como instructora.

Lo que con dificultad pude percibir como estudiante, es que mi formación se hallaba asociada al tipo de elección de las asignaturas, ya sea que dicha elección se hubiera abocado a un campo de conocimiento tendiente a una especialidad; o que la elección respondiera a un proyecto personal de formación que incluyera diferentes campos de conocimientos, con la perspectiva de ampliar el abanico de posibilidades de acción profesional; en cualquier caso, la elección siempre responde a las necesidades e inquietudes del interesado. En este sentido podemos decir que cada pedagoga o pedagogo elige diferentes caminos o alternativas de formación de acuerdo a su forma de pensar, de vivir y de asumir su propio proceso de formación, es por ello que es difícil concebir la formación profesional del pedagogo o pedagoga en un sentido unívoco.

⁷¹Los profesionales de la educación... se constituyen de acuerdo con Patricia Ducoing (1991) en tres niveles: "1º Los profesores, fundamentalmente los profesores de educación básica, [...] quienes se han sometido a un proceso formativo que los faculta para desempeñar tales tareas; 2º los profesionales que han transitado por procesos de formación centrados en la Pedagogía o en las llamadas ciencias de la educación, cuyo propósito explícito y deliberado es la adquisición de saberes especializados hasta alcanzar un dominio amplio, conceptual e instrumental, que los habilita para analizar e intervenir en problemas y situaciones del campo educativo (organización y administración escolar, diseño de planes y programas de estudio, sistema de evaluación y orientación educativa, capacitación, etc.). 3º Los investigadores de la educación, cuya distinción se ubicaría en los intereses y en las prácticas profesionales que corresponden más a la producción de conocimientos, que tienden a la descripción exhaustiva de fenómenos o procesos educativos y a la explicación e interpretación de los mismos, así como al planteamiento de eventuales opciones o alternativas." Ducoing, Patricia, en Ortiz, Ivonne Sandi. *La autoformación del pedagogo: Un estudio preliminar. Contexto social. Disponible en internet:* <<http://www.utp.edu.co/educacion/html/cdv/hemeroteca/.../qq18.pdf>> (Consultado el 13 de marzo del 2009).

Por otro lado cuando me integré al campo laboral, me percaté de que la institución requería de mi capacidad para resolver de manera concreta diferentes problemáticas relacionados a la prestación del servicio educativo del nivel inicial a la vez que me demandaba responder como profesional de la educación a las necesidades cambiantes que de este servicio demanda la sociedad.

La licenciatura me proporcionó conocimientos valiosos que me ayudaron a identificar y analizar algunos aspectos implicados en el fenómeno educativo; a conocer como se dan los procesos de enseñanza aprendizaje y los aspectos que se gestan en el mismo; a revisar distintas posturas teóricas para interpretar diferentes aspectos educativos; a desarrollar algunas habilidades de investigación y análisis para el planteamiento y resolución de problemas; sin embargo, estas bases no fueron suficientes para dimensionar de manera inmediata y clara las problemáticas que enfrenté en mi desempeño laboral como instructora, por lo que la Dirección de Educación Inicial se convirtió en una segunda instancia formativa, pues a través de la experiencia laboral desarrollé una serie de habilidades y aptitudes que enriquecieron mi perspectiva y formación profesional.

Es por ello que considero relevante retomar tanto las vivencias académicas de mi formación inicial, como las vivencias de mi trayectoria laboral y de mi desarrollo personal, las cuales considero permean significativamente mi proceso de formación.

Hablando de una formación profesional ésta puede contener una formación científica, pedagógica, psicopedagógica y sociopedagógica, además de la importancia del factor personal como primordial para el desarrollo del proceso educativo. Lejos de limitarnos a lo profesional, la formación invade todos los dominios [...] Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y de ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad.⁷²

La experiencia, la ejecución y el análisis retrospectivo de la labor desarrollada como instructora en la Dirección de Educación Inicial, me brindaron la oportunidad de dimensionar en un sentido más amplio el proceso de Capacitación, a la vez que me dieron la oportunidad de conocer más acerca de este nivel educativo.

⁷²Gilles, en Ivonne Sandi Ortiz. *ibídem*.

3.4. Valoración crítica de la actividad profesional de la pedagoga como instructora

El desarrollo profesional en el ámbito institucional, adquiere matices muy variados si se consideran los cambios constantes a los que se someten las instituciones, que son influenciados por las tendencias ideológicas, políticas y educativas a nivel internacional, las cuales, determinan en gran medida la orientación de las políticas y proyectos nacionales que representan los recursos ideológicos y culturales predominantes del gobierno en turno. En este sentido, en el desarrollo histórico de las instituciones educativas en México, se puede observar una clara sucesión de proyectos educativos con una trayectoria de reformas educativas desvinculadas unas de otras, que evidencian el rezago y deterioro educativo al que nos enfrentamos todavía sin haber logrado cambios profundos.

En las últimas décadas se ha hablado mucho sobre la “crisis” de la educación⁷³ asociado a un “problema de calidad” de la educación y como solución a este problema, se ha planteado el mejoramiento de la “calidad de la educación”.

[...]el concepto de calidad de la educación es [...] polisémico que expresa concepciones diferentes de los resultados educativos; porque es un concepto que relaciona apreciaciones sobre la peculiaridad y características de la práctica con valores y criterios o patrones ideales [...] Desde una perspectiva más pedagógica, relacionamos la calidad de la enseñanza con modelos de comportamiento personal de los profesores e institucionales del centro escolar, de acuerdo con modelos pedagógicos que reflejan supuestos filosóficos, psicológicos y pedagógicos diversos.⁷⁴

El aspecto de la “calidad de la educación” asociada a una “crisis” de la misma, fue una situación sentida en la Dirección de Educación Inicial a finales de los ochentas, principios de los noventa, pues con la modernización educativa la Secretaría de

⁷³La llamada “crisis” de la educación parece ser el reconocimiento de la insatisfacción de las expectativas sociales de diversos grupos con respecto a la posibilidad de acceder a un capital cultural que les permita incrementar sus espacios sociales y las competencias necesarias para un desempeño exitoso. La opinión generalizada es que la educación debe aportar los saberes y competencias [...] necesarias para un desempeño social efectivo. Los desafíos [...] que enfrentan los grupos sociales ponen al conocimiento en la condición de un bien al que es necesario acceder. La relación entre conocimiento y progreso social se entiende como directa...En este sentido, la educación es la fuente que dispensa este poder social que constituye el conocimiento. Gastón Sepúlveda, E., en Torres, Rosa María *op.cit. pp.167-168.*

⁷⁴Sacristán J. Gimeno. *Profesionalización docente y cambio educativo*, en Aliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comps). *Formación, Práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Univesridad de Buenos Aires Colección Educación Crítica y Debate, 1992. p.115.

Educación Pública se enfrentó a cambios estructurales, organizacionales y de políticas educativas que influyeron en las dependencias de la misma como fue la descentralización de la educación, la reestructuración de algunas instancias dependientes de la SEP y los cambios curriculares que marcaron las nuevas líneas de trabajo en la educación.

Como instructora de la Dirección de Educación Inicial, me tocó vivir cambios en la estructura interna de la misma, en la organización del trabajo y de la estructura curricular que sustenta las acciones educativas en el nivel inicial a través de la implantación del Programa de Educación Inicial como una medida que ayudara a generar una “educación de calidad”.

La cuestión anterior remite a considerar la cuestión de la formación los recursos humanos y más concretamente definir un modelo formación docente.

La formación de profesores no puede olvidar dos principios generales que tienen múltiples repercusiones: a) en primer lugar, está el hecho de que los esquemas prácticos o [...] saberes prácticos de los profesores van ligados al currículum que imparte; y b) [...] que esos esquemas prácticos llevan, aunque sea implícitamente, una serie de esquemas teóricos, ideosincráticos a veces para cada profesor, o semejantes en la medida en que participan de una misma cultura profesional, que actúan de genuinos apoyos racionalizadores de la práctica, pues son las explicaciones que los profesores tienen para sus propias actividades e iniciativas.⁷⁵

En el discurso el esquema de capacitación retoma el aspecto de formación docente para mejorar la práctica educativa. En términos reales la capacitación se desarrollaba con una tendencia clara a responder la necesidad de consolidar el PEI y responder a las necesidades y problemáticas surgidas en el proceso de su operación.

Por otro lado, dado que el esquema de capacitación consideraba a ésta como modelo de atención en y para el trabajo desarrollando acciones orientadas a mejorar la calidad de la práctica educativa, se delega la responsabilidad como agentes de cambio a los instructores, sin que estos conocieran ampliamente los aspectos implicados en la práctica docente, debido a una tendencia de elaborar las propuestas de capacitación desde el escritorio sin partir de una realidad operativa. Esta tendencia desde mi punto

⁷⁵Sacristán J. Gimeno. Op. cit. Página 136.

de vista, tenía su origen en la falsa idea de que sólo los profesionales destinados a esta labor eran capaces de determinar lo que era funcional para el trabajo con los menores beneficiados por el servicio educativo, dejándose de lado la experiencia del personal operativo. Esta situación abrió un abismo entre el personal operativo y el personal del Departamento de Capacitación, afectando considerablemente la comunicación, lo que provocaba un serio desconocimiento acerca de las necesidades reales de dicho personal y en específico las necesidades del personal docente, de ahí la dificultad de responder a ellas de manera objetiva.

El hecho de restarle importancia a la experiencia del personal docente en su práctica educativa, se manifestaba también en el personal de Supervisión, en las Directoras de los CENDI y en los Servicios Técnicos involucrados desde su ámbito de competencia en planificar, verificar, orientar y evaluar las acciones educativas. Contradictoriamente el personal docente era considerado como pieza fundamental en la operación del programa educativo y por ello se le atribuía una responsabilidad considerable en las problemáticas surgidas en el proceso.

La falta de reconocimiento de la experiencia del docente en su labor educativa, ocasionó verdaderos problemas en los procesos de capacitación, pues este personal se volvió desconfiado para externar sus necesidades e inseguro para participar en la construcción de propuestas para el mejoramiento de su práctica docente, por lo que como instructora tuve que hacer un esfuerzo adicional para rescatar su confianza y lograr su participación en forma comprometida.

Otro aspecto no menos importante era que el esquema de capacitación presumía guardar una relación estrecha con los fundamentos del programa educativo y una congruencia con la operación del mismo; sin embargo, la falta de claridad en los criterios metodológicos de la nueva propuesta y la carencia de un papel definido de los agentes educativos, como aspecto medular para un planteamiento de formación docente, representó un verdadero problema para el desarrollo de la capacitación por lo que ésta se realizaba de forma tradicional como se había hecho en tiempos pasados.

Aunado a ello, el esquema no contenía criterios técnico-pedagógicos definidos para el desarrollo de la capacitación, por lo que los instructores llevaban a cabo la capacitación con base en sus propios criterios, además de no realizar un trabajo colegiado que se enriqueciera y retroalimentara con la aportación de diferentes perspectivas profesionales. Esta forma de ejercer la capacitación generaba resultados distintos tanto en la planeación, como en la operación y evaluación de la capacitación ocasionando confusión y malestar en el personal capacitado.

Aunque dentro de las características del esquema de capacitación se habla de que promueve metodologías participativas, así como la sistematización e intercambio de experiencias surgidas del diálogo con el fin de enriquecer el proceso de la capacitación, en la realidad esta situación no se daba ya que el papel de los instructores era como los poseedores del conocimiento y el papel de los participantes se limitaba a ser meros receptores incapaces de hacer aportaciones que ayudaran a mejorar su práctica docente.

En relación a los instructores, la reestructuración curricular, había generado también en ellos ciertos temores y resistencias al cambio, por lo que los instructores se aferraron al método tradicional en el ejercicio de capacitación, ocasionando incongruencias entre el discurso y el hecho, negándose la posibilidad de contribuir con la implementación de nuevas alternativas de capacitación que fortalecieran lo propuesto en el esquema de capacitación a la vez que fueran congruentes al PEI e incidieran en la práctica educativa de los docentes.

Para modificar la forma de impartir la capacitación era necesaria una reorganización y redefinición de las acciones al interior de la Subdirección de Apoyos Técnicos Complementarios, así como del departamento de capacitación, de tal suerte que se diera la posibilidad de organizar espacios en los que se fomentara la actualización, la investigación, el trabajo de campo, así como la comunicación y aportación de nuevas

ideas para lograr una verdadera retroalimentación en los trabajos de la subdirección y en la capacitación.

Lo anterior implicaba por un lado, romper esquemas y replantear conceptos en relación a la participación del personal docente tanto en proceso de la capacitación, como en su propia práctica educativa⁷⁶ para revalorar la experiencia de los docentes y por el otro redimensionar el papel de los instructores en la capacitación, de tal suerte que se promoviera un verdadero trabajo colegiado entre instructores y que este considerara las aportaciones del personal de otros departamentos, de otras subdirecciones y del mismo personal operativo, para propiciar el diálogo, la reflexión y el intercambio de experiencias que ayudaran a responder a necesidades reales de capacitación a corto, mediano y largo plazo; sin embargo, esto no se dio es por ello que el cambiar la tendencia de la capacitación fue muy difícil.

Aunado a las situaciones antes mencionadas se hallaban problemas en la organización de los recursos humanos como: las carencias en la formación en capacitación de los instructores; falta de disposición y compromiso para desarrollar su trabajo; ausencia de actualización en aspectos relativos a su labor; inequidad en la distribución de las cargas de trabajo entre los instructores, entre otras. Este último aspecto fue muy importante debido a que ocasionó que las cargas de trabajo de capacitación para los instructores más comprometidos fuera mucha mientras que para los que tenían algunas dificultades para desarrollar su trabajo las cargas eran mínimas, esta situación provocaba que el personal asignado para desarrollar los cursos no fuera suficiente para cubrir las

⁷⁶La estructura de la práctica... [educativa]... obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes [...] La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa [...] en la que están estrechamente ligadas la planificación, la aplicación y la evaluación. [...] una de las unidades más importantes que constituyen los procesos de enseñanza/aprendizaje... [son las]... actividades [...] podemos definir actividades... [como la]... unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyas diversas variables presentan estabilidad y diferenciación: unas relaciones interactivas entre profesores/alumnos, alumnos/alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, [...] en torno a unas intenciones educativas [...] La manera de configurar la secuencia de actividades [...] determinan las características de la práctica educativa. Zabala Vidiella, Antoni. *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona: Grao 10ª Edición. 2005. pp.14-16.

necesidades de capacitación debido a que se programaban más cursos de lo que realmente se podían impartir, esto ocasionaba que algunos instructores se hallaran saturados de compromisos lo que impedía tener tiempo para la retroalimentación, rectificación y preparación de los cursos, dando pie a un margen de error más amplio. Este aspecto tenía que ver con la programación y calendarización de la capacitación así como con la asignación de responsabilidades, tareas que le competía al jefe de oficina y que aprobaría el jefe de Departamento, lo que daba cuenta de las deficiencias en aspectos de organización, planificación y comunicación al interior de la Subdirección.

Otros problemas agregados estaban relacionados a las carencias en los recursos materiales como: la implementación de material audiovisual actualizado; la falta de instrumentos como guías de observación, bitácoras diseñados previamente; uso de material como grabadoras y videograbadoras para ayuda a la sistematización de experiencias; material impreso y material didáctico *exprofeso* y de calidad (el material diseñado dependía de los recursos que asignaba la Dirección, hojas, plumones, crayolas, tarjetas, láminas, hojas blancas colores, tijeras, pegamento, entre otros) y de la creatividad con que los instructores hacían uso de ellos para el desarrollo de la capacitación.

Finalmente la capacitación con el personal docente se llevó en buenos términos debido al esfuerzo de los instructores e instructoras que se comprometieron al trabajo bajo una tendencia distinta, pero sobre todo gracias a la nobleza y disposición del personal capacitado para la búsqueda conjunta de elementos que les ayudaran a mejorar su práctica educativa de manera más consciente.

Al observar esta realidad, como instructora y como pedagoga, tuve la necesidad de promover a través de la capacitación, que el personal capacitado volviera la atención hacia su práctica educativa y reflexionara sobre ella, además de analizar con ellos las problemáticas que afectaban dicha práctica y buscar los mecanismos de solución para mejorarla como parte fundamental de su formación.

Todo esto fue posible a través de generar espacios de trabajo en íntima relación e identificación con los docentes propiciando los siguientes aspectos:

- Busqué conjuntamente con el personal capacitado, la oportunidad de conocer aspectos importantes de su práctica educativa, para analizarlos y rescatarlos como parte fundamental para retroalimentar la operación del PEI.
- Orienté las experiencias de aprendizaje de los participantes hacia la reflexión crítica, y la participación en propuestas viables para su práctica educativa.
- Propicié en los participantes un cambio de actitud en la apertura para aceptar propuestas que enriquecieran su formación.
- Promoví, un ambiente que facilitó la comunicación y el diálogo.
- Promoví la participación y generé un sentimiento de autoconfianza en los participantes para expresar sus ideas y experiencias.
- Me convertí en conciliadora de intereses entre los docentes y la Dirección y portavoz de sus necesidades.
- Promoví el reconocimiento de las acciones de trascendencia y logros en la práctica educativa del personal docente en la Dirección de Educación Inicial.
- Estimulé el deseo de renovación superación y profesionalización del personal docente.
- Propicié que los participantes descubrieran su capacidad para gestionar la vida laboral en común.
- Propicié que los participantes descubrieran su capacidad para interpretar su realidad.
- Promoví en los participantes asumir retos y responsabilidades, entre otros.

Algunas de las habilidades que generé como instructora son las siguientes:

- Apertura para ser receptiva acerca de nuevos conocimientos.
- Desarrollo de la intuición como la capacidad de percibir las problemáticas de la práctica educativa.
- Empatía con base en el conocimiento acerca de lo que hacen los demás.
- Capacidad para identificar la tendencia y dinámica educativa del nivel Inicial.

- Sensibilidad como la facultad de ser receptiva a los mensajes, a los sentimientos, a las ideas e impresiones que emiten los individuos con los que se interactúa.
- Creatividad en el empleo de estrategias, procedimientos y formas de comunicación con las personas.
- Habilidad para interpretar diferentes eventos de mi realidad como instructora.
- Autocrítica para reconocer mis limitantes y carencias.
- Habilidad para la búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas inherentes al proceso de capacitación.
- Capacidad para aplicar los conocimientos de mi formación académica a mi desarrollo laboral.
- Habilidad para aplicar y dinamizar las estrategias de trabajo en la capacitación.
- Capacidad para interpretar las necesidades del personal capacitado.
- Aptitud para orientar, apoyar y fomentar la participación del personal capacitado.

Como instructora tuve la necesidad de hacerme sensible a las problemáticas de la práctica educativa del personal docente, lo que me ayudó a ejercer un papel como guía en la elaboración de las estrategias de soluciones y propuestas del personal capacitado y a restablecer la comunicación entre el personal docente y la Dirección.

Mi desempeño como instructora, me dio la oportunidad de percatarme de algunas carencias formativas que influyeron en el desarrollo mi trabajo, relacionadas principalmente con conocimientos y habilidades en materia de investigación, conocimiento acerca de la capacitación en el nivel, conocimiento referente a la formación⁷⁷ y la práctica docente⁷⁸ y sus implicaciones en un sentido más amplio para

⁷⁷Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función [...] la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Asimismo, [...] actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. [...] En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar (en la

poder hacer una interpretación de ésta en nivel Inicial, información acerca de las políticas educativas para la Educación Inicial a nivel nacional e internacional, conocimiento acerca de la dinámica institucional en el nivel Inicial, claridad y dominio en la información referente la metodología propuesta por el PEI, entre otras.

Estas carencias formativas estaban asociadas a procesos formativos en el ámbito académico, otras estaban relacionadas al proceso de formación personal y actualización de conocimientos y otras más se vinculaba a las características propias de la Institución.

En cuanto al impacto de los cursos de capacitación en el personal docente, fue difícil obtener información sistematizada al respecto debido a que como instructores no se recibía retroalimentación por parte del jefe del departamento de Operación para la Capacitación, así como tampoco por parte del personal de supervisión, en todo caso, la retroalimentación más directa, la recibí del personal capacitado al observar directamente los cambios generados en su práctica docente como madre beneficiaria del servicio de Educación Inicial, así como la información referida por parte de otros beneficiarios del servicio de CENDI como el personal de la misma subdirección u otras subdirecciones y/o departamentos adscritos a la Dirección de Educación Inicial.

conceptualización de Bourdieu de *habitus* profesional), garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también [...] a la formación docente continua, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante. Lella, Cayetano de. *Modelos y tendencias de la Formación Docente* en I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999. Disponible en internet: <http://www.oei.es/cayetano.htm> (Consultado el 14 de Octubre del 2009)

⁷⁸ Dicha práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada [...] Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula [...] Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos [...] de la reproducción social y el papel [...] del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo. Lella, Cayetano de. *Ibidem*.

CONCLUSIONES

Mi labor como instructora en el Departamento de Operación para la Capacitación Actualización y Superación Profesional de la Dirección de Educación Inicial, no se limitó al diseño e impartición de los cursos, toda vez que no se tenían criterios técnico-pedagógicos definidos para la capacitación, fue entonces fundamental que buscara las estrategias y considerara los aspectos necesarios para el óptimo desarrollo de mi trabajo en las diferentes fases del proceso de capacitación.

Considero que la identificación de estos aspectos para el desarrollo de la capacitación fue en su momento un aporte fundamental para tener directrices que orientaran mi trabajo como instructora. Cabe mencionar que la identificación de estos aspectos sirvió como pauta para el establecimiento de criterios más definidos en el diseño del Programa de Capacitación que surgió posteriormente.

En este sentido los pedagogos y las pedagogas como instructores, debemos reivindicar nuestro papel como profesionales de la educación, trascendiendo la tendencia técnica de la enseñanza en la que la aplicación de la didáctica es percibida como el empleo de saberes instrumentales que se abocan a determinar las metodologías para la enseñanza, por lo que es preciso que aprendamos a dimensionar en un sentido más amplio el proceso de la capacitación desde una perspectiva histórica, social y política.

Desde esta perspectiva, la pedagoga como instructora no se encasilla al empleo exclusivo de la didáctica, sino que tiene la posibilidad de generar propuestas que promuevan su autonomía profesional, generando versatilidad para moverse en diferentes contextos y ámbitos de acción.

El revisar mi formación profesional como pedagoga, me llevó a la reflexión acerca de mi misma, a la consideración de mis necesidades e intereses, a la percepción que tengo de mi trayectoria académica como pedagoga y de mi práctica pedagógica, a mi desempeño laboral, a mi conciencia ética, de mi rol en la sociedad y mi compromiso

social; para rescatar los aspectos más significativos que me ayuden a mejorar como persona y me permitan reconocer mis carencias y limitantes de tal suerte que abra la posibilidad para actualizarme y enriquecer mi formación y práctica profesional.

La idea que tenía de mi formación profesional era limitada, ya que la percibía circunscrita al marco educativo y como parte complementaria al campo laboral, en un espacio y tiempo determinado, perdiendo de vista la formación como un proceso permanente de construcción, análisis, reflexión, problematización, actualización y confrontación de experiencias y aprendizajes de la práctica pedagógica y de las vivencias en todos los aspectos de la formación humana en el devenir histórico.

Esto me llevó a un aislamiento y limitación de las posibilidades de construcción, reconstrucción y enriquecimiento de mi práctica profesional, toda vez que me perdí de vista como sujeto susceptible de aprendizaje y formación continua. Fue en la relación con otros profesionales y con los participantes en la capacitación que me percaté de la importancia que tiene la interacción con otros actores de una realidad educativa para desarrollar una percepción crítica de los procesos educativos y de mi propia formación pedagógica.

Un aprendizaje invaluable fue percatarme como pedagoga, de la necesidad de generar las habilidades que enriquezcan mi formación, buscando constantemente alternativas de aprendizaje, con el apoyo de la experiencia laboral, promoviendo una formación personal, que me conduzcan a la reflexión sobre mí misma, sobre mis actitudes ante la vida, ante la sociedad y ante la institución o empresa donde me desarrolle como profesional de la educación.

Ahora, considero fundamental como pedagoga tomar iniciativa en aspectos de investigación y actualización, a la vez que asuma una actitud comprometida y responsable en mi propio proceso de formación, tomando parte activa en el mismo, buscando permear y enriquecer con las experiencias de mi vida mi formación profesional en pos de una formación personal más sólida e integra.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comps). *Formación, Práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Colección Educación Crítica y Debate, 1992. 327p.
- Álvarez García, Isaías; Cassiogli Perea, Inés Elisa; Topete Barrera, Carlos y Rosas, Lesvia. *Educación básica en México. Experiencias modelos y alternativas*. Vol. 2. México: Limusa/ Noriega editores/ Instituto Politécnico Nacional, 1999. 368p.
- B. Denies, E. Cristina de. *Didáctica del nivel Inicial. Teoría y práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: El Ateneo, 1990. 167p.
- Barocio Quijano, Roberto. *La formación docente para la innovación educativa: el caso del currículum con orientación cognoscitiva*. México: Trillas, 1993. 149p.
- Cheybar y Kuri, Edith. *Técnicas para el Aprendizaje Grupal (grupos numerosos)*. 2ª ed. México: UNAM/Centro de Estudios Sobre la Universidad/Plaza y Valdés, 2000. 163p.
- Clifton B., Chadwick. "La Psicología del Aprendizaje de Enfoque Constructivista", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXI, núm. 004. Distrito Federal: Centro de Estudios Educativos, 2001. 11-126pp.
- Coll S., César. *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1993. 205p.
- Escamilla González, Gloria. *Manual de Metodología y Técnica Bibliográfica*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 1982. 161p.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Trad. Jorge Mellano. México: Siglo XXI, 1970. 245p.
- _____. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Trad. Guillermo Palacios. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997. 139p.
- _____. *La educación como práctica de la libertad*. Trad. Liliana Ronzoni. 14ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974. 151p.
- Gimeno Sacristán, José. "Profesionalización docente y cambio educativo" en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comps). *Maestros, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996. 327p.
- Grados, Jaime A. *Capacitación y desarrollo de personal*. México: Trillas. 1999. 355p.
- Mc. Laren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Trad. Susan Guardado del Castro. 4ª ed. México: Siglo XXI, 2005. 404p.

- Schmelkes, Silvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP/Biblioteca para la actualización del maestro, 1995. 134 p.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. *Manual operativo para la modalidad escolarizada. Centros de desarrollo infantil*. Versión experimental. México: SEP, 1992. 64 p.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. *Programa de Educación Inicial*. Versión experimental. México: SEP, 1992. 116p.
- Siliceo Alfonso. *Capacitación y Desarrollo de Personal*. 3ª ed. México: Limusa, 1995. 210p.
- Torres Rosa María. *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México. SEP/Biblioteca del Normalista, 1993. 134p.
- Zabala Vidiella, Antoni. *La práctica educativa: Como enseñar*. 10ª ed. Madrid: Grao, 2005. 233p.

Referencias electrónicas.

- Benavides Castañeda, Luisa. La flexibilidad: nuevo paradigma en las relaciones laborales. Disponible en internet: <[dishttp://www.servicio.cid.uc.edu.ve/derecho/revista/idc26/26-7.pdf](http://www.servicio.cid.uc.edu.ve/derecho/revista/idc26/26-7.pdf) > (Consultado el 13 de Mayo de 2009).
- Castillo Girón, Roberto. *Técnicas metodológicas. Alternativas para la capacitación*. Disponible en internet:<<http://www.monografias.com/trabajos61/tecnicas-alternativas-capacitacon/tecnicas-alternativas-capacitacion.sh>> (Consultado 14 de octubre del 2008).
- Cobbe, Roberto Vicente. *Capacitación Participativa. Una propuesta para América Latina*, en Documento preparado para la FAO por Julio de 1998. Disponible en internet:<<http://www.bvsde.paho.org/bvsapc/e/fultext/plagas/plagas.pdf>> (Consultado el 26 de Septiembre del 2009).
- Domingo Segovia, Jesús. *Las salidas profesionales del Pedagogo y sus implicaciones formativas*. Referido a los profesionales de la Pedagogía. Disponible en internet: <<http://www.ugr.es/~jdomingo/Salidaspedagogo.pdf> > (Consultado el 13 de Marzo de 2009).
- Fernández Pérez, Jorge. *Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol.3 núm.1, 2001. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de Filosofía. Disponible en internet: <<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html> > (Consultado el 7 de Septiembre de 2009).

- Fuentes, Norma Isabel. *Proyección de la propuesta de Paulo Freire*, en publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Gadotti, Moacir; Gómez, Margarita Victoria; Mafra, Jason; Fernández de Alentar, Anderson. 2008. ISBN 978-987-1183-81-4. Disponible en internet: <<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/.../freire/>> (Consultado el 24 de Mayo del 2009).
- Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica 2002. Disponible en internet:<http://www.oei.es/linea3/plan_cooperación.htm> (Consultado el 18 de Noviembre del 2008).
- Marín Marín, Álvaro. *Profesionalización docente y globalización*. México, Mayo de 2004. Disponible en internet:<<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html>> (Consultado el 04 de noviembre de 2009).
- Lella, Cayetano de. *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, Septiembre de 1999. *Disponible en internet:* < <http://www.oei.es/cayetano.htm> > (Consultado el 14 de Octubre de 2009).
- Ortiz, Ivonne Sandi. La autoformación del pedagogo: Un estudio preliminar. Contexto social. Disponible en internet:<<http://www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/.../qq18.pdf>> (Consultado el 13 de Marzo del 2009).
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis. *Dinámicas de grupo para el aprendizaje*. Disponible en internet: <<http://www.mailto:alexortiz2005@gmail.com> > (Consultado el 16 de Junio de 2009).
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica *Programa Nacional de Educación Inicial*, en Plan Educación Inicial, Ago-2008. Disponible en internet:<<http://www.scribd.com/.../Plan-Educacion-Inicial-Ago-2008>> (Consultado el 19 de abril del 2010).
- Vogliotti, Ana. *La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente*. Disponible en internet:<<http://www.monografias.com/trabajos31/vinculacion-teoria-practica-formacion-docente/vinculacion-teoria-practica-formacion-docente.sht...>> (Consultado el 4 de junio de 2009).
- XII Conferencia Iberoamericana de Educación. *Declaración de Santo Domingo*. Santo Domingo, República Dominicana, 1 y 2 de julio de 2002. Disponible en internet: <<http://www.oei.es/xiecie.htm>> (Consultado el 18 de Noviembre del 2008).

Detención de Necesidades de Capacitación

Como parte de las acciones programadas por el Departamento de Operación para la Capacitación y Actualización, se elaboró el presente cuestionario con el propósito de recabar información que aporte elementos para definir acciones que permitan dar atención al personal que participa en Educación Inicial.

Datos personales:

Nombre:

Escolaridad:

Fecha:

Datos laborales:

Nombre de la institución que depende su centro de trabajo.

(Secretaría de Estado, particulares etc.)

Nombre del centro de trabajo. _____

(CENDI, CEI, Módulo)

Puesto que desempeña _____

(Agente educativo, Asistente educativo, educadora, etc.)

Modalidad: Escolarizada ()

No escolarizada ()

Semiescolarizada ()

Área que labora: Lactante () Maternal ()
Preescolar () Cocina ()
Intendencia () Administrativo ()
Técnico () Docente ()
Otra:

(Especifique)

INDICACIONES:

El cuestionario está dividido en 4 aspectos, cada uno contiene un listado de temáticas de las cuales le pedimos se enumeren del uno al cinco en orden de interés los temas que requiera para elevar la calidad del trabajo que desempeña como agente educativo.

I. Inducción.

- () Qué es la Educación Inicial.
- () Programa de Educación Inicial.
- () Modalidad No Escolarizada.
- () Modalidad Semiescolarizada.
- () Modalidad Escolarizada.

II. Actualización.

- () Sexualidad Infantil.
- () Creatividad.
- () Agresividad Infantil.
- () Aprendizaje Significativo.
- () Formación de Valores.
- () Nutrición Infantil.
- () Educación no sexista.
- () Gestión Educativa.
- () Detención de Niños con Problemas Especiales.
- () Temas de (Educación Ambiental, Educación vial, para la paz, convivencia y consumo).

Maltrato Infantil.

Otros.

Especifique. _____

III. Superación personal.

Asertividad.

Liderazgo.

Motivación Personal.

Calidad de Vida.

Autoestima.

Fomenta la Lectura en el adulto
(entre el placer y la obligatoriedad).

El adulto y la cultura en nuestro
país.

Informática (introducción WORD,
WINDOWS y EXCEL).

Especifique
cuál. _____

Servicios Generales
(mantenimiento, electricidad, plomería,
otros).

Especifique. _____

IV. Cursos disponibles.

Del siguiente listado de cursos y/o asesorías, maque con una (x) los cursos que han cubierto sus expectativas y/o enumere en orden de preferencia aquéllos que requiera para elevar su desempeño como agente educativo.

Inducción a la Modalidad
Escolarizada.

Inducción a la Modalidad
Semiescolarizada.

Inducción a la Modalidad No
Escolarizada.

Estrategias en el Trabajo con niños
pequeños.

Escenarios de aprendizaje a la
Educación Inicial.

Hacia una Práctica Educativa de
Calidad en los CENDI.

Orientaciones Didácticas para el
aprendizaje de la Lengua Escrita y las
Matemáticas en niños Preescolares.

Estrategias de participación grupal.

Talleres creativos de Trabajo con
niños pequeños.

Desarrollo del Niño pequeño (0 a 6
años de edad).

Teatro y Literatura Infantil.

Cantos y Juegos.

Estimulación Temprana.

Expresión corporal.

La importancia del juego en la
educación inicial

Calidad de Vida y liderazgo en la
atención.

Desarrollo Humano y Valores en la
Educación Inicial

Identidad de Género en el
Desarrollo Infantil.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL D.F.
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL D.F.
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL
SUBDIRECCIÓN DE APOYO TÉCNICO COMPLEMENTARIO**

CALENDARIO DE CURSOS PARA EL PERÍODO _____

NOMBRE DEL INSTRUCTOR _____

NOMBRE DE CURSO	FECHA	Nº DE PARTICIPANTES	DOMICILIO DE LA SEDE DEL CURSO	OBSERVACIONES

CRONOGRAMA DEL CURSO: _____

SESION	HORA	OBJETIVO	CONTENIDO	TÉCNICA	MATERIAL

EVALUACIÓN DIARIA DEL CURSO

1. Nombre del curso _____
2. Fecha del día _____
3. Nombre del instructor _____
4. Preguntas formuladas por el Instructor

5. La conducción del instructor durante sesión fue:

<input type="checkbox"/>				
Muy bien	Bien	Regular	Mala	Deficiente

6. Las actividades realizadas durante la sesión fueron:

<input type="checkbox"/>				
Muy bien	Bien	Regular	Mala	Deficiente

7. Mi participación en estas sesión fue:

<input type="checkbox"/>				
Muy bien	Bien	Regular	Mala	Deficiente

EVALUACIÓN FINAL

AL TERMINO DEL CURSO:

1. Nombre del curso_____
2. Fecha del día_____
3. Nombre del instructor_____

ORGANIZACIÓN Y TIEMPO:

4. La duración del curso en cuanto al tiempo fue:

()	()	()	()	()
Muy extenso	Extenso	Suficiente	Escasa	Muy escaso

5. La programación y horario del curso fueron:

()	()	()	()	()
Muy extenso	Extenso	Suficiente	Escasa	Muy escaso

6. La orientación y colaboración proporcionadas por los coordinadores fueron:

()	()	()	()	()
Muy apropiadas	Apropiadas	Regulares	Malas	Deficientes

Comentarios adicionales_____

CONTENIDO

7. Los objetivos planteados en el curso se cumplieron:

()	()	()	()	()
Muy bien	Bien	Regular	Mal	Deficiente

8. De acuerdo a sus funciones este curso lo considera:

()	()	()	()	()
Valioso	Útil	Necesario	Práctico	Poco útil

Comentarios adicionales_____

PARTICIPACIÓN.

9. La disposición del grupo para participar fue:

Muy apropiadas Apropriadadas Regulares Malas Deficientes

10. Mi participación durante fue de:

Aportación de ideas Formulación de preguntas Dar ejemplos prácticos Trabajo en equipo Oyentes

Comentarios adicionales _____

MATERIAL DIDÁCTICO

11. Considera que los materiales presentados apoyan

Muy bien Bien Regular Mal Deficiente

12. Considera que las actividades realizadas durante el curso se apegan a los temas tratados

Muy bien Bien Regular Mal Deficiente

Comentarios adicionales _____

CONDUCCIÓN

13. Las explicaciones dadas por el instructor:

Se entendieron Aclaran las dudas del grupo Aclaran dudas personales fueron confusas No aclaró dudas

14. El instructor propició que el grupo participara por medio de:

Formular
preguntas

Integración
de equipos
de trabajo

Plantear
problemas
reales a
resolver

Permitir
comentarios
durante la
exposición

Mostró
interés
grupo

15. El desempeño del instructor en el curso fue:

Integra a los
participantes

Lograr la
libre
comunicación

Propiciar un
ambiente
favorable

El grupo
guiaba el
curso por
sus inquietudes

Falta de
dominio
en los
contenidos

16. ¿Cómo llevaría a la práctica los contenidos de este curso:

Comentarios adicionales _____

SEP

SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL D. F.
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL D. F.
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

SE EXTIENDE LA PRESENTE Z

CONSTANCIA

A: _____

POR SU ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN AL CURSO:

CON UNA DURACIÓN DE _____ HRS.

MÉXICO, D. F. A _____ DE _____ DE 200_____

DIRECTOR DE EDUCACIÓN INICIAL

GUÍA PARA EL SUPERVISOR CRITERIOS PARA LA OBSERVACIÓN DE INSTRUCTORES

DESEMPEÑO DE INSTRUCTOR

1. Buena presentación, adecuada al curso que se imparte.
2. Puntualidad.
3. Vocabulario empleado: científico, técnico o cotidiano, dependiendo del curso y el tipo de personal al que va dirigido.
4. Volumen de la voz: intensidad del sonido de acuerdo al lugar y número de participantes.
5. Actitud hacia el grupo: Estado de ánimo manifestado hacia el grupo (alegría, tristeza, apatía, hostilidad, agresividad, empatía tolerancia, impositiva, parcialidad o imparcialidad, conciliador, comprensión, etc.)
6. Habilidades del instructor:
 - Claridad en las exposiciones
 - Encauzar las inquietudes hacia los objetivos del curso
 - Manejo e integración del curso
 - Adaptación a situaciones imprevistas
 - Propiciar un ambiente favorable para la libre comunicación con respeto.

ORIENTACIONES TÉCNICAS

7. Seguimiento del cronograma: apegarse a la planeación con tiempos aproximados
8. Manejo y dominio (pertinencia) de las técnicas didácticas: para el grupo, de acuerdo a los contenidos del curso y duración de las mismas.
9. interrelación entre una técnica y otra (retomando los puntos de cada una).
10. Material utilizado: selección adecuada en relación a los contenidos.
 - a) Calidad.- Ordenar los documentos utilizados para cada sesión.
 - Limpieza en los materiales didácticos
 - Letra legible, sin faltas de ortografía y no saturar de información los materiales solamente lo importante.
 - b) Cantidad.- Suficiente al número de participantes y a las temáticas del curso.

PROCEDIMIENTO EN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

11. A la vista el título del curso.
12. Definición de Objetivos de aprendizaje por parte del instructor.
13. Desarrollo y encuadre del curso (acuerdos previos al inicio del curso exploración de expectativas, verbalmente o por escrito)
14. Dominio del tema.
15. Ejemplificación de términos o aspectos relacionados con la experiencia real de los participantes
16. Retomar la experiencia de los participantes.
17. Responder a dudas o inquietudes de los participantes.
18. Favorecer que el grupo se centre en la tarea.
19. Proceso de evaluación (diariamente, retomar lo del día anterior y en dos tiempos: inicial y final).
20. Otros comentarios de fondo en aspectos no previstos anteriormente.

Selección de las estrategias didácticas. “Modelo problematizador”Objetivos:

1. Permitir a los participantes plantear situaciones problemáticas que evidencien tensiones actitudinales y valóricas en torno al tema que se trabaja.
2. Lograr que las tensiones actitudinales y valóricas sean planteadas y comprendidas por parte de los participantes.

Características de la dinámica

1. La técnica del modelo problematizador permite que los participantes puedan seleccionar y definir un problema...
2. Definido el problema, permite que los participantes lo analicen y se planteen soluciones al mismo.
3. La solución que se encuentre para el problema planteado deberá ser decisión personal y grupal, con esto se inicia un proceso de cambio actitudinal, que es el propósito final de la técnica.

Desarrollo

1. Se pide a los participantes que formen grupos y que procedan a identificar algunos problemas que se dan en su práctica profesional. Ellos y ellas deberán determinar aquellos problemas que evidencian las tensiones, conflictos y/o contradicciones que confrontan en la práctica.
2. Identificados los problemas se procede a seleccionar uno de todos los que han sido identificados, se debe seleccionar y fundamentar aquel problema que será objeto de profundización y análisis.
3. Se procede a Definir el problema, esto es a establecer con claridad cuál es el problema, el núcleo central del mismo, y los conceptos y principios que comprometen el problema. Debe precisar qué es lo que hace que la situación planteada sea considerada problemática.
4. Una vez que las personas conocen con propiedad las características del problema, se procede a definir cuál es, según su criterio, las condiciones más favorables para que se involucren en el problema. Es en este momento en que las personas deben analizar el problema y buscar las soluciones pertinentes y acertadas.
5. En este momento los participantes deberán plantear alternativas de solución, indicar cuáles son las acciones que deben tomarse. Las soluciones que se planteen implican un compromiso actitudinal y valórico.