

24
20j



Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

"CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA EL PERSONAL TECNICO PUERICULTISTA RESPONSABLE DE LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992, EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "ROSARIO CASTELLANOS" DE LA SECRETARIA DE RELACIONES EXTERIORES".

RESULTADO DEL
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
"ESTIMULACION TEMPRANA"
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
MARIA DE LOURDES NOEMI LOPEZ ACEVES



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ACATLAN MEXICO,

1994



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 está 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.

Para tí Rouse,
que eres muestra de
esfuerzo y amor.

A la sociedad de hermanos
con quienes he pasado
momentos inolvidables.

Flaquito
porque estando juntos
lograremos cada día más.

Con agradecimiento y admiración
a mi asesora Sandra Padró.

I n d i c e .

Introducción	1
Capítulo 1	
Planteamiento del Problema	3
Capítulo 2	
Justificación del Problema	7
Capítulo 3	
Objetivo General	13
Capítulo 4	
Estimulación Temprana	
4.1 Estimulación Temprana	14
4.2 Perspectivas de la Estimulación Temprana	18
4.3 Los conceptos de enseñanza aprendizaje - bajo la teoría funcionalista y de la di- dáctica crítica.	24
4.4 Introducción a la Psicogenética de Piaget	29
4.5 La Teoría Cognoscitiva Interaccionista	36
4.5.1 La concepción psicopedagógica del apren- dizaje desde el punto de vista de la Teo- ría Psicogenética	38
4.5.2 Método Clínico Crítico	47
4.5.2.1 El Método Clínico en la exploración de - creencias infantiles.	49
4.5.2.2 De las creencias infantiles a las organi- zaciones sensoriomotrices.	49
4.5.2.3 Indagación de estructuras operativas	50
4.5.2.4 Análisis del protocolo del método clíni- co crítico.	51
4.6 La administración y el proceso de capaci- tación en estimulación temprana.	52
4.6.1 Etapas de la administración.	52
4.6.2 El proceso de capacitación.	55

4.6.2.1	Inicio, Estructuración y Aprobación de - un proyecto de capacitación.	56
4.6.2.2	Detección y Diagnóstico de necesidades , asignación de Prioridades.	59
4.6.2.3	Determinación de satisfactores.	63
4.6.2.3.1	Planeación didáctica.	64
4.6.2.3.2	Métodos y Técnicas de Enseñanza.	66
4.6.2.4	Realización.	68
4.6.2.5	Evaluación del programa o curso.	69
4.6.2.6	Seguimiento.	73
Capítulo 5		
Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92).		
5.1	Fundamentación	75
5.2	Implicaciones metodológicas.	77
5.3	Consideraciones del método de proyectos.	82
Capítulo 6		
Propuesta Pedagógica.		84
Capítulo 7		
Guía Metodológica para la Implementación de la Propues <u>ta</u> ta Pedagógica.		101
Consideraciones Finales		111
Glosario.		115
Bibliografía.		131

Introducción.

"Capacitación teórico metodológica para el personal Técnico Puericultista responsable de la realización del Programa de Educación Preescolar 1992, en el Centro de Desarrollo Infantil "Rosario Castellanos" de la Secretaría de Relaciones Exteriores". Es el título de una de las Propuestas Pedagógicas generadas en el primer Seminario Taller Extracurricular de Estimulación Temprana, de la ENEP Acatlán.

Esta Propuesta Pedagógica puede considerarse como un -- programa de preparación al trabajo del docente preescolar -- que desee llevar a cabo el Programa de Educación Preescolar-1992 de la SEP, como una herramienta de Estimulación Temprana que conlleva a una innovación de su práctica docente.

Para alcanzar este fin, hemos abordado el trabajo desde una visión sociopsicopedagógica del aprendizaje. Utilizando la Teoría Funcionalista y de la Didáctica Crítica así como - la Teoría Psicogenética de Piaget retomada con un enfoque metodológico de "Proyecto". Esto con el propósito de que el docente se percate de la posición teórica metodológica del instrumento que se propone para su capacitación.

Se presentan también como un auxiliar, para el Pedagogo o profesional que dé la capacitación, algunos elementos administrativos y del proceso de capacitación útiles para guiar la realización de esta Propuesta Pedagógica.

Luego se facilitan los componentes del Programa, inte--

grados por el propósito general de la Propuesta Pedagógica y sus respectivos propósitos particulares desglosados por los contenidos y actividades de aprendizaje que promoverán el objetivo inicial de esta capacitación. Con la sugerencia metodológica se contemplan para el docente alternativas en la -- conducción del aprendizaje, que harán vivenciar al docente y niños una experiencia distinta del aprendizaje.

Esta Propuesta Pedagógica será de auténtica utilidad en la medida en que el docente incorpore a su experiencia cada uno de los elementos abordados en esta capacitación, y pueda enriquecer junto con los educandos cada uno de los aprendizajes abordados con creatividad y propósitos comunes.

CAPITULO I

Planteamiento del Problema.

Dentro del marco de transformaciones económicas, políti-
cas y sociales que en México se han puesto en marcha en los
últimos diez años, la educación es concebida como la base en
la que debe fincarse el desarrollo del país.

Ante tales expectativas, se considera necesario reali-
zar una profunda transformación del sistema educativo nacio-
nal, con el propósito de formar una educación de calidad.
Con este objetivo se realiza el Acuerdo Nacional para la Mo-
dernización Educativa. Este propone como estrategias de ac-
ción la reformulación de los contenidos y materiales educati-
vos así como la formación, capacitación y actualización del
docente.

Estas estrategias deben responder a las políticas socia-
les y económicas del país, metas y objetivos que la educa-
ción debe enmarcar en un contexto en el que las mismas se en-
caminen a un desarrollo de la identidad nacional, la solida-
ridad y la democracia.

Sin perder de vista que estos ideales irán acordes con
los cambios sociales de México y la reafirmación de los prin-
cipios del Artículo 3º Constitucional. En este artículo " la
educación que imparte el Estado - Federación, Estados, Muni-
cipios -, tenderá a desarrollar armónicamente todas las fa-
cultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor
a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional,

en la independencia y en la justicia:" (1) a través de su laicismo, democracia jurídica política dentro de un sistema en - renovado mejoramiento económico, social y educativo de la población: continuidad y acrecentamiento de la cultura, al aprovechamiento de los recursos naturales y por último, a la mejor convivencia humana por el interés general a la sociedad.

En resumen, la modernización educativa implica definir - prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y a la vez ordenar y simplificar procedimientos educativos y proponer nuevas alternativas de organización y funcionamiento.

En la Educación Preescolar, que es el primer nivel del - sistema educativo, se propone como documento normativo para la modernización el Programa de Educación Preescolar 1992 - - (PEP 92).

Con el PEP 92 se pretende dar inicio a una vida social acorde con los valores de identidad nacional, la dinámica propia del desarrollo infantil, la calidad de la educación, su cobertura y la reorganización interna del sistema.

La modernización educativa a través del Programa de Educación Preescolar 1992, pretende que el docente recupere su papel de productor de conocimientos, que cuente con autonomía pedagógica para organizar los aprendizajes, evaluar y participar en el desarrollo del proyecto educativo local, lo que le

(1) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Colección Porrúa, p. 7.

ofrecerá la oportunidad de interactuar con padres de familia, alumnos y directivos , para vincular su actividad docente con el desarrollo de la comunidad.

Para el Programa de Educación Preescolar "la verdadera - dimensión de un programa lo constituye el hacer concreto de - cada docente con su grupo.

En ese sentido la comprensión que los maestros tengan de esta propuesta y el apoyo que le brinden con su experiencia y creatividad, constituyen los elementos centrales de su vali--dez y riqueza". (2)

Uno de los múltiples lugares existentes para la atención de la niñez en el sistema educativo nacional es el Centro de Desarrollo Infantil "Rosario Castellanos" dependiente de la - Secretaría de Relaciones Exteriores. Este debe su creación a la demanda social de las madres trabajadoras de esta dependencia gubernamental, por contar con una institución que satisfga y cubra una atención asistencial y educativa para sus hi--jos en etapa lactante maternal y preescolar.

Ante tal demanda se provee periódicamente al centro de - Desarrollo Infantil de recursos materiales y financieros. En lo que respecta a recursos humanos, no cuenta con Educadoras sino con Técnicos Puericultistas, ya que los sueldos actuales en la Secretaría de Relaciones Exteriores , no son atractivos para quienes poseen el título de Licenciado en Educación Pre-

(2) Programa de Educación Preescolar 1992, SEP; p. 15.

escolar. Aunado a este problema, es mayor el número de horas que se trabaja en un Centro de Desarrollo Infantil, que en un Jardín de Niños.

Los Técnicos Puericultistas son egresados del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios # 10, quienes poseen los conocimientos técnicos, administrativos y científicos de la puericultura.

A ellos se les hace responsables de estimular el desarrollo del niño en el ámbito educativo, asistencial y social. A nivel de docencia pueden desarrollar planes y programas con sugerencias, aplicando las normas generales de la educación, acordes a las necesidades e intereses del niño, en cada una de sus etapas dirigidas a fomentar hábitos y proporcionar la estimulación que requieren.

El no contar con personal mejor capacitado, trae consigo repercusiones y limitaciones a la institución y a la sociedad.

Es así que se plantea la necesidad de establecer la manera de lograr que el Técnico Puericultista lleve a la práctica el Programa de Educación Preescolar 1992, con enfoque psicogenético a pesar de que su formación profesional carece de los lineamientos teórico metodológicos que se establecen en dicho programa.

CAPITULO 2

Justificación del Problema.

El Centro de Desarrollo Infantil "Rosario Castellanos", de la Secretaría de Relaciones Exteriores se ha planteado el objetivo de favorecer el desarrollo físico afectivo-social y cognoscitivo del niño mediante la aplicación de programas pedagógicos que le permitan lograr un desarrollo integral.

Para el logro de este objetivo, específicamente en el área de preescolares, el Técnico Puericultista se apoyó, desde el año de 1979, en el Programa Pedagógico para el Niño -- Preescolar de 4 a 6 años, el cual fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública.

El Programa Pedagógico para el Niño Preescolar de 4 a 6 años, cuenta con una fundamentación teórica ecléctica, ya -- que se sustenta en diversas teorías para avalar las diferentes áreas con las cuales trabaja. Por ejemplo, para el área física utiliza Gessell; área cognoscitiva Piaget y Wallon y para el área afectivo-social, Skinner y Freud.

El programa sugiere actividades para el logro de cada uno de los objetivos específicos que contiene, quedando al criterio del docente enriquecerlas.

La formación del Técnico Puericultista favorecía el desarrollo de dicho programa y además planeaba y determinaba los recursos materiales: las áreas para trabajar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje; el tiempo para las actividades; los recursos didácticos, motivacionales, la-

formación de hábitos; la corrección de errores del trabajo , etc. Esto se logra con base al conocimiento de la formación de conductas esperadas, a los principios de control elemental en el salón de clases y a las normas establecidas para el cuidado del niño.

La problemática se presenta cuando el Programa Pedagógico para el Niño Preescolar de 4 a 6 años queda fuera de uso, en septiembre de 1992. En este mismo año, la Secretaría de Educación Pública da a conocer el nuevo Programa de Educación Preescolar 1992, con el cual todas las instituciones de educación preescolar han de trabajar.

En este nuevo programa se ubica al niño como el centro del proceso educativo y por lo tanto se requiere que el docente, tenga un sustento teórico y metodológico del enfoque psicogenético piagetiano que le permita comprender cómo aprende el niño.

El Programa de Educación Preescolar 1992, utiliza como estrategia didáctica, el proyecto. "El proyecto es una organización de juegos y actividades propias de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta.

Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos". (3)

Una estrategia didáctica como el método de proyectos, -
(3) *Ibídem*; p. 18

Implica un cambio de actitud, tanto de los maestros como de los alumnos, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el maestro este cambio de actitud supone un conocimiento de la realidad escolar y extraescolar, una conciencia crítica de la misma y una reflexión constante sobre su acción docente, comprende también en otro nivel, un cambio en el sistema educativo, que hace énfasis en la transmisión de conocimientos aislados, para construir un sistema de conocimientos a partir de una concepción de totalidad, de globalización. Esta construcción del conocimiento supone el desarrollo de formas colectivas de organización y producción del mismo.

En el método de proyectos se entiende al proceso de enseñanza-aprendizaje como una situación de donde se generan vínculos específicos entre los participantes de este proceso (maestros y alumnos), a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar la realidad. A la vez tiene por finalidad el aprender a partir de una concepción de aprendizaje grupal. El aprender permite al sujeto utilizar sus propios razonamientos de partida y abrirse el camino al conocimiento con los procedimientos que le son propios, lo cual le llevará a cometer errores necesarios en la búsqueda de los razonamientos correctos.

Esta estrategia metodológica posibilita el diálogo, es

decir, el compartir ideas con otros, el plantear interrogantes importantes, dar sentido y orientación a los hechos cotidianos y fortalecer la responsabilidad personal y social.

El método de proyectos tiene una doble finalidad: por un lado cuestionar la realidad, problematizarla y transformarla, es decir, conocerla en y para la acción; y, por otro lado, con base en el problema que se investiga en conjunto se pretende que el grupo adquiera una identidad, un compromiso y un aprendizaje de la convivencia democrática, concientizando y asumiendo su situación, sus intereses y sus potencialidades de cambio.

Las actividades se dirigen a la solución de problemas identificados por el grupo. La identificación del problema, el planteamiento de interrogantes, el esquema de trabajo, la realización de actividades y la evaluación permanente, surgen del proceso grupal, generando así un compromiso colectivo.

La planeación y desarrollo de un proyecto se sustenta en un proceso participativo en donde el maestro y alumno se desenvuelven como seres sociales: intercambian sus puntos de vista, evocan y comparten experiencias, analizan diversas situaciones y proponen alternativas, al mismo tiempo que, confrontan sus ideologías y ponen en juego su pertenencia social desde la elección del problema a investigar hasta la terminación de actividades, esquemas de trabajo y organización grupal. De esta manera, conocimiento y acción no pueden

darse separadamente en los proyectos, por el contrario, constituyen una totalidad en permanente estructuración.

La apropiación del mundo por parte del sujeto es un acto de conocimiento: el sujeto que conoce es un conjunto de -reconocimiento: el sujeto que conoce es un conjunto de relaciones sociales, así su percepción y comprensión de la realidad conlleva una interpretación de la misma a partir de valores. Si entendemos que el proceso de producción de conocimientos implica la acción entendida como la modificación intencional de la realidad, el método de proyectos, como una -estrategia de producción de conocimientos, requiere necesariamente de la acción grupal sobre la realidad para comprenderla y transformarla. La transformación de la realidad comienza con la modificación de quienes participan en cada proyecto y se produce en las múltiples aproximaciones a la realidad, en las discusiones grupales, las historias de vida, -los juegos, etc.

La didáctica que fundamenta al método de proyectos está inscrita en una pedagogía de la creatividad que supone por una parte la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o de expresión, de nuevos instrumentos y procedimientos, así como nuevas posibilidades para aprender a diagnosticar la realidad, a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas.

El Técnico Puericultista del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios # 10 carece de un nivel académico y experiencial de dicha teoría y método pedagógico.

Esto hace evidente el obstáculo que se antepone a nivel de conocimientos, metodología y coordinación del proceso educativo en la puesta en marcha del Programa de Educación Preescolar 1992, por parte del Técnico Puericultista. Inherentemente a esto se necesita un manejo y sensibilización en el respeto a las necesidades e intereses de los niños, a su capacidad de expresión y juego, desarrollo individual y social y, por último, en su desarrollo integral y autónomo.

Ante esto es papel del Pedagogo intervenir con una información, orientación, capacitación y actualización constante al Técnico Puericultista.

Es así, que es de suma utilidad la realización de estrategias de capacitación que coadyuven en el mejor desempeño docente del Técnico Puericultista, para que este responda como guía del nuevo proceso educativo.

CAPITULO 3

Objetivo General

El Técnico Puericultista adquirirá los fundamentos teórico metodológicos del Programa de Educación Preescolar ---- 1992, para innovar su práctica docente.

CAPITULO 4

4.1 Estimulación Temprana.

Según Ramey y Baker-Ward, desde la 2ª guerra mundial -- las experiencias tempranas se conciben para interpretar el desarrollo normal y anormal.

Por otro lado, los predeterministas -apoyados en la teoría darwiniana de la selección natural- sostenían que el infante venía bien o pobremente equipado genéticamente y que, por lo tanto, el medio podía hacer poco para obstaculizar o aumentar el desarrollo final del niño. Por tal creencia los predeterministas, no daban importancia a una intervención -- temprana en el individuo. Por el contrario, al individuo disminuído, se le apartaba de la sociedad y se le proporcionaba un cuidado de custodia.

Entre algunas de las causas que contribuyeron al cambio del pensamiento predeterminista acerca de las experiencias -- tempranas, tenemos:

- a) Las influencias ambientales.
- b) Las influencias psicoanalíticas.
- c) La investigación acerca del efecto de las experiencias tempranas en los animales.
- d) El replanteamiento de la influencia del medio en el ser humano.

Con John Locke se pensaba que todo hombre era libre de establecer su propia trayectoria de desarrollo y su destino. La crianza llegó a ser predominante sobre la naturaleza, es-

decir, el niño comienza como un ser neutral, y el medio determina la dirección y la velocidad de su crecimiento futuro. Este pensamiento proporciona un fundamento general para sostener el efecto y la importancia de las experiencias tempranas.

Con Freud surge la teoría de que las alteraciones emocionales o mentales tenían a menudo su origen en alguna experiencia traumática en la infancia o en la niñez temprana. Esta postura presupone la importancia de las experiencias ambientales tempranas del niño, tanto a nivel afectivo como emocional.

La postura psicoanalítica mantiene que "las tendencias biológicas del individuo son importantes, pero las experiencias tempranas del infante y el niño de corta edad son fundamentales para el desarrollo de un adulto equilibrado y bien adaptado". (4)

Thompson y Melzack, basados en sus experimentos con animales, llegaron a la conclusión de que "un ambiente rico y estimulante en el periodo inicial de la vida, constituye una condición importante para el desarrollo normal. La restricción de experiencias durante este periodo crucial puede derivar un atraso permanente." (5)

En el experimento de los Harlow, con monos rhesus, se --

(4) Bricker, Diane. La experiencia temprana; p. 31

(5) *Ibidem*; p, 31

pensó que tanto el cuidado materno como el desarrollo afectivo entre infantes son variables sumamente importantes para la socialización de los monos rhesus y supuestamente para los -- primates superiores.

En lo referente al replanteamiento del efecto del medio en base a investigaciones en seres humanos, Dennis pronunció que "el desarrollo conductual no puede explicarse totalmente desde el punto de vista de la hipótesis de la maduración. Deben reconocerse las importantes contribuciones que la experiencia hace al desarrollo de la conducta del infante". (6)

A fines de los 50's y principio de los 60's, se contempló la naturaleza como fuerza dominante y a la educación como el factor decisivo. La importancia dominante del ambiente, así como la influencia reducida de los factores hereditarios, y por tanto, el papel predominante de las experiencias tempranas, se convirtieron en la concepción popular.

Estos antecedentes históricos constituyen un importante fundamento para comprender la visión actual de la Experiencia Temprana, mantenida por teóricos, investigadores y especialistas encargados de ésta.

Debemos tomar en cuenta que:

" 1º La experiencia temprana como la experiencia posterior, es también importante.

2º Una experiencia temprana enriquecida no protege al

niño de posteriores ambientes deficientes.

- 3º Un ambiente privativo no tiene por qué predestinar al niño al retraso o a un funcionamiento de inadap-
tación si se emprende una acción correctiva (por e
ejemplo, cuando el ambiente del niño se transforma
de manera positiva)". (7)

Estos puntos pueden proporcionar a los especialistas de-
la Estimulación Temprana un modelo útil en el que la experien-
cia temprana se considera sólo un eslabón en la cadena del --
crecimiento y del desarrollo. Sin embargo, si se cuenta con -
un ambiente aceptable, cuanto mejores sean los comienzos de -
un infante o niño de corta edad, es más probable que tenga un
desarrollo más completo.

La estimulación temprana mejora el desarrollo del niño -
pero debe mantenerse ya que no es automáticamente como se dá.
El progreso del niño dependerá más bien de su repertorio ac--
tual y de las transacciones que ocurran con ambientes poste--
riores.

Para los propósitos de la propuesta pedagógica que este-
trabajo desarrollará, entenderemos la Estimulación Temprana -
como los "escenarios grupales dispuestos deliberadamente para
producir cambios en el desarrollo de los niños, del nacimien-
to a la edad de ingreso al primer grado del sistema escolari-

(7) *Ibidem*; p. 37

zado". (8)

Por lo tanto, la Estimulación Temprana es una estrategia de trabajo que persigue desarrollar al máximo el potencial integral del niño, durante los primeros seis años de vida.

4.2 Perspectivas de la Estimulación Temprana.

a) Perspectiva Humanista.

En la educación esta perspectiva no se refiere a la transmisión de información y conocimientos impartidos por la institución escolar. El humanismo entiende la educación como orientada hacia el desarrollo integral y armónico de la persona, por lo que, tiene que abarcar todos los aspectos y las etapas de la vida del ser humano, desde su nacimiento hasta su deceso.

" Educar es formar al hombre en su integridad. Del concepto que se tenga de la educación dependerá, en gran parte, el destino de la sociedad humana " (9). El aprendizaje debe ser significativo, es decir, debe señalar la particularidad de la personalidad del individuo en todas sus actividades y actitudes, es un aprendizaje consciente y vivenciado, no el aumento de conocimientos o de acumulación, desvinculado con la existencia del sujeto.

(8) Evans, Ellis. Educación infantil temprana; p, 6

(9) González Garza, Ana Ma. En enfoque centrado en la persona; p. 11

b) Perspectiva Filosófica.

La filosofía humanista parte de una concepción del hombre. De un hombre que defiende la libertad y la tendencia -- del ser humano a desarrollarse y promoverse.

El humanismo concibe al individuo como valioso por sí mismo, independientemente de factores sociales, como lo son la nacionalidad y nivel socioeconómico, entre algunos. Por -- tal, la naturaleza humana es constructiva, digna de confianza.

De esto podemos desprender que la motivación fundamental de este enfoque es la autorrealización o autonomía, que llega a traslucirse en un individuo total, integrado y unificado, que no niegue su experiencia ni su existencia.

Esto lleva a que el mismo individuo, en su propia experiencia obtenga un aprendizaje significativo que es obtenido por su curiosidad innata y deseo de aprender.

Este enfoque propone una educación "centrada en la persona con base en la hipótesis humanista de que el ser humano es digno de confianza y respeto, y; tiene desde su nacimiento una capacidad de autodirección que le permite la toma de decisiones y la elección de sus propios valores. Este sistema educativo es un proceso dinámico en el cual el estudiante participa activamente en el proceso de su propio aprendizaje y desarrollo integral. El estudiante que participa en este -- proceso educativo desarrolla la facultad creadora, se descubre como ser libre y comprende su propio ambiente al compro-

meterse con éste" (10).

A partir de 1969 se habla de un renacimiento sobre la necesidad de la educación en los primeros años de la vida -- del niño.

Con este fin se desarrollaron algunos modelos sobre el desarrollo psicológico del niño y sobre la manera en que aprende, así como la influencia del medio ambiente en su desarrollo.

Algunos modelos teóricos consideran el carácter innato de las aptitudes del niño, por lo que no creen importante -- que la educación temprana puede influir en el desarrollo futuro del niño.

Otras corrientes hacen énfasis en la necesidad de estimular al niño durante los dos primeros años de vida debido -- al carácter de plasticidad cerebral en este período, lo cual hace pensar que es más susceptible el "moldeamiento, el comportamiento" del individuo en esta etapa, para lograr su adaptación "armónica" a la sociedad.

Existen también algunos modelos cuyo fundamento filosófico, consideran una vocación predeterminada del espíritu humano, por lo que es necesario adecuar el medio y guiar al niño hacia el descubrimiento de las verdades universales.

c) Perspectiva Histórica.

La filosofía humanista, tal y como se ha descrito, es u

(10) *Ibidem*; p. 14

na corriente educativa relativamente joven que aparece en la década de los 40's.

Específicamente, en estimulación temprana, en la década de los 60's se dieron cambios en la estructura educativa. Se da un surgimiento de investigaciones en cuanto a la importancia de las experiencias tempranas, siendo la mayoría de estas investigaciones realizadas en Estados Unidos.

En esta década surge la Guerra de la Pobreza, que sirvió para producir un renacimiento en el campo de la educación infantil temprana.

En Bernstein en 1961 consideró que la mejor ejecución en el aprendizaje y el lenguaje en los niños se encuentran asociadas a las diferencias en las clases sociales.

En la década de los 60's Fowler, investigó sobre los enfoques integrados cognoscitivos-interpersonales. Promueve el desarrollo temprano conceptual mediante una serie de secuencias de aprendizaje y establece que los primeros años de vida del niño son importantes para maximizar el desarrollo cognoscitivo.

En esta misma década, las primeras fases del movimiento de intervención temprana, se enfocaron sobre el niño negro estadounidense, oprimido por la pobreza.

En 1965, el movimiento de intervención se dió como sinónimo de Educación Compensatoria, para compensar carencias reales o aparentes en el ambiente general de muchos niños. La educación compensatoria se da dentro del racismo institu-

cional. Modelo de patología social, el cual supone que los niños pobres y pertenecientes a las minorías raciales son por definición inferiores.

En 1971 surgieron varias corrientes de crítica a la teoría y a la práctica de la educación compensatoria.

En 1971 el Comité de Investigación y Política del Comité para el desarrollo económico, retoma la importancia de la Educación Preescolar, sobre todo para los niños con deficiencias. Este comité pugnó por un apoyo federal para el establecimiento de centros de atención infantil.

También en la década de los 70's se toman en cuenta factores aunados a la pobreza como la desnutrición y el apoyo y la influencia de los padres así como las actividades generales de cuidado del niño. En ésta misma época, se empiezan a dar diferentes modelos y proyectos curriculares para la atención de niños en los primeros años de vida.

En 1972, Lazerson menciona que la educación temprana ha sido considerada como un medio para la reforma social; Jencks por su parte dice que lo que produce las diferencias son factores como la posición socioeconómica inicial, la motivación y otras características personales y sociales de los niños. También en este mismo año, Cole y Bruner afirmaron que las diferencias étnicas, raciales o sociales son vistas cada vez más como diferencias que se deben respetar y conciliar, y no como diferencias invariablemente unidas a la pobreza o a una pretendida desorganización social.

Sin embargo, los ensayos generalizados sobre el niño-- con desventajas, estuvieron dominados por referencias al niño negro de estatus socioeconómico bajo, en segundo lugar sobre niños de grupos hispanoparlantes y casi nada se trataba sobre niños de otras minorías raciales.

En 1973 Nimchit aseguró que la intervención temprana - fue sobreestimada y fue cuando se exigió demasiado a los niños para responder a grandes esfuerzos de intervención poco exitosos.

En este año, Kagan dice que la privación cultural es reversible y propone un tipo de educación para subsanar esos - déficits.

Por otra parte, en México en 1960, se da una mayor importancia a la educación preescolar y para niños minusválidos.

En el sexenio de Adolfo López Mateos, en el año de 1961 se crea el INPI (Instituto Nacional de Protección a la Infancia) para proporcionar desayunos infantiles, ayuda a mujeres embarazadas, cuidado a niños lactantes, rehabilitación de menores y hogares temporales para desamparados.

d) Perspectiva Psicológica.

Dentro del campo de la psicología, se dió una revisión de las investigaciones acerca del aprendizaje temprano.

Tanto aportaciones de la neurología evolutiva como del psicoanálisis, de los experimentos con animales y observaciones con humanos, determinan el papel ambiental de la estimu-

lación.

Las concepciones del desarrollo y lo que se había implementado en la educación infantil, sufrieron críticas.

Dentro del papel de la estimulación ambiental, se vió - la influencia de ésta en el desarrollo cognoscitivo en los niños, lo cual representó un reto al predeterminismo genético de la inteligencia.

Todo esto, favoreció para que se estableciera un diagnóstico y una programación más sistemáticos. Dentro de esta programación, también se cuestionó tanto los enfoques de la educación centrada en el niño y su autoselección, y el punto de vista de la autoridad rígida en la educación infantil.

4.3 Los conceptos de enseñanza aprendizaje bajo la teoría funcionalista y de la didáctica crítica.

Al nacer un sujeto no se le mantiene aislado, sino que se le condiciona o concientiza vía praxis en los conceptos - de hombre, educación, sociedad, enseñanza, aprendizaje, ciencia y motivación, entre otros. Estos pueden formar su desarrollo y contextualizar su realidad o negarla.

Estos conceptos se manejan desde diferentes perspectivas. En este trabajo se contextualizarán desde los parámetros funcionalista y de Didáctica Crítica que propone Margarita Pansza, por ofrecer mejor contraste. Así mismo todo lo que subyace a la concepción de aprendizaje desde el punto de vista de las teorías conductista y psicogenética de Piaget.

Si entendemos la educación como un fenómeno social, se le ubicará a partir de una definición de sociedad. Para la teoría funcionalista, la sociedad, "se estructura sobre una armonía social básica" (11), integrada armónica y moralmente, por un consenso espontáneo, reproduciéndose por medio de la cultura y de valores compartidos, que la misma sociedad crea para conservar el equilibrio funcional. "Con esta óptica, la sociedad no se mueve evoluciona o transforma de acuerdo a una ley natural". (12)

Al estar todo condicionado, el hombre no escapa de este proceso y por ende la educación, la ciencia y la adquisición de conocimientos tampoco. Es así que el funcionalismo condiciona y moldea al hombre que el mismo sistema social necesita. Y necesita un hombre pasivo, sumiso, moldeable, que acepte los objetos de conocimiento, tal y como se le presentan, entendiendo así, que el objeto es el que moldea al sujeto. Por lo tanto, la educación es la transmisión de la cultura de la generación adulta a las generaciones jóvenes, siendo básicamente la educación, la encargada de adaptar al individuo a la sociedad. Este tipo de educación, suscita y desarrolla en el individuo estados intelectuales, físicos y morales que son óptimos para la sociedad en su conjunto y para el medio al que está individualmente destinado. Es así que el hombre fun-

(11) Pansza, Margarita. Fundamentación de la didáctica, vol. 1, p. 20.

(12) *Ibidem*, p. 21

cionalista, le da mayor importancia a lo intelectual que a lo afectivo, surgiendo en el individuo el conformismo y la aceptación. Por estos valores el educando es un ser pasivo, sumiso, acrítico, ahistórico, apolítico, en donde el conocimiento se da en una relación $S \leftarrow O$, es decir, el objeto forma al sujeto y el conocimiento se asimila, no se desarrolla. La capacidad del aprendizaje del sujeto estriba en repetir información y memorizar mecánicamente y sin cuestionar, todo lo que el maestro le transmite de manera verbal y de antemano preestablecido institucionalmente. Siendo así, la enseñanza se presenta en una relación estímulo-respuesta, conductas y reforzamiento, es decir, lineal, rompiendo de esta manera la relación de teoría y práctica. Importando en el aspecto evaluativo el mayor número de contenidos memorizados, lo cual da al individuo un status social, reforzado por diplomas, medallas y premios. Lo que crea en el sujeto, la competencia y el individualismo.

Sin dejar de lado una más de las piezas del sistema podemos presentarnos que a la ciencia se le concibe como neutral, con límites muy estrechos: "exigiendo una verificación empírica y una tajante división entre los problemas científicos y los filosóficos" (13), exigiéndosele una objetividad que debe ser observable, medible y cuantificable, siendo su objetivo - el aplicarse en la sociedad dejando totalmente de lado lo a--

(13) Pansza, Margarita. Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el curriculum; p. 13

fectivo, la reflexión, la política y las intenciones de un - por qué, cómo o para qué se utilice el conocimiento.

Todo lo anterior es lo que conforma y da molde al equilibrio orden y progreso de la sociedad funcionalista.

Contrariamente a la teoría funcionalista, Pansza propone en su "Didáctica crítica" los siguientes planteamientos que pueden transformar la labor educativa en el ámbito de la escuela por medio de la acción de profesores y alumnos. Para ella, la enseñanza "no será separada de un cuestionamiento partiendo de la sociedad. Pretender transformar o -- conservar, en educación, implica la toma de una posición política, ya que la enseñanza está siempre unida al aparato político" (14). Es precisamente este cuestionamiento el que hace pensar en una necesidad de cambio.

Así vemos que la educación es un proceso histórico social que llega a la transformación de la realidad a través de una praxis a nivel social, alúico e institucional, que interactúa en el trabajo pedagógico.

Al tener los individuos una posición política vemos -- que la sociedad es un medio en el que se evidencian las contradicciones y antagonismos entre las clases sociales. Siendo precisamente estas contradicciones las que pueden hacer al hombre, un ser político, histórico, crítico y sobre todo capaz de cuestionar y transformar la realidad, inclusive

(14) Pansza, Margarita. Fundamentación de la didáctica., vol. I, p. 27

su desarrollo al ser un ser humano integral, afectivo y cooperativo. Por lo tanto en la relación maestro alumno, el educando funge como moderador y facilitador de aprendizajes al poseer mayores conocimientos en relación al educando. La apropiación del objeto de conocimiento por medio de la reflexión y la acción. Es entonces inherente que la enseñanza debe revertirse en una relación dialéctica entre ambos sujetos de aprendizaje y éste en un ambiente de cooperación e interés humano. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es un interjuego grupal e individual en el que se consideran los logros y obstáculos que se presentaron y se vivenciaron en la obtención del conocimiento, es decir, "la evaluación es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso". (15)

Podemos darnos cuenta también que la ciencia está en un proceso constante de construcción y no neutralidad de ella y de "las acciones educativas, es un primer paso para la toma de conciencia del papel del educador, en una sociedad en la que se dan diversos intereses de clase..." (16)

La ciencia y la educación en su binomio e-a y rela---

(15) *Ibíd.*; p. 212

(16) *Ibíd.*, p. 37

ción maestro alumno son un hecho social e histórico que progresa por la lucha, oposición, ruptura o erupción frente a la conceptualización existente". (17)

Siendo estos los aspectos sociopedagógicos que subyacen al funcionalismo y a la didáctica crítica, podemos ver que - en base a esto, el educador puede contextualizar su quehacer para ser un hombre funcionalista o de una nueva propuesta o alternativa sociopsicopedagógica.

4.4 Introducción a la Psicogenética de Piaget.

Piaget se preocupó por investigar las relaciones existentes entre el sujeto y el medio; los cuales se representan en el campo del conocimiento, por la lógica y la matemática, por un lado y por el estudio de las leyes físicas por el otro.

La existencia separada de ambos conocimientos no satisfacía las dudas epistemológicas de Piaget; por el contrario, él deseaba superar tanto la posición lógica como la perspectiva empírica a través de posibles vínculos entre una y otra.

Piaget, al observar las relaciones entre la lógica y la física, adopta la posición epistemológica intermedia entre el sujeto y el medio, llamado interaccionismo relativista. Al mismo tiempo que toma del racionalismo la participa--

(17) *Ibidem*, p. 39

ción del sujeto, también acepta las influencias del medio para generar el conocimiento. De esta manera el interaccionismo se coloca en el justo medio, y concibe la formación del conocimiento como una interpenetración de la lógica y la experiencia humana.

Paralelamente a la postulación interaccionista del conocimiento, existe la dimensión constructivista que consiste en determinar los mecanismos que intervienen en la formación del conocimiento. De este modo el conocimiento adopta diferentes formas durante su adquisición.

El estudio de la acumulación del conocimiento de las diversas etapas que atraviesa el sujeto es el objeto de la epistemología genética.

Además de estas posiciones, existe una última consideración epistemológica referida a la organización del conocimiento en sus inicios: durante esta etapa el sujeto carece de los elementos necesarios para lograr una distinción de los objetos. Se observa la necesidad de establecer un lazo que una al sujeto con el medio ambiente. Este lo constituye la acción. La acción va a dar lugar a los intercambios entre el sujeto y el objeto.

Así, al principio, el sujeto está centrado en su propia actividad y al alcanzar la cima del desarrollo se descentra, abandonando de esta manera el egocentrismo y conquistando la objetividad y/o reciprocidad.

Para explicar el desarrollo de la inteligencia desde el

nacimiento hasta la adolescencia, Piaget, formula problemas sobre sobre la naturaleza de la misma y establece las etapas sensomotriz (0-2 años), preoperatoria (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11-15 años).

A partir de la inteligencia práctica, se elaboran las nociones de objeto, espacio, tiempo y causa, que constituyen, de forma general, la estructura de la experiencia lógica y los fundamentos del conocimiento físico. Posteriormente tales esquemas se representan en el pensamiento y adoptan formas propias de la fantasía que determinan, la prelógica y por otro, la precausalidad.

En el desarrollo operatorio se define la lógica concreta en sistemas de conjunto coordinados y reversibles (clases, relaciones número y espacio); o bien, en el campo físico, el niño introduce estas operaciones aplicadas al objeto. Por último, en la adolescencia el sujeto es dueño de las operaciones del pensamiento de tipo formal, que le ayudarán a la elaboración de juicios hipotéticos o proposicionales.

Cuando Piaget habla de la formación del conocimiento, también se refiere a fenómenos comunes de estructuración de la inteligencia y de construcción del conocimiento. El conocimiento en el orden genético se dispone a lo largo del desarrollo, entorne a estructuras incipientes hasta alcanzar totalidades organizadas. El aprendizaje sólo puede darse dentro de los límites de la estructuración cognoscitiva, o sea,

dentro de las posibilidades del desarrollo. Por esto, Piaget llama, frecuentemente, desarrollo en sentido amplio al proceso general del aprendizaje.

En sentido estricto, el aprendizaje significa acopio de datos menores que, en un momento dado, el niño puede asimilar o no a las estructuras de rango superior.

El conocimiento por doble vía. Cuando el sujeto elige un objeto de su gusto, despliega una actividad intensa para acercarse a él. De su manipulación, extrae propiedades físicas como: temperatura, color, consistencia y textura; y de sus acciones coordinadas: juntar, separar, ordenar, clasificar, abstrae la experiencia lógico matemática.

Resumiendo, el conocimiento físico se elabora por un proceso de abstracción simple, que significa reconocer las propiedades particulares del objeto.

El conocimiento lógico matemático se construye cuando el sujeto aplica relaciones durante la manipulación de los objetos.

El conocimiento no va separado, ya que, la experiencia física se lleva a efecto si hay desempeños lógicos que la cataloguen o diferencien. Dicho de otro modo, el conocimiento físico aporta el contenido y el conocimiento lógico la estructura. No es posible concebir una estructura carente de contenido.

Piaget, para explicar aún más, la construcción del conocimiento, parte del enlace de cuatro situaciones: madura----

ción, experiencia física con los objetos, transmisión social y proceso de equilibración.

La maduración se refiere a la presentación heredada de patrones orgánicos para que se desencadenen las conductas de tomar al objeto, buscar el objeto, caminar, hablar. La experiencia física con los objetos determina el descubrimiento de las acciones lógicas y también la extracción de las propiedades físicas del objeto. El factor de transmisión social considera la amplitud o estrechez del ambiente familiar o escolar que redunde en apoyo o en detrimento del desarrollo infantil. Por último, el proceso de equilibración, que es el resultado de las interacciones de los tres aspectos citados, se vuelca en la coordinación superior de acciones de la inteligencia. De esta manera el desarrollo se concibe como un estado de equilibración y de mejor adaptación a las circunstancias.

Por otro lado, Piaget considera también el desarrollo de la inteligencia como una forma de adaptación biológica.

Si bien la adaptación orgánica se dirige a mantener la supervivencia; la adaptación psicológica se refiere a los intercambios inmateriales que realiza el sujeto ante el medio.

Ahora bien, de la naturaleza de los intercambios dependen las estructuraciones que realice el sujeto. Si aquéllos se relacionan con las cosas, aparecen las estructuraciones cognoscitivas si se dirigen a las personas, entonces se convierten en intercambios afectivos. Así como la adaptación or

gánica persigue el equilibrio material del sujeto, también - la adaptación cognoscitiva tiende a la búsqueda de una equilibración. De este modo la inteligencia adquiere la categoría de equilibrio superior, por medio de las estructuraciones cognoscitivas entre el sujeto y la realidad, desde los - mecanismos más sencillos, como la percepción y el hábito, -- hasta culminar en las formas del pensamiento operatorio.

Por lo tanto, el desarrollo intelectual es el paso continuo de las estructuras más simples a las más complejas. Siendo estas últimas las que revelan la máxima adaptación de la inteligencia, ya que ésta se convierte en una herramienta para manejar las contingencias que se le presenten al sujeto.

La adaptación de tipo psicológico, se explica en relación con los mecanismos que la integran: la asimilación y la acomodación.

La asimilación se refiere a la incorporación y transformación de la experiencia de acuerdo con las necesidades del organismo; en cambio, la acomodación actúa discriminando los elementos asimilados y facilitando así su coordinación. En estas condiciones, la adaptación se concibe como el equilibrio entre los flujos asimiladores y los acomodadores.

Desde este punto de vista adaptativo, la inteligencia - prolonga los comportamientos orgánicos del sujeto, a través de los mecanismos prácticos, representativos. No obstante la adaptación biológica del recién nacido, en su vida refleja, - ésta constituye el inicio de la asimilación psicológica, que

dará lugar a las realizaciones de la inteligencia práctica. Entre éstas se cuentan las nociones de objeto, espacio, --- tiempo y causa.

Posteriormente, la acción ejercitada deja de ser práctica, para convertirse en una representación mental. La naturaleza de los mecanismos adaptativos de la inteligencia a dopta expresiones diferentes. Así, la asimilación se muestra deformante de la realidad y la acomodación se continúa en conductas imitativas. Ambas funciones adaptativas originan los pensamientos simbólicos de la inteligencia repre sentada.

La presencia de numerosos hechos de la vida del niño - preoperatorio como lo son: juego simbólico, la imagen mental, la imitación, el dibujo, los juicios subjetivos sobre la realidad y el creciente manejo de las semejanzas y diferencias; revelan el esfuerzo de la inteligencia por integrar más adelante la capacidad del pensamiento subjetivo y egocéntrico con el objetivo y socializado.

Haciendo referencia al juego, el juego de imaginación se destaca al involucrar la asimilación deformante de la -- realidad por un lado, y la acomodación imitativa plasmada - en un símbolo, por otro. El juego es la expresión típica de la construcción de la inteligencia, esto significa que sienta las bases de la capacidad de conceptualización y la creación humana.

Durante la etapa operatoria, los mecanismos de adapta-

ción se encaminan hacia una asimilación y también hacia una acomodación objetiva de la realidad.

La inteligencia, por lo tanto, alcanza mayores niveles de equilibrio mediante las transformaciones del pensamiento.

4.5 La Teoría Cognoscitiva Interaccionista.

Esta teoría también es conocida como Psicogenética. Esta teoría conceptualiza al ser humano como activo, investigador, explorador de todo su exterior, y en éste, incluyendo su cognoscitividad, en una continua adaptación.

El niño aprende por medio de la interacción del juego activo y espontáneo con el ambiente y las personas que le rodean.

Esta teoría identifica cuatro etapas interactuantes -- del desarrollo cognoscitivo: etapa sensoriomotora, etapa -- preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de o peraciones formales.

De esta teoría se desprenden estos conceptos filosóficos.

HOMBRE: Sujeto orientado hacia la acción, la investigación, exploración y en continua adaptación. Es -- un proceso continuo de adaptación en sus dos aspectos de asimilación y acomodación en el que el niño pasa de un estado de desequilibrio a uno de equilibración.

APRENDIZAJE: Se da a través de la interacción del juego ac

tivo y espontáneo con el ambiente y las personas.

El desarrollo de la inteligencia pasa por cuatro etapas:

- Sensoriomotriz,
- Preoperacional,
- Operaciones concretas y
- Operaciones formales.

ROL DEL MAESTRO: Consiste en ayudar, guiar al niño en el -- proceso de aprendizaje, en observar y cuestionar -- para que organice lo que ya sabe.

El niño es un experimentador activo que explora y selecciona sus actividades.

DESARROLLO: Pasa por una serie de etapas sucesivas, en las que el niño a través de internalización del acto -- en pensamiento construye activamente el conocimiento, utilizando el juego como un medio para conocer su medio ambiente y desarrollar sus capacidades motoras e intelectuales.

AMBIENTE: Es tan importante como el sujeto, puesto que el -- conocimiento resulta de las interacciones que se -- producen en el camino entre ambos, y por tanto depende de los dos a la vez.

CONTENIDO: Engloba los conocimientos físico, social y lógico.

4.5.1 La concepción psicopedagógica del aprendizaje desde -
el punto de vista de la Teoría Psicogenética.

Antes de exponer la teoría psicogenética de Piaget, es necesario hacer la aclaración de que en esta propuesta, sólo se trabajarán los dos primeros periodos o estadios, puesto - que la estimulación temprana está determinada de los 0 a los 6 años de edad, según organismos mundiales como la UNICEF.

Partamos de que la teoría psicogenética "se centra en - el estudio del desarrollo de las funciones mentales con obje - to de comprender dichas funciones en su estado más acabado". (18)

Piaget para poder explorar el pensamiento y el aprendi - zaje en los niños realizó exploraciones sobre cambios de vo - lumen, equilibrio, peso y problemas de sucesión entre otros. Descubrió diferentes niveles de razonamiento ya que el cono - cimiento "no es procreado en la mente del niño ni brota cuan - do él madura, sino que es construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales en interacción - con el ambiente". (19), el conocimiento no es adquirido pasi - vamente del ambiente. "El desarrollo intelectual es un proce - so de reestructuración del conocimiento. El proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel.

(18) Ibidem, p. 19

(19) Daniel Ramírez, Juan. Glosario de términos piagetianos;
p. 125

Algún cambio interno o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio. La persona -- compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual. De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da -- nueva comprensión y satisfacción al sujeto. En una palabra -- un estado de nuevo equilibrio". (20)

Intimamente ligados a los procesos de desequilibrio y e quilibrio están los procesos de asimilación y acomodación.

Durante la asimilación el niño como el adulto, se resis te al cambio, al vivenciar conocimientos diferentes a los -- que ya se tienen estructurados en el marco de referencia. Pe ro sólo por este desequilibrio podemos acceder al desarrollo intelectual de forma continua al establecernos ya en un punto de equilibrio. Inherentemente, la acomodación de un nuevo conocimiento o información en nuestro nuevo marco referen--- cial, es el que nos garantiza una relación dialéctica en la proyección de nuestro entendimiento. La asimilación y acomodación son considerados por Piaget "como si actuaran entre -- sí y al mismo tiempo. Aún cuando cierto tipo de aprendizaje requiera mucho acomodo y otra mucha asimilación, ninguno e-- xiste en forma pura" (21). Cabe decir que estos procesos al-

(20) Labinowicz, Ed. Introducción a Piaget. Pensamiento. A--
prendizaje. Enseñanza. ; p. 35

(21) Ibídem, p. 39

canzados no son estables ya que por ellos mismos se tiene acceso a un estado superior de equilibrio, más complejo que el anterior, por lo tanto tienen un carácter temporal, ya que se ha logrado una actividad intelectual más compleja.

Debemos tener en cuenta en el desarrollo intelectual -- también la maduración, experiencia física y la interacción-- social se conjugan o integran en una sola, para podernos explicar el desarrollo intelectual. Con todo esto, podemos ver que el sujeto es un ser activo en la construcción de su propio conocimiento, es decir, es constructivista, y a la relación mental con el medio ambiente en la obtención del conocimiento se le denomina posición interaccionista.

Por lo tanto, los procesos de equilibración, resistencia al cambio, y la experimentación directa con el objeto de conocimiento, nos dá la formación de un proceso más real de un aprendizaje verdadero.

Estas exploraciones permiten ver "el desarrollo intelectual como un proceso de creación de estructuras unidas entre sí por una génesis de tal manera que no existe un comienzo absoluto sino que siempre es posible referirse a una situación anterior a partir de la cual se ha producido la nueva situación". (22)

Basándose en los patrones repetitivos de los niños, Piaget categoriza los niveles del pensamiento infantil en cua--

(22) Delval, Juan. La Psicología en la escuela; p. 32.

tro periodos, sensorio motriz, preoperacional, operaciones-concretas y operaciones formales).

Primer periodo: inteligencia sensorio motriz (0-2 años) comprende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje. A través de los órganos de los sentidos el niño se explora y conoce a sí mismo y al mundo. Es una inteligencia íntimamente ligada a la percepción y acción de movimientos finos y gruesos cada vez más precisos hacia sí y el exterior. En la imitación diferida, el niño imita las actividades de las personas que lo rodean o representa situaciones que ha presenciado anteriormente, por ejemplo, imitar al padre conduciendo el auto.

La imitación es un factor especialmente importante para llegar al pensamiento, pues prepara el paso de la etapa sensoriomotriz a la preoperatoria. Una de las prolongaciones de este proceso conducen a la imitación gráfica y el dibujo.

La imagen mental es la representación o la reproducción de un objeto o un hecho real no necesariamente presente en pocas palabras, el niño ya se puede imaginar las cosas (por ejemplo, evocar el camino a la escuela).

El lenguaje temprano es una forma de expresión, representación y comunicación, que se relaciona con las acciones-concretas del niño. Las primeras palabras son expresiones globales que sólo descifra la madre.

El conjunto de fenómenos simbólicos son necesarios para la elaboración del pensamiento infantil. Durante esta etapa,

el niño reconstruye, en el plano mental, las adquisiciones - del periodo sensoriomotor, pero con los mecanismos y características de la etapa representativa. Esta construcción se -- prolonga durante varios años. Esto le facilita la experimentación con objetos por los cuales descubre nuevos patrones - de acción susceptibles de repetirse y aplicarse a situaciones diferentes. Estas acciones pueden ser reales o interiorizadas.

En esta etapa hay un cambio importante: el niño organiza sus acciones con un sentido de reversibilidad operatoria- que lo lleva a utilizar su pensamiento en dos sentidos directo o inverso.

Con esta capacidad surgen nuevas estructuras lógicas elementales como las nociones lógicas (clasificación y seriación) y las nociones espaciales infralógicas (topológicas, - proyectivas y euclidianas) lo que permitirá al infante adquirir las nociones de número, espacio y tiempo.

El sujeto construye a lo largo del período un mundo dotado de objetos permanentes que son gradualmente dados por - la lógica de las acciones.

Segundo período: de la inteligencia representativa y -- preoperatoria (2-7 años). Se diferencian dos estados de desarrollo. El primero en el pensamiento preconceptual (2 a 4-5 años) que se le denomina también de inteligencia intuitiva. El niño va dejando cada vez más su egocentrismo insertándose más a la sociedad lo que favorece su dominio del lenguaje, -

aunque frecuentemente vuelve a centrarse en sí mismo, por lo que se diferencia lo real de lo imaginario. Sus acciones se van haciendo cada vez más internas en la medida en que crean una imagen mental acompañada o ligada a una palabra. Se llega de esta manera a la imitación diferida, y con esta se delimita el período sensomotriz con el preoperacional. En este período es de suma importancia el juego simbólico, es decir, de algo que existe en la mente del niño, con esto ignora semejanzas entre el objeto y su posible representación y el -- juego de práctica que son totalmente motores.

Las variedades del juego simbólico no tienen regla ni limitaciones, entre estos tenemos:

- 1.- Generaliza patrones primarios para la representación de nuevos juegos.
- 2.- Usa el cuerpo para representar objetos o personas.
- 3.- Mezclan el juego con una compañía imaginaria.
- 4.- Juegos compensatorios: el niño representa acciones que normalmente están prohibidas. También desarrolla juegos socializados y con reglas.
- 5.- Juegos paralelos: el niño juega y se relaciona con otros ocasionalmente. Dentro de este también no acepta el punto de vista de otro.
- 6.- Juegos de construcción: son aproximaciones físicas a los objetos de la realidad.

En etapas más avanzadas el juego es una realidad aunque para el adulto no lo sea.

Ampliando un poco más, la teoría del juego de Piaget está sumamente ligada a la teoría del desarrollo de la inteligencia. Siendo la asimilación y la acomodación sus procesos fundamentales. El desarrollo intelectual se debe a una interacción continua entre asimilación y acomodación. Y una adaptación inteligente ocurre cuando ambos procesos logran un "equilibrio". Cuando no hay equilibrio entre asimilación y acomodación se da lugar a la imitación y al juego.

La imitación surge cuando la acomodación o ajuste al objeto puede predominar sobre la asimilación.

El juego ocurre cuando el sujeto relaciona la percepción con la experiencia previa y la adapta a sus necesidades.

En la teoría de Piaget, el juego da inicio en el período sensoriomotor. Según Piaget el neonato no percibe el mundo en función de los objetos fijos que existen en el espacio y el tiempo, es decir, sólo fija su atención en algo que se ubica dentro de su campo visual. Pero cuando el niño repite una acción "por la repetición en sí", es una actitud precursora -- del juego. Posteriormente, las acciones de tocar y mirar se coordinan y el bebé aprende que moviendo el móvil de su cuna lo hará balancearse. Descubre una causa-efecto y el juego.

El juego ya no es una mera repetición de un logro, sino que es una repetición con variaciones.

Paulatinamente el niño va diferenciando acciones según el objeto al que se dirige. Este se considera el comienzo de

una exploración sistemática y una búsqueda de novedades. En el último estadio del período sensoriomotor, se hace posible la acción en ausencia de los objetos, por lo tanto, la simbolización.

El juego simbólico o de fantasía caracteriza el período de la inteligencia preoperacional. El juego simbólico tiene una función de asimilación, con lo que, repite y organiza el pensamiento en función de imágenes y símbolos ya conocidos, por ejemplo, haciendo preguntas por preguntar, contar historias por contar únicamente. El juego simbólico consolida también experiencias emocionales. Cualquier cosa importante que le haya acontecido en la realidad, queda tergiversado en el juego, puesto que el niño no hace ningún esfuerzo por adaptarse a la realidad. Este juego de artificio deriva del carácter egocéntrico e individual de las imágenes y símbolos que emplea. Con un mayor contacto del medio ambiente físico y social, se pasa a una más precisa representación de la realidad. Este desarrollo implica el ejercicio sensoriomotor e intelectual de tal manera que el juego va haciéndose constructivo, adaptado a la realidad y deja de ser totalmente juego. Al mismo tiempo, el niño se va adaptando socialmente y por tanto no necesita recurrir a sustitutos simbólicos y a distorsiones de la realidad.

La teoría de Piaget atribuye al juego una clara función biológica como repetición y experiencia activa que recopila mentalmente nuevas situaciones y experiencias. Esto-

proporciona una descripción coherente del desarrollo de sucesivas actividades desde agitar sonajeros o móviles hasta representar historias y jugar ajedrez.

Regresando al período preoperacional el lenguaje se acrecenta y desarrolla notablemente.

Dentro de la conservación el niño atraviesa por una centralización pues es incapaz de abarcar dos dimensiones al mismo tiempo. No posee reversibilidad para descubrir que dos objetos pueden reformar a un estado inicial.

Sus clasificaciones son de acuerdo a la forma perdiendo posteriormente esta y cambiando por el color determinando esto la razón para juntarlos.

-Inclusión de clase: El niño no puede retener mentalmente dos aspectos del problema. No puede comparar un subconjunto de un conjunto.

Por ejemplo las fichas verdes de las fichas de plástico.

SERIACION:

Mediante el ensayo y error, el niño eventualmente formará grupos ordenados aunque incompletos de palillos utilizando un pequeño número de diferentes tamaños. Empezando con la comparación de pares contiguos al niño pierde rápidamente el hilo de su sistema.

- Los niños tienden a concentrarse sólo en un aspecto del problema e ignorar cualquier otra información de la imagen total. Esta ordenación por tamaños crecientes, se conoce

como seriación.

El niño es incapaz de coordinar dos aspectos del problema para llegar a una solución, les falta la operación lógica de transitividad.

EGOCENTRISMO:

-Ineptitud para aceptar un punto de vista ajeno al suyo.

-Monólogo colectivo: hablar en presencia de otros, pero sin intercambiar información.

-Es incapaz de imaginar un objeto desde otro punto de vista que no sea el suyo.

En la representación del espacio físico los niños son incapaces de una representación global de una ruta utilizando palabras y gestos, pero sin referirse al modelo.

En la causalidad las cosas no suceden por accidente. Todo está hecho por un hombre o por un Dios. Ya que el niño ve el mundo con el mismo modelo, considera que todo lo que se mueve está vivo (vitalismo).

4.5.2 Método Clínico Crítico.

Piaget, creador de la teoría psicogenética, utiliza su propio método. Este método se denomina método crítico, el cual consiste en conversar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas. Y conserva, pues, todas las ventajas de una charla adaptada a cada niño y destinada a permitirle a éste, el máximo posible de toma de conciencia y de formulación de sus propias acti

tudes mentales.

Cuando el sujeto no es capaz de encontrar una respuesta inmediata al problema que se le plantea, es decir, cuando -- los esquemas de los que el sujeto dispone no son aplicables a la situación que tiene adelante y necesita generar esquemas nuevos, modificando o combinando los que ya tenía. Es entonces cuando se produce un progreso en el desarrollo intelectual. Ya que no importa medir la solidez de sus convicciones sino captar su actividad lógica profunda pero sobre todo estructuras características de cierto estadio de desarrollo.

Piaget señala que en el examen clínico se pueden presentar cinco tipos de reacción observable.

1.- Las creencias espontáneas: son rápidamente manifiestas ya que el niño tiene idea original o ya reflexionada anteriormente.

2.- Las creencias desencadenadas: son influenciadas -- por el interrogatorio ya que éstas inducen la contestación, pero son valiosas en la medida en que permiten la orientación del pensamiento del niño. Esto se puede evitar, conociendo el lenguaje infantil o formulando las preguntas en este mismo lenguaje.

3.- La fabulación: el niño sólo juega tomando a broma al interrogador.

4.- Las creencias sugeridas y el importaquismo no son adecuadas para la exploración, ya que en la primera, el niño contesta al interrogador como éste quiere que el niño conteste.

te, y la segunda por que sólo da testimonio de la incomprensión del sujeto examinado.

Lo más importante de su método al nivel de la exploración es el acceso que da a la organización intelectual.

4.5.2.1 El Método Clínico en la exploración de creencias infantiles.

El Método: Consistía en una conversación con los niños mediante preguntas no establecidas que se iban formulando te niendo en cuenta las respuestas de los niños y de acuerdo -- con las hipótesis que se formulaba el experimentador.

Teoría: El interrogador orientaba la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las respuestas del sujeto.

Se presenta la centración en las respuestas infantiles, lo cual implica que de una pregunta al darse la respuesta, - ésta lleva a una nueva pregunta y esto se presenta con una - direccionalidad.

Hipótesis: El niño va a tener algún conflicto entre al guna información científica primitiva y alguna información - religiosa.

4.5.2.2 De las creencias infantiles a las organizaciones -- sensoriomotrices.

Método: Se basa en los intercambios en acción. El expe rimentador participa activamente, observando y experimentan-

do, guiando sus hipótesis y por las respuestas motrices de los niños.

Teoría: Ningún indicador perceptual, sea visual, táctil o auditivo, revela una modificación en la conducta. En otras palabras, el niño no emprende una búsqueda sistemática del objeto.

Hipótesis: Los objetos percibidos están dotados con relación para el sujeto de permanencia sólo en la medida en que dependen de su acción.

4.5.2.3 Indagación de estructuras operativas.

Método: Se abandona el interrogatorio exclusivamente verbal, aunque la edad de los sujetos lo permitiera, sustituyéndolo por un procedimiento mixto, donde la secuencia de preguntas respuestas y argumentos mantiene un vínculo estrecho con la acción del niño sobre el material.

Se utilizan objetos cuya manipulación produzca transformaciones como: alargar, acortar, recomponer, descomponer, desplazamientos en sentido contrario, etc., que pudieran llegar a ser compuestas inferencialmente por los niños.

Teoría: La necesidad en la argumentación infantil es reveladora en el sentido de un alto grado en el equilibrio de la sistematización de sus acciones.

Hipótesis: La argumentación es independiente del cambio empírico en el objeto o de cualquier contrasugestión verbal.

4.5.2.4 Análisis del protocolo del método clínico crítico.

Método: Se pide directamente una respuesta a una contra argumentación sobre desigualdad numérica.

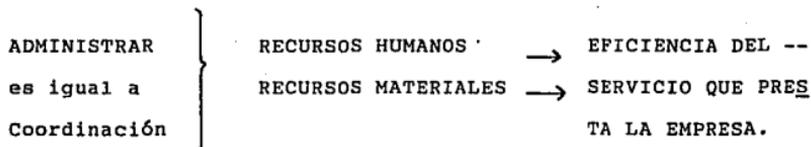
Teoría: Lo que caracteriza el pensamiento lógico estricto es que ante cualquier transformación posible del material se afirma la conservación.

Hipótesis: El niño no tiene el nivel de estructuras imaginarias, hay que indagar cuan cerca está de ella.

4.6 La administración y el proceso de capacitación en estimulación temprana.

Administrar es desarrollar un proceso tendiente a lograr la máxima eficiencia en la coordinación de elementos humanos y en el abuso de los recursos materiales para la consecución de un mismo objetivo.

La administración no es un fin en sí mismo sino un medio para obtener mejores resultados en la consecuencia de los objetivos asignados a las diversas funciones que pueden desarrollarse en una institución (intendencia, docente, directiva y de supervisión).



Empresa = Organismo social. Por mencionar algunos ejemplos: La familia es el organismo social más pequeño y en la escuela también es una empresa, por lo tanto tiene necesidades administrativas. Por esta razón es necesario explicar en qué consiste el proceso administrativo.

4.6.1 Etapas de la administración.

El proceso administrativo tiene dos etapas: una mecánica y otra dinámica. Se distinguen únicamente por fines didácticos, pero se dan al mismo tiempo.

PROCESO ADMINISTRATIVO

ETAPAS

FASES

PASOS

Previsión ¿Qué puede hacerse?

- Detección de necesidades.
- Formulación de objetivos (fijar los fines).
- Investigaciones: descubrir y analizar -- los medios con que -- pueden contarse ---- (cuantificación de -- los recursos y ver -- cuántas posibilidades de acción distintas existen).

Planeación ¿Qué se va a hacer?

- Definición de políticas o estrategias para orientar la acción (puede incluirse la filosofía de la institución).
- Procedimientos: Secuencia de operaciones o métodos.
- Elaboración de programas y presupuestos -- (fijación de tiempos, unidades, costos, etc.)

MECANICA

Acto que nos sirve para ubicar qué es lo que queremos hacer, - qué se va a hacer.

Organización ¿Cómo se va a hacer?

- Establecimiento de la estructura: técnica - de organigrama de relaciones.
- Asignación de funciones y obligaciones.

ETAPAS

FASES

PASOS

Integración ¿Con qué se va a hacer?

- Reclutamiento.
- Selección: Técnicas para encontrar y escoger los elementos necesarios.
- Introducción o inducción para lograr que los nuevos elementos se articulen al organismo social
- Desarrollo: Todo elemento busca y necesita progresar, - mejorar.

DINAMICA.

En el proceso, realización de lo que propusimos en la mecánica.

Dirección Ver que se haga.

- Ejercicio de la autoridad. El liderazgo.
- Establecimiento de la comunicación entre todos sus elementos.
- Delegación de autoridad y responsabilidades.
- Supervisión: ver que las cosas se estén haciendo tal y como se habían planeado y mandado.

Control. ¿Cómo se ha realizado.

- Recolección de información.
- Comparación de los resultados actuales y pasados en relación con los esperados.
- Emisión de un juicio.
- Elaboración de un informe, toma de decisiones o reencauzamiento del proceso (vuelve a constituir un medio de planeación).

4.6.2 El proceso de capacitación.

La Capacitación debe coadyuvar a la consecución de los objetivos de una institución, al cumplimiento de políticas, planes y presupuestos, al respeto de la estructura y sistemas de operación establecidos, obedeciendo a la realidad de dicha organización.

La capacitación debe contar con propósitos y objetivos perfectamente definidos, que al llevarse a cabo ayudarán al logro de la integración, desarrollo y satisfacción del personal y al aumento de servicios.

Para el logro de sus objetivos, la capacitación requiere de un proceso lógico.

- 1.- Decisión del inicio de un proyecto de capacitación.
- 2.- Estructuración del proyecto.
- 3.- Negociación y aprobación del proyecto.
- 4.- Detección y determinación.
- 5.- Asignación de prioridades.
- 6.- Búsqueda y elección de satisfactores.
- 7.- Piloteo de programas
- 8.- Implementación o realización.
- 9.- Evaluación del curso o programa.
- 10.- Seguimiento y reforzamiento en el puesto.

Al especificar el proceso de capacitación con las fases o etapas que lo integran, cabe mencionar que es necesario tomar en cuenta todos estos elementos. Sin embargo, en ocasio--

nes depende de las circunstancias y estilos de la institución, el que algunas de estas etapas se manejen de manera segmentada al proceso, o que no se cubran todas por el propio sistema de capacitación establecido.

No obstante, si se parte del esquema completo y se siguen las fases o pasos continuados, se asegura la correcta realización del proceso, quedando la flexibilidad de ajustarlo a casos particulares, en los cuales algunas de las etapas no requerirán ser cubiertas.

A continuación se describe el proceso de capacitación de acuerdo al proceso señalado:

4.6.2.1 Inicio, Estructuración y Aprobación de un proyecto de capacitación.

En general, el inicio de un proyecto de capacitación al personal de una institución, puede surgir por tres razones principales, pudiéndose conjuntar una o varias para la decisión de dar entrenamiento.

Estas razones son:

- a) Por solicitud directa del responsable de un área, gerencia, departamento o grupo de personas de la empresa o institución.

Este tipo de solicitudes surgen cuando las personas que se encuentran en contacto con el desenvolvimiento laboral y personal de un grupo de trabajo perciben datos que indican deficiencias en:

- 1.- El nivel de producción o el tipo de servicios que presta.
- 2.- La integración del grupo.
- 3.- Actitudes hacia el trabajo.
- 4.- Habilidad o conocimiento para el cumplimiento de sus funciones.

A partir de lo anterior se hace un requerimiento al área correspondiente -según la institución- para aquellos aspectos que pueden ser debidos a necesidades de capacitación y así, sean atendidos.

- b) Estrategia del departamento encargado de la capacitación.

El departamento encargado de la capacitación delimita estrategias para cubrir a toda la población de la institución, en el menor tiempo posible y con la adecuada calidad.

Las estrategias pueden estar dirigidas a distintos niveles de la organización, a funciones específicas, o bien a toda la población en forma general - (cursos de motivación, relaciones humanas, etc.)

- c) Cumplimiento con el plan de capacitación presentado y registrado ante el organismo legal responsable de organizar, supervisar y controlar la capacitación en las empresas o instituciones.

Dicho plan (que puede ser anual, bianual, o hasta por cuatro años) debe fundamentarse en la detección de necesidades

des que en algunas ocasiones son evidentes, pero aún, en estos casos, es necesario dar cumplimiento al programa completo, lo cual ayuda incluso a determinar si dicha necesidad -- continúa existientes, o si se requiere de otro tipo de res--- puesta que satisfaga situaciones prioritarias en un momento específico.

La decisión del inicio de un proyecto de capacitación -- generalmente surge dentro de uno de los tres incisos señalados como principales, sin embargo, considerando la interrelación que tienen entre sí, pueden existir otras razones más -- específicas por las que pueden surgir.

Estructuración del proyecto de capacitación.

Una vez que se ha decidido iniciar el proyecto de capacitación y se cuenta con los antecedentes de la decisión, -- hay que definir algunos puntos básicos para su estructura--- ción, como son:

- 1.- Propósito general: Definir la razón por la cual -- se justifica el proyecto; el para qué se inicia es te proyecto de capacitación y qué objetivos se espera alcanzar con él.
- 2.- Población o destinatarios: Tanto en su ubicación -- organizacional (departamento, área, etc.) como el grupo ocupacional al que pertenecen.
- 2.- Población o destinatarios: Tanto en su ubicación -- organizacional (departamento, área, etc.) como el

grupo ocupacional al que pertenecen.

- 3.- Recursos: Quién será la persona que coordinará todo el proyecto a quién le reportará y con qué usuario se trabajará prestándole el apoyo.
Con qué recursos tanto humanos como materiales se cuenta para la realización de dicho proyecto.
- 4.- Etapas: De acuerdo a la naturaleza del mismo y el señalamiento aproximado del tiempo que se llevará en su realización, fijándose por etapas y en forma global.
- 5.- Metodología: Fijar los lineamientos generales del proyecto.

Negociación y Aprobación del proyecto.

Una vez definidos los puntos anteriores, se deberá presentar el anteproyecto para su aprobación, tanto por el área encargada de la capacitación, como por el usuario (sobre todo cuando es por solicitud directa) para dar comienzo a la implementación de las diferentes etapas a cubrir.

4.6.2.2 Detección y Diagnóstico de necesidades, Asignación de Prioridades.

"La identificación de necesidades es una acción indispensable. es el punto de arranque de toda acción sistemática de Capacitación, sin ella es difícil establecer planes y con

tar con criterios confiables de evaluación". (23)

Las razones básicas por las que se necesita determinar las necesidades de capacitación son:

- 1.- Cubrir las necesidades que en materias de capacitación, adiestramiento o desarrollo demanden el personal y la empresa.
- 2.- Saber en qué aspectos el personal presenta carencias, ya sean de conocimientos, habilidades o actitudes que estén impidiendo que realicen eficazmente las funciones de su puesto.
- 3.- Lograr que el trabajo se realice con mayor eficacia y menor esfuerzo y costo.
- 4.- Lograr un continuo desarrollo individual de cada una de las personas que conforman la empresa, permitiéndoles progresar.

Ahora bien, las necesidades de capacitación se pueden clasificar en tres tipos.

- 1.- Necesidades a nivel organizacional: Problemas generales de la empresa.
- 2.- Necesidades a nivel ocupacional: Aquí se investiga qué se necesita en términos de habilidades, conocimientos y actitudes en las labores relacionadas a un mismo puesto u ocupación, que presenta un grupo

(23) Alvarez, Manuel. Planteamiento del diagnóstico de necesidades de capacitación y adiestramiento; p.192

de personas.

- 3.- Necesidades a nivel individual: Se trata de determinar quién necesita entrenamiento y en cuál disciplina se descubren deficiencias en habilidades, conocimientos y actitudes particulares del individuo y del puesto que desempeña.

Estas necesidades pueden ser de dos tipos:

- 1.- Necesidades manifiestas: Son evidentes y se establecen en base al sentido común, por ejemplo, cambio de métodos de trabajo, personas recién promovidas, etc.
- 2.- Necesidades encubiertas: No se detectan fácilmente, para definir las se requiere llevar a cabo una investigación sistemática y profunda.

La capacitación por un lado debe satisfacer necesidades presentes y por otro prever situaciones que se deban resolver con anticipación, tanto individuales como de la organización en general.

"Esto nos señala que se deben precisar, en primer término, necesidades a mediano y largo plazo, estando éstas a últimas comprendidas dentro de un sano concepto de desarrollo de la organización" (24)

Una vez aprobado el anteproyecto, para realizar la detección de necesidades, se procede a realizar una investiga-

(24) Siliceo, Alfonso. Capacitación y desarrollo de personal, p. 33

ción preliminar y a profundizar en la problemática general - presentada, de manera que se puedan contar con mayores datos y así realizar la detección.

Algunos datos pueden obtenerse a través de la descripción de las funciones del puesto, perfil del puesto, etc. Los datos obtenidos nos proporcionan información concreta de los elementos que integran un puesto como son: funciones genéricas y específicas, actividades, requisitos en conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias que se requieren para desempeñar eficazmente el trabajo y datos generales que permiten localizarlo y ubicarlo dentro de la organización.

Una vez obtenidos los datos y junto con algunos indicadores de necesidades manifiestas, en caso de que las haya, - se procede a elegir, diseñar y aplicar un método de detección de necesidades que nos permita delimitarlas y así localizar concretamente las áreas críticas y las causas de los problemas.

Existe una gran cantidad de métodos para la detección de necesidades, incluyendo todos ventajas y desventajas, sin embargo, "no es fácil determinar cuál es el mejor, ya que había de atender cada caso en particular, sobre todo si se toma en cuenta que no son prácticas todas las técnicas para todos los niveles" (25), por lo que deben elegirse de acuerdo-

(25) Cortés, Valente. Programa integral de capacitación en la empresa; p. 20

a la situación específica.

Se pueden utilizar uno o varios instrumentos, una vez establecido un método específico, por ejemplo determinar necesidades a través de investigar lo que sucede en el trabajo actualmente y confrontarlo con lo que debería ser o hacerse verdaderamente.

Una vez elegido, diseñado y aplicado el método y los instrumentos necesarios, se procede a la elaboración del diagnóstico de las necesidades detectadas por medio del análisis de resultados, certificando necesidades manifiestas y/o necesidades encubiertas.

El diagnóstico concientiza también cuáles personas se van a capacitar y en qué (conocimientos, habilidades o actitudes).

Una vez elaborado el diagnóstico se determinan las prioridades o necesidades más urgentes a cubrir, esto es: a mayor deficiencia en las funciones que se desarrollan, mayor urgencia de cubrir la necesidad.

4.6.2.3 Determinación de satisfactores.

Asignadas las prioridades a cubrir, se buscan y/o eligen satisfactores como programas, cursos, pláticas, eventos.

En caso de que exista algún tipo de satisfactor se analiza y evalúa, y si se requiere, se adecúa a la necesidad actual.

Si no se tiene el satisfactor, se procede al diseño del

mismo, tomando en cuenta para su estructuración los siguientes elementos:

4.6.2.3.1 Planeación didáctica.

"Momento lógico, presente en todo el proceso enseñanza-aprendizaje, susceptible de modificaciones continuas a partir de los datos o evidencias que nos ofrezca la realización y/o la evaluación de la situación de enseñanza aprendizaje" (26).

Sus elementos son:

- 1.- Señalamiento de objetivos: Un objetivo es el resultado que se prevee o se desea alcanzar en un plazo determinado.

Se determinan a partir de las necesidades de capacitación detectadas, y de ellos dependerá la amplitud del contenido, las técnicas de instrucción, -- los materiales didácticos y el tipo de evaluación.

Se clasifican en:

- Objetivo General.- Es aquel en donde se define la conducta que se espera -- que los participantes dominen al finalizar el curso.

- Objetivos Particulares.

lares.-

Son el desglose del objetivo general, facilitan la direc-

(26) J. Furlan, Alfredo. Aportaciones a la didáctica de la educación superior; p. 123

ción del programa y sirven - de unión entre los objetivos generales y los objetivos es pecíficos.

- **Objetivos Especí- ficos.** Son aquellos que describen - conductas precisas de los -- participantes y facilitan la dirección y evaluación de ca da sesión.

Los objetivos constituyen la base para saber a don de vamos, ser realmente eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poder programar y estructurar adecuadamente las actividades de aprendizaje - necesarias, seleccionar los procedimientos y técni cas más adecuadas, utilizar eficientemente los recursos disponibles, hacer factible la revisión crí tica del proceso de enseñanza - aprendizaje y corrección de la acción educativa, establecer un con trol apropiado y eficaz de la situación de la ense ñanza - aprendizaje.

2.- El Contenido.

Es el segundo elemento de la planeación didáctica. La función primordial de la estructuración del con tenido es la de organizar los elementos de que se compone, estableciendo claramente las relaciones - que hay entre ellos.

Debe estructurarse de manera lógica para que facilite tanto al instructor, como al participante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los objetivos y el contenido constituyen la fundamentación del programa, ya que dan sentido y uniformidad a los demás elementos didácticos.

4.6.2.3.2 B) Métodos y Técnicas de Enseñanza.

Didácticamente, método es el camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza; o camino para llegar a un fin; y técnica significa cómo hacer algo.

El método indica el camino y la técnica demuestra cómo recorrerlo.

Los métodos y las técnicas de enseñanza nos ayudan a orientar y dirigir el aprendizaje de los educandos.

Dependiendo del método se seleccionará una o varias técnicas tomando en cuenta el contenido a enseñar.

Para su selección se considera: el tiempo real del que se dispone, las características de los participantes, el número total de participantes, y por último los recursos disponibles.

Los métodos y las técnicas deben ofrecer una variedad equilibrada de experiencias que permitan al individuo tener contacto con la realidad.

Algunos métodos son: el deductivo, inductivo, analógico, lógico, psicológico, etc.

Entre algunas técnicas didácticas tenemos, corrillos, - debate, demostrativa, estudio supervisado, lectura comentada, interrogatorio, lluvia de ideas, etc.

— Refiriéndonos al material didáctico, este es un medio de comunicación efectivo que ayuda a dar mayor significado a la información y permite que los participantes pongan - en actividad otros canales sensoriales, lo que propicia un aprendizaje eficaz.

Los materiales didácticos ayudan a mejorar y acelerar - el aprendizaje, mantener el interés de los participantes al darle mayor significado a la información relacionar los conocimientos con la realidad, facilitar la comprensión de ideas y propiciar una buena fijación de lo aprendido.

Los materiales didácticos se deben seleccionar tomando - en cuenta los objetivos y el contenido del programa, el método y la técnica a utilizar, características y número de participantes, el tipo de información que se pretende proporcionar, los costos y durabilidad del material y por último, el tiempo que se lleva su elaboración.

El material didáctico se puede clasificar en visual, sonoro, audiovisual y escrito.

— Dentro de la evaluación debemos considerar, que los objetivos son los elementos esenciales para planear el proceso de evaluación, por lo que prepararemos el plan de evaluación, basándonos en los objetivos a alcanzar. Las pruebas, ejercicios, etc., tendrán como finalidad esencial comprobar -

hasta qué punto los objetivos han sido alcanzados.

Al planear la evaluación, también se debe analizar la conducta que se desea adquirir, modificar o mejorar y el momento de evaluación (inicial, intermedia, final), para lo cual, es necesario, contemplar el tipo de instrumento que puede utilizarse.

Tiempo didáctico, es aquel que se fija como la duración aproximada de cada actividad o tema, su determinación está sujeta a los objetivos y contenido del programa.

4.6.2.4 Realización.

"La realización, también denominada fase de ejecución, implica la puesta en práctica de lo planificado. Se identifica propiamente con la tarea de la enseñanza, con la actuación en el aula". (27)

La realización consiste en llevar lo planeado a la práctica, ejecutar el curso en sentido real.

El diseño del curso se prueba en cuanto a su eficacia en el logro del aprendizaje. En este momento se debe coordinar y controlar que se cumplan los objetivos señalados.

A través de la realización se prueba el diseño de todo el programa y cada una de sus partes, la capacidad del instructor para llevarlo a cabo, los recursos empleados (diseñados en el curso), y las realizaciones de los participantes -

(27) Siliceo, Alfonso. Capacitación y desarrollo de personal, p. 17

en relación con los objetivos propuestos.

4.6.2.5 Evaluación del programa o curso.

La evaluación permite constatar si la capacitación es exitosa o no, siempre a partir de los objetivos de aprendizaje, analizando las secuencias didácticas desde su inicio, durante su desarrollo y al finalizar el programa.

La evaluación no solo establece una relación entre la formación real de los educandos y las necesidades del ambiente social; se enfoca hacia cada una de las etapas del proceso educativo en cuanto tal y hacia cada uno de los elementos humanos y materiales que intervienen en el desarrollo de dicho proceso.

Algunas clasificaciones de evaluación son:

Por su amplitud _____	General: Contenido de todo el curso.
	Parcial: Sólo una parte del mismo.
Por el momento de aplicación _____	Inmediata: Durante el programa o al final.
	Mediata: Al volver al lugar de trabajo.
Por las conductas que se desea valorar. _____	Conocimientos
	Habilidades
	Actitudes

- Según los fines que persigue _____
- Promocional: Valora--
ción glo
bal del
programa.
 - Formativa: Valora --
la efecti
vidad de -
los instru
mentos.
 - Diagnóstica: Predecir--
un compor
tamiento.
 - Proceso: Considera
los logros
y obstácu
los que se
presenta--
ron y se -
vivencia--
ron en la
obtención--
del conoci
miento.

La evaluación debe planearse como parte del proceso de
elaboración de programas, considerando las actividades que e

jecutará el participante, así como materiales e instrumentos que permitirán controlarla.

Se puede dividir en varios pasos que permitan verificar el grado alcanzado de las metas propuestas:

- 1.- Reacción _____ Es el grado en que -- los participantes -- disfrutaron el curso.
- 2.- Aprendizaje _____ Son los principios, -- hechos, ideas y técni -- cas comprendidos y a -- similitados por los par -- ticipantes.
- 3.- Conductas _____ ¿Qué cambios en la -- conducta de trabajo -- han resultado del pro -- grama?
- 4.- Resultados _____ ¿Cuáles fueron los -- resultados tangibles -- del programa en lo -- que se refiere a cos -- tos reducidos, mejo -- ra de calidad, canti -- dad, etc?

En base a esto podemos decir que la evaluación cumple -- las funciones de verificar y retroalimentar el proceso de en -- señanza - aprendizaje, proporcionando información sobre su --

realización. Permite una mejor adecuación de los propósitos y de los medios de aprendizaje, ya que evalúa al participante, el instructor y el programa.

En todo curriculum debe controlarse el nivel de cumplimiento de los objetivos esperados. La evaluación aporta conclusiones sobre el nivel de consecución logrado, valorando las conductas adquiridas.

La evaluación es una parte integral del curriculum, no un apéndice. Con ella se completa el ciclo, obligado al replanteamiento del proceso en función de los resultados.

Cada fase debe tener su propia evaluación.

Una consideración importante en el proceso de evaluación es la naturaleza y el o los motivos en que se basa la decisión de evaluar.

Un motivo principal es la necesidad de evaluar los beneficios de las actividades cuidadosamente planeadas de evaluación formativa y sumativa.

Tanto la evaluación sumaria como la formativa se pueden emplear con el fin de tomar decisiones: para continuar o suspender un programa, para mejoras en las estrategias y los procedimientos de un programa, para añadir o retirar componentes específicos del programa, para iniciar programas similares en otros ambientes y para aceptar o rechazar el enfoque o la teoría de un programa.

Debemos tomar en cuenta que un estudio de evaluación bien diseñado lleva a actividades apropiadas durante los pe-

riodos de planeación, puesta en marcha y síntesis de cualquier proyecto. Con esto es claro dilucidar que la evaluación es un proceso continuo y permanente.

4.6.2.6 Seguimiento.

El seguimiento es el último paso dentro del proceso de capacitación, su importancia radica en que es la verificación del aprovechamiento del programa impartido y en qué medida los conocimientos, habilidades o actitudes adquiridos se están llevando a la práctica.

Los programas de capacitación se orientan hacia cambios observables en la persona o en su trabajo de conducta; estos cambios no se restringen a la terminación del programa en sí, sino que se generaliza hacia las actividades del trabajo diario.

Para que lo adquirido en un curso de capacitación logre resultados positivos, es necesario que el jefe motive a un individuo recién egresado del curso, apoyado y complementando lo aprendido.

El seguimiento nos permite llevar un control sobre los participantes, así como las mejoras en el medio laboral y los elementos que permitan mantener esos cambios o mejoras.

Existen varias formas de establecer un seguimiento. Algunas de ellas son: establecer un sistema de comunicación entre instructor, participante y jefe; visitar al participante un mes después del curso y hacerle preguntas acerca -

del desempeño de su trabajo; cuestionarios que contribuyan a comprobar los objetivos del programa en relación a las labores diarias; hablar con jefes para ver qué cambios ha tenido el participante en relación al desempeño de sus funciones, - comprobar a través de la calidad de los productos que genera la tarea (producto terminado).

La información que se obtenga de estos puntos nos permitirá comprobar la efectividad o no del programa y poder planear a futuro.

CAPITULO 5

Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92).5.1 Fundamentación.

El Programa de Educación Preescolar 1992, concibe al docente, como una parte medular del proceso educativo. Por lo que necesita poseer un sustento teórico que le permita comprender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende.

El PEP 92 concibe el desarrollo infantil como un proceso, en el que ininterrumpidamente, desde el nacimiento, se da lugar a transformaciones que dan paso a estructuras psíquicas (afectividad e inteligencia) y de manifestaciones físicas (estructura corporal, funciones motoras). Este desarrollo infantil se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social.

De la relación con su medio natural y social el niño va constituyendo su identidad. Una identidad que tiene aspectos agradables o problemáticos, positivos o negativos, que sumados a experiencias posteriores, pueden llevar al niño al camino de su autonomía o dependencia.

De múltiples experiencias y relaciones el niño desarrolla su curiosidad, la exploración y el conocimiento.

Así va construyendo el conocimiento. El desarrollo de la inteligencia no se desvincula de los afectos. El conocimiento no es ajeno a la realidad de cada individuo.

La realidad, en los primeros años de vida, es globalizadora y no analítica, se desarrolla en estructuras de conocimiento de la realidad, con elementos cada vez más diferenciados y susceptibles de ser conocidos y analizados.

Así también, las nociones del tiempo y espacio, se van desarrollando en función de las experiencias personales. La memoria y evocación de los hechos, son referentes para que el niño relacione lo que vive diariamente, asociado a la significación dada por sus relaciones con otros individuos.

El juego es el recurso que el niño utiliza para acercarse a su realidad, comprenderla y apropiársela.

El juego es la unión de la realidad interna del niño -- "con la realidad externa que comparten todos; es el espacio donde niños o adultos pueden crear y usar toda su personalidad. Puede ser también el espacio simbólico donde se recrean los conflictos, donde el niño elabora y da un sentido distinto a lo que le provoca sufrimiento o miedo y volver a disfrutar de aquello que le provoca placer" (28).

Al niño preescolar se le concibe como un individuo:

- 1º En intensa búsqueda de satisfacciones corporales e intelectuales.
- 2º Con profundo interés en conocer, indagar, explorar su medio como a él mismo.
- 3º Toda actividad que el niño realiza implica pensa---

mientos y afectos.

- 4º El niño requiere una gran variedad de actividades - y juegos para desarrollar su creatividad. Una creatividad de hacer o representar, en forma original , aquello que tiene un sentido personal. .

En el PEP 92, se debe considerar la función del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y, de manera muy importante, como ese referente afectivo a quien el niño transfiere sus sentimientos.

5.2 Implicaciones metodológicas.

El Programa de Educación Preescolar 1992 "ha elegido el método de proyectos como estructura operativa del programa - con el fin de responder al principio de globalización". (29)

"El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad - concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos". (30)

Los proyectos deben partir de experiencias del niño, experiencias totalmente relacionadas con su entorno natural y social.

(29) *Ibíd*em, p. 13

(30) *Ibíd*em, p. 18

El proyecto no tiene duración y complejidad establecida, pero sí debe implicar actividad y acciones relacionadas entre sí. La relación se adquiere por la vinculación entre los intereses y características de los niños así como por las acciones que realicen a nivel individual y/o grupal. El trabajo grupal debe concebirse por todos y su realización depende también del trabajo en pequeños grupos e incluso del grupo entero.

El desarrollo del proyecto se basa en tres aspectos metodológicos.

- 1º Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.

Este primer momento consta de una serie de actividades libres o sugeridas, dentro de las que debemos detectar intereses de los niños. Surge así de todos los participantes (niños y docente) el proyecto. El proyecto debe ir definiéndose hasta llegar por decisión de todos a la elección del mismo, con un nombre determinado. Este momento da inicio a la Planeación General.

Se llega a la planeación general cuando niños y docente han hablado de sus experiencias, han intercambiado propuestas, analizado posibilidades y limitaciones y han elegido el proyecto que realizarán. Elegido el proyecto los participantes, discutirán qué actividades y qué juegos facilitarán avanzar en

el sentido del proyecto. Se avanzará puesto que se deciden materiales de trabajo, visitas, paseos, - - etc. "El docente tratará de orientar a los niños para seleccionar actividades abarcativas, es decir, - que de ellas se desprendan diferentes acciones. Por ejemplo, en el proyecto "Vamos a arreglar nuestro salón", una actividad puede ser la limpieza del salón, la cual comprende barrer, sacudir, limpiar vidrios, conseguir los materiales de limpieza, pedir ayuda a algunos padres.

Es importante que el docente estimule a los niños para expresar sus ideas y sugerencias, y que analicen las posibilidades de realizarlas. Este es el momento de elaborar con los niños un "friso" en el que representen, a través de dibujos, modelados, -- símbolos diversos, escritura con ayuda del docente, colores, telas, etc., las distintas actividades, -- hasta donde se puedan prever en ese momento" (31).

El friso debe permanecer durante todo el desarrollo del proyecto, ya que en él se registran lo que se va haciendo y lo que se necesitará.

El docente retomará qué actividades se proponen en el friso y deberá prever fechas para algunas actividades (visitas, paseos, festivos, recursos necesarios.)

(31) *Ibidem*; p. 72.

Al final de cada sesión de clase, el docente, establecerá un nivel de planeación diaria con los niños, al interrogar a éstos acerca de lo que se hará al día siguiente y, qué se necesitará para llevarlo a cabo. Tiene el propósito de no perder el sentido general del proyecto.

De esta acción, el docente elaborará su plan diario de actividades, planteándose cómo ir más allá de lo propuesto por los niños, cómo ampliar determinadas actividades, cómo incorporar en forma equilibrada -- distintas actividades a un fin común. El plan diario de actividades incorpora los juegos del proyecto, -- sus recursos y el registro de las actividades rutinarias para tener visión completa de cada sesión.

2º Realización o desarrollo del proyecto.

Se conforma por los distintos juegos y actividades -- que tanto niños como docente proponen a lo largo del proyecto. La existencia de esta segunda etapa es imprescindible y su duración dependerá de los distintos caminos que tome un proyecto hasta llegar a lo -- que niños y docente decidan como culminación o fin -- del mismo.

En el desarrollo del proyecto es importantísimo que

el docente:

- a) Trate de ubicarse en el punto de vista de los niños, comprendiendo su lógica.
- b) Induzca a los niños a confrontar sus ideas en situaciones concretas que impliquen una cierta experimentación.
- c) Conduzca a una reflexión a todos los niños, al cuestionarles lo que dicen, hacen o proponen, propiciando así nuevas actividades.
- d) Dar un valor positivo a todo esfuerzo y resultado por parte de los niños.

3º Culminación.

Consiste fundamentalmente en la autoevaluación de los resultados del proyecto realizado, así como de las dificultades y vivencias que les servirán de base para futuros proyectos.

Constituye una instancia de reflexión de los diferentes equipos, reunidos en grupo total, sobre la tarea realizada entre todos.

Los niños platicarán con libertad sobre conflictos, ideas, sentimientos, que se hayan presentado durante el proyecto. Comentarán si lo que se propuso cada equipo lo logró; si participó cada miembro, si hubo colaboración entre equipos, etc.

El docente, en este tercer momento, también externará sus opiniones, resaltando aspectos y proponiendo

reflexiones que complementen la visión del grupo y no como un interrogatorio fijo que tienda a calificar bien o mal el proceso.

5.3 Consideraciones del método de proyectos.

Existen distintas clasificaciones de los proyectos ya que se conceptualizan según los puntos de vista que se adopten respecto a la educación. Por ejemplo, por su realización, en manuales, artísticos, intelectuales, etc., por materiales, en geográficos, históricos, etc.

Su importancia radica en el modo de aplicación del método a la educación general y a la escuela en particular.

Para que un proyecto sea pedagógico debe reunir condiciones específicas en su aplicación. Según Dewey: La prueba de un buen proyecto radica en si es lo suficientemente pleno y complejo para exigir una variedad de respuestas de diferentes niños y permitir a cada uno ir a él y hacer su contribución de un modo que sea característico de él mismo. La señal de una buena actividad, es que tenga el suficiente espacio de tiempo para que incluya una serie de trabajos y exploraciones, y suponga un procedimiento tal, que cada paso abra un nuevo terreno, suscite nuevas cuestiones, despierte la exigencia de más conocimientos y sugiera lo que haya de hacer sobre la base de lo que se ha realizado y el conocimiento ganado. Las ocupaciones activas que satisfagan estas dos condiciones producirán necesariamente alguna colección y sistema-

tización de hechos y principios relacionados.

Por último, debemos considerar que el método de proyectos, de no realizarse correctamente conlleva a:

- a) Si es de larga realización puede hacer peligrar algunos aspectos del programa escolar, no incluida en los proyectos, como lo son las técnicas escolares.
- b) Puede hacer perder de vista los objetivos sistemáticos de la educación, al tener un carácter irregular y ocasional.
- c) Requiere una preparación especial y una gran dedicación en los educadores.

Capítulo 6

Propuesta Pedagógica.

La presente Propuesta Pedagógica está dirigida a todos los Técnicos Puericultistas que conforman la plantilla de personal educativo del Centro de Desarrollo Infantil "Rosario Castellanos" de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Aunque puede ser de interés para otros maestros de educación preescolar puesto que ejercen una influencia formativa en los niños.

El propósito de la Propuesta Pedagógica radica en que el Técnico Puericultista llegue a innovar su práctica pedagógica por vía del Programa de Educación Preescolar 1992, y así mejorar la calidad de la educación de la cual es protagonista y parte integrante.

El recurso sugerido para lograr estos objetivos es la capacitación, ya que no existe garantía alguna de que un determinado número de años de estudio, constituya un entrenamiento auténtico y apropiado para los maestros de cualquier nivel escolar. Veremos la capacitación como una herramienta viable para la transformación paulatina de las actuales formas de operación y administración educativa, sobre todo porque las aportaciones más relevantes se han de centrar en un cambio de conocimientos y actitudes por parte del maestro, y no basar en un mero cambio de documentos la correspondiente modificación de los individuos.

En términos generales, se guiará al maestro a indagar - qué innovaciones se han dado en su campo laboral, con cuáles materiales nuevos es posible contar, pero sobre todo descubrir que hay temas y áreas del programa curricular susceptibles de explorar con los niños.

En lo que respecta al diseño curricular utilizado para la "Capacitación teórico metodológica para la realización -- del Programa de Educación Preescolar 1992" se conceptualizó como un sistema en el cual los elementos que lo constituyen mantienen una organización específica y un propósito único.

En él se estipulan los propósitos que se persiguen, los contenidos considerados como relevantes y necesarios ya que los contenidos configuran límites más específicos en los cuales la educación sitúa un mayor interés. La elección de los contenidos se relaciona con la demanda operativa, es decir, con las necesidades que los usuarios han manifestado o se -- han detectado como necesidades; así como las características que deberá asumir el proceso educativo y los lineamientos y criterios que tiene que cumplir la evaluación.

El diseño curricular constituye actualmente un campo de polémica, dada la importancia que tiene en la orientación de las acciones educativas. Las posturas, enfoques propuestas , sistemas y procesos curriculares han conformado una temática de estudio e instrumentación" (32)

(32) Díaz Barriga, Angel. Didáctica y currículum; p. 24

Por ende, el diseño curricular no constituye en sí mismo una estructura rígida e inflexible, por el contrario su metodología posibilita la instrumentación en diferentes áreas de la educación.

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

PROPOSITO GENERAL: EL TECNICO PUERICULTISTA ADQUIERE LOS FUNDAMENTOS TEORICO METODOLOGICOS DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992, PARA INNOVAR SU PRACTICA DOCENTE.

PROPOSITO PARTICULAR: EL PARTICIPANTE CONOCE LOS CONCEPTOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA TEORIA FUNCIONALISTA Y EN LA DIDACTICA CRITICA.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
LOS CONCEPTOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA TEORIA FUNCIONALISTA Y EN LA DIDACTICA CRITICA.	EL PARTICIPANTE CONOCE LOS CONCEPTOS SOCIOPEDAGOGICOS DE: HOMBRE, EDUCACION, SOCIEDAD, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, CIENCIA Y MOTIVACION INTERIORS EN LAS PERSPECTIVAS DE: A) LA TEORIA FUNCIONALISTA, B) LA DIDACTICA CRITICA. EL PARTICIPANTE ELABORA UN CUADRO SINOPTICO DE LOS CONCEPTOS SOCIOPEDAGOGICOS ABORDADOS.	LECTURA COMENTADA. DISCUSION DIRIGIDA. LLUVIA DE IDEAS	MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 4.3 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA. CUADROS SINOPTICOS.	EL PARTICIPANTE IDENTIFICA LA DIDACTICA CON LA QUE TRABAJA ACTUALMENTE Y OPINA AL RESPECTO.	PANZA, MARGARITA "FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA". MEXICO, GEMINIA, VOL. 1, 1989.

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

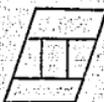
PROPOSITO PARTICULAR : EL PARTICIPANTE SE INTRODUCE EN LA TEORIA PSICOGENETICA DE PIAGET Y CONOCE CONCEPTOS SUSTANCIALES DE LA MISMA.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA AFIANZAMIENTO	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
<p>INTRODUCCION A LA PSICOGENETICA DE PIAGET.</p>	<p>EL PARTICIPANTE PLANTEA DUDAS ANTE LA INFORMACION PRESENTADA POR EL FACILITADOR.</p> <p>EL PARTICIPANTE RINDE UN INFORME Y DISCUTE LAS CONCLUSIONES A LAS QUE LLEGARON OTROS EQUIPOS, EXTRAYENDO CONCEPTOS BASICOS.</p>	<p>EXPOSITIVA.</p> <p>LECTURA PREVIA.</p> <p>ANALISIS DE TEXTOS.</p>	<p>MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 4.4 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.</p> <p>ROTAFULIO.</p> <p>CUADROS SINOPTICOS.</p>	<p>EL PARTICIPANTE RINDE UN INFORME ESCRITO POR EQUIPO.</p>	<p>LABINOWICZ, ED. " INTRODUCCION A PIAGET, PEN. SAMIENTO, A. PRENDIZAJE. EN SEÑANZA". MEXICO, SITESA, 1990.</p>

CAPACITACION TECNICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

PROPOSITO PARTICULAR : EL PARTICIPANTE DISTINGUE, ORGANIZA E INTERRELACIONA LOS CONCEPTOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE SEGUN LA TEORIA PSICOGENETICA DE PIAGET.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
INTRODUCCION A LA TEORIA COGNOSCITIVA INTERACCIONISTA A TRAVES DE SU CONCEPCION PSICOPEDAGOGICA DEL APRENDIZAJE.	<p>EL PARTICIPANTE CONOCE LOS CONCEPTOS FISIOLÓGICOS QUE SE DESARROLAN DE LA TEORIA COGNOSCITIVA INTERACCIONISTA Y ANALIZA A QUE TIPO DE DIDACTICA PERTENECE.</p> <p>EL PARTICIPANTE ESTIMA QUE LA PSICOGENETICA DE PIAGET Y LA TEORIA COGNOSCITIVA INTERACCIONISTA SON UNA SOLA.</p> <p>EL PARTICIPANTE IDENTIFICA REAFIRMA Y EXPLICA LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA PSICOGENETICA POR MEDIO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE VIVENCIADO EN EL MISMO.</p> <p>EL PARTICIPANTE LLEVA A LA PRACTICA CON SUS COMPAÑEROS, ALGUNAS.</p>	<p>LECTURA PREVIA.</p> <p>PHILLIPS 2-2</p> <p>DRAMATIZACION DEMOSTRATIVA.</p> <p>CORNILLOS.</p>	<p>MATERIAL IMPRESO DEL PLAN TO 4.5 y 4.5.1</p> <p>EXPERIMENTO DE VOLUMEN: 12 VASOS TRANSPARENTES IGUALES. 6 JARRAS CON AGUA. 12 BARRAS DE PLASTILINA.</p> <p>EXPERIMENTO DE PESO: 6 BALANZAS CASERAS. 12 BARRAS DE PLASTILINA.</p> <p>EXPERIMENTO DE EQUILIBRIO: 6 BALANZAS CASERAS. 18 PARES DE CUBITOS DE MADERA DEL MISMO VOLUMEN PERO DE PESO DISTINTO CADA UNO.</p> <p>EXPERIMENTO DE SUCESIONES: 6 ROMPECABEZAS SEGUN MODELO.</p>	<p>EL PARTICIPANTE EXPLICA COMO SE LLEVA A CABO EL PROCESO DE APRENDIZAJE USANDO TERMINOLOGIA PSICOGENETICA.</p>	<p>LAGIMUNICZ, ED. " INTRODUCCION A PIAGET. PENSAAMIENTO, APRENDIZAJE. EN SEÑALZA ". MEXICO, SITESA, 1992.</p>

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
	<p>DE LAS EXPLORACIONES DE VOLUMEN, EQUI LIBRARI, PESO, Y SUCESIONES. REALIZADAS POR PIAGET, EN NIÑOS EN EDAD PREOPERACIONAL.</p> <p>EL PARTICIPANTE COMPARA SUS RESPUESTAS DE ESTAS EXPLORACIONES CON LAS DE UN NIÑO PREESCOLAR.</p> <p>EL PARTICIPANTE DEBATE EN EQUIPOS LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA FISICA Y LA INTELECCION SOCIAL EN LA CONSTRUCCION DEL CONCEPTO AL FORMALIZAR EXPLORACIONES AL RESULTADO DEL GRUPO.</p>				

CAPACITACION TECNICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

PROPOSITO PARTICULAR: EL PARTICIPANTE CONOCE Y DIFERENCIA CADA UNA DE LAS CATEGORIAS INVOLUCRADAS EN EL PERIODO SENSORIMOTOR Y EL PERIODO PREOPERACIONAL.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
<p>CATEGORIZACION DE LOS NIVELES DEL PENSAMIENTO INFANTIL.</p>	<p>EL PARTICIPANTE TRABAJA EN EQUIPOS Y EXTRAE LAS CARACTERISTICAS REPRESENTATIVAS DEL PERIODO SENSORIMOTORIZ.</p> <p>EL PARTICIPANTE TRABAJA EN EQUIPOS Y EXTRAE LAS CARACTERISTICAS REPRESENTATIVAS DEL PERIODO PREOPERACIONAL.</p> <p>EL PARTICIPANTE EJEMPLIFICA EN BASE A SU EXPERIENCIA LOS CONCEPTOS DE CENTRACION, REVERSIBILIDAD, INCLUSION DE CLASE, SERIACION TRANSITIVIDAD, EGOCENTRISMO, CAUSALIDAD Y VITALISMO; CONTRASTANDOLAS CON LAS DE SUS COMPAREOS.</p>	<p>LECTURA PREVIA.</p> <p>ANALISIS DE TEXTOS.</p> <p>CORRILLOS.</p>	<p>MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 4.5.1 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.</p>	<p>EL PARTICIPANTE SELECCIONA UNO DE LOS DOS PERIODOS MANEJADOS Y REALIZA UNA REPRESENTACION, DESTACANDO LAS CARACTERISTICAS PROPIAS DEL PERIODO ELEGIDO.</p>	<p>LADINOVICZ, ED. " INTRODUCCION A PIAGET, PENSAMIENTO, APRENDIZAJE, ENSEÑANZA ". MEXICO, SITESA, 1992.</p>

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 [PEP 92]

PROPOSITO PARTICULAR : EL PARTICIPANTE CONOCE Y DRAMATIZA CADA UNO DE LOS TIPOS DE JUEGOS QUE SE PRESENTAN EN EL PERIODO SEASONICOMTRIZ Y EN EL PERIODO PREOPERACIONAL.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
EL JUEGO SIMBOLICO.	<p>EL PARTICIPANTE ANALIZA EN QUE PERIODO DE LOS NIVELES DEL PENSAMIENTO INFANTIL SE INICIA EL JUEGO.</p> <p>EL PARTICIPANTE EXPLICA LO QUE ES EL JUEGO SIMBOLICO Y DESCUBRE LA IMPORTANCIA DEL MISMO.</p> <p>EL PARTICIPANTE EN BASE A SU EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO, ENUMERA Y EXPLICA LOS DIFERENTES JUEGOS DE UN NIÑO EN ETAPA PREOPERACIONAL.</p> <p>EL PARTICIPANTE CONTRASTA EL TIPO DE JUEGOS OBSERVADOS EN SU EXPERIENCIA, CON LOS JUEGOS ESTABLECIDOS TEORICAMENTE POR PIAGET, Y ASI</p>	<p>LECTURA PREVIA.</p> <p>LLUVIA DE IDEAS.</p> <p>CORRILLOS.</p>	MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 4.5.1 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.	<p>EN EQUIPOS LOS PARTICIPANTES REALIZAN UNA REPRESENTACION DE ALGUNO DE LOS JUEGOS DE LA ETAPA PREOPERACIONAL, SEGUN LES DESIGNE OTRO EQUIPO DE PARTICIPANTES.</p>	<p>LABINOWICZ, ED. " INTRODUCCION A PIAGET. PENSAMIENTO. APRENDIZAJE. ENSEÑANZA . " MEXICO, SITESA, 1992.</p>

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
	LOS JERARQUIZA Y EXPLICA,				

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

PROPOSITO PARTICULAR : EL PARTICIPANTE CONOCE EL METODO CLINICO CRITICO Y VALORA LA IMPORTANCIA DE SU APLICACION EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS PREESCOLARES.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
EL METODO CLINICO CRITICO DE JEAN PIAGET.	<p>EL PARTICIPANTE DEFINE CON SUS PROPIAS PALABRAS EL METODO CLINICO CRITICO (PREVIA LECTURA).</p> <p>EL PARTICIPANTE CATEGORIZA Y EXPLICA CADA UNO DE LOS TIPOS DE REACCION OBSERVABLE EN EL SUJETO EN QUIEN SE APLICA EL METODO CLINICO CRITICO.</p> <p>EL PARTICIPANTE POR EQUIPOS, ORGANIZA LA DRAMATIZACION DE ALGUNAS DE LAS SITUACIONES REACCIONES: CREENCIAS ESPONTANEAS, CREENCIAS DESENCARNADAS, FABLACION, CREENCIAS SUGERIDAS Y EL IMPORTAQUISMO.</p>	<p>LECTURA PREVIA,</p> <p>ANALISIS DE TEXTOS,</p> <p>PHILLIPS 6-6,</p>	<p>MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 4.5.2 Y 4.5.2.1 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.</p> <p>CAMARA DE GSELL.</p>	<p>EL PARTICIPANTE APLICA Y EXPLICA LOS RESULTADOS OBTENIDOS AL LLEVAR A CABO EL METODO CLINICO CRITICO EN UN NIÑO PREESCOLAR.</p>	<p>SEP DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, DEPARTAMENTO DE PROGRAMACION ACADAMICA, " EL METODO CLINICO: UN APOYO EN LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO " MEXICO, SEP, 1988.</p>

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
	<p>PRACTICA EN CAMARA DE GELATINA:</p> <p>EL PARTICIPANTE CONOCE, EXPLICA Y APLICA EN UN NIÑO PREESCOLAR EL METODO TEORICO E HIPOTESIS DEL METODO CLINICO CRITICO EN:</p> <p>A) DE LAS CREENCIAS INFANTILES A LAS ORGANIZACIONES SENSORIALES.</p> <p>B) INDAGACION DE ESTRUCTURAS OPERATIVAS.</p> <p>C) ANALISIS DEL PROTOCOLO.</p> <p>EL RESTO DEL GRUPO OBSERVA, EL PARTICIPANTE CONCLUYE EN EQUIPOS LA IMPORTANCIA Y VENTAJA DE APLICACION DEL METODO CLINICO CRITICO.</p>				

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

PROPOSITO PARTICULAR : EL PARTICIPANTE CONOCE LA FUNDAMENTACION CONCEPTUAL DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 Y ANALIZA SU PARTICIPACION DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, ESTABLECIENDOSE DENTRO DE UN TIPO DE DIDACTICA.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
FUNDAMENTACION CONCEPTUAL DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992.	<p>EL PARTICIPANTE EXTRAE LOS CONCEPTOS DE:</p> <p>A) ROL DEL DOCENTE</p> <p>B) NIÑO PREESCOLAR</p> <p>C) JUEGO</p> <p>D) DESARROLLO</p> <p>E) REALIDAD Y LOS UBICA EN UNA DIDACTICA FUNCIONALISTA O UNA DIDACTICA CRITICA.</p> <p>EL PARTICIPANTE EN EQUIPOS ANALIZA EL COMO CONCEBIA Y CONCEBE AHORA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.</p>	<p>LECTURA PREVIA.</p> <p>PHILLIPS 6-6.</p> <p>CORRILLOS.</p>	MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 5.1 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.	EL PARTICIPANTE EXPRESA VERBALMENTE COMO ES SU DESEMPEÑO ACTUAL COMO DOCENTE Y LO COMPARA CON LA PROPUESTA CONCEPTUAL DEL PEP 92.	SEP "PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR", MEXICO, SEP, 1992.

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

PROPOSITO PARTICULAR : EL PARTICIPANTE SE INTRODUCE A LA DEFINICION Y CARACTERISTICAS DEL METODO DE --
PROYECTOS, SEGUN EL ENFOQUE DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APREMIJAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APREMIJAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
FUNDAMENTACION METODOLOGICA DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992.	EL PARTICIPANTE TRABAJA EN EQUIPOS Y EXPLORA EL CONCEPTO DE PROYECTO COMPRENDIENDO SUS CARACTERISTICAS.	PHILLIPS 2-2	MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 5.2 Y 5.3 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.	EL PARTICIPANTE EXPLICA CON SUS PROPIAS PALABRAS EL CONCEPTO DE PROYECTO PARA EL PEP 92.	SEP " PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR " MEXICO, SEP, 1992.

CAPACITACION TECNICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

PROPOSITO PARTICULAR : EL PARTICIPANTE REALIZA EL METODO DE PROYECTOS QUE PROPONE EL PEP 92.

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
MOMENTOS METODOLOGICOS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO SEGUN EL PEP 92.	<p>LOS PARTICIPANTES AGRUPADOS EN EQUIPOS, CONOCEN Y SE IDENTIFICAN. LOS TRES MOMENTOS METODOLOGICOS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO.</p> <p>LOS PARTICIPANTES AGRUPANDOSE EN EQUIPOS DE 4 PERSONAS, DISTINGUEN Y REALIZAN LA METODOLOGIA DE LA PLANEACION GENERAL DEL PROYECTO, DELIMITANDO LA FUNCION DEL DOCENTE Y LOS NIÑOS.</p> <p>LOS PARTICIPANTES TRABAJAN EN EQUIPOS Y ELIGEN UN PROYECTO, PLASMANLO EN UN FRISO, DENTRO DEL CUADRO UN PARTICIPANTE FUNGE COMO DOCENTE Y EL RESTO COMO EDUCANDOS, PARA LO QUE DE</p>	<p>ANALISIS DE TEXTOS.</p> <p>CORRILLOS.</p> <p>DRAMATIZACION.</p> <p>PHILLIPS 2-2</p>	<p>MATERIAL IMPRESO DEL PUNTO 5.2 DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.</p> <p>CARTULINAS.</p> <p>MARCADORES.</p> <p>REVISTAS.</p> <p>TIJERAS.</p> <p>RESISTOL.</p> <p>DIUREX.</p>	<p>TODO LOS PARTICIPANTES DE LA CAPACITACION AUTOEVALUAN SU PARTICIPACION EN LA REALIZACION DEL PROYECTO QUE LLEVARON A CABO, Y OPINAN DE LA VIABILIDAD DE ESTE METODO PEDAGOGICO EN SUS AULAS.</p>	<p>SEP "PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR". MEXICO, SEP, 1992.</p>

CAPACITACION TEORICO METODOLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
	<p>SE REVISAN LOS PUNTOS ANTERIORES DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.</p> <p>LOS PARTICIPANTES EN SUS EQUIPOS DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO IDENTIFICAN EL SEGUNDO MOMENTO METODOLOGICO AL DISTINGUIR LOS DISTINTOS JUEGOS Y ACTIVIDADES QUE REALIZAN.</p> <p>LOS PARTICIPANTES DE CADA EQUIPO DECIDEN LA CULMINACION DEL SEGUNDO MOMENTO METODOLOGICO DEL PROYECTO, SIGUIENDO LA DRAMATIZACION DE EDUCADORES Y DOCENTE.</p> <p>LOS PARTICIPANTES DE CADA EQUIPO VALORAN LOS RESULTADOS DEL PROYECTO REALIZADO, REFLEXIONANDO SOBRE TODO EL PROCESO DESARROLLADO.</p>				

CAPACITACION TECNICO METEOROLOGICA PARA LA REALIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 (PEP 92)

CONTENIDO	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION	APOYO BIBLIOGRAFICO
	LOS PARTICIPANTES HACEN UNA PEQUEÑA REFLEXION SOBRE EL PUNTO 5.3				

Capítulo 7

Guía Metodológica para la Implementación
de la Propuesta Pedagógica.

Esta guía metodológica se apoya en el proceso de capacitación para tener una secuencia lógica en el inicio de la implementación de la Propuesta Pedagógica.

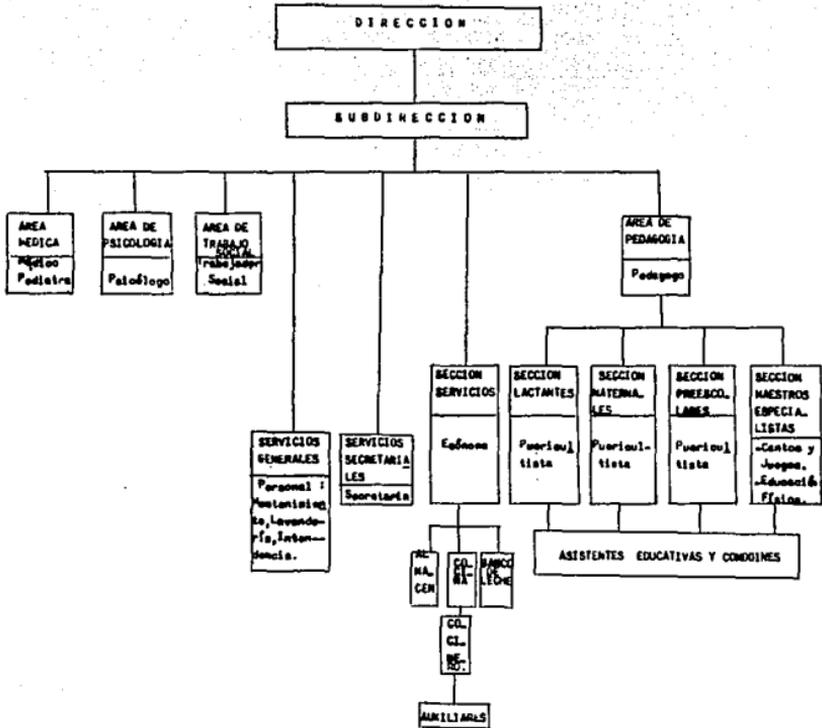
Los pasos a seguir son los siguientes:

- 1º Aprobación del Proyecto de Capacitación por parte de las autoridades encargadas de este departamento (este varía en función de la institución en donde se --pretende capacitar).

En el caso del Cendi "Rosario Castellanos" la aprobación para la implementación de la Propuesta Pedagógica parte de la Dirección y Subdirección del centro.

- 2º Delimitar la población o destinatarios.

El Técnico Puericultista del Cendi ya mencionado tiene la siguiente ubicación, según diagrama organizacional del propio centro.



El grupo ocupacional al que pertenece el Técnico -- Puericultista, es el del personal del área educativa o pedagógica.

Este punto se lleva a cabo con el fin de precisar -- tanto población como número de recursos por utilizar, no permitiendo así equivocaciones o gastos innecesarios.

3^o Recursos Humanos y Materiales.

La persona que coordinará todo el proyecto o Propuesta Pedagógica, en este caso, es el Pedagogo ya que es el profesional que detectó las necesidades -- teóricas metodológicas del Técnico Puericultista para realizar el Programa de Educación Preescolar, además de diseñar el proyecto de capacitación.

El pedagogo reportará a la Dirección y Subdirección los adelantos que se vayan logrando en el transcurso de la implementación de la Propuesta Pedagógica, para seguir contando con el apoyo humano y material que se autoriza por medio de esta área directiva.

El número de Técnicos Puericultistas (usuarios) es de 12, y constituyen parte de los recursos humanos -- indispensables para la implementación de la propuesta pedagógica, en este Centro de Desarrollo Infantil.

Se requiere también el apoyo de una persona (ujier) que se responsabilice de tener limpia y en orden la

"sala de usos múltiples". Así como de habilitar, durante el proceso de la implementación de la capacitación, el espacio con el número de sillas y mesas que se soliciten.

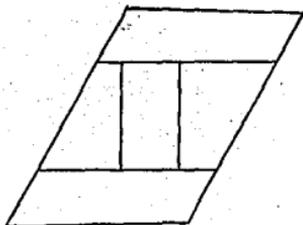
Por último, se necesitará el apoyo de la persona encargada del "Banco de Leche", para que proporcione diariamente el servicio de café y galletas. Previa autorización del Nutriólogo.

Quedan resumidos los recursos humanos en:

- | | | |
|----|------------------|--|
| 1 | Director | (Autoriza proyecto y recursos) |
| 1 | Subdirector | (Autoriza proyecto y recursos) |
| 1 | Pedagogo | (Capacitador) |
| 12 | Técnicos | |
| | Puericultistas | (Usuarios) |
| 1 | Nutriólogo | (Autoriza Servicio de cafetería) |
| 1 | Encargado de | |
| | "Banco de Leche" | (Prepara y atiende servicio de cafetería). |
| 1 | Ujier | (Habilita "Sala de Usos Múltiples"). |

Los Recursos Materiales solicitados en base a la planeación didáctica del Capítulo 6 de la Propuesta Pedagógica y el sitio de capacitación son:

- 1 Cámara de Gessell.
- 1 "Sala de Usos Múltiples"
- 13 Sillas confortables
- 5 Mesas para cuatro personas cada una.
- 13 Lápices
- 13 Gomas
- 13 Bolígrafos
- 13 Libretas para apuntes
- 5 Rollos de diurex
- 50 Pliegos de papel bond
- 13 Estuches de marcadores Acua Color
- 1 Rotafolio
- 12 Pritt
- 12 Tijeras
- 24 Revistas de temas varios
- 12 Estuches de plastilina en colores surtidos
- 24 Retazos de tela de diferente color y textura
- 4 "Cajas de sorpresa" (incluye juguetes, ropa, ma
quillaje, etc).
- 12 Vasos transparentes de igual tamaño.
- 6 Jarras para agua
- 6 Balanzas caseras
- 18 Pares de cubitos de madera del mismo volumen pe
ro diferente peso cada par
- 6 Rompecabezas según muestra (de madera o cartón)
Tamaño 1/2 carta.



- 12 Juegos de material fotocopiado de cada uno de --
los siguientes libros y de la Propuesta Pedagógica:

Pansza, Margarita

"Fundamentación de la didáctica"

Vol. I, México, Gernika, 1989.

Labinowicz, Ed

"Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje, Enseñanza".

México, SITESA. 1990.

SEP

Dirección General de Educación Especial

Departamento de Programación Académica

"El método clínico: un apoyo en la interacción-
maestro-alumno".

México, SEP, 1988

SEP

"Programa de educación preescolar".

México, SEP. 1992.

Para momentos de relajación (servicio de café) por sesión:

15	Vasos desechables
5	Litros de café
1/4	Kilo de azúcar
1/2	Paquete de servilletas
15	Cucharas desechables
1	Caja de galletas dulces "Surtido Rico".

Para la obtención de estos recursos materiales, sólo se necesita la autorización del área directiva del Cendi, por lo que no se pediría una infraestructura monetaria. Esto también se debe a que la institución cuenta con una bodega de material didáctico y otra de bienes materiales y perecederos en los cuales se pueden encontrar estos recursos materiales.

4º Tiempo estimado para la capacitación o tiempo didáctico.

Este punto nos da referencia de la duración aproximada de cada contenido, sin dejar de considerar que su determinación está sujeta a la facilidad de comprensión de ideas y manejo de contenidos por parte de los usuarios.

CONTENIDO	TIEMPO ESTIMADO 1 sesión=3 hrs.=1 día
Los conceptos de enseñanza aprendizaje en la teoría funcionalista y en la didáctica crítica.	2 sesiones
Introducción a la Psicogenética de Piaget.	2 sesiones
Introducción a la Teoría Cognoscitiva Interaccionista a través de su concepción psicopedagógica del aprendizaje.	3 sesiones
Categorización de los niveles del pensamiento infantil.	2 sesiones
El juego simbólico.	2 sesiones
El Método Clínico Crítico de Jean Piaget.	2 sesiones

Fundamentación conceptual del -- Programa de Educación Preescolar 1992	1 sesión
Fundamentación metodológica del - Programa de Educación Preescolar- 1992.	1 sesión
Momentos metodológicos en el desa rrollo del proyecto, según el PEP 92.	3 sesiones

Número total de sesiones: 18
 " " " horas : 54
 " " " días : 18

5º Evaluación del curso.

La evaluación será de proceso, porque es de suma im
portancia que los usuarios del curso de capacitación
reflexionen sobre su propio proceso de aprender a la
vez que se logra una mayor integración social y afec
tiva entre todos los participantes, factor que le --
permitirá innovar su práctica docente.

Cabe hacer la aclaración que en las cartas descriptivas del Capítulo 5, la evaluación de cada contenido es de "aprendizaje" para verificar el grado alcanzado de los propósitos planteados y como parte de la elaboración del programa, en la secuencia didáctica desde su inicio, durante y al finalizar el programa.

6º Seguimiento.

Finalizada la capacitación, el Técnico Puericultista realizará el PEP 92 en el nuevo ciclo escolar -- 94-95. Manteniendo una comunicación directa y constante con el pedagogo del Cendí.

Este profesional podrá comprobar en la práctica escolar si el Técnico Puericultista llegó a innovar su práctica docente a través del manejo y aplicación de un enfoque pedagógico distinto, de una buena calidad de los proyectos que se realicen y de tomar en cuenta la opinión del niño.

Lo anterior nos permitirá comprobar la efectividad de la capacitación y poder así, planear a futuro.

Consideraciones finales.

A través de los diversos momentos del desarrollo de esta Propuesta Pedagógica, surgieron algunas consideraciones - que van más allá del planteamiento original. Abriéndose así nuevos panoramas de investigación futura.

A continuación se enumerarán y explicarán brevemente cada una de estas consideraciones.

1º Necesidad de valorar al niño.

Los niños que acuden a los Centros de Desarrollo Infantil permanecen en éstos, toda una jornada laboral. Durante este período de tiempo, siete horas y media, los niños reciben alimentación, chequeos de salud, formación de hábitos, formación de valores - de convivencia y en horarios establecidos actividades de lecto-escritura para una mejor preparación - al ingreso del sistema escolarizado.

Todas estas actividades deben girar o basarse en -- las relaciones humanas, es decir, tomar en cuenta - el punto de vista del otro, formar sentimientos de cooperación grupal y aprender a respetar y cumplir las normas de relación que los mismos niños y docente establezcan en sus vínculos de aprendizaje. Orientar la actividad educativa en este sentido, exige del docente un conocimiento cercano de los niños, - de su forma de vivir, de sus maneras de actuar. Por

ello, es muy conveniente que el docente revalorice al niño como un ser humano que puede encaminarse como un proceso de autonomía para buscar siempre mayores posibilidades de desarrollo afectivo e intelectual.

2º Utilización de recursos didácticos.

Este punto requiere también por parte del docente una capacitación o un pensamiento distinto en el manejo de los materiales en el aula.

El docente debe acrecentar su creatividad al permitirse a él mismo, una amplia exploración de los recursos con los que cuenta y no limitarse a darle un sólo uso o bien tener su sala repleta de materiales más con fines decorativos que didácticos.

Existe también la necesidad de que el docente disponga los materiales para que los niños los utilicen y, canalicen por medio de ellos sus inquietudes, encontrando una mayor gama de posibilidades de respuesta.

3º Participación de padres de familia en el Cendi.

Si tomamos en cuenta que uno de los objetivos del Centro de Desarrollo Infantil es favorecer la participación activa de los padres en beneficio de la educación de sus hijos, es indispensable que se establezca una comunicación estrecha entre el personal y éstos, que oriente la labor educativa, unifiquen criterios y permita la continuidad de esta tarea entre-

el Cendi y la familia.

Hogar y Cendi, considerados separadamente, son ambientes que influyen en la formación del niño, al coordinarse se refuerzan mutuamente, constituyéndose en una unidad substancial que favorezca al desarrollo del niño.

Para propiciar esta participación de los padres, es importante que se involucre en el conocimiento de las actividades que realiza el Cendi y puedan coadyuvar con éste en la labor educativa y asistencial en beneficio de sus hijos y de ellos mismos.

4º Orden y disciplina en un nuevo contexto de relaciones humanas.

Los docentes deben considerar que ellos son parte del orden y la disciplina, que también entran en el contexto de los acuerdos y por tanto, están obligados a respetar y sujetarse a las restricciones establecidas. La orientación y el papel del docente radicará en la realización junto con los niños de las actividades convenidas.

Este es un nuevo contexto de relaciones humanas al que debe irse preparando al docente del Cendi. Es fundamental el cambio de actitud que el Técnico Puericultista debe realizar, puesto que orden y disciplina, radicarán en la capacidad que los niños tienen para saber lo que deben hacer, para dirigir su

comportamiento de acuerdo a normas sociales establecidas y de la habilidad que el docente posea para - que por medio de juegos grupales se fomente el conocimiento de los límites y el respeto a los acuerdos entre los niños. Más aún, si el orden y la disciplina constituyen una forma de vida consuetudinaria, -- más que una situación extraordinaria.

Para concluir con el aspecto de las Consideraciones Finales podemos asegurar que la necesidad de la capacitación - en el ámbito educativo es sumamente grande, trátase de un -- Cendi, Jardín de Niños, Guarderías, Estancia Infantil, etc.

La contribución de esta Propuesta Pedagógica no es únicamente para el Cendi "Rosario Castellanos", sino que puede ser útil para otro tipo de centros o instituciones que atiendan el nivel preescolar y cuyos docentes carecen de los mismos elementos teórico metodológicos para poder realizar - el PEP 92, con sus grupos.

Siendo un deber el apoyar al docente con una actividad de capacitación más continua y real, esta Propuesta Pedagógica se ha desarrollado siguiendo una estructura metodológica y conceptual que facilite al pedagogo de cada institución el dar más herramientas de trabajo a su personal educativo para que pueda ir transformando sus relaciones de enseñanza aprendizaje y coadyuvando en la formación de una niñez y una docencia más afectiva, autónoma y creativa.

Glosario.

- Acomodación:** Abrir viejos esquemas a las exigencias de realidades nuevas o más complejas.
- Adaptación:** Equilibrio entre los flujos asimiladores- y acomodadores.
- Adaptación orgánica:** Dirigida a mantener la supervivencia.
- Adaptación psicológica:** Intercambios inmateriales que realiza el sujeto ante el medio.
- Alumno:** Según Teoría Cognoscitiva Interaccionista: Experimentador activo que explora y selecciona sus actividades.
- Aprendizaje:** Según enfoque humanista: Aprendizaje consciente y vivenciado, no el aumento de conocimientos o de acumulación.
Según la Teoría Cognoscitiva Interaccionista: Resultado de la interacción del juego activo y espontáneo con el ambiente y las personas.
Según la Teoría Funcionalista, la capacidad de aprendizaje del sujeto estriba en repetir información y memorizar mecánicamente y sin cuestionar.
- Asimilación:** Identificación de objetos y sucesos nuevos merced a su puesta en relación con el

- contenido de los esquemas ya existentes. Incorporación y transformación de la experiencia de acuerdo con las necesidades del organismo.
- Autorregulación:** Sinónimo de equilibración.
- Causalidad:** Las cosas no suceden por accidente sino que están hechas por un hombre o por un Dios.
- Centración:** Incapacidad del individuo de abarcar dos dimensiones al mismo tiempo. No posee reversibilidad para descubrir que dos objetos pueden retornar a un estado inicial.
- Ciencia:** En la didáctica crítica la ciencia se -- concibe en constante proceso de construcción y no neutralidad. Para los funcionalistas la ciencia es -- neutral. Exige verificación empírica y una tajante división entre los problemas-científicos y los filosóficos. Su objetividad es observable, medible y cuantificable.
- Conocimiento:** Construcción que hace el sujeto a través de la interacción de sus estructuras mentales en interacción con el ambiente.
- Conocimiento físico:** Se elabora por un proceso de abstracción

simple, que significa reconocer las propiedades particulares del objeto.

Conocimiento

lógico

matemático:

Se construye cuando el sujeto aplica relaciones durante la manipulación de los objetos.

Constructivista:

Construcción del conocimiento por el mismo sujeto.

Consiste en determinar los mecanismos -- que intervienen en la formación del conocimiento. Así el conocimiento adopta diferentes formas durante su adquisición.

Contenido:

Según teoría cognoscitiva interaccionista: Engloba los conocimientos físicos, - sociales y lógicos.

Conservación:

Es el hecho de reconocer una cosa idéntica a sí mismo por encima de las posibles variaciones que puedan existir en su apariencia.

Creencias

desencadenadas:

Respuesta influenciada que el niño da al ser influenciado durante el interrogatorio.

Creencias

espontáneas:

Respuesta reflexionada anteriormente o i

dea original que el niño da a una pregunta.

Creencia

sugerida:

Respuesta encaminada totalmente por el mismo interrogador sobre el sujeto.

Desarrollo:

Proceso general del aprendizaje, es gradual. En sentido estricto, significa acopio de datos menores que, en un momento dado, que el niño puede asimilar o no a las estructuras de rango superior. Se concibe también como un estado de equilibración y adaptación mayor a las circunstancias.

- Paso continuo de las estructuras más simples a las más complejas.

- Proceso de reestructuración del conocimiento.

- Según Teoría Cognoscitiva Interaccionista el desarrollo es una serie de etapas sucesivas en las que el sujeto internaliza el pensamiento y construye activamente el conocimiento, utilizando el juego como un medio para conocer su medio ambiente y desarrollar sus capacidades motoras e intelectuales.

- Intelectual:** Proceso de creación de estructuras unidas entre sí por una génesis de tal manera que no existe un comienzo absoluto sino que -- siempre es posible referirse a una situación anterior a partir de la cual se ha -- producido la nueva situación.
- Educación:** En la didáctica crítica, la educación es -- un proceso histórico social que llega a la transformación de la realidad a través de una praxis a nivel social, áulico, e insti tucional.
- Para los Funcionalistas, la educación es -- la transmisión de la cultura de la generación adulta a las generaciones jóvenes. La educación adapta al individuo a la sociedad.
- Según el enfoque Humanista: Educación orientada hacia el desarrollo integral y armónica de la persona, por lo que abarca todos los aspectos y etapas de la vida del ser -- humano, desde su nacimiento hasta su deceso.
- Educador:** En la didáctica crítica, el educador funge como moderador y facilitador del aprendizaje.
- Educando:** Para los funcionalistas, el educando es un

ser pasivo, sumiso, acrítico, ahistórico, apolítico. El objeto forma al sujeto y el conocimiento se asimila, no se desarrolla. En la didáctica crítica, el educando es el sujeto que se apropia del objeto de conocimiento por medio de la reflexión y la acción.

Egocentrismo: Ineptitud para aceptar un punto de vista ajeno al propio.

Enseñanza: En la didáctica crítica, la enseñanza no está separada de un cuestionamiento de la sociedad.

Es una relación dialéctica del educador y el educando.

Epistemología: Estudio filosófico de la ciencia que abarca la metodología, el problema de la verdad científica y el de las relaciones entre la ciencia y la filosofía.

Epistemología

Genética: Teoría explicativa de la construcción del conocimiento desde un punto de vista evolutivo.

Estudio de la acumulación del conocimiento de las diversas etapas que atraviesa el sujeto.

Equilibrio: Estabilidad de las estructuras cognosciti

vas que se alcanza en determinados momentos del desarrollo gracias a la acomodación de las características de los objetos.

Compensación de factores que actúa entre sí dentro y fuera del individuo.

Estimulación

Temprana:

Escenarios grupales dispuestos deliberadamente para producir cambios en el desarrollo de los niños, del nacimiento a la edad de ingreso al primer grado del sistema escolarizado.

La Estimulación Temprana es una estrategia de trabajo que persigue desarrollar al máximo el potencial integral del niño, durante los primeros seis años de vida.

Etapa

Sensoriomotriz:

Período de la inteligencia humana que comprende de los 0 a los 2 años. Abarca del nacimiento hasta la aparición del lenguaje.

Etapa

Preoperatoria:

Denominado también período de la inteligencia representativa y preoperatoria -- (2-7) años. Se divide en pensamiento -- preconceptual (2 a 4 o 5 años) o de in-

teligencia intuitiva.

Etapa de
Operaciones
concretas:

Período del pensamiento lógico concreto (número, clase, orden)...Abarca de los 7 a los 11 años

Etapa de
Operaciones
Formales:

Período del pensamiento lógico ilimitado (hipótesis, proposiciones). Abarca de los 11 a los 15 años.

Evaluación:

En la didáctica crítica, la evaluación es un interjuego grupal e individual en el que se consideran los logros y obstáculos que se presentaron y se vivenciaron en la obtención del conocimiento.

La evaluación es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso.

Para los funcionalistas, en la evaluación importa el mayor número de contenidos memorizados: avalados por diplomas,

medallas y premios.

Experiencia

lógica: Es aquella inteligencia práctica que se elabora a través de las nociones de objeto, espacio, tiempo y causa.

Fabulación: Respuesta que el niño da, tomando a broma, todo lo que le dice el interrogador.

Friso: Representación visual por medio de diferentes materiales, las distintas actividades que se pretenden realizar en un proyecto.

Función

simbólica: Capacidad que el sujeto adquiere para representarse un objeto o un suceso no presentes por medio de objetos o gestos que son simbólicos en la medida en que sirven para evocarlos.

Hombre: En la didáctica crítica, el hombre es un ser político, histórico, crítico, capaz de cuestionar y transformar la realidad. Su desarrollo es integral, afectivo y cooperativo.

Para los funcionalistas el hombre es un ser pasivo, sumiso, moldeable, que acepta los objetos de conocimiento, tal y como se le presentan.

Según filosofía humanista: ser que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse. Se busca un hombre total, integrado y unificado, que no niegue su experiencia ni existencia.

En la Teoría Cognoscitiva Interaccionista: Sujeto orientado hacia la acción la investigación, la exploración, por lo que se encuentra en continua adaptación.

Imagen mental: Representación o reproducción de un objeto o un hecho real no necesariamente presente.

Imitación: Surge cuando la acomodación o ajuste al objeto puede predominar sobre la asimilación.

Imitación diferida: Imitación de las actividades de las personas que rodean al niño o representación de situaciones presenciadas anteriormente.

Importaquismo: Respuesta que manifiesta la incompreensión del sujeto examinado, al cuestionamiento que le hace el interrogador.

Inclusión de clase: El sujeto no puede retener mentalmente dos aspectos de un problema. No puede --

comparar un subconjunto de un conjunto.

Inteligencia: Categoría de equilibrio superior, por medio de las estructuraciones cognoscitivas entre el sujeto y la realidad, desde los mecanismos más sencillos, como la percepción y el hábito, hasta culminar en las formas del pensamiento operatorio.

Inteligencia

Sensoriomotriz: Inteligencia íntimamente ligada a la percepción y acción de movimientos finos y gruesos cada vez más precisos hacia el mismo sujeto y el exterior.

Interaccionismo: Relación mental con el medio ambiente en la obtención del conocimiento.

Juego: Expresión típica de la construcción de la inteligencia. Sienta las bases de la capacidad de conceptualización y creación humana. Ocurre cuando el sujeto relaciona la percepción con la experiencia previa y la adapta a sus necesidades.

Juego

compensatorio: El individuo representa acciones que normalmente están prohibidas.

Juego de

construcción: Aproximaciones físicas a los objetos de la realidad.

- Juego de fantasía o simbólico: Repite y organiza el pensamiento en función de imágenes y símbolos ya conocidos.
- Juego de práctica: Juego puramente motor.
- Juego paralelo: El niño juega y se relaciona con otros ocasionalmente. En éste el individuo no acepta el punto de vista de otro.
- Juego simbólico: El objeto pasa a ser un símbolo de algo que existe en la mente del niño, ignorando semejanzas entre el objeto y su posible representación.
- Lógica Concreta: Sistema de conjuntos coordinados y reversibles (clases, relaciones, números y espacios). En el campo físico el niño introduce estas operaciones aplicadas al objeto.
- Maduración: Presentación heredada de patrones orgánicos para que se desencadenen las conductas de tomar al objeto, buscar el objeto, caminar, hablar.
- Maestro: Según Teoría Cognoscitiva Interaccionis-

ta: guía del proceso de aprendizaje, al observar y cuestionar al sujeto para que organice lo que ya sabe.

Método

Clínico

Crítico:

Método creado por Jean Piaget, que consiste en conversar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas; conservando todas las ventajas de una charla adaptada a cada niño y destinada a permitirle a éste, el máximo posible de toma de conciencia y de formulación de sus propias actitudes mentales.

Monólogo

colectivo:

Hablar en presencia de otros, pero sin intercambiar información.

Nociones

espaciales

infralógicas:

Topológicas, proyectivas y euclidianas.

Nociones

Lógicas:

Clasificación y seriación.

Período:

Proceso continuo e integrativo que sólo arbitrariamente puede ser descrito como una secuencia de estadios que se suceden unos a otros.

Plan diario

de actividades: Escrito que incorpora los juegos del proyecto, sus recursos y el registro de las actividades rutinarias para tener visión completa de cada sesión.

Planeación

general: Véase "momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños", punto 5.1 de la propuesta pedagógica.

Proceso de

equilibración: Resultado de las interacciones de la maduración, la experiencia física con los objetos y la transmisión social.
Tendencia a pasar de un estado de equilibrio inferior a otro de equilibrio superior.

Proyecto:

Organización de juegos y actividades propias de la edad preescolar, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.

- Genética:** Estudio del desarrollo de las funciones mentales con objeto de comprender dichas funciones en su estado más acabado.
- Racionalismo:** Sistema no basado en el empirismo sino sólo en la razón.
- Realidad:** Interpretación o reconstrucción de los objetos con la organización presente en nuestro conocimiento, o usando un marco de referencia que utilizamos en una situación dada.
- Representación mental:** Capacidad mental que el sujeto posee, para representarse un objeto en este mismo nivel.
- Reversibilidad operatoria:** Capacidad del individuo de organizar sus acciones con un sentido de reversibilidad que lo lleva a utilizar su pensamiento en sentido directo o inverso.
- Seriación:** Ordenación por tamaños crecientes de algún objeto.
- Sociedad:** Para los funcionalistas la sociedad se estructura sobre una armonía social básica, integrada armónica y moralmente, por un consenso espontáneo, reproduciéndose por medio de la cultura y de valores com

partidos, que la misma sociedad crea para conservar el equilibrio funcional. En la didáctica crítica, la sociedad es un medio en el que se evidencian las con tradicciones y antagonismos entre las -- clases sociales.

Transitividad: Capacidad de coordinar dos aspectos de un problema para llegar a una solución.

Ujier: Ordenanza de algunos tribunales y administraciones.

Vitalismo: El sujeto considera que todo lo que se mueve tiene vida.

B I B L I O G R A F I A .

ABERASTURY, Arminda
El niño y sus juegos
 México, Paidós, 1991.

ALVAREZ, Manuel
Planteamiento del diagnóstico de necesidades de capacitación y adiestramiento.
 México, Trillas, 1979.

ARY, Donald
Introducción a la investigación pedagógica
 México, Mc Graw-Hill, 1992.

BLOCK, Alberto
Desarrollo de capacidades administrativas
 México, Trillas, 1990.

BRICKER, Diane
La experiencia temprana.
 México, Trillas, 1990.

COLL, César
Psicología Genética y aprendizajes escolares
 México, Siglo XXI, 1986

CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
 México, Porrúa, 1989.

CORTES, Valente
Programa integral de capacitación en la empresa
 México, Expansión, 1975.

DELVAL, Juan
La Psicología en la escuela
 Madrid, Visor Libros, 1986.

DIAZ Barriga, Angel
Didáctica y curriculum.
 México, Nuevomar, 1992.;

DIAZ Barriga, Angel
Ensayos sobre la problemática curricular
 México, Trillas, 1992.

DURIVAGE, Johanne
Educación y psicomotricidad
 México, Trillas, 1990.

ENCICLOPEDIA TEMATICA DE EDUCACION ESPECIAL

Estimulación precoz

Madrid, Enciclopedia Temática de Educación Especial, 1986.

EVANS, Ellis

Educación infantil temprana. Tendencias actuales.

México, Trillas, 1987.

FERNANDEZ, B.

Planificación de un curso

México, CISE-UNAM, 1980.

FERREIRO, Emilia

Psicogénesis y educación

México, IPN, 1985.

FURLAN J., Alfredo

Aportaciones a la didáctica de la educación superior.

México, ENEPI, 1979.

GARCIA, Javier

La estimulación temprana. Programa de estimulación temprana en una estancia infantil.

Tesis profesional, UNAM, 1988.

GONZALEZ Garza, Ana María

El enfoque centrado en la persona

México, Trillas, 1987.

KAMII, Constance

La autonomía como finalidad de la educación

México, UNICEF, 1989.

LABINOWICZ, Ed

Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza.

México, Sitesa, 1992.

LARROYO, Francisco

Historia general de la Pedagogía

México, Porrúa, 1982.

LIUBLINSKAIA, A.A.

El desarrollo de la infancia temprana.

México, Grijalbo, 1971.

LOPEZ y Mota, Angel D.

La actividad en las aulas (un punto de vista psicogenético).

México, UPN, 1987.

MILLAR, Susanna

Psicología del juego infantil
Barcelona, Fontaneilla, 1972.

PANSZA González, Margarita

Fundamentación de la didáctica
México, Gernika, Tomo I, 1989.

PANSZA González, Margarita

Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo.
México, UNAM, 1989.

PERFILES EDUCATIVOS

Octubre, noviembre, diciembre, 1979,
número 6, CISE-UNAM.

PIAGET, Jean

El juego. La formación del símbolo en el niño.
México, FCE, 1984.

RAMIREZ, Juan Daniel

Glosario de términos piagetianos
Universidad de Sevilla, 1981.

REYES Ponce, Agustín

El análisis de puestos
México, Limusa, 1980.

SCHMELKES, Carina

Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación.
México, Harla, 1989.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica.
México, SEP, 1992.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Dirección General de Educación Especial.

Departamento de programación académica.

El método clínico: un apoyo en la interacción maestro-alumno
México, SEP, 1988.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Escuela Normal de Especialización

"Folleto de difusión".

México, junio, 1981.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Programa de educación preescolar

México, SEP, 1992.

SILICEO, Alfonso
Capacitación y desarrollo de personal
México, Limusa, 1987.

SOLANA, Fernando
La política educativa de México en la UNESCO.
México, SEP, 1980.

STEVENS, Joseph
Administración de programas de educación temprana y preescolar
México, Trillas, 1991.

UCECA
Guía técnica para la formulación de programas de capacitación-
y adiestramiento en las empresas.
México, Editorial Popular de los Trabajadores, 1985.

WILES, Kimball
Técnicas de supervisión para mejores escuelas.
México, Trillas, 1992.