

A mis hijos Octavio y Erwin
porque son lo mejor
que la vida me ha dado

A Octavio
por su ayuda
y enseñanzas

INDICE

| | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCION | 1 |
| I ¿QUE ES CAPACITACION? | 4 |
| A. Educación. | 4 |
| B. Capacitación. | 9 |
| II ¿HA HABIDO CAPACITACION EN EL NIVEL PREESCOLAR? | 13 |
| A. La capacitación del docente preescolar 1881-1982 | 13 |
| B. 10 años de capacitación en el D.F. 1981-1991. | 21 |
| III ¿QUE FACTORES ES NECESARIO CONSIDERAR PARA ORGANIZAR LA CAPACITACION? | 31 |
| A. Necesidad de una teoría de aprendizaje para el diseño de los procesos de capacitación. | 36 |
| B. Necesidad de una metodología acorde a la naturaleza de la capacitación. | 42 |
| C. Determinación de los contenidos de capacitación. | 46 |
| D. Determinación de los requisitos necesarios para un proceso de capacitación sistematizado. | 49 |
| E. Determinación de la nueva capacidad. | 53 |
| IV ¿CUAL ES LA SITUACION ACTUAL DE LA CAPACITACION DEL DOCENTE PREESCOLAR? | 56 |
| A. Antecedentes. | 56 |

| | Pág. |
|--|------|
| B. Análisis de la situación actual de la capacitación del nivel preescolar en el Distrito Federal. | 60 |
| V ¿COMO MEJORAR LA CAPACITACION QUE SE BRINDA AL PERSONAL ADSCRITO A JARDINES DE NIÑOS EN EL DISTRITO FEDERAL? | 68 |
| A. Propuesta de capacitación. | 69 |
| 1. Necesidades Técnico Pedagógicas. | 70 |
| 2. Sujeto Capacitado. | 71 |
| 3. Capacitador. | 72 |
| 4. Acciones de Capacitación. | 73 |
| a. Construcción de un marco referencial. | 73 |
| b. Proceso enseñanza aprendizaje | 75 |
| CONCLUSIONES | 80 |
| BIBLIOGRAFIA | 83 |

INTRODUCCION

La educación preescolar en México ha demostrado a través de los años la importancia que tiene la adecuada atención del hombre en sus primeros años de vida.

Actualmente el objetivo general de la educación preescolar apunta a favorecer la autonomía en todas las esferas del desarrollo humano; el Programa de Educación Preescolar fundamentado en la teoría psicogenética, orienta a la educadora para realizar su tarea cotidiana como facilitadora del desarrollo del niño; para lograrlo necesita planear y coordinar las actividades diarias con un conocimiento profundo de los elementos que conforman su práctica docente.

La Dirección General de Educación Preescolar siempre preocupada por contar con una unificación de criterios en materia educativa, ha proporcionado capacitación técnico pedagógica al personal que labora en los jardines de niños.

Sin embargo las acciones de capacitación se han visto impregnadas por una serie de factores que opacan los esfuerzos realizados y de alguna manera dificultan el logro del objetivo institucional de estas acciones que es: elevar la calidad de la práctica educativa.

La experiencia de 24 años al servicio de la educación

preescolar, me permite observar lo anteriormente expuesto.

La inquietud por investigar y analizar cuáles son los factores mencionados con la idea de proponer estrategias que mejoren el servicio de capacitación al docente constituye el propósito del presente trabajo.

Está conformado por cinco capítulos: en el primero de ellos se define a la capacitación, ubicándola en un contexto educativo.

El segundo capítulo hace una revisión histórica de la capacitación en el nivel preescolar en México.

En el tercero se analizan los factores que es necesario considerar para organizar los procesos de capacitación.

En el cuarto capítulo se realiza una confrontación entre el análisis de la investigación acerca de los factores que intervienen en la capacitación y la situación actual de la misma en los jardines de niños en el Distrito Federal.

Y en el último capítulo se presenta una propuesta para sistematizar la capacitación, factible de ser puesta en práctica en los Sectores Educativos del Distrito Federal en el nivel preescolar.

La propuesta consiste en brindar sugerencias puntualizadas

sobre los elementos que intervienen en cualquier acción de capacitación, con el propósito de contar con maestras preparadas, que analizando la importancia de su profesión, optimicen sus prácticas docentes en beneficio del niño mexicano.

I ¿QUE ES CAPACITACION?

Antes de contestar a la pregunta título de este capítulo ¿qué es capacitación?, es necesario remitirnos al contexto donde la presente investigación la ubica, que es el marco educativo.

Es por eso que iniciaremos presentando una noción general del término educación, cuya acepción como veremos no es única, ya que existe una gran variedad de formas de concebirla.

A. Educación.

Es difícil definir el concepto EDUCACION, ya que éste se emplea de diferentes maneras, además de que el término ha variado a través del tiempo y lugar en que se ubique, dependiendo de la forma en que se entienda el proceso educativo y los problemas que el mismo plantee; es decir, existen múltiples maneras de conceptualizarlo dependiendo básicamente de la filosofía educativa en que se inserte.

Para poder tener un concepto más claro revisaremos algunas definiciones:

Remitiéndonos al diccionario de términos pedagógicos encontramos que: "Educación es el conjunto de medios, que puestos en práctica garantizan la formación de un ser humano, y es utilizada principalmente con niños y adolescentes. Es

diferente de la instrucción y de la formación profesional. La educación tiene por objeto la transmisión y adquisición de las cualidades morales y de las virtudes sociales". (1)

Para los griegos "las únicas actividades merecedoras del nombre educación eran aquellas que le permitían al hombre trascender las limitaciones del tiempo y espacio impuestas por su finitud". (2)

Juan Jacobo Rousseau autor del Emilio, obra revolucionaria en materia educativa, consideraba que "en vez de que la educación se centre en lo que se enseña (la materia), se debería centrar en quien es enseñado, o sea, el niño". (3)

Para Kant "el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible". (4)

Siguiendo a Ricardo Nassif en "Documentos Introdutorios y de Trabajo", la palabra educación procede etimológicamente del latín EDUCARE "criar", "nutrir" o "alimentar", y de EXDUCERE que equivale a "sacar", "llevar" o "conducir", estos dos

(1) Paul Foulquié. Diccionario de Pedagogía. p. 143.

(2) James Bowner. Teorías de la Educación. p. 14.

(3) Ibid. p. 123.

(4) Universidad Pedagógica Nacional. Documentos Introdutorios y de Trabajo. p. 106.

sentidos califican a la educación como ACRECENTAMIENTO (educare) o como CRECIMIENTO (exducere). Los pedagogos distinguen de acuerdo a estos dos sentidos opuestos, la educación tradicional con predominio intelectualista, donde el educador ejerce su acción directriz sobre el pasivo y receptivo educando, y, la educación nueva o progresista en donde se considera al educando como individuo activo.

Esta antinomia entre acrecentamiento y crecimiento, entre el predominio de fuerzas internas y externas para el desarrollo humano, desaparece ante la certeza de que se trata sólo de términos teóricos. "El alimento espiritual que viene desde afuera y el desarrollo que realizan nuestras propias fuerzas interiores, no son ni excluyentes ni opuestas". (5) Puede haber predominio de la influencia externa o de la disposición o capacidad interna para el desarrollo, pero una no aniquila a la otra.

Para Maurice Debesse: "La educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo". (6)

Para Claparede, la escuela y la educación tienen un carácter funcional, es decir no debe ser adquirido el conocimiento más que en función o para el servicio de las necesidades y fines

(5) Ibid. p. 43.

(6) Ibid. p. 44.

prácticos del alumno". (7)

Según Skinner "la educación formal... desempeña un rol esencial en el avance hacia una sociedad controlada científicamente". (8)

✓ María Montessori creadora del sistema educativo que lleva su nombre, concibe a la educación como "elemento vital", (9) una ayuda para que el hombre se construya a sí mismo, cuyo propósito sea el ejercicio de la libertad.

✓ En mayor o menor grado estas definiciones otorgan a la educación cierta preocupación por lograr que el individuo se forme para vivir armónicamente dentro de una sociedad.

Podemos afirmar que todas las corrientes educativas relacionan a este fenómeno con propósitos de desarrollo de un ser humano con respecto a ciertos conceptos filosóficos, culturales e ideológicos, subyaciendo en ellos, de forma explícita o implícita un concepto antropológico, así, a partir de la respuesta a la pregunta ¿qué es el hombre?, quedan fundados los propósitos del fenómeno educativo que consiste exactamente en el camino a través del cual puede ser logrado el arquetipo

(7) Angel D. López y Mota. La actividad en las aulas. p. 55

(8) James Bowner. op cit. p. 216

(9) Helen Helming. El Sistema Montessori. p. 21.

filosófico o ideológico conceptualizado en dicha antropología.

Las ideas sobre educación como un derecho al que tiene acceso cualquier hombre, son recientes, si se considera la historia de la humanidad. Hace poco más de un siglo se empezó a hablar, primero en Francia, de una ley de educación común, de una escuela pública, de la necesidad de proporcionar respeto y libertad al hombre iniciando por reconocer los derechos del niño.

Estas mismas ideas de libertad, igualdad y fraternidad, inspiraron a los hombres que hicieron posible la Independencia de México y se mantuvieron presentes en aspectos educativos hasta quedar plasmadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que garantiza en su artículo tercero que la educación sea laica, gratuita, obligatoria, democrática y nacional.

Este tipo de normas que velan por que el ser humano tenga la educación que coadyuve a que su desarrollo sea armónico e integral, son los fundamentos de la llamada educación formal o sistemática que se proporciona en las escuelas y que hasta la fecha, generalmente se encuentra organizada a través de ciertas metas, objetivos, contenidos, métodos, etc., que hacen de la educación un proceso intencionado, organizado y sistematizado, tanto en el nivel básico, como en el medio, superior o profesional.

En este marco conceptual que concibe a la educación como un proceso social que se caracteriza por ser formal, sistemático, consciente e intencional dirigido a jóvenes y adultos en un nivel profesional cuyo campo de acción es el pedagógico, es donde el presente trabajo inserta a la "capacitación".

B. Capacitación.

El término capacitación se ha usado históricamente para denominar un conjunto de aprendizajes teóricos y prácticos, cuyo dominio permita a una persona el desempeño de un conjunto de tareas correspondientes a una actividad específica y determinada. La capacitación es en sí un subproceso educativo cuyas pretenciones no son las del desarrollo en todos los planos del ser humano, sino, las de hacerle apto para el desarrollo de un conjunto de tareas concretas en particular.

Remitiéndonos al diccionario, encontramos que el término capacitación se define como: "acción o efecto de capacitar o capacitarse" (10) y el término capacitar como: "hacer a uno apto, habilitarlo para alguna cosa". (11)

Tradicionalmente se ha empleado el término capacitación para denominar el conjunto de actividades formativas a partir de conjuntos bien delimitados de conceptos y habilidades

(10) Diccionario Enciclopédico Bruguera. p. 396.

(11) Idem.

En este marco conceptual que concibe a la educación como un proceso social que se caracteriza por ser formal, sistemático, consciente e intencional dirigido a jóvenes y adultos en un nivel profesional cuyo campo de acción es el pedagógico, es donde el presente trabajo inserta a la "capacitación".

B. Capacitación.

El término capacitación se ha usado históricamente para denominar un conjunto de aprendizajes teóricos y prácticos, cuyo dominio permita a una persona el desempeño de un conjunto de tareas correspondientes a una actividad específica y determinada. La capacitación es en sí un subproceso educativo cuyas pretensiones no son las del desarrollo en todos los planos del ser humano, sino, las de hacerle apto para el desarrollo de un conjunto de tareas concretas en particular.

Remitiéndonos al diccionario, encontramos que el término capacitación se define como: "acción o efecto de capacitar o capacitarse" (10) y el término capacitar como: "hacer a uno apto, habilitarlo para alguna cosa". (11)

Tradicionalmente se ha empleado el término capacitación para denominar el conjunto de actividades formativas a partir de conjuntos bien delimitados de conceptos y habilidades

(10) Diccionario Enciclopédico Bruguera. p. 396.

(11) Idem.

objetos de actualización, especialización y reorientación de grupos de actividades profesionales.

En México existe desde hace muchos años un sistema bien definido que cuenta con amplios recursos propios para la capacitación para el trabajo, constituidos por centros y escuelas cuyo propósito es el de formar fuerza de trabajo calificada para los sectores de la economía.

Por otra parte se desarrollan una gran variedad de actividades de capacitación ya no relacionadas solamente con la formación para los oficios, sino como un conjunto complementario a una formación profesional ya dada; ello a su vez se manifiesta en tres grandes vertientes:

- Capacitación para complementar una formación básica dada, en un área diferente de conocimiento.
- Capacitación para lograr niveles de especialización en aspectos ya pertenecientes a la formación profesional básica.
- Capacitación a efectos de actualización de un conjunto de conocimientos dados.

Estas tres formas en las que se presenta la capacitación tienen en común que se desarrollan a partir de una primera

formación profesional que posibilita que sus contenidos sean entendidos, incorporados y puestos en práctica y es importante notar que son en todo complementarios a dicha formación básica, por lo que constituyen diversificaciones virtuales de un currículum básico y posible sólo por el antecedente.

Si analizamos las actividades más significativas desarrolladas -a efecto de las vertientes señaladas en párrafos precedentes- para las maestras en servicio, podríamos notar claramente que han correspondido a cambios de programas, nuevos enfoques educativos, incorporación de nuevas tecnologías, y han servido, no sólo para actualizar al magisterio y para dotarle de especializaciones, sino que en muchos casos han permitido cerrar la brecha que existe entre las necesidades de preparación para realizar una tarea específica (en este caso la docencia del nivel preescolar) y el perfil de egreso del profesional que supuestamente debe hacerse cargo de tales tareas. La capacitación se convierte así, en uno de los instrumentos más importantes para que el sector educativo obtenga los recursos humanos que necesita en la condición exacta que los requiere, debido al ya tradicional y reconocido divorcio entre la educación y el trabajo.

II ¿HA HABIDO CAPACITACION EN EL NIVEL PREESCOLAR?

Para poder ofrecer una opinión basada en el análisis, acerca de la capacitación en el nivel preescolar, se hace necesario conocer la trayectoria de este tipo de actividades a través del tiempo; es por ello que se presenta a continuación un panorama de la capacitación que ha habido desde que se inició la educación preescolar en México.

Para este propósito hemos consultado el libro "Educación Preescolar México 1880-1982", ya que presenta una recopilación moderna y actualizada de la historia del nivel desde sus inicios en este país.

A. La capacitación del docente preescolar 1881-1982.

La necesidad de capacitar personal que se encargara de atender niños preescolares con el objeto de que recibieran "lecciones instructivas preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias", (12) se inició con la instalación de la escuela de párvulos No. 1, abierta el 4 de enero de 1881.

Como en aquella época no existían escuelas formadoras de docentes de este nivel, las maestras que deseaban dedicarse a

(12) Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. Educación Preescolar México 1880-1982. p.24.

la atención de los "párvulos" se preparaban mediante la lectura de las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Fröebel, en forma autodidacta, es decir, la primera modalidad de capacitación del nivel preescolar fue la "autocapacitación".

Poco después se consideró incluir en los planes de estudio de las escuelas normales "cursos de educación preescolar", de esta manera, las maestras de primaria salían capacitadas para atender a los alumnos de los entonces llamados "kindergarten".

Aunque en años posteriores se amplió la formación de maestras, incluyendo en los tres años de estudio un año completo de especialización, cuyo currículum contenía materias relacionadas con la teoría y práctica del nivel preescolar, fue hasta el período del Presidente Plutarco Elías Calles cuando, por iniciativa del profesor Lauro Aguirre, se reorganizó la Escuela Nacional para Maestros, dándole formalidad a la carrera de educadora, comprendiendo el plan de estudios tres años de secundaria y dos de profesional, con materias relacionadas con la profesión, y creándose, a partir de entonces, cursos de postgrado impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México de donde las maestras egresaban con título universitario.

Una vez establecida la formación institucional de educadoras, se continuó con actividades de mejoramiento profesional, las

cuales fueron instituídas por la Profra. Estefanía Castañeda, impartiendo personalmente un seminario en torno al jardín de niños, (nombre que se le dio en 1928, después de ser aprobada la propuesta del Proyecto de Reforma de los Jardines de Niños en el Distrito Federal), en donde entre otros puntos decía: "12o. Que se acepte la denominación de jardín de niños para desterrar el uso de vocablos extranjeros en nuestra obra de nacionalización de esas instituciones" (13) en el cual se incluían materias tales como psicología infantil, higiene, filosofía de los niños, filosofía de la educación, literatura infantil, modelado, gimnasia, entre otras.

Los 12 puntos del Proyecto de Reforma mencionado fueron propuestos por la Profra. Rosaura Zapata, quien en ese tiempo quedó a cargo de la recién formada "Inspección General de Jardines de Niños", estos puntos fueron de gran importancia para la educación preescolar ya que en ellos se percibe la esencia y sentido que hasta la fecha imperan en el nivel referido.

Desde esta perspectiva moderna -entonces y ahora-, se continuaron realizando cursos de capacitación durante los períodos vacacionales en los años de 1938 a 1943, cuyo objetivo principal era proporcionar a las educadoras conocimientos y habilidades propias de su profesión.

(13) Ibid. p. 80.

El aumento de las acciones destinadas a capacitar al magisterio continuó con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, fundado en el período en que Jaime Torres Bodet asumió el cargo de Ministro de Educación Pública; este Instituto impartía cursos por correspondencia y organizaba cursos intensivos en períodos vacacionales, siendo su objetivo: capacitar a las maestras que ejercían sin tener estudios profesionales sistematizados.

En esta misma época, el entonces llamado Departamento de Jardines de Niños ofrecía orientaciones periódicas a través de las llamadas "Academias", también participaba en la revista "El Maestro Mexicano", proporcionando orientaciones para realizar trabajos prácticos útiles a las educadoras; asimismo, cooperaba elaborando boletines informativos de difusión radiofónica.

La preocupación por el mejoramiento profesional de las educadoras se mantuvo, y en 1944, durante el Primer Congreso de Educación Normal celebrado en Saltillo, a través de la ponencia "Necesidades e Intereses de la Educación Preescolar", se manifiesta "la necesidad de crear cursos para educadoras en todas las normales del país con el objeto de que todos los jardines de niños contaran con el personal docente debidamente preparado". (14)

(14) Ibid. p. 114.

Convertido el Departamento de Educación Preescolar en Dirección General de Educación Preescolar (1947), siguió manifiesta la preocupación por ofrecer no solamente a las educadoras capitalinas, sino también a las educadoras de los estados de la República elementos que les apoyaran en su práctica docente a través de programas radiofónicos y publicaciones de revistas informativas que salían mensualmente.

En 1948, la formación de docentes preescolares tuvo mayor importancia cuando se creó la "Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños", dependiente de la Secretaría de Educación Pública, cuyo plan de estudios constaba de tres años, después de la secundaria.

Se continuaron proporcionando cursos de orientación en períodos vacacionales, persistían las Academias y en los estados se organizaban cursos a través de los "Centros de Cooperación Pedagógica", que duraban de 3 a 5 días, en donde se abordaban temas tanto del trabajo con los niños como de material didáctico.

En 1951, se inauguró el "Instituto para el Mejoramiento de la Situación del Niño en el Hogar y en el Jardín de Niños", en donde se ofrecían orientaciones para educadoras a través de conferencias a cargo de especialistas.

"En 1955 se organizó el Primer Curso de Orientación Pedagógica destinado al personal de los jardines de niños de acuerdo al calendario "A" y "B". El objetivo era la unificación de la enseñanza y la interpretación teórica de la educación preescolar, los temas fueron desarrollados por las inspectoras del Distrito Federal principalmente". (15)

En 1964, entra en vigor un nuevo plan de estudios para la carrera de educadora, el cual consistía de 3 años de estudio profesional y uno de pasantía dirigido por asesores. En estos años la Dirección General de Educación Preescolar (D.G.E.P.) continuó mostrando preocupación por elevar el nivel profesional así como de unificar criterios y normas de trabajo realizando cursillos y seminarios en varios estados de la República.

Años más tarde la D.G.E.P. estableció convenios con diferentes instituciones a fin de mejorar la orientación educativa que se proporcionaba a las profesoras del nivel.

En el año lectivo 1969-1970 se implanta un nuevo plan de estudios para maestras de jardines de niños, que constaba de 4 años y en el que existía orientación tanto hacia la cultura general como a la preparación técnica. En materia de capacitación se siguieron impartiendo cursos de actualización,

(15) Ibid. p. 146.

seminarios y mesas redondas, así como jornadas sobre desarrollo del niño y dinámica familiar, dirigidos tanto al personal que laboraba en los jardines de niños del D.F. como en los estados de Puebla y Tabasco.

En 1975, las innovaciones técnicas de la Reforma Educativa ocasionaron que se ofrecieran alternativas de formación de docentes, cuando la S.E.P. expidió el acuerdo en el cual se organizaban e impartían cursos a nivel de "Licenciatura en Educación Preescolar": los organismos encargados de llevar a cabo este proyecto fueron: "la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, por conducto de la Dirección General de Educación Normal en coordinación con el Consejo Técnico de la Educación". (16)

En el año de 1978 la reestructuración del Reglamento Interior de la S.E.P. y la Ley Federal del Trabajo hacen de la capacitación para el trabajo un derecho para los trabajadores. En este mismo año, el Secretario de Educación propuso un proyecto de 10 años para la Educación Básica en el cual se contemplaba un año de educación preescolar.

Atendiendo a diferentes situaciones tales como: la mala distribución de los jardines de niños (ya que la mayoría se encontraban ubicados en zonas urbanas) y a los problemas de

(16) Ibid. p. 207.

aprendizaje que presentaban los niños que cursaban primero y segundo grado de educación primaria, (una de cuyas causas era que no recibían educación preescolar) se vió la conveniencia de ampliar la cobertura del nivel, dando énfasis a la atención de niños de 5 años.

Durante el año de 1979, se buscó expandir la atención de niños de 5 años en 70% y de 4 años en un 25%, meta programada a lograr a fines de 1982, para lo cual se trató de resolver la insuficiencia de educadoras en zonas urbanas marginadas, indígenas y rurales, mediante la capacitación para formar: técnicos de educación, madres jardineras, educadoras comunitarias y la capacitación de maestros de educación primaria.

Esta capacitación se llevó a cabo a través del desarrollo de diferentes programas, bajo el auspicio del Consejo Nacional de Fomento Educativo, quedando el aspecto técnico a cargo de la D.G.E.P. y de la Dirección General de Educación Física y el objetivo principal de estas acciones fue: "castellanizar a la población monolingüe dentro de la cual los niños de edad preescolar quedaban comprendidos", (17) para que pudieran tener acceso a la escuela primaria bilingüe.

En 1981 fue aprobado, por primera vez, el Programa de

(17) Ibid. p. 223.

Educación Preescolar (P.E.P. 81), el cual está aún vigente; este programa abrió un nuevo panorama a la educación preescolar, su fundamentación psicológica está basada en la teoría psicogenética, propone el desarrollo de "situaciones" como metodología operable a partir de "el niño y su entorno" desglosado en 10 unidades temáticas que dan un contexto a la realización de las actividades propias del jardín de niños.

La capacitación del P.E.P. 81 se dio mediante un paquete de orientaciones didácticas presentado a 2800 directoras de plantel en la República Mexicana, la modalidad de capacitación se denominó "cascada"; así, las directoras que recibían la presentación del P.E.P. 81 eran las encargadas de multiplicar la información por lo menos al personal docente de su plantel.

Es conveniente mencionar que la capacitación de educadoras se vio acrecentada con los estudios formales que a nivel licenciatura ofreció desde el año de 1979 la Universidad Pedagógica Nacional en sus diversas modalidades. Así como la organización de cursos, conferencias u otras formas de actualización profesional que diversas instituciones educativas ofrecen en forma particular y a las cuales tiene acceso el docente preescolar.

B. 10 años de capacitación en el D.F. 1981-1991.

La D.G.E.P., en los últimos años, ha considerado cada vez con

mayor previsión el intento de formalizar y sistematizar la capacitación y actualización profesional que se brinda al personal en servicio del nivel preescolar.

El desarrollo de este apartado pretende brindar una visión general de la capacitación que se ha dado en el D.F. en los últimos 10 años (1981-1991). Estos 10 años comprenden la implantación de la propuesta educativa que forma por primera vez parte del currículum de Educación Preescolar, propuesta educativa, que como ya se dijo, se encuentra vigente, el P.E.P. 81.

La capacitación de estos años fue considerada desde dos instancias:

- La primera institucional, como una necesidad de dar a conocer los diferentes documentos normativos y de apoyo a la práctica docente.
- La segunda supeditada a la primera cuyo propósito fue unificar, enriquecer y mejorar las prácticas docentes del nivel.

La D.G.E.P. formó un equipo de Asesoras Técnico-Pedagógicas que de manera directa orientara al personal en servicio de los jardines de niños en el D.F. sobre los aspectos técnicos, pedagógicos y psicológicos de la nueva propuesta educativa.

98005

Para formar este equipo de Asesoras lanzó a las 36 Jefaturas de Sector (que están distribuidas en las delegaciones políticas del D.F.) una convocatoria para que de cada Sector se enviara una terna de aspirantes al puesto, de las cuales una sería seleccionada después de aplicarles una batería de pruebas tanto psicológicas como de conocimientos.

En 1981 quedó conformado el equipo de Asesoras, quedando asignadas a los Sectores a través de nombramientos de comisión especial, ya que el puesto de Asesor Técnico-Pedagógico, no existía en la plantilla de programación de personal de la D.G.E.P..

A este grupo se le impartió una serie de cursos acerca de la fundamentación del P.E.P. 81; sin embargo nunca realizaron las funciones para las cuales fueron elegidas, debido a que en ese tiempo la Profra. Eloísa Aguirre del Valle dejó de estar a cargo como Directora General de la Institución. El grupo conformado se mantuvo realizando labores de investigación educativa durante el período en que la Profra. María Luisa Guerrero César estuvo al frente de la D.G.E.P..

En el año de 1982, a partir de que la Profra. Isabel Fabregat Vicente se hizo cargo de la D.G.E.P., se retoma la idea de que la capacitadora se encuentre cerca de donde se verifica la práctica docente; para ello, se reorganiza el grupo de Asesoras, cambiándoles el nombramiento, ya que se consideró

que su función no sería la de asesorar, sino, más bien, ellas serían consultadas por las docentes preescolares en relación a aquellos aspectos que dificultaban su práctica docente por lo que se les designó como Consultoras Técnico-Pedagógicas; se les asignaron diversos trabajos de investigación educativa y se les impartió un curso sobre estadística.

Este grupo pasó a formar parte del Departamento de Capacitación, el cual dependía de la Dirección Técnica de la propia D.G.E.P., y fue el grupo que inició la capacitación del "Enfoque Psicogenético".

Sin embargo, nunca existió un manual de funciones, ya que el puesto normativamente no existía, aunque si se elaboró un Proyecto denominado "Cuerpo de Asesoras Técnico-Pedagógicas para atender al personal docente de las jefaturas de sector en el D.F.", terminado en el mes de abril de 1982.

Las orientaciones acerca del enfoque del nuevo programa abarcaron, como ya se indicó, a 2800 directoras, (tanto en el D.F. como en las entidades de la República Mexicana) capacitación que se brindó en cursos de 2 ó 3 días de duración; la evaluación de estos cursos se realizó a través de informes del resultado inmediato de la acción de capacitación; correspondiendo a las Consultoras Técnico-Pedagógicas la capacitación de los directivos adscritos al Sector Educativo al que estaban asignadas.

Terminada esta primera etapa de capacitación, se continuó brindando orientación, mediante la modalidad de "carrusel", que consistía en la organización de 5 grupos que tenían una sesión a la semana, es decir, asistían al curso las mismas personas los lunes, otras los martes, etc., de manera que diariamente asistía por lo menos una educadora de cada jardín de niños; los alumnos de estas maestras no suspendían labores sino que eran distribuidos entre las demás educadoras del plantel.

Las temáticas que los grupos de carrusel abordaban eran referentes a los documentos emanados del Departamento de Investigación Educativa de la D.G.E.P., y que llegaban a los jardines de niños (uno por escuela); como ejemplos de estos documentos podemos mencionar: los fascículos "Apuntes sobre Desarrollo Infantil", cada fascículo desarrollaba un tema como: "El juego". "Sigmund Freud", "Jean Piaget" o "Desarrollo Embrionario", entre otros.

Poco tiempo después se cambió la modalidad de capacitación por la de cursos de 3 a 5 días, en horario laboral; el contenido del curso nuevamente era elegido por la D.G.E.P. de acuerdo a los documentos normativos o de apoyo a la práctica docente que continuaba elaborando; la evaluación continuó siendo al término de cada curso.

Se iniciaron las llamadas "Visitas de Seguimiento" en donde la

Consultora Técnico-Pedagógica registraba en un formato institucional algunos puntos de la práctica cotidiana en los jardines de niños, dando mayor peso a ciertos elementos del plan de actividades considerando, también, algunos rubros como actitud de la educadora, desarrollo de actividades o actitud del grupo.

En septiembre de 1987 se elaboró un "Manual de Procedimientos del Departamento de Capacitación en el D.F.", el cual fue enviado a la Comisión Interna de Administración y Programación (C.I.D.A.P.) para su revisión y autorización.

En ese mismo año se realizó una evaluación de las acciones de superación profesional a cargo del Departamento de Capacitación; esta evaluación se llevó a cabo en una muestra representativa de docentes del D.F. y su objetivo era evaluar la efectividad de las orientaciones, diseñar nuevas experiencias de aprendizaje y programar acciones tendientes a la superación profesional. Los diferentes instrumentos utilizados para la evaluación fueron: entrevistas, encuestas de opinión, valoración académica, visitas de seguimiento, análisis de situaciones grupales, autoevaluación de las consultoras técnico-pedagógicas, informes de cursos, etc., y fueron compilados en el documento denominado precisamente "Evaluación de las Acciones de Superación Profesional del Departamento de Capacitación en el D.F.".

Sin embargo, esta evaluación perdió validez ante el rechazo a la capacitación que el cuerpo de Jefes de Sector manifestó en una reunión de trabajo ante la Directora de Educación Preescolar, Profra. Eloísa Aguirre del Valle (quien tomó posesión del puesto por segunda ocasión en 1989). Esta junta se vió matizada por los disturbios del movimiento magisterial de 1988 y con base en la argumentación sostenida por la mayoría de las Jefes de Sector se decidió retirar de funciones a las Consultoras Técnico-Pedagógicas, quienes a partir de entonces realizaron trabajos de investigación como: la elaboración de los 5 Programas Generales de Capacitación y sus respectivas Antologías, que serían el sustento teórico del Currículum del directivo y docente de educación preescolar.

Los títulos de dichos programas son los siguientes:

- Propuesta Educativa del Nivel Preescolar.
- Desarrollo del Niño.
- Apoyo a la Función del Directivo.
- Apoyo al Docente para Orientar a Padres de Familia.
- Práctica Docente.

De acuerdo al Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en cuyo capítulo tercero, "Formación y Actualización de Docentes", delinea los objetivos, estrategias, acciones y metas que coadyuven a la Modernización Educativa y considerando también la desconcentración educativa, en 1989 la D.G.E.P. se dividió administrativamente en 3 "Coordinaciones

para Jardines de Niños en el D.F." de acuerdo a la ubicación geográfica en:

- Coordinación 1 "Norte".
- Coordinación 2 "Sur Poniente".
- Coordinación 3 "Sur Oriente".

las Coordinaciones continuaron dependiendo normativamente de la D.G.E.P. la cual organizó la capacitación a través de las mismas Coordinaciones mencionadas, designando en cada una un grupo de Orientadoras, coordinadas por una Responsable de la Capacitación, cuyas funciones eran las de diagnosticar, programar, calendarizar y organizar las acciones de capacitación dirigidas al personal directivo, docente, administrativo y manual de los jardines de niños de la Coordinación asignada además de participar también en la parte operativa del diseño.

De acuerdo a esta organización únicamente se elaboró el Programa de Capacitación de la Coordinación 3, tomando como diagnóstico los temas elegidos por los directivos de cada Sector Educativo anotados en el formato elaborado por la D.G.E.P. denominado "Menú de Opciones".

Con esta modalidad de capacitación sólo se llevaron a cabo 2 acciones que fueron las siguientes:

- Una conferencia dirigida a supervisoras de zona diseñada y

dirigida por médicos del I.S.S.S.T.E. cuyo tema fue "El Embarazo".

- Un curso dirigido a directoras de jardín de niños de nuevo ingreso organizado por los equipos de capacitación de las Coordinaciones denominado "Inducción al Puesto de Directora de Plantel".

A partir del año lectivo 1990-1991, la D.G.E.P. reconsideró la necesidad de contar con personal capaz de atender las necesidades técnico-pedagógicas en cada Sector Educativo de Jardines de Niños en el D.F., así que se volvió a formar un equipo, (ya que de las 36 Consultoras Técnico-Pedagógicas, por diferentes motivos sólo quedaban 16 en servicio) dándoseles oportunidad de elegir el Sector al que preferían atender, y se admitieron nuevos elementos que cumplieran con los criterios de selección establecidos que fueron:

- Estudios de normal de educación preescolar.
- Estudios de licenciatura.
- Mínimo 5 años de servicio en el nivel preescolar.
- Desear desempeñar funciones de asesoría técnico-pedagógica.

Al grupo seleccionado se le dio nombramiento de comisión de "Apoyo Técnico-Pedagógico".

Las funciones de este grupo aún no están normativamente establecidas hasta la fecha; se pretende que sean las de:

atender al personal en servicio del Sector Educativo asignado en sus necesidades técnico-pedagógicas a fin de que se eleve la calidad de la práctica educativa.

Aunque el puesto, como ya se dijo anteriormente, no existe normativamente, se encuentra ya incluido en el "Manual de la Jefe de Sector", el cual está en proceso de aprobación por la Comisión Interna de Administración y Programación.

Después de revisar la historia de la capacitación en el nivel preescolar, podemos observar que ésta ha estado presente a través de diferentes modalidades desde la fundación del primer jardín de niños hasta la fecha, que ha tenido un desarrollo progresivo, que ha ampliado su cobertura de atención al personal en servicio y a los contenidos temáticos; el fin de la capacitación se percibe siempre con la intención de que el docente preescolar se encuentre siempre en constante superación profesional.

Todo esto con el propósito de "favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de esta edad", (18) tal como lo enuncia el objetivo general del Programa de Educación Preescolar vigente.

(18) Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. p. 43.

III ¿QUE FACTORES ES NECESARIO CONSIDERAR PARA ORGANIZAR LA CAPACITACION?

A fin de coadyuvar al desarrollo de la capacitación, objeto del trabajo que nos ocupa, continuaremos analizando los factores que intervienen en la misma con el propósito de contar con elementos que nos permitan formular una "propuesta de capacitación" posible de ser aplicada en la capacitación que se brinda al personal de los jardines de niños en el D.F..

Hemos mencionado anteriormente que la capacitación puede manifestarse en tres vertientes:

- Capacitación para complementar una formación básica dada, en un área diferente de conocimiento
- Capacitación para lograr niveles de especialización en aspectos ya pertenecientes a la formación profesional básica.
- Capacitación a efectos de actualización de un conjunto de conocimientos dados.

Ahora bien, la capacitación que tiene su origen en la necesidad de desarrollar la suficiencia de una persona que esté en posesión de los conocimientos teóricos y habilidades prácticas para la realización de ciertas actividades (teóricas

o prácticas), no puede estar marginada de una base de concepción de aprendizaje y de un camino metodológico para lograr que ésta se dé. Ello quiere decir que de manera explícita o implícita, toda actividad de capacitación supone una teoría sobre la forma en que se da el aprendizaje y está provista de una forma organizativa tal que pretende ser el camino óptimo para lograr este aprendizaje; esta metodología es acorde pretendidamente con la materia objeto del conocimiento o capacitación.

Sin embargo, en ocasiones el capacitador está ausente de estos conceptos subyacentes; o bien cuando desarrolla un programa de capacitación en la práctica, no es consciente de que está poniendo en acción sus conceptos de cómo es que el aprendizaje ocurre y de cuál es la mejor vía para alcanzarlo.

Esta reflexión no intenta de ninguna manera invalidar desde el punto de vista teórico los procesos de capacitación que se desempeñan sin una base teórica de concepción (aunque la tenga de planeación), sino llamar la atención sobre la necesidad de reconocer con miras al logro de una mayor efectividad del diseño de capacitación que parta de principios explícitos y suficientes en el orden pedagógico.

La capacitación, como se ha expuesto anteriormente, tiene como propósitos fundamentales la incorporación de nuevos conjuntos facultativos para la realización de tareas concretas, y

dependiendo de sus contenidos, requisitos, complejidad y extensión, puede ser objeto en mayor o menor grado de un diseño pedagógico expreso.

Así podemos observar que a lo largo de nuestra historia, muchos procesos de capacitación han estado sujetos a la imitación, esto es: el aprendiz dotado ya de ciertos requisitos observa el hacer del maestro, lo cuestiona o investiga sobre todo aquello que no comprende suficientemente y con base en su sensibilidad y práctica de la tarea va completando, ampliando o profundizando sus requisitos, adquiriendo así experiencia en la solución de la tarea, cada vez con mayores posibilidades de solucionar problemáticas cada vez más complejas.

Aun cuando este método se utiliza en la actualidad lo mismo para la capacitación en los oficios más sencillos como en niveles profesionales, debe reconocerse que no queda clara o expresa la teoría que sustenta tales variables de aprendizaje, por lo tanto no puede ser objeto de generalización con miras a su sistematización formal.

Esta forma de capacitación que vincula teoría y práctica a través de la observación y experimentación del objeto de conocimiento, posee indudables ventajas, sin embargo, no puede ser incorporada de manera ágil al diseño de capacitación a corto plazo.

Si nos preguntáramos por qué ocurre ésto, las posibles respuestas serían, como se ha dicho anteriormente, porque:

- Las teorías de soporte de dicho aprendizaje no son fácilmente identificables.
- Las posibilidades de generalizar tal método es limitada.
- Las características que debería reunir el capacitador son difícilmente mensurables para cada situación de aprendizaje.
- Los requisitos que el sujeto capacitado debiera reunir para integrar en sí el objeto de conocimiento específico no son fácilmente identificables.

Por lo tanto, aunque lo expresado en párrafos anteriores constituye una forma natural y lógica de conocimiento, si analizamos la capacitación como un proceso a gran escala, intencionado, sistematizado, organizado y destinado al alcance de fines, metas y objetivos precisos tiene por bases fundamentales las siguientes:

- A) Las nuevas capacidades deben ser objetivamente identificables.
- B) Las nuevas capacidades son diferentes de las capacidades que ya posee el sujeto y por tanto, el tramo de capacitación es identificable.
- C) Entre las nuevas capacidades y las que anteriormente se poseen, existen un conjunto de capacidades

intermedias, bien graduales o parciales que constituyen conjuntos de conocimiento o habilidades obtenibles a partir del punto de origen para el logro de la nueva capacidad deseada.

A partir de lo anterior pueden ya quedar claros los siguientes principios que dan lugar al diseño pedagógico:

- 1.- Entre la nueva capacidad a poseer y el nivel de capacidad anterior existe un conjunto cognoscitivo de orden teórico y práctico que puede ser identificado.
- 2.- Para el logro de la nueva capacidad el sujeto debe poseer un conjunto de requisitos mínimos y suficientes.
- 3.- El sujeto podrá ir a partir de la capacidad que posee hasta la posesión de la nueva capacidad, por muchas vías que dependerán de la organización espacio-temporal, de los contenidos, de la enseñanza-aprendizaje, habiendo unas vías más expeditas que otras, dependiendo de los recursos con que se cuente; existiendo alguna vía que se presente como más factible, una vez considerado el conjunto de circunstancias que rodean la realidad pedagógica.
- 4.- El factor relevante para el establecimiento de esta vía o metodología está constituido por la comprensión de la naturaleza del aprendizaje y la forma como éste se

incorpora a las capacidades del sujeto y por lo tanto, implica una teoría sobre el aprendizaje.

En los siguientes apartados analizaremos cada uno de estos puntos sobre su particular naturaleza:

- a) Sobre la necesidad de una teoría del aprendizaje para el diseño de los procesos de capacitación.
 - b) Sobre la necesidad de una metodología acorde a la naturaleza de la capacitación.
 - c) Sobre la determinación de los contenidos.
 - d) Sobre la determinación de los requisitos suficientes y necesarios para el logro de una nueva capacidad, mediante un proceso de capacitación sistematizado, organizado y limitado.
 - e) Sobre la determinación de la nueva capacidad.
- A. Necesidad de una teoría del aprendizaje para el diseño de los procesos de capacitación.

Para iniciar el análisis de los factores que intervienen en la organización del diseño pedagógico, en este punto se presentan algunas de las teorías del aprendizaje que han servido para

fundamentar en diferentes momentos históricos los procesos de educación formal, al presentar sólo algunas de estas teorías no se pretende aseverar que sean las únicas, sin embargo, podemos reconocer entre ellas las que han fundamentado el trabajo docente del nivel preescolar, en forma explícita o implícita.

Desde los principios de la historia de la humanidad, su actividad de algún modo, manifiesta la necesidad de adquisición o aplicación del conocimiento; éste constituye en un principio las diferentes formas de supervivencia; puede decirse que el conocimiento del mundo en un principio, se articulaba en una sola matriz que contenía la información e interpretación de fenómenos, tanto naturales como sociales. "La filosofía y las ciencias griegas constituyen el mejor ejemplo de estas visiones integradoras del Universo".(19)

El proceso de división y diversificación de las ciencias ha sido gradual y continuo. "La ciencia de la psicología es relativamente nueva, pero nada tiene de novedoso la búsqueda que el hombre ha hecho de explicaciones de la conducta humana". (20) Es en esta rama del saber donde residen las diferentes teorías que explican el aprendizaje del hombre.

(19) Escuela Nacional de estudios Profesionales. Ixtacala La Psicología como ciencia natural. p. s/n.

(20) Lloyd D. Ruch. ¿Qué es y qué hace la Psicología. p. s/n.

Se le adjudica el mérito de fundar la psicología como ciencia a Wilhelm Wundt, quien estableció el primer laboratorio consagrado al estudio experimental de la experiencia consciente, en Leipzig.

Una corriente poderosa en cuanto a teorías del aprendizaje se refiere, se inicia con los estudios del fisiólogo Ivan Pavlov, quien se dedicó a investigar en animales las conductas de respuesta ante un determinado estímulo, dando origen a las leyes del condicionamiento clásico.

Los psicólogos que dedicaron sus investigaciones al aprendizaje de acuerdo a pautas de conducta son llamados conductistas, entre los cuales podemos mencionar a Watson, Thorndike y Skinner, cada cual con sus muy peculiares postulados, que no es objeto de este trabajo profundizar.

Una teoría digna de considerar es la que iniciara Max Wertheimer, quien fue el promotor de un movimiento intelectual alemán dentro de la psicología. Estudió principalmente la percepción, pero llegó a incluir también el aprendizaje:

"hacia hincapié en los sistemas totales, en los cuales las partes están interrelacionadas entre sí. A este fenómeno de totalidades dinámicas, Wertheimer aplicó la palabra alemana Gestalt, que puede traducirse como "forma", "pauta" o "configuración".

Para los estudiosos de la escuela de la Gestalt, el aprendizaje no es cuestión de agregar nuevas huellas o sustraer antiguas, sino de cambiar una gestalt por otra. Este cambio puede ocurrir a través de la reflexión, o el mero transcurso del tiempo. "La teoría gestáltica del aprendizaje se ocupa de la forma en que se producen estas reestructuraciones".(22)

La teoría cognoscitiva tiene sus bases en la teoría de la Gestalt y se preocupa principalmente de las cognisciones (percepción, memoria, pensamiento, etc.), que tiene el individuo acerca de su medio ambiente y las formas que estas organizaciones determinan su conducta. Para los cognoscitivistas el aprendizaje es el estudio en que las cognisciones son modificadas por la experiencia.

"El término "cognisción" se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado". (23)

Dentro de las interpretaciones cognoscitivistas consideramos la que desarrolla D. P. Ausubel para quien la enseñanza comprende

(22) Universidad Autónoma Metropolitana. U. Xochimilco La Corriente Psicodinámica.p. s/n.

(23) U. Neisser. La aproximación cognitiva en Psicología. p. 13.

la manipulación de los factores que influyen en el aprendizaje y que lo hacen "significativo". Según Ausubel, la clasificación racional de estas variables guardan un considerable valor para esclarecer la naturaleza del proceso de aprendizaje y a las condiciones que lo afectan.

Ausubel clasifica dichas variables de aprendizaje en:

- "A) Categorías Intrapersonales (factores internos del alumno), estructura cognitiva.
 - B) Categorías Situacionales (factores de la situación del alumno): la práctica, el arreglo de los materiales de enseñanza, factores de grupo, sociales, así como las características del profesor".
- (24)

Aunque la teoría piagetana es considerada en sentido más amplio como una teoría de desarrollo, la presentamos para cerrar este recorrido por ciertas teorías de aprendizaje que han surgido a través de la historia del hombre ya que como afirma Jean Piaget, "el desarrollo explica el aprendizaje... el desarrollo es el proceso esencial, en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se da como una función del desarrollo total". (25)

Según la teoría psicogenética, el "conocimiento es un proceso

(24) Universidad Autónoma Metropolitana. op cit. p. s/n.

(25) Universidad Pedagógica Nacional. El Niño. Aprendizaje y Desarrollo. p. 10.

constructivo en el individuo" (26) indica que el aprendizaje se produce mediante la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento y explica este fenómeno utilizando un modelo biológico, "el proceso de adaptación".

De acuerdo a este modelo, la producción del conocimiento se inicia por un proceso de asimilación, en donde el objeto de conocimiento es integrado a la estructura cognitiva mediante un ajuste que transforma a la estructura inicial, "el ajuste que tiene que hacer la estructura, el ajustamiento del esquema a la situación da origen a la acomodación. La propia estructura se transforma, se genera de la anterior y así sucesivamente". (27)

Cuando se da un equilibrio entre la estructura cognitiva anterior al dato externo y la nueva estructura producto de la transformación a través de la acomodación se produce la adaptación; ésta se encuentra siempre entre el sujeto-asimilación y el objeto-acomodación. El equilibrio total no es alcanzable, el individuo se desarrolla en un continuo estado de adaptación, en donde los procesos de autorregulación continuos y progresivos le permiten ir construyendo estados cada vez más equilibrantes.

(26) Universidad Pedagógica Nacional. Optativa. Paquete del Autor. Jean Piaget. p. 25.

(27) Ibid. p. 15.

De este breve recorrido por algunas teorías del aprendizaje a través del tiempo podemos concluir que:

Si acordamos la necesidad de instrumentar didácticamente la capacitación (como subproducto de la educación), esta instrumentación necesita partir de un concepto de aprendizaje que le permita plantear los elementos metodológicos con coherencia, es decir: "la concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica". (28)

Es muy importante percatarse de que resulta imposible enseñar independientemente de toda teoría. "Incluso el hábito de no pensar lleva implícita una base teórica, que cada uno de nosotros opera de acuerdo con ciertos presupuestos y creencias, independientemente de lo numerosos que seamos los que las ignoramos". (29)

B. Necesidad de una Metodología acorde a la Naturaleza de la Capacitación.

El presente apartado presenta un bosquejo de lo que ha sido el planteamiento didáctico ligado a algunas de las teorías del aprendizaje presentadas en el inciso anterior.

(28) Margarita Panza González. Fundamentos de la Didáctica. p. 167.

(29) James Bowner. op. cit. p. 17.

"Para los antiguos griegos, la palabra "escuela" (sjolé) tenía sentido de: ocio o asueto", (30) y se utilizaba pra describir aquellos grupos que se reunían para dedicarse a sus disquisiciones filosóficas.

Sócrates es el iniciador de la enseñanza a través del planteamiento de preguntas que tenían la intención de que el alumno ordenara sus ideas.

Platón, alumno de Sócrates perfeccionó el método utilizado por su maestro para la enseñanza a través de la "mayéutica", que es una práctica tocológica dialéctica.

Aristóteles instituyó el Liceo, escuela peripatética (de la plabra griega peripatéin que significa pasear)". (31)

Los romanos utilizaron también métodos de preguntas y respuestas para la enseñanza, sin embargo las escuelas se formalizaron siguiendo rutinas rígidas muy pronto.

En los primeros siglos cristianos, la educación fue siempre un medio para alcanzar a Dios y los clérigos, especialmente los jesuitas extendieron su método educativo hacia el Nuevo Mundo.

En el siglo XV hicieron su aparición los cuadernos y los pupitres.

(30) Ibid. p. 31.

(31) Ibid. p. 83.

Con el invento de la imprenta apareció el libro de texto y gracias a él una estricta separación de grados.

La llamada Escuela Tradicionalista hace énfasis en el papel receptivo del alumno y la verbalización de maestro, además de la función de memorizar. Aunque esta metodología educativa parece antigua, alejada en el tiempo y desvinculada con la aparición de nuevas formas de concebir el aprendizaje, "todavía en nuestros días es posible identificar prácticas educativas basadas en los caracteres mencionados: por lo tanto prácticas docentes librescas, formalistas, no parece ser patrimonio de épocas pasadas". (32)

La escuela tradicionalista se basa en los principios de la filosofía sensual-empirista, concibe al individuo como una tabla rasa que adquiere el conocimiento como impresiones mentales derivadas de imágenes, para lo cual intervienen preponderantemente la percepción y la intuición.

En los siglos XVIII y XIX surge un empuje de mejoramiento educativo conocido como Escuela Nueva, que intenta por intuición en un principio, definir un cambio en los procedimientos educativos. Esta escuela es representada por entusiastas reformistas, que no tenían una idea homogénea en relación a las propuestas de cambio; estudiosos como: Comenio,

(32) Angel D. López y Mota. op. cit. p. IX.

Rousseau, Fröebel, Pestalozzi, Claparede, Montessori, entre otros.

Otra forma de instrumentar didácticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje es la llamada "Tecnología Educativa", cuyo propósito fundamental es racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases, sus nociones principales son: progreso, eficiencia y eficacia. Su aparición se ve estimulada por la industrialización creciente. Da un paso brusco del receptivismo en el que se situaba la escuela tradicionalista a un marcado activismo. Según Vainstein la tecnología educativa marca un "salto vertiginoso del problema a la solución, sin mediar para ello un proceso de reflexión y de elaboración como condición necesaria para reelaborar el marco teórico de esta propuesta didáctica". (33)

La tecnología educativa hace énfasis en la forma, más que en el "qué enseñar", es decir, se inclina por las técnicas de enseñanza en vez de los contenidos de la misma.

Una forma más de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje es la que brinda actualmente la Didáctica Crítica, que se presenta como una propuesta en construcción, cuyo propósito es analizar críticamente los factores que intervienen en la práctica docente y su participación en cualquier situación de aprendizaje, al cual considera siempre

(33) Margarita Panza González. op. cit. p. 179

como proceso en construcción, que se manifiesta en los cambios de conducta en forma integral y no atomizada como lo maneja la tecnología educativa. En este sentido, el alumno es el generador de sus propias estructuraciones cognitivas, es decir, de su aprendizajes y el maestro es un facilitador de situaciones propicias que conllevan a la adquisición de conocimientos.

Como se indicó en el capítulo anterior, la capacitación no "inventa" su propia filosofía, o ideología, sino que como subproceso de la educación escolarizada se apropia de las teorías que guían a ésta en un determinado momento histórico; se planteó además la falta de consciencia que existe generalmente en los procesos de capacitación para hacer explícita cual de las teorías de aprendizaje fundamenta su tarea, o el porqué de la metodología que se emplea. La capacitación que nace de la necesidad institucional de contar con personal docente: apto, capaz, diestro, actualizado, se conjuga con los procesos educativos sin detenerse a contemplar las posibles formas que la didáctica ofrece, sino que se adhiere a las prácticas que marca la educación del momento.

Sin embargo, cualquiera sea la vertiente de capacitación, se hace necesaria una sistematización de la misma y para su determinación se hace necesario que el responsable de la capacitación analice todos los elementos que intervienen en su proceso a fin de diseñar la propuesta didáctica que mejor

promueva la adquisición de la "nueva capacidad".

C. Determinación de los contenidos de capacitación.

Si se revisa la estructura metodológica de cualquier instrumentación didáctica, se puede constatar que en la mayoría de los casos se presentan: metas, objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación; haciendo énfasis en alguno o algunos de los puntos señalados de acuerdo al tipo de instrumentación de que se trate, sin embargo, independientemente de la metodología que se proponga siempre será necesario señalar específicamente sobre los contenidos (objeto de conocimiento), tema de este apartado.

Los contenidos en el caso de la capacitación dirigida a educadoras se refieren a todo tipo de temas, situaciones, experiencias, etc. que debe conocer el docente para desempeñar su tarea educativa.

Podría decirse que forman la parte medular de la capacitación: "que debe saber el sujeto que se capacita, para poder hacer" y nos da la pauta de los índices evaluativos tanto de las capacidades que dicho sujeto posee como de las nuevas capacidades que obtendrá.

Sabemos que el camino que sigue este proceso: el de las capacidades iniciales a las objetivamente identificables

después de la capacitación no es lineal, en él se forman conjuntos de capacitación intermedias, graduales o parciales que constituyen los conocimientos o habilidades necesarias de obtener para llegar a la capacidad deseable.

Un diseño apropiado y la elección de los contenidos adecuados, propiciará un óptimo camino para el sujeto capacitado, quien obtendrá productos de aprendizaje que coadyuven a transformar su práctica docente.

En los últimos años, la D.G.E.P. se ha preocupado por sistematizar el currículum de capacitación del directivo y docente en servicio del nivel, a tal efecto (como ya se indicó) durante los años 1989-1990, encomendó al grupo de Consultoras Técnico-Pedagógicas la tarea de diseñar cinco Programas Generales de Capacitación, así como también investigar acerca de la documentación bibliográfica necesaria para abordar los contenidos temáticos propuestos en dichos Programas Generales y compilarlas en cinco Antologías, una para cada Programa.

Los títulos y objetivos generales de estos programas son los siguientes:

"La Propuesta Educativa en el Nivel Preescolar", cuyo objetivo general es:

"Analizar los elementos teórico-
metodológicos que sustentan el

Programa de Educación Preescolar vigente con la finalidad de operarlo como guía que orienta y transforma el quehacer educativo en los jardines de niños". (34)

"Apoyo a la Función del Directivo", cuyo objetivo general es: "Brindar al directivo los elementos teórico-prácticos de la Administración Escolar con base en la normatividad vigente, a fin de mejorar su desempeño como administrador del servicio educativo". (35)

"De la Práctica Docente", cuyo objetivo general es:

"Proporcionar al docente preescolar elementos de conocimiento, análisis y discusión sobre su quehacer cotidiano, mediante la confrontación con otras experiencias y aportes teóricos, a fin de reconocer algunas de sus problemáticas, explicárselas y generar nuevos conocimientos para transformar su práctica docente". (36)

Hasta la fecha se encuentran terminados los tres Programas Generales mencionados, los dos restantes cuyos títulos se pretende que sean: "Desarrollo del Niño" y "Apoyo al Docente para Orientar a Padres de Familia", se encuentran aún en proceso de estructuración.

-
- (34) Secretaría de Educación Pública. La Propuesta Educativa en el Nivel Preescolar. p. 3.
- (35) Secretaría de Educación Pública. Apoyo a la Función del Directivo. p. 3.
- (36) Secretaría de Educación Pública. De la Práctica Docente. p. 6.

D. Determinación de los requisitos necesarios para un proceso de capacitación sistematizado.

A manera de iniciar una reflexión acerca de los procesos de capacitación que en materia educativa se brindan al docente preescolar, se han presentado: una visión global de algunas corrientes psicológicas que nos informan de sus descubrimientos acerca de la aprehensión del conocimiento; se presentó también un panorama general de los aportes de la didáctica a través del tiempo y por último se presentaron los contenidos temáticos que el personal docente debe conocer y manejar en su práctica docente.

En este apartado se presentan los requisitos necesarios que el sujeto capacitado debe cubrir con objeto de que la capacitación cumpla con las funciones específicas para las que fue creada.

La maestra de jardín de niños en servicio cuenta con un perfil de formación profesional que le permite realizar su labor cotidiana; a través de la capacitación retoma elementos teóricos y prácticos que le conducen a un mejor desempeño en su práctica docente.

El perfil de formación mencionado, sugiere una formación profesional homogénea, en aspectos psicotécnicos, psicológicos y pedagógicos que posibiliten un desempeño docente de calidad.

Esta homogeneidad de formación se comprende entonces tanto en el aspecto cognoscitivo (que debe conocer para poder hacer), como en aspectos actitudinales, sociales, etc., es decir, de formación integral que le permitan al estudiante éxito en el trabajo institucional.

Al revisar el "Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar", se puede observar que el perfil de egreso contempla características de la futura docente preescolar bajo tres dimensiones:

"la primera se refiere a las características, derechos, atributos y capacidades como ser humano; la segunda se refiere a las peculiaridades de dicho ser humano que vive en un determinado país, con su propia historia, devenir, identidad, problemas, etc. y la tercera considera al ser humano como agente de cambio social hacia la justicia y la paz".
(37)

Los rubros generales de este perfil de egreso considerados bajo las dimensiones descritas, mencionan el conjunto de características que determinan al egresado y son:

"Incrementar permanentemente el acervo cultural que favorezca el desarrollo de su personalidad, amplíe su comprensión acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad y contribuya

(37) Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Preescolar. p. 41.

al logro de las finalidades expresadas
en el Artículo 3o. Constitucional...
(38)

Ser consciente de la importancia de
preservar su salud física y mental ,
condición indispensable de su
desarrollo personal y profesional...
(39)

Hacer de la práctica educativa y de su
tarea docente un ejercicio sistemático
basado en al investigación educativa y
en las aportaciones de la ciencia y la
tecnología... (40)

La alumna de Normal llega a la obtención de estas
características a través de un plan de estudios que se
desarrolla en ocho semestres, cuyos criterios de evaluación
según la estructura del programa son: "un proceso integral y
continuo, en el que se enfaticen la emisión de juicios de
valor de orden cualitativo más que cuantitativo que responda
con precisión al perfil de los egresados" (41)

La licenciatura en educación preescolar está vigente desde el
22 de marzo de 1984, según el Acuerdo del C. Presidente de la
República, Lic. Miguel de la Madrid Hurtado y fue iniciada a
partir del mes de septiembre de ese mismo año.

(38) Ibid. p. 44.

(39) Ibid. p. 45.

(40) Ibid. p. 46.

(41) Ibid. p. 116.

El plan de estudios es normativo para todas las Escuelas Normales de Educación Preescolar de la República Mexicana.

A pesar de que en términos generales el perfil de egreso de la estudiante normalista apunta hacia las características deseables en el docente preescolar, es importante señalar que existe una desvinculación entre lo que se aprende en la escuela y la práctica docente de los jardines de niños en el D.F., pertenecientes a la D.G.E.P..

Una de las actividades de capacitación que la D.G.E.P. realiza desde hace varios años es la de impartir un curso de inducción a las maestras recién egresadas, en donde se abordan entre otros contenidos: el plan de actividades, registro de asitencia y proyecto anual de trabajo, documentos normativos y de apoyo a la práctica docente emanados de la D.G.E.P.. Es lamentable que en dicho curso pueda observarse desde el desconocimiento total de aspectos que conforman la práctica cotidiana, (a la cual están próximas a enfrentarse) hasta diversos niveles de conocimiento en el manejo de dichos contenidos.

Además de esta irregularidad entre la formación de docentes y las necesidades peculiares de los mismos en la práctica, es necesario contemplar que entre las maestras que actualmente prestan sus servicios en el nivel preescolar existen profesoras que tuvieron su formación en diferentes épocas, bajo distintos

planes de estudio.

Un aspecto muy importante de reconocer es la historia individual de la educadora, (esté fungiendo como supervisora, directora o maestra con grupo) que ha incorporado a través de la experiencia, de la investigación, de la solución a problemas prácticos, una gran cantidad de saberes que conforman y transforman su práctica docente, "saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aún cuando no se puedan explicar conscientemente" (42)

Es importante reconocer que los requisitos que el sujeto capacitado necesita para tener acceso a una acción de capacitación que propicie el objetivo son determinantes, de acuerdo a D. P. Ausubel "de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente". (43)

E. Determinación de la nueva capacidad.

Para terminar el análisis de los factores relevantes a considerar en el diseño pedagógico de los procesos de capacitación, señalaremos la necesidad de establecer parámetros de calidad en la práctica docente.

(42) Universidad Pedagógica Nacional. Análisis de la Práctica Docente. p. 57.

(43) David. P. Ausubel Psicología Educativa. p. 6.

la práctica docente la constituyen las relaciones e interrelaciones entre sus elementos componentes, a saber: los de la dimensión pedagógica, los de la dimensión material y los de la dimensión social; la interacción entre estos elementos (divididos sólo para fines de estudio), la configuran, determinan y convierten en única; por lo que podemos afirmar que las características de toda práctica docente son: el ser heterogénea, dinámica y eminentemente social.

¿Cómo se determina la calidad de la educación?, aparentemente es una pregunta fácil de responder, intuitivamente aceptamos cuál es "buena" y cuál es "mala", sin embargo, en este punto existe mucho quehacer para los investigadores de la educación, pues de hecho, no existen unidades de medida, o juicios de valor generalizados para evaluar este evento social.

Para que los procesos de capacitación resulten sistemáticos, organizados, evaluables, es indispensable fijar la meta de las acciones particulares de la misma, así como conocer hacia dónde llevan al sujeto capacitado, ¿cuál es la capacidad que se intenta formar?, y ¿en qué forma es susceptible de observación?.

Todo ello manifestado en todos los elementos que conforman la práctica docente, es decir: aspectos actitudinales del docente, (conocimientos, aptitudes, destrezas, etc.) espacios

físicos, tiempos, materiales, relación con otro tipo de conocimientos dentro de la misma área o fuera de ella.

98005



98005

IV ¿CUAL ES LA SITUACION ACTUAL DE LA CAPACITACION DEL DOCENTE PREESCOLAR?

A. Antecedentes.

Como se ha expuesto anteriormente, la capacitación ha sido una actividad que ha ocupado un lugar permanente dentro del conjunto de actividades desarrolladas por los órganos responsables de la educación preescolar en nuestro país, esto se debe, según sus razones históricas a la necesidad de obtener maestras capaces de llevar a cabo la educación de los preescolares.

A partir tanto de personal sin la formación profesional previa necesaria, como de complementar con propósitos de especialización, la formación de egresados de otras áreas, finalmente, también podemos encontrar que aun cuando las primeras educadoras, ya formadas como tales, empezaron a egresar de la escuela nacional respectiva a partir de la década de los años cincuentas, los esfuerzos de capacitación no se suspendieron, sino que pasaron a ser un aspecto permanente a ser atendido por las diversas administraciones de la Secretaría de Educación Pública, ello se debe al reconocimiento objetivo de que por un lado la formación teórica no es suficiente en sí para satisfacer el perfil de la educadora ideal y por el otro, porque acertadamente se considera necesario que el personal en servicio actualice de

manera permanente sus conocimientos técnicos y pedagógicos de manera acorde a los avances de la ciencia y la educación.

El que obtenga conocimientos complementarios a los que le otorga la formación profesional, con el objeto de ampliar el perfil de la educadora en todos los planos del conocimiento y la actividad que le permitan un quehacer docente acorde a la realidad social del momento en que los educandos están inmersos y que no pueden dejar de ser afectados por las situaciones que suceden en el entorno del cual forman parte.

Es por esto que tratando de adecuar la formación de los miembros de la sociedad a las nuevas necesidades, se han generado enfoques para la educación de los mismos.

Las autoridades, de acuerdo a como la sociedad afronta su presente, se prepara para el futuro, e interpreta su devenir histórico, han propuesto nuevos planes de estudio, han fijado nuevos alcances para estos y han surgido metodologías, medios, tecnologías, técnicas, procedimientos y tareas acordes con este cosmos. Ello plantea serios problemas de instrumentación ya que no basta con cambiar planes y programas, recursos, formas diversas de organizar y realizar las tareas, en fin, no basta con dotar de nuevos objetivos y metas e indicar rutas para lograrlos, sino que es necesario preparar a los promotores del cambio para que el cambio deseado ocurra.

Si nos avenimos a considerar que el motor fundamental por ser orientador del cambio, es el maestro, fácilmente comprenderemos que la capacitación permanente y sistemática juega un papel de importancia trascendental ya que con una educadora actualizada, siempre atenta al cambio, apta para convertir propósitos en acciones pertinentes y cuyos efectos sean armónicos con los cambios que se pretenden, se tiene asegurada una buena parte del propósito, mientras que sin ella sólo podemos esperar la contradicción y la desorientación, la inarmonía y el anacronismo.

Así pues, la capacitación se nos ofrece como el medio válido para cerrar la brecha entre el hoy y el mañana, no obstante, la capacitación como propósito es insuficiente; mejor dicho, los propósitos de capacitación son en un principio y hasta su materialización, solamente intenciones que es necesario establecer claramente de acuerdo a lo deseado, que es necesario instrumentar cuidadosamente y verificar que su efecto sea el establecimiento de nuevas capacidades, la obtención de un nuevo perfil del docente que pueda ser constatado objetivamente.

La capacitación y actualización de los docentes preescolares ha sido una preocupación constante, esta se ha visto impregnada de aportaciones teórico-metodológicas e intenciones ideológicas diversas.

Sin embargo, las acciones de capacitación programadas hasta ahora por la D.G.E.P., cuyo propósito ha sido el mejoramiento profesional que propicie la correcta atención del niño preescolar, han sido asistemáticas, no han incorporado el seguimiento evaluativo que permita la organización adecuada de los elementos tanto humanos como materiales que en todo evento didáctico intervienen.

Actualmente los lineamientos existentes tanto en la Ley Federal del Trabajo, como en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, establecen criterios normativos para la capacitación del magisterio. Así también el Programa para la Modernización Educativa "reclama que la actualización de los profesionales de la educación se convierta en una acción permanente". (44)

Las disposiciones contenidas en estos documentos facultan a la D.G.E.P. para diseñar la capacitación en función de la superación profesional del personal a su cargo.

Para ello, en septiembre de 1989, la Subdirección de Capacitación y Apoyos Didácticos de la D.G.E.P. elaboró un "Proyecto de Capacitación", cuyo objetivo general es:

"Elevar la calidad de la práctica educativa del personal en servicio del

(44) Secretaría de Educación Pública. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. p. 71.

nivel preescolar, a través de la innovación de estrategias de capacitación para proporcionar una atención diferenciada, con prioridad a las zonas alejadas de acuerdo con las características y necesidades particulares de cada entidad". (45)

B. Análisis de la situación actual de la capacitación del nivel preescolar en el Distrito Federal.

Dedicaremos este espacio a la revisión y análisis de la situación que presenta la capacitación dirigida a directivos y docentes que laboran en jardines de niños del D.F., tratando de señalar los obstáculos que es necesario salvar para llevar a cabo la adecuación de los recursos humanos a los requerimientos que plantean las necesidades educativas, a efecto de contar con bases reales para elaborar una propuesta sistemática y organizada que optimice los procesos de capacitación.

El análisis lo realizaremos puntualizando situaciones relevantes en los elementos que intervienen en dichos procesos y que son:

- Capacitación como acción global.
- Capacitador.
- Sujeto capacitado.

(45) Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar. Proyecto de capacitación. p.7.

- Contenidos.
- Planeación.
- Estrategias Didácticas.
- Estrategias Operativas.
- Evaluación.

Interrelacionados con estos elementos se encuentran las bases y principios que señalamos como factores indispensables para organizar la capacitación (ver capítulo II), que se diseña de acuerdo a las vertientes en que la capacitación se manifiesta (ver capítulo I).

En cuanto a la capacitación como acción global:

- La capacitación se ha considerado necesaria a través de la historia del nivel; principalmente a partir de la implantación del Programa de Educación Preescolar vigente.
- La capacitación que se ha llevado a cabo obedece a intereses institucionales, principalmente dar a conocer documentos normativos y de apoyo a la práctica docente; parte entonces de lo que se "debe" conocer y no de la "problemática docente" que es necesario solucionar.
- En el P.E.P. 81 y algunos otros documentos de apoyo a la práctica docente se encuentran criterios que orientan a la educadora acerca de su participación en las actividades del

jardín de niños; sin embargo, no existe un perfil del docente preescolar.

- En forma explícita no existe una teoría del aprendizaje que dé sustento a la capacitación.

En cuanto al capacitador:

- Aunque varios documentos emanados de la D.G.E.P. tales como: "Sistema de Superación Profesional" (sin fecha) y "Cuerpo de Asesoras Técnico-Pedagógicas para Atender al Personal Docente de las Jefaturas de Sector del D.F." (1982), marcan la necesidad de un perfil del capacitador e incluso dan algunos criterios para conformarlo, las personas asignadas no se seleccionan de acuerdo a un perfil establecido explícitamente.
- Actualmente a pesar de que el "Proyecto de Capacitación" (1989) contempla en su línea II, la capacitación y actualización del personal dedicado a fungir como capacitador, las orientaciones que se brindan son esporádicas, de acuerdo a necesidades institucionales, no del capacitador.
- No existen normas que indiquen el número de sujetos capacitados que pueda atender eficientemente un capacitador, de tal manera que actualmente un Apoyo

Técnico-Pedagógico puede contar en su universo de capacitación con 200 o más personas y otro, menos de 100.

- No existe una delimitación de funciones del capacitador, se le considera como Apoyo Técnico-Pedagógico de un Sector Educativo, de acuerdo al nombramiento que la D.G.E.P. les dio.

En cuanto al sujeto capacitado:

- La formación del docente preescolar adscrito a los jardines de niños en el D.F. es heterogénea, debido a que las maestras tuvieron su formación profesional con diferentes planes de estudio.
- La Institución no cuenta con registros accesibles de la capacitación que ha proporcionado al personal en servicio con que cuenta.
- No se consideran la historia de formación y superación profesional como requisitos en las acciones de capacitación.
- Se empieza a considerar la necesidad de que el sujeto participe voluntariamente en las acciones de capacitación de acuerdo a sus necesidades específicas.

- Explícitamente no se mencionan las nuevas capacidades objetivamente identificables, ni las graduales o intermedias que llevan al sujeto capacitado al logro de la nueva capacidad deseable.

En cuanto a los contenidos:

- Se han elaborado tres Programas Generales de Capacitación que forman la Currícula del directivo y docente.
- No se han terminado de estructurar los contenidos temáticos de dos de los Programas Generales de Capacitación que son: "Desarrollo del Niño" y "Apoyo al Docente para Orientar a Padres de Familia".
- Falta elaborar un fichero de las lecturas que conforman las Antologías de los Programas Generales de Capacitación, las cuales remitan al capacitador al contenido de las mismas.
- Las Antologías no son fácilmente accesibles al capacitador, ya que existe sólo un juego de lecturas en cada Coordinación de Jardines de Niños en el D.F. de la D.G.E.P..
- Falta una delimitación que indique la forma de abordar los contenidos en cuanto a niveles : introducción, actualización o especialización.

En cuanto a la planeación:

- Falta de unificación de criterios normativos para la elaboración de programas de capacitación.
- Para la elaboración de los programas específicos se da prioridad al contenido temático por encima de la realidad docente, por lo que éstos terminan resultando presentaciones externas, ajenas a la realidad docente.
- No existe un diseño que oriente al capacitador acerca de los requisitos mínimos indispensables que el sujeto capacitado debe poseer para acceder a determinada acción de capacitación.

En cuanto a las estrategias didácticas:

- Se considera como modalidad exclusiva el curso, o curso-taller, de 12 a 20 horas de duración, aunque se está tratando de incrementar de manera que entre teoría y práctica docente se obtengan 45 o más horas de curso.
- El uso de materiales didácticos generalmente se encuentra restringido por carencias económicas en la capacitación o por falta de agilidad en los trámites administrativos para requerir: audiovisuales, libros, notas técnicas u otros.

En cuanto a estrategias operativas:

- No existe un programa de operación de la capacitación.
- No se encuentran calendarizados los tiempos de capacitación para los directivos, docentes o capacitadores.
- La capacitación se realiza de acuerdo a los intereses prioritarios de la Institución y no de las necesidades técnicas o pedagógicas del sujeto capacitado.
- La capacitación se realiza atendiendo a temáticas aisladas, muchas veces fragmentos de conocimiento, es decir no sigue una secuencia lógica.

En cuanto a la evaluación:

- Falta un diagnóstico de necesidades de capacitación actual y confiable.
- No existen lineamientos que definan los parámetros de calidad en los procesos de transformación que deben darse en la práctica docente a través de la capacitación.
- No se lleva un seguimiento evaluativo de las acciones de capacitación realizadas.

- No existen registros del impacto de la capacitación en la práctica docente.

Estas son a nuestro parecer los obstáculos y brechas que hacen que los procesos de capacitación terminen en muchas ocasiones como buenas intenciones, por falta de una organización adecuada de los mismos.

El análisis es una crítica constructiva de situaciones que es posible sistematizar para optimizar resultados.

V ¿COMO MEJORAR LA CAPACITACION QUE SE BRINDA AL PERSONAL
ADSCRITO A JARDINES DE NIÑOS EN EL
DISTRITO FEDERAL?

Analizando la práctica docente del nivel preescolar, se puede observar que presenta diferentes problemáticas relacionadas con los diversos aspectos que la conforman, es decir, dentro del ámbito pedagógico, del social y del material.

Algunas de estas problemáticas son susceptibles de transformación, a través de la capacitación y actualización profesional en materia técnico-pedagógica.

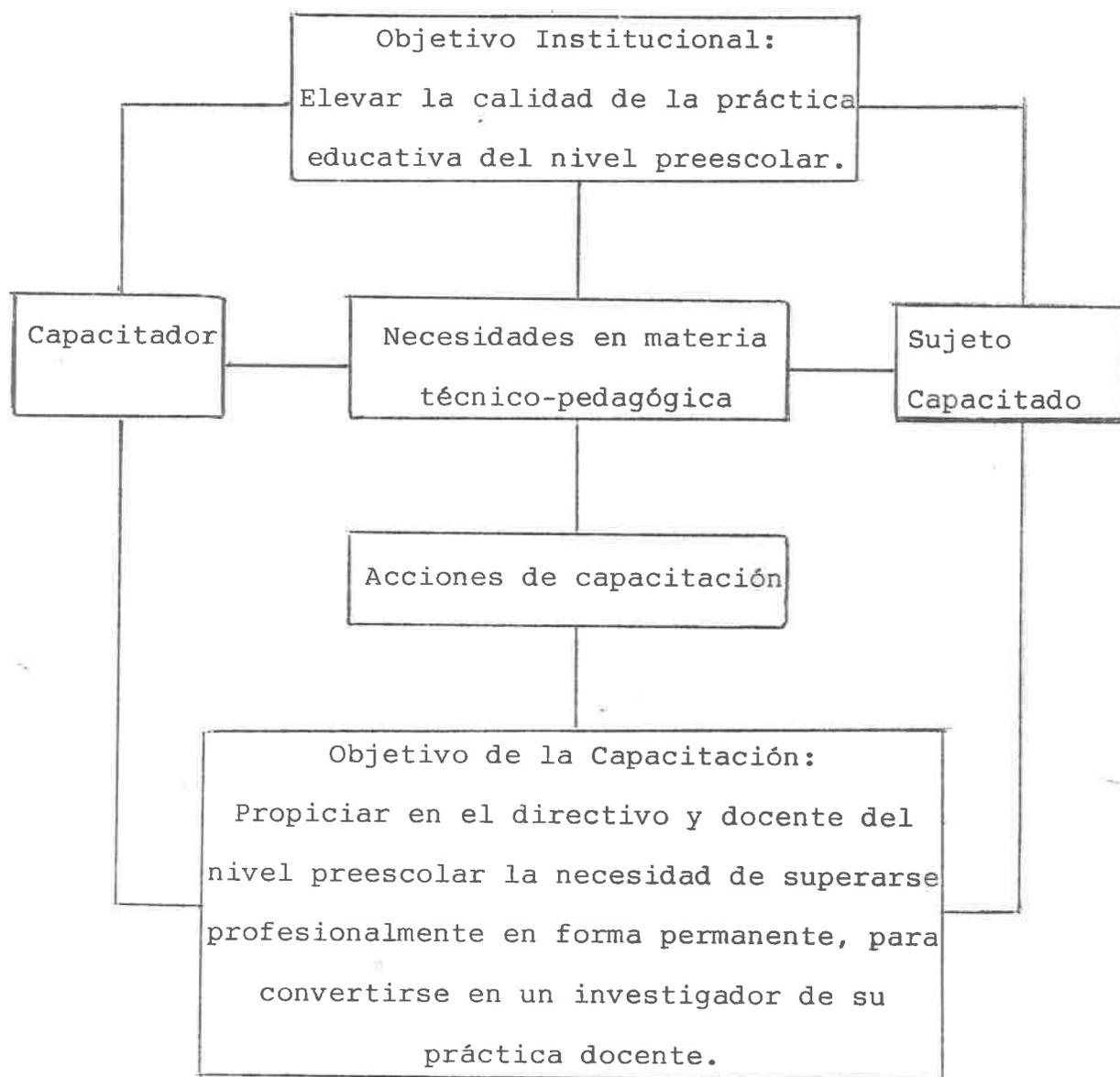
Esta transformación puede darse a través de un proceso continuo y permanente que interrelacione el accionar docente en su práctica diaria y la guía del capacitador que funja como promotor y facilitador de los aprendizajes necesarios para complementar una formación básica, para lograr niveles de especialización o bien para actualizar un conjunto de conocimientos específicos.

A continuación se presenta una propuesta para sistematizar la capacitación, constituida básicamente por recomendaciones y orientaciones que incidiendo en los obstáculos presentados en el análisis de la situación actual de la capacitación (ver capítulo IV), presenta una opción de cambio al alcance de la Institución Educativa del Nivel Preescolar, que posibilite

la optimización de los resultados de la capacitación desde la perspectiva de la modernización del sistema educativo.

A. Propuesta de capacitación.

Se presenta primero un diagrama de la estructura de esta propuesta para después analizar cada uno de sus elementos.



Como se puede observar los elementos fundamentales de esta estructura son: el capacitador, el sujeto capacitado y las acciones de capacitación que surgen de las necesidades en materia técnico-pedagógica de la práctica docente, cuya interacción sistemantizada, organizada y continua produzca las transformaciones necesarias para lograr el objetivo institucional: "elevar la calidad de la práctica educativa"; y esto se puede lograr en la medida que el personal que labora en el nivel vaya paulatinamente convirtiéndose en un investigador de su práctica cotidiana.

El objetivo de la capacitación será entonces: "propiciar en la educadora la formación de aptitudes y hábitos de investigación en el orden técnico-pedagógico, a efecto de generar una elevación gradual y sostenida en la calidad educativa, aprovechando la experiencia obtenida en el desempeño de sus tareas cotidianas y aumentando el interés por adquirir más y mejores conocimientos y capacidades.

Analizaremos ahora los elementos del modelo propuesto, puntualizando en cada una ciertas recomendaciones que hagan de la capacitación un proceso propositivo, organizado, continuo y sistemático.

1. Necesidades Técnico Pedagógicas.

- Constituyen el punto de partida en la organización de los

procesos de capacitación.

- Son producto de las problemáticas específicas referidas a aspectos técnico-pedagógicos.
- Son detectadas tanto por la Institución Educativa, como por el capacitador y el sujeto capacitado.
- Obedecen a situaciones que ameritan:
 - * complementar una formación básica dada en un área diferente de conocimiento.
 - * especialización en aspectos pertenecientes al área de formación.
 - * actualización de un conjunto de conocimientos dados.

2. Sujeto Capacitado.

Para efectos de capacitación se le considera:

- Como individuo con características personales y profesionales propias.
- Hacedor de una práctica docente peculiar, acorde a su propia historia de formación y experiencia laboral.
- Con necesidades técnico-pedagógicas particulares que es necesario satisfacer.

- Con derecho a elegir participar en la acción de capacitación que más se adecue a sus necesidades.
- Con obligación de participar activamente en las acciones de capacitación que elija.
- Con derecho a conocer el o los productos de aprendizaje que se promuevan en cada acción de capacitación.
- ✓ - Con obligación de superarse profesionalmente en forma permanente.

3. Capacitador.

Corresponde a la Institución Educativa señalar las bases esenciales, suficientes y necesarias para hacerse de capacitadores idóneos, para lo cual:

- Elegirá al capacitador de acuerdo a un perfil; se sugiere considerar las siguientes características:
 - * Experiencia en educación preescolar.
 - * Conocimiento profundo del contenido curricular.
 - * Creativo y hábil en el diseño de estrategias didácticas.
 - * Intersado en el conocimiento del ser humano.
 - * Propiciador de la comunicación.
 - * Responsable.
 - * Auténtico

* Observador.

- Delimitará normativamente las funciones del capacitador.
- Indicará normativamente el número de personas que un capacitador puede atender en óptimas condiciones.
- Mantendrá capacitado al capacitador, en las mismas condiciones expresas para un sujeto capacitado.
- Proporcionará acceso permanente para la consulta de la Currícula de Capacitación, así como de los documentos normativos y de apoyo que de la D.G.E.P. emanen.

4. Acciones de capacitación.

Las recomendaciones de la presente propuesta referentes a este elemento se desglosarán partiendo de la construcción de un marco referencial, para continuar siguiendo los pasos que conforman cualquier proceso de enseñanza aprendizaje: la planeación, la realización y la evaluación.

a. Construcción de un marco referencial.

Se considerará a la capacitación:

- Como el medio a través del cual la Institución Educativa

obtiene los recursos humanos que necesita en las condiciones exactas que los requiere.

- Como un proceso sistematizado, permanente y continuo que interrelacione el accionar docente en su práctica diaria y las acciones propias de la capacitación; como una guía que coadyuve a la transformación de la práctica educativa.
- Como un instrumento que incidiendo en los aspectos técnico-pedagógicos propios de la materia de su competencia, pueda también detectar y señalar otras variables que afecten la práctica docente, aunque no esté en su ámbito transformar.

Toca a la Institución Educativa realizar las siguientes acciones que apoyan y optimizan la capacitación:

- Indicará en forma explícita la teoría del aprendizaje que sustenta los procesos de capacitación.
- Determinará el perfil del docente que requiere la educación preescolar.
- Precisaré los parámetros de calidad aceptables en los procesos de transformación que se den en la práctica docente a través de la capacitación.
- Determinará los contenidos que sean objeto de conocimiento

en la acciones de capacitación.

- Determinará la logística de operación que facilite la comunicación fluida y correcta entre: Institución, capacitador y sujeto capacitado, permitiendo al capacitador permanecer en contacto directo y continuo con la práctica docente de los jardines de niños.
- Determinará la metodología acorde a la naturaleza de la capacitación.
- Determinará los tiempos y horarios en que se efectúen las acciones de capacitación.

b. Proceso enseñanza aprendizaje.

- Se partirá de una evaluación inicial (diagnóstica) acerca de la situación de la práctica docente y las necesidades técnico-pedagógicas detectadas.
- Se considerará para la elaboración del diseño pedagógico: al sujeto capacitado, las necesidades pedagógicas, los tiempos, espacios y recursos didácticos disponibles; estos elementos se estructurarán en el orden indicado.
- Se elaborarán las Propuestas de Aprendizaje que incluyan estrategias didácticas y operativas acordes a las

sugerencias que a continuación se plantean.

- Se precisarán los requisitos que el sujeto capacitado necesita para participar en las acciones de capacitación.
- Se jerarquizarán las necesidades técnico-pedagógicas de acuerdo a la prioridad de atención que requieran, de mayor a menor urgencia.
- Se seleccionarán los contenidos de acuerdo a las necesidades técnico-pedagógicas detectadas y a los productos de aprendizaje que se espera lograr.
- Se especificarán los niveles de profundización en que los contenidos serán abordados de acuerdo a las vertientes de capacitación: inducción, especialización y actualización.
- Se considerará que para cada conocimiento existe una forma óptima de aprenderlo, por lo cual, la metodología que se diseñe, propiciará una vinculación constante entre la teoría y la práctica.
- Se elegirán métodos del "aprender haciendo", o bien "aprender investigando", es decir, métodos heurísticos, activos, dinámicos, procurando observar una actitud pluridimensional al elegirlos y considerando las circunstancias particulares de cada acción.

- Se estructurarán las actividades considerando todos los procedimientos y técnicas que más se adecuen a los elementos que en ellas intervienen, como ejemplos mencionaremos: investigación participativa, investigación documental, debate, foro, estudio de casos, dramatización, conferencia, etc..

- Se elegirán los recursos didácticos, procurando no exagerar o minimizar su empleo, recordando que ellos cumplen su cometido en la medida en la que sean seleccionados, presentados y utilizados oportunamente; para ejemplificar los recursos didácticos entre los cuales elegir anotaremos: audiovisuales, láminas, libros, libros, videos, rotafolios, fotografías, aulas, esquemas, etc..

- Se elegirán estrategias operativas o modalidades de acción dependiendo de la interacción de los elementos que participen en cada acción, como ejemplos de posibilidades se encuentran: taller, seminario, curso, laboratorio, círculo de lectores, círculo de estudios, etc..

- Se informará a través de boletines, memoranda, periódicos murales u otros acerca de las acciones programadas, incluyendo: requisitos que debe cubrir el sujeto capacitado, duración, horario y lugar donde se verificará, modalidad o estrategia operativa, así como los productos de aprendizaje que se propician, con el objeto de que los sujetos a quienes

se dirige la capacitación elijan a cuál o cuáles inscribirse.

- Se considerará a la evaluación como parte del proceso de transformación en la cual se precisarán las capacidades iniciales que el sujeto capacitado posee, el conjunto de capacidades intermedia, graduales o parciales que constituyen el tronco de capacitación identificable que conduce a las nuevas capacidades objetivamente observables.
- Se determinará la forma de evaluación considerando para ello tanto a los elementos humanos que participen, como los elementos teórico metodológicos de cada acción.
- Se elegirán los criterios de evaluación que permitan un seguimiento que retroalimente el sistema de capacitación, modificándolo para mejorarlo en la práctica misma.
- Se realizarán tres tipos de evaluación durante los procesos de capacitación: la inicial, la permanente y la sumaria.
- Se considerará como evaluación permanente el seguimiento evaluativo de la acción de capacitación que permita corroborar el impacto de dichas acciones en la práctica docente.

- Se diseñarán instrumentos de seguimiento evaluativo acorde a la naturaleza de cada particular acción de capacitación.

- Se elaborará como instrumento de evaluación permanente una ficha de capacitación de cada sujeto capacitado, con el objeto de registrar la historia de formación y superación profesional de los mismos.

- Se considerará como evaluación sumaria la que se realiza al final de ciertos períodos, puede ser trimestral, semestral o anual, dependiendo de las necesidades de capacitación y se utilizará en la retroalimentación del sistema de capacitación.

CONCLUSIONES

El término educación es difícil de definir, ya que se le emplea de múltiples maneras, aunque se puede observar una tendencia hacia propósitos de socialización, es decir una preocupación por lograr que el hombre se desarrolle en armonía con la sociedad.

La capacitación es un subproceso educativo cuyo propósito es habilitar o hacer apto a un individuo en el desempeño de una tarea concreta.

Al investigar sobre los factores que inciden en la organización de la capacitación pudimos observar que la capacitación en los jardines de niños del D.F. aunque ha sido permanente y evolutiva, adolece de deficiencias como ser asistemática, unidireccional y sin vinculación entre la teoría y la práctica educativa.

La propuesta de capacitación que se presenta propone generar un sistema que haga concurrentes las expectativas institucionales con las expectativas de desarrollo profesional de los directivos y docentes del nivel preescolar.

La selección de las personas responsables de los procesos de capacitación se propone hacerse con criterios que permitan considerarlos como expertos en su campo de acción, con

autoridad para proponer, diseñar, y operar las acciones que contribuyan al mejoramiento técnico-pedagógico de la práctica docente.

Se sugiere que el diseño metodológico tome en consideración el nivel previo de conocimientos del sujeto capacitado, así como sus expectativas de cambio en su práctica docente.

Se recomienda utilizar además del curso, otras estrategias operativas que mejor promuevan los objetos de conocimiento que la acción de capacitación pretende.

Se propone diseñar un proceso de evaluación que permita el seguimiento adecuado del impacto de las acciones de capacitación en la práctica educativa.

La capacitación del nivel preescolar diseñada sistemáticamente confluye hacia dos vertientes que no son de manera alguna novedad en el largo camino de la educación institucional: la primera apunta hacia la necesidad de contar con los maestros adecuados para establecer los propósitos que se persiguen, la segunda se orienta hacia el establecimiento de sistemas que permitan un ajuste dinámico y permanente del resto de los elementos que intervienen en el proceso educativo para que sin generar brechas entre pasado y presente, entre presente y futuro, la educación preescolar sea en todo momento la adecuada

para que la sociedad tenga los miembros que requiere en cada instante de su devenir.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Richard C. y Faust Gerarld W. Psicología Educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje. Tr. de Carlos Villegas, México, Ed. Trillas, 1979. 569 p.
- AUSUBEL, P. David. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Tr. de Roberto Helier Domínguez, México, Ed. Trillas, 1980. 769 p.
- BOWEN, James y Hobson R. Peter. Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento occidental. Tr. de Manuel Arboli, México, Ed. Limusa, 1988. 452 p.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Leyes y Códigos de México. 93a ed. México, Ed. Porrúa, 1991. 126 p.
- CONTRERAS, Elsa e Isabel Ugalde. Principios de Tecnología Educativa. México, Ed. Edicol, 1984 (c 1980). 85 p.
- Diccionario Enciclopédico Bruguera. T. 4, México, Ed. Bruguera Mexicana, 1979. 512 p.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Ixtacala, La Psicología como Ciencia en Fundamentación Psicológica y Psicopedagógica. México (s.e.) 1980.
- FOULQUIE, Paul. Diccionario de Pedagogía. Adap. por J. García Bosch y D. de Bas. Barcelona, Ed. oikos-tau, s.a., 1976 (c 1976). 464 p.
- HELMING, Helen. El Sistema Montessori. Para un ejercicio de la libertad. Tr. de Versum, Barcelona, Ed. Luis Miracle S.A., 1970. 282 p.
- LOPEZ, y Mota Angel D. la actividad en las aulas. (un punto de vista psicogenético). México, 1987. (colección cuadernos de cultura pedagógica) (serie: investigación educativa, 6)
- NEISSER, U. La aproximación cognitiva en Psicología en Fundamentación Psicológica y Psicopedagógica. México (s.e.) 1980.
- PANZA, González Margarita. Fundamentos de Didáctica. V. 1. México, Ed. Genika. 1981. 253 p.
- REUHLIN, Maurice. Historia de la Psicología. 4a. ed. Tr. de Carlos A. Duval, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1971 (c 1959), (Biblioteca del hombre contemporáneo). 123 p.

RUCH, Lloyd D. ¿Qué es y qué hace la Psicología? en Fundamentación Psicológica y Psicopedagógica. México (s.e) 1980.

* Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar. Cuerpo de Asesoras Técnico Pedagógicas para Atender al Personal Docente de las Jefaturas de Sector del D.F.. Proyecto. México, 1982.

-----Encuentro con los Iniciadores de la Educación Preescolar. 24 p.

-----Informe Sobre el Estudio Diagnóstico de la Actividad Teórico-Práctica de la Educación Preescolar de 1970-1984. 1985. 96 p.

-----Objetivos, Políticas, Metas y Funciones de la D.G.E.P. (s.e.a.) 32 p.

✓ Secretaría de Educación Pública. Manual de Procedimientos del Departamento de Capacitación en el D.F.. Jardines de Niños. México, 1987. 65 p.

-----Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Preescolar. México, 1984. 117 p.

-----Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación del Programa. 1981. 119 p.

-----Programa de Educación Preescolar. Libro 2. Planificación por Unidades. 1981. 141 p.

-----Programa de Educación Preescolar. Libro 3. Apoyos Metodológicos. 1981. 143 p.

-----Programa General de Capacitación. Apoyo a la Función del Directivo. (s.a.e.) 25 p.

-----Programa General de Capacitación. De la Práctica Docente. (s.a.e.) 27 p.

-----Programa General de Capacitación. La Propuesta Educativa en el Nivel Preescolar. (s.a.e.) 33 p.

-----Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, 1989. 202 p.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Diagnóstico de las Acciones de Capacitación. México, 1986. 16 p.

-----Educación Preescolar México 1880-1982. México, 1988. 249 p.