

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**Propuesta para la formación de docentes especializados en la primera  
infancia**

**Modelo de trabajo de graduación presentado por  
Sandra Elizabeth Sosa Martínez  
para optar al grado académico de  
Licenciada en Psicopedagogía**

**Guatemala**

**2008**



**Propuesta para la formación de docentes especializados en la primera infancia**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**Propuesta para la formación de docentes especializados en la primera infancia**

**Modelo de trabajo de graduación presentado por**  
**Sandra Elizabeth Sosa Martínez**  
**para optar al grado académico de**  
**Licenciada en Psicopedagogía**

**Guatemala**

**2008**

Vo. Bo. :

(f)   
Patricia Castellanos de Muñoz, Au.D.

Tribunal Examinador:

(f) 

(f) 

(f) 

Fecha de aprobación: Guatemala, 15 de diciembre de 2008

## PREFACIO

Este modelo de trabajo profesional para optar al Título de Licenciatura en Psicopedagogía, consiste en una propuesta para la formación de docentes especializados en la primera infancia, desarrollada a partir de una investigación de carácter cualitativo. Para ello, se consideró inicialmente la elaboración de un marco contextual que permitiera establecer las referencias necesarias para proceder con la investigación. A partir de la información obtenida, se procedió a la construcción del marco conceptual. Posteriormente, se trabajó sobre el marco metodológico, diseñando diversidad de instrumentos que permitieran conocer los aportes de algunos docentes y profesionales que tienen contacto directo o experiencia en el tema de la primera infancia. Cabe destacar, que los resultados presentados provienen de una muestra representativa seleccionada por la autora y conllevan ciertas apreciaciones de carácter personal y subjetivo. Por tanto, no pueden considerarse sus hallazgos como plenamente concluyentes, si no más bien como una fuente de referencia para el estudio y futura exploración del tema. Esta investigación se ha desarrollado con el propósito de dar a conocer la importancia que posee la formación del recurso humano y sugerir opciones viables para el efecto.

Se agradece profundamente la colaboración de todos aquellos directivos, profesionales, catedráticos y alumnos que colaboraron en el desarrollo de esta investigación. Asimismo, se hace partícipe de este logro, a aquellas instituciones guatemaltecas como israelíes que estuvieran dispuestas a compartir sin reservas oportunidades de crecimiento, su conocimiento, su experiencia y su confianza. El compromiso asumido con todas estas personas, procurará trascender de la mejor forma posible.

Además de reconocer las bondades de un Ser supremo, la vida y sus leyes universales, así como el apoyo de seres queridos, con profunda admiración, especial cariño y eterna gratitud se dedica el presente trabajo de graduación a

aquellos que sembraron en este sueño: Doctora Patricia Castellanos Rodríguez de Muñoz y Doctor José Ricardo Muñoz Molina.

# CONTENIDO

Prefacio .....	vi
Lista de cuadros .....	xi
Lista de gráficas .....	xii
Resumen .....	xvii
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. MARCO CONTEXTUAL .....	3
A. Servicios Educativos para la Primera Infancia en Guatemala .....	3
1. Reseña histórica.....	3
2. Situación actual. ....	5
3. Recurso humano involucrado, su preparación académica y su formación.	6
B. Profesionalización de docentes especializados en primera infancia .....	7
1. Situación de países desarrollados y países en vías de desarrollo. ....	7
2. Opciones existentes en Guatemala. ....	11
C. Características esenciales de la primera infancia guatemalteca .....	11
D. Programas curriculares a nivel pre-primario existentes en Guatemala.....	15
E. Manejo actual de ejes que contempla la propuesta .....	16
III. MARCO CONCEPTUAL .....	17
A. Importancia de la primera infancia.....	17
1. Definición. De acuerdo con UNICEF Guatemala (2008) .....	17
2. Elementos de trascendencia para la educación de la primera infancia. ....	17
3. Áreas básicas de desempeño e hitos de desarrollo que comprende. ....	19
4. Relevancia que posee para etapas posteriores. ....	23
B. Profesionalización de docentes.....	24
1. Generalidades.....	24
2. Ejes de referencia para la preparación integral del docente. ....	27
3. Roles del docente especializado en la primera infancia.....	29
C. Importancia de la detección temprana de las necesidades educativas especiales.....	31
1. Aspectos Generales. ....	31

2. Ventajas en cuanto al pronóstico, diagnóstico, tratamiento y desempeño futuro..	33
3. Contribución del docente al proceso de detección temprana.....	34
D. Procesos de intervención psicopedagógica .....	35
1. Fundamentos. Martínez Clares (2002) .....	35
2. Estrategias dentro del sistema de educación regular .....	39
3. Relación del docente con padres de familia y equipo interdisciplinario de soporte.....	41
E. Modelos constructivistas en la educación .....	42
1. Generalidades. Rosas y Sebastián (2001) .....	42
2. Beneficios de su implementación. ....	46
3. Líneas de acción. ....	48
4. La integración e inclusión a partir de modelos constructivistas.....	50
IV. MARCO METODOLÓGICO .....	56
A. Generalidades .....	56
B. Observación del desempeño docente.....	57
C. Desarrollo de grupos focales .....	57
D. Elaboración y aplicación de instrumentos.....	58
V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	59
A. Observación del desempeño docente .....	59
1. Contextos israelíes.....	59
2. Contextos guatemaltecos.....	61
3. Contraste de resultados .....	64
B. Desarrollo de grupos focales .....	65
1. Resultados de grupo focal para docentes a cargo de la primera infancia.....	65
2. Resultados de grupo focal para docentes universitarios de carreras relacionadas con la primera infancia.....	66
3. Resultados de grupo focal para profesionales que participan en el diagnóstico tratamiento de las necesidades educativas especiales .....	67
4. Contraste de resultados. ....	68
C. Análisis e interpretación de instrumentos aplicados.....	68
1. Instrumento para docentes a cargo de la primera infancia .....	68
a. Competencias básicas .....	68
b. Competencias transversales o genéricas. ....	70

c. Competencias especializadas o específicas.....	79
2. Instrumento para docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia.....	87
3. Instrumento para profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales..	107
VI. PROPUESTA.....	121
A. Descripción .....	121
B. Requisitos para ingreso .....	121
C. Perfil de egreso .....	122
1. Competencias básicas: .....	123
2. Competencias transversales o genéricas: .....	123
3. Competencias específicas y especializadas:.....	125
D. Plan de estudios .....	126
1. Introducción. ....	126
2. Justificación.....	127
3. Definición de ejes. ....	127
4. Metodología.. ....	128
5. Perfil de docentes. ....	128
6. Evaluación. ....	129
7. Programa y descripción de cursos .....	130
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	135
A. Conclusiones.....	135
B. Recomendaciones .....	136
VIII. BIBLIOGRAFÍA .....	137
X. ANEXOS .....	140
1. Instrumento desarrollado para docentes a cargo de la primera infancia.....	140
2. Instrumento desarrollado para docentes universitarios de carreras Académicas relacionadas con la primera infancia.....	140
3. Instrumento desarrollo para profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales.....	146

## LISTA DE CUADROS

1 Observación del desempeño docente en contextos israelíes.....	59
2 Observación del desempeño docente en contextos guatemaltecos.....	61
3 Resultados de grupo focal para docentes a cargo de la primera infancia .....	65
4 Resultados de grupo focal para docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia.....	66
5 Resultados de grupo focal para profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales.....	67

## LISTA DE GRÁFICAS

1	Competencias básicas	70
2	Competencias transversales o genéricas	79
3	Competencias específicas o especializadas	87
4	Calidad de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria para atención óptima de la primera infancia	89
5	Calidad del nivel académico y profesional de los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	90
6	Edad de los estudiantes en programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	90
7	Duración de los estudios y los programas académicos de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria	91
8	Propuesta curricular y sistemas de enseñanza de los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	91
9	Práctica profesional requerida por los programa de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	92
10	Calidad del perfil de competencias básicas que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria	92
11	Relación entre la teoría y la práctica que manejan los docentes de educación inicial y preprimaria	93
12	Formas en que demuestran los docentes la conciencia del impacto que como profesionales tienen dentro de la comunidad educativa	93
13	Existencia de mayor cantidad de carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	94
14	Calidad del perfil de competencia que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al entrar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	94
15	Calidad de destrezas de lectura que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	95
16	Calidad de destrezas de expresión escritas que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	95
17	Calidad de habilidades para escuchar y para la expresión oral que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	96
18	Calidad de habilidades y razonamiento que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	96

19	Calidad de habilidades intelectuales que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	97
20	Calidad de habilidades que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	97
21	Calidad de actitudes y habilidades sociales que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	98
22	Calidad de conocimientos que poseen los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	98
23	Relación teórico-práctica en ramas especializadas de la educación que logran los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	99
24	Relaciones teórico-práctica en ramas especializada de la psicología que logran los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	99
25	Relación teórico-práctica para un desempeño profesional integral que logran los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	100
26	Medidas en que los docentes de educación inicial y preprimaria manejan las características propias e hitos de desarrollo de la primera infancia al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la misma	100
27	Medidas en que los docentes de educación inicial y preprimaria consideran los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la primera infancia al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la misma	101
28	Medidas en que los docentes de educación inicial y preprimaria llevan un monitoreo constante de las áreas de desarrollo del niño al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	101
29	Medidas en que los docentes de educación inicial y preprimaria atienden las necesidades y problemas que surgen en su trabajo al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	102
30	Medidas en que los docentes de educación inicial preprimaria contribuyen al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y progreso educativo de la primera infancia	102
31	Medida en que los docentes de educación inicial y preprimaria afrontan los problemas concernientes a su trabajo, a partir de un análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica	102
32	Medida en que los docentes de educación inicial y preprimaria se integran a equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios al ingresar a carreras universitarias relacionadas con primera infancia	103

33	Calidad con que los docentes de educación inicial y preprimaria identifican de forma objetiva y sistemática los eventos y factores que intervienen en su trabajo al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	104
34	Calidad con que los docentes de educación inicial y preprimaria aplican procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en su trabajo.	104
35	Calidad con que los docentes de educación inicial y preprimaria efectúan un diagnóstico preciso de necesidades y problemas mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos	105
36	Calidad con que los docentes de educación inicial y preprimaria elaboran y aplican programas de acuerdo al tipo de problemas a atender al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	105
37	Calidad con que los docentes de educación inicial y preprimaria evalúan y contrastan planes, programas y acciones de intervención con criterios teóricos, metodológicos y éticos	106
38	Calidad de ética y profesional con deseos de continuar preparándose y actualizándose que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	106
39	Calidad de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria para la atención optima de la primera infancia	108
40	Calidad del nivel académico y profesional de los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	109
41	Edad de los estudiantes en programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	109
42	Duración de los estudios y los programas académicos de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria	110
43	Propuesta curricular y sistemas de enseñanza de los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	110
44	Práctica profesional requerida por los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria	111
45	Forma en que demuestran los docentes la conciencia de impacto que como profesionales tienen dentro de la comunidad educativa	111
46	Relación teórico-práctica en ramas especializadas de la educación que logran los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	112
47	Relación teórico-práctica en ramas especializadas de la psicología que logran los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	112
48	Relación teórico-práctica para un desempeño profesional integral que logran los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	113

49	Medida en la que los docentes de educación inicial y preprimaria manejan las características propias e hitos de desarrollo de la primera infancia al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la misma	113
50	Medidas en la que los docentes de educación inicial y preprimaria consideran los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la primera infancia al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la misma	114
51	Medidas en la que los docentes de educación inicial y preprimaria llevan un monitoreo constante de las áreas de desarrollo del niño al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	114
52	Medidas en la que los docentes de educación inicial y preprimaria atienden las necesidades y problemas que surgen en su trabajo al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	115
53	Medidas en la que los docentes de educación inicial y preprimaria contribuyen al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y progreso educativo de la primera infancia	115
54	Medidas en la que los docentes de educación inicial y preprimaria afrontan los problemas concernientes a su trabajo, a partir de un análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica	116
55	Medidas en la que los docentes de educación inicial y preprimaria se integran a equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	116
56	Calidad con la que los docentes de educación inicial y preprimaria identifican de forma objetiva y sistemática los eventos y factores que intervienen en su trabajo al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	117
57	Calidad con la que los docentes de educación inicial y preprimaria aplican procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en su trabajo	117
58	Calidad con la que los docentes de educación inicial y preprimaria efectúan un diagnóstico preciso de necesidades y problemas mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos	118
59	Calidad con la que los docentes de educación inicial y preprimaria elaboran y aplican programas de acuerdo al tipo de problemas a atender al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	118
60	Calidad con la que los docentes de educación inicial y preprimaria evalúan y constatan planes, programas y acciones de intervención con criterios teóricos, metodológicos y éticos.	119
61	Calidad ética y profesional como deseos de continuar preparándose, superándose y actualizándose que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia	119

62	Participación de los docentes de educación inicial y preprimaria en la detección temprana de necesidades educativas especiales, la intervención psicopedagógica y la educación inclusiva	120
63	Existencia de mayor cantidad de carrera universitarias relacionadas con la primera infancia	120

## RESUMEN

Este modelo de trabajo profesional evidencia la necesidad de que existan programas de formación docente a nivel universitario, que se especialicen en la atención de la primera infancia. Mediante una investigación de carácter cualitativo, se ha procurado abordar los aspectos de mayor relevancia que idealmente debieran considerarse, para la elaboración de estos programas, con el debido respaldo contextual, conceptual y metodológico. De igual manera, se contempla el desarrollo de una propuesta que permita la cobertura adecuada de tres ejes fundamentales: la detección de necesidades educativas especiales, la intervención psicopedagógica y los procesos de inclusión a partir de modelos constructivistas. Los hallazgos procuran demostrar las necesidades existentes en torno a este tema y los múltiples beneficios que se obtendrían con líneas de acción innovadoras para el mejoramiento del desempeño docente.

## I. INTRODUCCIÓN

A partir de la oportunidad concedida de representar a la Universidad del Valle de Guatemala, en el desarrollo del curso “Bienestar y Educación para Niños Pequeños”, nace la inquietud de abordar esta temática, con el fin de proponer líneas de acción innovadoras, que promuevan el bienestar de la primera infancia. Dicho curso fue impartido del 11 de mayo al 4 de junio del año 2008, en el Centro Internacional de Capacitación Golda Meir – Monte Carmel (Haifa, Israel), a través del Ministerio de Relaciones Exteriores – MASHAV y el Centro de Cooperación Internacional, en común acuerdo con UNICEF Guatemala. Como parte de esta singular experiencia, se gozó del privilegio de observar los servicios de salud y educación que se ofrecen a la población israelí, desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Así mismo, se establecieron variedad de intercambios con distintos profesionales relacionados con estas áreas, para así conocer a fondo, el proceso que se sigue para la detección y abordaje de las necesidades educativas especiales, dentro de diversidad de ambientes educativos regulares, fundamentados en modelos constructivistas, que a su vez, promueven de forma directa o indirecta, la educación inclusiva.

Al considerar esta experiencia de formación teórico-práctica como marco referencial, se ha llegado a establecer la importancia de contar con docentes que cuenten con una formación académica especializada a nivel universitario, que les provea de todos los conocimientos y competencias requeridas para atender efectivamente las necesidades de la primera infancia. En este sentido, es esencial incluir dentro de este proceso de formación, la detección temprana de necesidades educativas especiales, la participación activa en situaciones de intervención psicopedagógica, y la propiciación de la educación inclusiva en modelos que fomenten el desempeño integral y óptimo de cada individuo, como es el caso de los modelos constructivistas. En consecuencia, se contempla el desarrollo de una propuesta curricular para la formación de docentes

profesionalizados en esta área, para dar respuesta a la problemática que actualmente se evidencia en torno a la detección y atención de las necesidades educativas especiales dentro del contexto de la enseñanza regular a nivel pre-primario en Guatemala.

## II. MARCO CONTEXTUAL

### A. Servicios Educativos para la Primera Infancia en Guatemala

De acuerdo con la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006), <<La educación de la primera infancia complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia. La educación de la primera infancia proporciona una valiosa experiencia y preparación para la transición a la escolarización a nivel primario. Los avances de la neurociencia nos demuestran que el sistema nervioso, base y soporte de la personalidad del adulto, se forma en los primeros años. No hay segunda oportunidad para la infancia. Por tanto con todos los conocimientos basados en las investigaciones sobre la importancia de esos primeros años de la vida, es fundamental hacer todo lo que sea posible por el bien de cada niño, su salud y nutrición, su crecimiento, aprendizaje y desarrollo, su felicidad .>>

**1. Reseña histórica.** De acuerdo con Menéndez (2002), antes de la época revolucionaria, es decir de 1944 a 1954, no se encuentran servicios educativos claramente establecidos para la primera infancia en Guatemala. La formación durante los primeros años, estaba principalmente a cargo de la familia, y la calidad de la misma se encontraba sujeta al entorno geográfico, social, económico, histórico y político. Durante el gobierno del Abogado Manuel Estrada Cabrera (1898 – 1920) se registra la fundación del Kindergarten Nacional en 1902, para niños de cuatro a siete años de edad, como un primer intento significativo de la creación de servicios educativos para la primera infancia. En cuanto a la formación docente, se constituye como punto inicial la creación de la Escuela Normal para Maestras de Párvulos, con el objeto de especializar a los docentes que atendían empíricamente las escuelas creadas desde principios del siglo como anexas a las escuelas primarias, durante el gobierno del General Lázaro Chacón (1926 – 1930). Con el gobierno del Doctor Juan José Arévalo Bermejo, se inician medidas de protección prioritaria a la infancia mediante las

Casas del Niño, las Guarderías y Comedores Infantiles, Centros de Observación y Re-educación de mejores, la Sección de Niños del Hospital Neuropsiquiátrico y el Centro de Recuperación de Defectuosos. Se provee atención a la educación especial mediante la fundación del Comité Prociegos y Sordomudos de Guatemala (ahora conocido como Benemérito Comité Prociegos y Sordos de Guatemala), que posteriormente crea sus escuelas.

Hospital Neuropsiquiátrico y el Centro de Recuperación de Defectuosos. Se provee atención a la educación especial mediante la fundación del Comité Prociegos y Sordomudos de Guatemala (ahora conocido como Benemérito Comité Prociegos y Sordos de Guatemala), que posteriormente crea sus escuelas.

Menéndez (2002) afirma que de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1956, Decreto Número 558, en su Artículo 48 se define que la educación preprimaria comprende desde el ciclo prenatal hasta la edad cronológica de los siete años. Para el efecto, corresponden al nivel preprimario las escuelas maternas, las casas – cuna, las casas del niño, las guarderías infantiles, las escuelas para párvulos y las demás que se crearen. No obstante, la Ley de Educación Nacional de 1991, reduce la educación preprimaria a las escuelas de párvulos 1, 2 y 3, según el Artículo 29 del capítulo VIII y presenta este nivel educativo después del nivel de educación inicial. Esta misma ley, incluye a la educación inicial como el primer nivel del subsistema de educación escolar y la define dentro del Título IV Modalidades de la Educación como la que comienza desde la concepción hasta los cuatro años de edad, procurando su desarrollo integral y apoyando a la familia para su plena formación. En consecuencia, la educación inicial se torna materia de trabajo de la Secretaría de Bienestar Social de la Presidencia de la República, mientras que la educación preprimaria queda bajo jurisdicción del Ministerio de Educación. A pesar de los esfuerzos, la educación a este nivel no tuvo carácter obligatorio sino hasta el año 1985 cuando la Constitución Política de la República de Guatemala, en su

Sección Cuarta, Artículo 74 preceptúa que <<Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria y básica, dentro de los límites de edad que fija la ley. >>

De acuerdo con González Orellana (2007), la organización y desarrollo de la educación media diversificada en 1979, da paso a una carrera de tres años de maestros de educación preprimaria. Son estos docentes los que han de hacerse cargo de gran parte de los servicios educativos que se ofrecen para la primera infancia. En este sentido, hasta la fecha no es mandatario cursar un título profesional académico a nivel superior.

**2. Situación actual.** Según la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006), <<...muchas son las ventajas que reporta la asistencia a un centro de educación de la primera infancia... El centro se presenta como el principal elemento de socialización para el niño. Este va a aprender a compartir, a esperar y a respetar; hecho que adquiere gran relevancia, ya que se presenta como la estructura intermedia entre la propia familia e integración del niño en los demás estamentos sociales. El centro nos posibilita el seguir paso a paso el proceso de desarrollo y maduración de cada niño. Así podemos detectar los posibles desequilibrios, desajustes o déficits que se vayan produciendo. Esta posibilidad de actuación preventiva va a ser determinante y fundamental para el desarrollo de los niños. La estructura del centro está concebida en función de las necesidades de los niños, ofreciendo mayores posibilidades para la manipulación y exploración de los objetos y el espacio. Uno de los grandes dilemas no terminando de resolver es si la educación de la primera infancia debe desarrollarse en el ámbito familiar o en el ámbito de los centros. Existen corrientes importantes que apuntan en una u otra dirección. La realidad es que han de ser las dos instituciones las encargadas de desarrollar la educación de la primera infancia. ...la sociedad y los poderes públicos deben tutelar y facilitar, mediante los recursos que sean necesarios, el hecho de que el individuo disponga de los elementos precisos para el desarrollo sistemático de sus

capacidades personales. Es pues, en el ámbito de las instituciones educativas donde deben favorecerse las vías de socialización y donde se sedimentan las bases de los procesos de aprendizaje. El objetivo común de la familia y de la institución educativa es, indiscutiblemente, conseguir el desarrollo integral y armónico del niño. Ambas vías de actuación han de incidir en una misma dirección para garantizar la estabilidad y el equilibrio, factores indispensables para una adecuada educación. ...la educación es una de las principales formas de preparar a los niños a ser miembros competentes e integrados de su sociedad. ...la educación es el medio principal de mejorar la condición social. >>

Actualmente, tanto la educación inicial, la educación preprimaria como la formación de profesionales que se ocupan de ambas áreas, están ante la necesidad de ser transformados, a raíz de aspectos de orden geográfico, social, económico, histórico, cultural y político. En este sentido, González Orellana (2007) considera que los Acuerdos de Paz y Reforma Educativa, así como los procesos de readecuación curricular, son muestras claras de las modificaciones que deben suscitarse en estas áreas. Por lo tanto, se hace evidente que aún faltan una serie de acciones específicas para implementar todos los cambios requeridos con miras a mejorar la calidad en la educación que se provee a la primera infancia en Guatemala.

**3. Recurso humano involucrado,** su preparación académica y su formación. Tal y como lo plantean Menéndez (2002) y González Orellana (2007), los servicios educativos para la primera infancia en Guatemala, están a cargo en su mayoría de docentes egresados a nivel diversificado, con una carrera de tres años de preparación teórica básica, cursada en instituciones públicas como privadas. Un porcentaje mínimo continúa con una preparación académica a nivel universitario en áreas afines a su campo laboral, en el afán de optar a mejoras salariales o cargos administrativos. No obstante, no es un requisito mandatorio para continuar laborando. Aquellos profesionales que laboran en las áreas de servicio social, psicopedagogía, formación de docentes, administración educativa

o educación especial, si requieren cursar una carrera universitaria de primero o segundo nivel, según sea el caso. Dichas carreras pueden cursarse tanto a nivel universitario estatal como privado.

## **B. Profesionalización de docentes especializados en primera infancia**

Pearlman y colaboradores (2004) indican que la profesionalización docente debe revisarse en términos de ciertos bloques temáticos. El primero, considera la importancia de la evaluación de la práctica profesional. El segundo, requiere de la revisión de la formación docente y calidad de los maestros. Finalmente, es necesario delimitar los incentivos e innovaciones recientes que pudieron haberse implementado o habrán de implementarse.

### **1. Situación de países desarrollados y países en vías de desarrollo.**

Para esta propuesta, se considera relevante revisar la situación de países que pueden proveer aportes significativos en este sentido. Levi y colaboradores (2008) aportan que en Israel la asistencia a servicios de educación para la primera infancia es de carácter obligatorio. Existen centros de cuidado infantil, centros de bienestar social y jardines para la primera infancia, tanto estatales como a nivel privado, que buscan cubrir a su población en términos de las legislaciones vigentes. En cada caso, un docente es asignado con los cargos administrativos que implica una dirección. Este docente junto con aquellos que serán titulares de cada aula, deben cursar a nivel universitario su título para ejercer la docencia, cumpliendo así mismo con los requisitos planteados en términos de formación continua (título a primer, segundo y tercer nivel académico), capacitación y actualización. Todos aquellos que asisten la labor docente, deben cursar el entrenamiento requerido y especificado por las entidades del Estado a cargo de los servicios de salud, bienestar y educación. El mismo se ofrece y es costado por los centros educativos, siendo así mismo de naturaleza periódica, para que el personal pueda gozar de una adecuada capacitación y actualización. Por último, existen equipos profesionales multidisciplinarios de apoyo externos, asignados a los centros existentes, para

intervenir según se requiera. De dichos profesionales, se requiere formación a nivel universitario, con especificaciones similares a las que se demandan del docente.

En lo que respecta al continente americano, Kauchak, Eggen y Carter (2002), afirman que en el caso de Estados Unidos, se demanda que los docentes obtengan su licencia profesional a partir de una preparación universitaria a nivel de licenciatura. Asimismo, deben proseguir programas de formación, capacitación y actualización docente, que les permitan obtener los créditos requeridos para la renovación de su licencia profesional. Por otra parte, deben especializarse en la población a trabajar, siendo en este caso, para la primera infancia. Con esta profesionalización pueden optar a ser colocados tanto a nivel público como privado en los servicios educativos disponibles para la primera infancia: centros o programas de estimulación temprana, centros o programas de enriquecimiento, preescolares, jardines infantiles (pre-kindergartens y kindergartens), así como programas de preparación para el ingreso a la primaria. Este planteamiento es muy similar a aquellos que se observan en los países industrializados en el continente europeo y asiático.

Al abordar la situación de los países latinoamericanos, es importante considerar los hallazgos de Pearlman y colaboradores (2004) «El resultado más consistente de la investigación educativa desde los años cincuenta hasta los años ochenta, se refería a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión escolar. En el último decenio del siglo pasado los sistemas educativos de la región priorizaron los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en ese empeño, se identificó al desempeño profesional del maestro como muy influyente para lograr un salto cualitativo de la gestión escolar. Luego, entre las múltiples acciones que pueden realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto, orientar las acciones

encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.>> A partir de lo anterior, se observó la necesidad de incorporar ciertos rasgos y caracterizaciones que favorezcan el proceso de profesionalización docente. Entre ellas cabe mencionar: un saber sistemático y global; poder sobre el cliente y la disposición de éste a acatar sus decisiones; actitud de servicio ante sus clientes; autonomía o control profesional independiente; prestigio social, reconocimiento legal y público de su estatus; subcultura profesional especial; competencias generales y específicas (de orden declarativo, procedimental y actitudinal); vocación; licencia; independencia; y autorregulación.

En términos generales, el estado de la profesionalización docente en cada país, según Pearlman y colaboradores (2004), estará sujeta a la intervención de ciertos factores. Entre los mismos, cabe destacar las siguientes: las disposiciones jurídicas vigentes; el papel que juega la participación sindical; las estructuras institucionales existentes; los costos que representa la práctica educativa; y la evaluación docente en sus diversos contextos (postulantes a las carreras docentes, la formación inicial, del desempeño profesional). También, indican que existe una serie de aspectos que operan como elementos transformadores del oficio docente, siendo éstos: los cambios observados en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización; las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos; los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de educabilidad; la evolución de las tecnologías de la comunicación y la información; el origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes; el surgimiento de nuevos alumnos (características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa); el contexto organizativo/institucional del trabajo docente y el carácter emergente del docente colectivo; y los cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro.

Bajo esta perspectiva, resulta esencial considerar la importancia que posee la profesionalización docente a nivel universitario. Tal y como lo manifiestan, Pearlman y colaboradores (2004) <<La docencia es componente central de la actividad educativa. Un sistema educativo que carezca de una organización profesional y bien institucionalizada en el marco de la que se desarrolle la carrera de maestro y profesor tiene una debilidad básica que con seguridad le impedirá obtener resultados adecuados en cuanto a logros de aprendizaje de los alumnos, y en cuanto a la capacidad del sistema educativo para tratar a esos alumnos de forma equitativa y mediante el uso apropiado de todos los recursos disponibles. Lamentablemente, esta es justamente la situación de los sistemas educativos latinoamericanos.>> Dentro de las situaciones y problemas que se asocian con la viabilidad de la profesionalización docente a nivel universitario en Latinoamérica, Pearlman y colaboradores (2004) mencionan: la problemática definición de la carrera docente (volumen de la categoría profesional, estatus social, definición de carrera docente, el contraste entre docentes idóneos y docentes titulados, las modalidades de designación de los docentes, las remuneraciones e incentivos que se reciben); así como los procesos educativos (la preparación de los docentes para desarrollar una asignatura o un curso, la carencia de objetivos y metas de aprendizaje en los programas de la educación de los países latinoamericanos, la debilidad del sistema de supervisión, el condicionamiento de la docencia a los perfiles socioculturales de las familias, el logro de un profesional docente responsable, y el acto de educar en contextos formales y no formales).

Pearlman y colaboradores (2004), indican que entre las políticas que favorecen la definición de una carrera docente, tal y como ha sido el caso de varios países desarrollados alrededor del mundo, se encuentran: la formación sistemática acreditada a nivel universitario, el examen de ingreso a la carrera docente, la evaluación técnica periódica, la capacitación permanente, la asistencia, el control de las situaciones excepcionales, así como, la evasión de la burocratización y politización de las carreras docentes. Para efectos de

remuneración y asignación de responsabilidades, habrá que tomar en cuenta y revisar los años de estudio; la igualdad de género; la cantidad y calidad de su experiencia; las diferencias por trabajar en áreas o contextos difíciles en términos de accesibilidad, población y/u otra situación demandante; las variantes entre el sector público y el sector privado; la jornada laboral semanal; y la afiliación a gremios existentes. Por último, para cada país resulta determinante definir ciertos aspectos para implementar un proceso de profesionalización efectivo. Entre ellos se encuentran, las características personales de los docentes (género, edad y educación) y el rol de los docentes en la familia propia con sus características (tamaño, ingreso familiar, etc.). La experiencia internacional ha sugerido, que deben también incluirse dentro del pago de incentivos al desempeño docente, los pagos por mérito, las carreras escolares, el pago por competencias, y el incentivo a los establecimientos escolares, como plataforma para la implementación y adecuado funcionamiento de la profesionalización docente a nivel universitario.

**2. Opciones existentes en Guatemala.** En cuanto a la profesionalización y especialización de docentes a nivel universitario en Guatemala, las opciones se circunscriben a títulos académicos de primer, segundo y tercer nivel emitidos por las Facultades de Humanidades o Educación de las universidades que las poseen (USAC, UVG, URL, UFM, UMG, UNIS, UPANA y UM). No obstante, dichos programas son de orden general, o bien especializados en docencia a nivel primario, educación media y universitaria. Es únicamente, a partir del año 2003, que la Universidad Rafael Landívar, ofrece las carreras de Técnico como Licenciatura, en Educación Inicial y Preprimaria.

### **C. Características esenciales de la primera infancia guatemalteca**

De acuerdo con UNICEF (2008), «Guatemala tiene una población total de 13.3 millones de habitantes, de los cuales 54% son residentes en áreas rurales y 46% en áreas urbanas. Casi la mitad de la población es menor de 18 años (49.3%). Es el país del istmo con mayor población indígena (41% y 80%

vive en zonas rurales), 57% vive en condición de pobreza y 21% en condición de extrema pobreza. Existe una mayor distribución de pobreza en el área rural (82%) y en la población indígena (76%). La esperanza de vida al nacer para los hombres es de 63.01 y en mujeres de 68.70. Aunque no existe una desagregación por etnicidad, se estima que la población indígena tiene una esperanza de vida al nacer 17 años más baja que la población no indígena. La tasa global de fecundidad fue de 4,4 hijos en el 2002, siendo mayor en madres indígenas (6.1 hijos) y en zonas rurales (5.2 hijos), con mayores reducciones en madres urbanas (3.4 hijos) y madres no indígenas (3.7 hijos). La población de niños y niñas menores de 6 años es de 2.8 millones (21.5%). Se estima que de ellos, casi 1.6 millones viven en condiciones de pobreza y más de medio millón en extrema pobreza.>>

En cuanto a la educación en la primera infancia, UNICEF (2008) detalla lo siguiente:<<El enfoque reciente de las políticas educativas en Guatemala ha tenido una particular atención para el nivel primario. Las estrategias están dirigidas a lograr el 100% de cobertura en la educación primaria y 70% en preprimaria, con lo cual se pretende reducir la repitencia (12.5% en primaria, 24.8% en primer grado primaria) y la deserción escolar (13% en preprimaria bilingüe, 5.2% en preprimaria y 10.1% en primaria).”. Dentro de lo que se ha logrado hasta el momento, UNICEF (2008) indica “Se incrementó la matrícula escolar en los niveles primaria y preprimaria, entre 2001 y 2005. La tasa neta de escolaridad preprimaria aumentó de 41% a 47% y la primaria de 85% a 93.5%. Además, se redujo la brecha de género en educación en el nivel primario, que en 1994 tenía una diferencia de 8% entre niños y niñas. Para el 2004, la diferencia era de 4% (91.5% para mujeres y 95.5% para hombres).”. Aun así, UNICEF (2008) argumenta “La cobertura de educación inicial y preprimaria en niños y niñas de 0 a 6 años es muy baja (22%), a pesar de estar expresada en la ley y la voluntad política. El panorama es más desalentador para los menores de 4 años, con tasas nulas de matriculación en menores de 3 años, mientras que entre niños y niñas de 3 años es de 6.5% y de 4 años es de 11.3%. Los programas de

educación preprimaria benefician primordialmente a la población que reside en zonas urbanas de las cabeceras departamentales. >>

UNICEF (2008) afirma <<Las acciones que ha emprendido el Ministerio de Educación están orientadas a diseñar una estrategia para ampliar la cobertura y fortalecer los programas de atención integral para los menores de 6 años (entre estos está el Programa de Atención Integral al Niño y la Niña menor de 6 años - PAIN-; el Programa de Centros de Aprestamiento Comunitario, el Programa no Escolarizado De la Mano Edúcame, entre otros). Además, implementar un nuevo Currículo Nacional Base (CNB) para preprimaria dirigido a los niños de 4,5 y 6 años. Para el efecto, se han efectuado talleres para formación de docentes (14,146 maestros) y se elaboró el primer CNB para el Nivel Inicial (niños de 0 a 4 años).>>

En el caso particular de los niños del primer año a los tres años de vida, UNICEF (2008) logró determinar lo siguiente: <<En el país existen varios programas educativos estatales dirigidos a niños y niñas menores de 3 años con varias modalidades de atención, como los no escolarizados, de aprestamiento comunitario, con escuela para padres y combinación de acciones de alfabetización a la familia. El sector privado ha incrementado la oferta de atención a la primera infancia, con una cantidad innumerable de centros educativos dedicados a atender a la población menor de 6 años, sin que se tenga un control apropiado de los estándares de calidad de los mismos. Se considera que una gran parte no tiene personal formado para atender a este grupo de edad. A pesar de esta variedad de oferta, existe ausencia de políticas claras respecto del financiamiento, acceso y regulación del sistema de educación inicial, lo que repercute en una incierta calidad de las prestaciones y una mínima cobertura, respecto a la población potencialmente beneficiaria. Los programas y proyectos de educación inicial desarrollados y apoyados por el Ministerio de Educación son el Programa de Atención Integral de Niños y Niñas (PAIN), con un centro de atención en cada una de las cabeceras municipales, que beneficia

a un estimado de 15 mil niños en 328 centros. También, está el programa no escolarizado De la Mano Edúcame que beneficia a 666 familias y el denominado Toma mi Mano, que beneficia a 350 familias en 4 departamentos de la República. Entre estos programas, deben mencionarse los de la Secretaría de Bienestar Social y la Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente (SOSEP), que con el acompañamiento del Ministerio de Educación atienden a cerca de 100 mil niños y niñas con la modalidad de los Programas Hogares Comunitarios (14 mil) y Creciendo Bien (82 mil niños y niñas de más de 2,200 comunidades).>>

Finalmente, en el caso de los niños de 4 a 6 años, UNICEF (2008) constata: <<Cerca de 436 mil niños de 5 a 6 años de edad fueron atendidos por el sistema preescolar, lo que representa el 47% del grupo de edad. El efecto negativo de no tener acceso a la educación inicial y preprimaria se evidencia en las cifras acumuladas en el país al 2004. Se muestra que de cada 100 niños y niñas en edad escolar, 90 ingresan a la escuela primaria; 49 terminan tercer grado; 37 son promovidos al sexto grado; 15 son promovidos a diversificado, y 10 terminan el diversificado. En el área urbana, 70 de cada 100 estudiantes terminan tercer grado, comparado con 47 del área rural. En el área urbana, 62 de cada 100 alumnos que ingresan a primaria son promovidos del sexto grado, comparado con 29 del área rural. En el área rural, de cada 100 niñas que ingresan a la escuela, 27 son promovidas al sexto grado. La tasa de reprobación del primer grado es de 25.8% y de segundo grado es de 16.3%.”. Se destacan los siguientes cambios: “La tasa neta de escolaridad primaria ha aumentado considerablemente desde la mitad del decenio de los años 90; la matriculación de cerca del 70% se ha incrementado al 2005 hasta el 93.5%. La diferencia en matrícula entre niños y niñas se ha reducido a la mitad entre 1994 y 2004, pasando de una diferencia de 8% a 4%, aproximadamente. Se observa un incremento progresivo de niños y niñas que logran terminar la primaria. La tasa de permanencia ha pasado del 40% que existía en 1994 a 60% en el 2004.

Existe una diferencia de 7% entre niñas y niños, siendo las primeras quienes más se retiran de la escuela antes de completar la primaria. >>

Desde una perspectiva global, UNICEF (2008) enfatiza lo siguiente: <<Es muy limitada la estimulación que desarrollan las madres en el nivel cognoscitivo de los niños y niñas, pues el 83 por ciento de ellas lo que más práctica es la respuesta a las preguntas formuladas por sus hijos e hijas. El 70 por ciento de las madres no tiene idea de la necesidad de estimular algunas habilidades psicomotrices de sus niños. Este aspecto evidencia la urgente necesidad de dirigir acciones a los padres de familia, para que aprendan a interactuar con sus hijos e hijas, para incrementar las acciones, que dentro de la vida cotidiana ayuden a desarrollar social, emocional y cognoscitivamente a la familia. Al no prestar atención suficiente a los nexos que existen entre la atención y educación de la primera infancia y los niveles de enseñanza primaria, secundaria y la alfabetización de los adultos, Guatemala está desperdiciando la oportunidad de mejorar la educación básica en todos sus aspectos y, por ende, las perspectivas de los niños, jóvenes y adultos de la nación.>>

#### **D. Programas curriculares a nivel pre-primario existentes en Guatemala**

Actualmente, la educación inicial como pre-primaria, tanto pública como privada, se fundamenta, por lo general, en el Currículum Nacional Base, elaborado para dichos niveles, por el Ministerio de Educación. Dicho documento, propone diversidad de competencias a ser desarrolladas en las áreas de: destrezas de aprendizaje; comunicación y lenguaje; medio social y natural; expresión artística y educación física. Sugiere cambios paradigmáticos en variedad de aspectos, involucrando a los alumnos como el centro del proceso educativo, además de los padres de familia, los docentes, los consejos de educación, los administradores educativos, la comunidad y los administradores escolares. Hasta el momento, su implementación total aún no ha sido factible por diversas razones concernientes al contexto educativo, social, cultural y político.

## **E. Manejo actual de ejes que contempla la propuesta**

Con relación a los ejes que contempla la presente propuesta, es decir la detección de necesidades educativas especiales, la intervención psicopedagógica y la educación inclusiva a partir de modelos educativos constructivistas, no se observa un abordaje integral de los mismos en la mayoría de instituciones educativas. Intentos aislados han sido, en cierta medida incorporados por iniciativa personal o institucional en algunos contextos específicos a nivel privado con una población de condición socioeconómica media-alta y alta. No obstante, no se registra una integración de dichos ejes en las planificaciones educativas que se manejan a nivel macro para la educación nacional. Existen instituciones privadas de educación regular a nivel capitalino, que únicamente se constituyen en fuentes ocasionales de referencia a equipos interdisciplinarios para la detección y tratamiento de necesidades educativas especiales, como para procesos de intervención psicopedagógica. Asimismo, existen instituciones que proveen servicios educativos especializados, más no siempre están en condiciones de ocuparse de procesos de integración e inclusión. A nivel público el Ministerio de Educación, cuenta con un Departamento de Educación Especial, que provee una cobertura limitada en lo que respecta a aulas integradas, aulas recurso, aulas de estimulación temprana, centros y escuelas de educación especial, y escuelas integradoras oficiales. No obstante, cabe destacar que tanto a nivel público como privado, la formación profesional de los docentes es en ocasiones cuestionable en cuanto a su calidad, constancia y actualización. En consecuencia, la atención especializada a la población de la primera infancia no es la óptima ni contempla los ejes que se sugieren para el efecto.

### III. MARCO CONCEPTUAL

#### A. Importancia de la primera infancia

<<El crecimiento y desarrollo de la primera infancia es como una carrera de obstáculos, donde todos los niños y niñas deben tener iguales oportunidades para tener un buen inicio y poder superar todos los obstáculos con las competencias que se requieren para garantizar una vida digna.>> UNICEF GUATEMALA (2008)

**1. Definición. De acuerdo con UNICEF Guatemala (2008),** <<El ciclo de vida de la primera infancia comprende a los niños y niñas desde su gestación, hasta los primeros seis años de vida.>> No obstante, Levi y colaboradores (2008) destacan que en realidad este período en términos de la educación, debe extenderse hasta los ocho años, debido a la importancia que tienen los aprendizajes que se llevan a cabo durante este tiempo, para el desenvolvimiento posterior. La Asociación Mundial de Educadores Infantiles - AMEI (2006), coincide con esta observación, pues es durante este tiempo, que la estimulación posee mayor importancia y significado para toda la vida del ser humano, debido a que se realiza sobre fundamentos biofisiológicos y psicológicos que están en proceso de formación, y no así sobre estructuras ya formadas como sucede en otras edades. La AMEI (2006) considera que <<La primera infancia constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. Se fundamenta esencialmente por la gran plasticidad del cerebro en estas edades...>>

**2. Elementos de trascendencia para la educación de la primera infancia.** UNICEF (2007), establece que en términos de la etapa de primera infancia, resulta indispensable considerar un enfoque de ciclo de vida de carácter holístico, que conlleva una subdivisión en los siguientes períodos: prenatal y perinatal; del nacimiento a los tres años; de los tres a los seis años; y de los seis a los ocho años. Para el período prenatal y perinatal, resulta crucial la calidad de

cuidados y control observado durante el mismo. Del nacimiento a los tres años, destaca la maduración neurobiológica, el desarrollo de áreas básicas de desempeño y la participación de los padres. De los tres a los seis años, el énfasis estará en el cuidado del niño vinculado a procesos educativos. Finalmente, de los seis a los ocho años, cobra importancia la transición a la educación formal y la preparación académica posterior. Entre los elementos de trascendencia de los servicios educativos para la primera infancia, que considera UNICEF (2007) para un enfoque holístico, se encuentran: la participación de los padres y la comunidad en el análisis de necesidades; el desarrollo y la elaboración de un marco conceptual; la evaluación del contexto; la identificación de componentes importantes y su viabilidad dentro de las limitaciones existentes; la selección de líderes con credibilidad, compromiso y afinidad personal; la delimitación de la cobertura a ofrecer, la creación de una demanda legítima de los servicios que se proveen; la definición clara y flexible de metas; la demostración de una auténtica sensibilidad cultural, social e interpersonal; la promoción de redes organizacionales de apoyo; el manejo adecuado de tiempo y recursos; la planificación con miras al crecimiento, a la expansión e institucionalización; la creación de mecanismos efectivos de monitoreo y retroalimentación; y el desarrollo de políticas y legislación que apoyen lo que se ofrece.

Por otra parte, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI (2006), considera que cualquier programa educativo destinado a la primera infancia debe partir de tres características trascendentales. La primera, radica en una correspondencia con las particularidades del desarrollo físico, anatomofisiológico, motor y psíquico de los niños en esta etapa. La segunda, requiere una fundamentación teórica adecuada y propia de la edad a tratar. Finalmente, debe concebirse en relación a los principios propios de la educación de estas edades. Dentro de esta serie de principios, habrá que tomar en cuenta lo siguiente: la centralización de todo proceso educativo en el niño; la integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo; la unidad entre lo

instructivo y lo formativo; la sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo; y la atención a las diferencias individuales.

### **3. Áreas básicas de desempeño e hitos de desarrollo que comprende.**

De acuerdo con Santrock (2006), las áreas básicas de desempeño que contempla la psicología de la educación para la primera infancia, se delimitan en función a procesos y períodos. <<El patrón de desarrollo del niño es complejo porque es el producto de varios procesos: el biológico, el cognoscitivo y el socioemocional.>> Los procesos biológicos se refieren a los cambios físicos en el niño, en términos del desarrollo neurológico, el aumento de la estatura y el peso, de los cambios en las habilidades motoras, y de los cambios hormonales y de crecimiento. Los procesos cognoscitivos conllevan cambios en el pensamiento, la inteligencia, y el lenguaje del niño. Los procesos socioemocionales contemplan cambios en las relaciones que tienen los niños con otras personas, en las emociones y en la personalidad. Finalmente, los períodos de desarrollo se dan en función a la subdivisión respectiva de la primera infancia en grupos etéreos.

Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2005), consideran que la etapa de desarrollo prenatal, tanto a nivel germinal como embrionario y fetal, es de suma importancia para el desenvolvimiento del ser humano. Durante la misma se sientan los inicios del desarrollo céfalocaudal y próximodistal; se observa la rápida división celular con creciente complejidad, diferenciación y especialización; el acelerado crecimiento y desarrollo de los principales órganos y sistemas corporales; así como el mayor detalle de las partes del cuerpo e incremento gradual del tamaño corporal. Además de la influencia genética, existen factores maternos de influencia ambiental que son decisivos para un adecuado desarrollo, siendo estos: la nutrición, la actividad física, la abstinencia en el consumo de sustancias nocivas (drogas, medicamentos, alcohol, nicotina y estimulantes), el control médico durante el embarazo, el monitoreo de enfermedades maternas y enfermedades de transmisión sexual, la edad de la

madre, y la minimización de riesgos ambientales externos. Resulta también crucial, la calidad de atención perinatal que se provea para garantizar un desenvolvimiento óptimo posterior, a partir de la detección neonatal de condiciones médicas y tratamiento adecuado de complicaciones del nacimiento.

Del nacimiento a los tres años de edad, Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2005) destacan como aspectos primordiales el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. En cuanto al desarrollo físico, habrá que efectuar un monitoreo periódico que abarque: tamaño y apariencia; funcionamiento de los sistemas corporales; estados de activación; valoración médica y conductual; así como control de vacunación. La atención deberá centrarse en observar los principios de desarrollo céfalocaudal y próximodistal; el crecimiento físico; la nutrición; la activación cerebral a partir de conductas reflejas; mielinización y moldeamiento por experiencias; la estimulación de las capacidades sensoriales; los sistemas de acción de desarrollo motor que propician las habilidades motoras gruesas como finas (prensión manual, control de la cabeza, control de la mano, movimiento de segmentos del cuerpo, adopción de posturas y locomoción); la maduración en contexto e integración de las facultades motoras y perceptivas. Por su parte el desarrollo cognitivo, involucra la mecánica básica del aprendizaje a partir de las experiencias y factores condicionantes; la estimulación de la capacidad de memoria, el desarrollo de una conducta inteligente (orientada a una meta y que se adapta a las circunstancias y condiciones de la vida) y cociente intelectual; el impacto del ambiente familiar; así como, la posición socioeconómica y prácticas de crianza. En esencia, se busca poner en marcha los mecanismos de preparación del desarrollo (incentivo para explorar el ambiente, instrucción en habilidades cognitivas y sociales básicas, celebración de logros, orientación para la práctica y expansión de las habilidades, protección contra maltrato y desaprobación por errores o consecuencias involuntarias al explorar o intentar habilidades, y la estimulación del lenguaje y otras formas de comunicación simbólica). Se procura una secuencia de las subetapas de la etapa de desarrollo cognitivo sensoriomotor (reflejos; reacciones circulares

primarias, reacciones circulares secundarias, coordinación de esquemas secundarios, reacciones circulares terciarias y combinaciones mentales); en conjunto con el desarrollo de la habilidad de representación, la imitación invisible, visible y diferida, el conocimiento acerca de los objetos y el espacio, la permanencia del objeto, la causalidad, el número y la categorización. El procesamiento de la información se da por percepciones y representaciones, construyendo las estructuras cognitivas del cerebro, requiriendo a la vez, la interacción constante con cuidadores primarios. Asociado a lo anterior, deberá observarse la secuencia del desarrollo del lenguaje (comunicación prelingüística, etapa holofrástica, etapa de dos palabras y etapa telegráfica), en términos de la maduración cerebral y la interacción social. Finalmente en cuanto al desarrollo psicosocial, se considera establecer los fundamentos para las emociones básicas, autoconscientes y autoevaluativas; la conciencia de sí; la empatía; la cognición social; el temperamento; las primeras experiencias sociales en la familia; el desarrollo de la confianza; el desarrollo de los apegos; la regulación mutua en la comunicación emocional; el manejo de la ansiedad; la referencia social; el autoconcepto; la autoeficacia; la autonomía; la socialización e interiorización; la autorregulación; la relación con otros miembros dentro y fuera del núcleo familiar; y un cuidado infantil temprano.

De los tres a los seis años de edad, Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2005), destacan la evolución que se tiene a lo largo de los tres ejes mencionados. En cuanto al desarrollo físico, existen cambios en torno a lo siguiente: crecimiento y segmentos corporales; la nutrición y salud oral; los patrones de reposo-vigilia; combinaciones en los sistemas de acción de habilidades motoras gruesas como finas; el desarrollo artístico; la preferencia manual y las necesidades en torno a su salud y seguridad. En el caso del desarrollo cognitivo, se registran: avances en el pensamiento preoperacional (función simbólica, pensamiento espacial, representación dual, causalidad, transducción, comprensión de las identidades y categorización; principios de número, conservación, irreversibilidad, centralización, egocentrismo);

conocimiento acerca del pensamiento propio y los estados mentales; la distinción entre apariencia y realidad; la distinción entre realidad y fantasía; y el desarrollo del lenguaje (vocabulario, gramática y sintaxis, pragmática, habla privada y habla social, interacción social y preparación para la lectoescritura). El procesamiento de la información se encamina al desarrollo de la memoria; el reconocimiento y recuerdo; la formación de los recuerdos de la niñez y memoria autobiográfica, pudiendo ser la inteligencia medida en variedad de contextos, y facilitándose la transición al contexto escolar. El desarrollo psicosocial se ve modificado por: la relación del autoconcepto y el desarrollo cognitivo; la comprensión de las emociones; las emociones dirigidas al yo; las emociones simultáneas; el desarrollo de la autoestima; las diferencias de género con sus enfoques de estudio; la naturaleza de los patrones de crianza; el juego (tipo, dimensión social, género, cultura); las formas de disciplina; los estilos de crianza; los factores culturales; la promoción de la conducta prosocial; el manejo de la agresión y el temor; la calidad de cuidados para el bienestar contra abuso, maltrato y negligencia; así como las relaciones con otros niños.

Como culminación de la primera infancia, de los seis a los ocho años de edad, Papalia, Wendkos Olds y Dustin Feldman (2005), enfatizan el monitoreo evolutivo de los ejes presentados. El desarrollo físico abarca: cambios en el ritmo de crecimiento; influencia significativa de la nutrición en el desempeño; perfeccionamiento motor a partir del juego y ejercitación de la condición física; así como la necesidad de un control detallado y extendido de problemas de salud y seguridad. El desarrollo cognitivo registra avances en términos de operaciones concretas (espacio y causalidad; categorización; seriación; inferencia transitiva; razonamiento inductivo y deductivo; conservación; razonamiento moral). También son evidentes los mecanismos de procesamiento de la información y la construcción del pensamiento como inteligencia (memoria, habilidades de procesamiento, capacidades, procesos básicos, metamemoria, estrategias para recordar, atención selectiva, desarrollo de inteligencias

múltiples); como el desarrollo del lenguaje en relación al alfabetismo, pragmática, vocabulario, gramática, sintaxis, comprensión, habilidades de lectura y escritura. Su transición al contexto escolar, se verá influenciada por la autoeficacia, la motivación académica, las prácticas de crianza, la posición socioeconómica, las expectativas que se planteen todas las partes involucradas, el sistema educativo, la cultura, el manejo de más de un idioma, y la presencia de necesidades educativas especiales.

En síntesis, el desenvolvimiento durante la primera infancia en el aspecto educativo deberá abarcar las siguientes áreas básicas: la psicomotricidad, la sensopercepción, la cognición, el lenguaje, la atención y memoria, la socialización e inteligencia emocional, así como la autoayuda y desarrollo de hábitos. Al considerar los hitos específicos de desarrollo en función a cada edad o período crítico por área, se garantiza el estudio y monitoreo del individuo como ser integral. Lo anterior, deberá ser complementado con los cuidados requeridos en términos de salud, nutrición, protección y bienestar.

**4. Relevancia que posee para etapas posteriores.** Según la Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI (2006), <<cada persona tiene una particular manera de ser y estar en el mundo, de relacionarse con la realidad, con las otras personas, con el espacio y los objetos. Este esquema se construye y se desarrolla especialmente durante los primeros años de vida.>> En consecuencia, considera que la relevancia que posee la primera infancia para las etapas posteriores en la vida del ser humano, radica en las mismas razones que fundamentan el desarrollo de la educación de la primera infancia. Entre dichas razones, destacan: establecer los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso; favorecer la pronta identificación y el tratamiento de dificultades a nivel físico, intelectual, nutricional, social, cognitivo, afectivo, etc., para proporcionarle al niño mejores oportunidades en la vida; proporcionar un medio para tratar la desigualdad de oportunidades, a partir del cuidado y la protección; y compensar las diferencias familiares, socioeconómicas y culturales que

influyen significativamente el crecimiento y desarrollo físico, intelectual, como afectivo.

A partir de los objetivos que se plantea la educación de la primera infancia, es factible establecer la importancia que posee este período para el desenvolvimiento posterior del individuo. La Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI (2006), aporta tres bases esenciales para el desarrollo posterior: el desarrollo multilateral y armónico de los niños, así como la formación de su personalidad; el fortalecimiento de las habilidades que como sujeto aprende y de los intereses cognitivos; y la preparación efectiva para la continuidad escolar. En esencia, la primera infancia permite, según la AMEI (2006), <<...el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los de esta edad.>>

## **B. Profesionalización de docentes**

**1. Generalidades.** De acuerdo con Imbernón (2002), la profesionalización de docentes contempla una revisión continua de elementos determinantes en la formación, desarrollo y cultura de los mismos. Entre dichos elementos, se hace necesaria una reflexión en términos del análisis de los conceptos de educación, formación y profesión que predominan en la sociedad actual; de los cambios sociales y de las necesidades futuras de la sociedad en la que se desenvuelven los docentes; de la situación actual de las instituciones de formación; de la situación actual de la enseñanza (en este caso para la primera infancia); de la situación actual de la profesión docente; y la redefinición de las funciones y responsabilidades del docente. En consecuencia, la profesionalización de docentes implica según el autor <<...una organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo... una serie de capacidades y habilidades especiales para ser competentes...>> A partir de lo anterior, habrá que considerar un cuerpo codificado de conocimientos provenientes de la investigación científica y de la elaboración teórica; la existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la

preparación, el acceso y el ejercicio, que conlleven una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional; así como un compromiso y responsabilidad ética ante la población a servir (alumnos, familia y sociedad).

Con relación a las responsabilidades que conlleva la profesionalización de docentes, Pearlman y colaboradores (2004), puntualizan la importancia de concentrarse en una serie de aspectos determinantes. El primero se refiere al resguardo de la calidad profesional de los docentes (que sea adecuada y correspondiente a las tendencias mundiales, al mismo tiempo que se inste a instituciones formadoras para que mejoren la calidad académica de su oferta), así como al resguardo de la cantidad de docentes con calidad profesional (asegurar que se titulen la cantidad y calidad de recursos humanos requeridos por el sistema educativo). El segundo se relaciona con la formación permanente o el desarrollo profesional docente (institucionalizar la necesidad y la oferta del desarrollo profesional permanente). Por último, el tercero abarca las condiciones de trabajo de los docentes (implementar carreras docentes que apoyen una educación de calidad).

En el contexto de los desafíos relacionados con el mejoramiento de la profesionalización docente, Pearlman y colaboradores (2004) exponen la necesidad de implementar diversidad de cambios. En primera instancia, resaltan los cambios en la estructura y contenidos de la formación docente en términos de qué entes controlan la formación; el peso de la formación pedagógica y la formación en la disciplina de enseñar; y el acortamiento de las brechas entre teoría y práctica. En segundo plano, será básico modificar los criterios y el control de calidad de la formación que se imparte, considerando la acreditación académica de carreras e instituciones formadoras; la motivación a emprender proyectos innovadores; y el mejoramiento de la calidad académica de los profesores de futuros profesores (formadores de formadores) como su actualización. Como tercer punto, resulta esencial plantear un reordenamiento de la oferta de formación docente. Derivados de los desafíos expuestos,

subsecuentemente habrá que tomar en cuenta aquellos relacionados con el mejoramiento de la calidad de los docentes en servicio (implementación del desarrollo profesional sobre el perfeccionamiento; la adopción y adaptación de estrategias innovadoras; la continuidad en la formación del personal de la enseñanza; la incorporación del e-aprendizaje; y la institucionalización del desarrollo profesional), así como aquellos vinculados a las modificaciones requeridas en las carreras docentes (trascender más allá del servicio público; innovación en los rasgos de la carrera docente; y cumplimiento de demandas actuales relacionadas con la certificación y recertificación profesional, con incentivos para el mejor desempeño, y con oportunidades de carreras escalares).

Dentro de los modelos de profesionalización de docentes que actualmente se utilizan además de la formación universitaria, Imbernón (2002) plantea los siguientes: el modelo de formación orientado individualmente (fundamentado en una observación de sentido común y un contenido diseñado como desarrollado por el profesional mismo); el modelo de observación / evaluación (basado en la reflexión, el análisis, la observación y la valoración de la enseñanza y la propia práctica); el modelo de desarrollo y mejora (busca la resolución de situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto); el modelo de entrenamiento o institucional (el formador selecciona las estrategias metodológicas formativas y la serie de comportamientos como técnicas que han de reproducirse); el modelo de investigación o indagativo (capacidad para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a cuestiones de interés y realizar las indagaciones respectivas); y el modelo de formación y cultura profesional (basado en el aprendizaje experiencial, el estudio de problemáticas reales, la práctica reflexiva y la adquisición interactiva de conocimiento). Independientemente al modelo formativo empleado, una profesionalización exitosa de docentes deberá cimentarse en el aprender investigando, la conexión con conocimientos previos, el aprender mediante la reflexión, el aprender en un

ambiente de colaboración e interacción, y la elaboración de proyectos de trabajo educativo como de indagación a partir de una labor conjunta.

## **2. Ejes de referencia para la preparación integral del docente.**

Imbernón (2002), sugiere que en lo que respecta a la profesionalización de docentes, es esencial no perder de vista los siguientes fundamentos: las características específicas de la profesión (capacitación tecnicopedagógica y práctica; conocimientos culturales, pedagógicos, didácticos, etc.; análisis y respuestas a los problemas cotidianos del aula; reflexión crítica; reconstrucción crítica del conocimiento compartido; trascendencia social; relación sociedad-escuela; competencias compartidas con diversidad de elementos; práctica del consenso) y al marco específico de la profesión (autonomía en términos de la decisión sobre el currículum, vinculación a un proyecto común, formación como reflexión sobre la práctica, evaluación y autoevaluación; así como globalidad en relación a la interrelación entre diferentes elementos a considerar, la concordancia entre el modelo pedagógico y las condiciones laborales, y el consenso con la comunidad educativa). Dicho autor afirma que la preparación integral de un docente a cualquier nivel, debiera considerar los siguientes elementos: las destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría; perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación; sucesos y experiencias del aula percibidos en relación a la política y metas trazadas; metodología basada en la comparación con otros profesionales afines y contrastada con la práctica; valoración de la colaboración profesional; alta participación en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula; lectura regular de literatura profesional; participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica; la enseñanza como actividad racional; la reflexión sobre la propia práctica así como la comprensión, interpretación e intervención sobre ella; el intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa; y el desarrollo profesional en y para la institución

mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.

Pearlman y colaboradores (2004), sostienen que la preparación integral de docentes que estén a la altura de las necesidades actuales, debe partir de una formación estructurada en torno a la siguiente serie de fenómenos: cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización; las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos; los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad; la evolución de las tecnologías de la comunicación y la información; el origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes; las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa (alumnos, familia y sociedad); el contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo; así como cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro. Asimismo, dichos autores reiteran <<Una política integral que busque favorecer una nueva profesionalidad docente deberá contemplar intervenciones articuladas en tres dimensiones básicas: la formación, las condiciones de trabajo y de carrera y el sistema de recompensas materiales y simbólicas que se ofrecen.>> Por tanto, cualquier proceso de formación y profesionalización docente debe desarrollarse a partir de paradigmas afines a las demandas y prioridades actuales.

Kauchak, Eggen y Carter (2002), sugieren como ejes de referencia para la preparación integral de docentes, aspectos que se derivan del conocimiento y el aprendizaje de cómo enseñar. Afirman que un docente integral deberá formarse en áreas de contenido relacionadas con conocimientos de índole general como específico; en áreas de conocimiento psicopedagógico a nivel teórico; en áreas de conocimiento pedagógico en términos prácticos (estrategias de enseñanza, manejo del aula, etc.); y áreas de conocimiento asociadas con la población a trabajar (aspectos evolutivos) y su aprendizaje.

**3. Roles del docente especializado en la primera infancia.** Según Kauchak, Eggen y Carter (2002), el docente desempeña multiplicidad de roles dentro de cualquier ámbito del sistema educativo, más aún en el caso de aquellos especializados en la primera infancia. Como punto de partida, se contempla el rol de facilitador de cuidados, relacionándose con las habilidades que le permitan establecer la empatía necesaria con la población a su cargo, a manera de invertir de forma óptima y acertada en su protección y desarrollo. Involucra un compromiso auténtico con el crecimiento y desarrollo de cada individuo. La calidad de los cuidados que se brinden puede significar la diferencia entre el éxito o el fracaso escolar y por lo tanto, no se le deberá ver como un componente asistencial del aprendizaje, si no más bien como parte integral del aprendizaje. Abarca atender a las necesidades tanto físicas como emocionales de los niños y una toma acertada de decisiones en términos de seguridad y bienestar. Para ello, deberá encontrarse en la capacidad de observar y monitorear de manera sistemática, los aspectos físicos, emocionales e intelectuales de aquellos bajo su responsabilidad. De igual manera, resulta vital considerar toda influencia tanto, dentro como fuera del aula, que resulte trascendente en la vida del niño; defender los derechos del mismo; así como, velar por su seguridad en todo sentido.

Como segundo rol de relevancia, Kauchak, Eggen y Carter (2002), destacan el ser creador de ambientes productivos de aprendizaje. Esto implica que el docente está a cargo del diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan el crecimiento y desarrollo de los niños, especialmente durante sus primeros años de vida. Resulta vital que el docente no pierda de vista que el aprendizaje será perdurable en la medida en que el niño disfrute y se involucre activamente en las actividades. Por lo tanto, los docentes necesitan constantemente crear situaciones de aprendizaje que sean significativas, productivas e interesantes. De igual forma, deberán cultivar una motivación constante en los alumnos para aprender tanto dentro como fuera del aula,

aunque esto se constituya en ocasiones en un reto. Para ello, es importante recordar que las acciones hablan más que las palabras. Aunque atender a la diversidad de necesidades presenciadas dentro del aula, sea una hazaña compleja y de múltiples desafíos, es factible que el docente logre ser asertivo en la medida, en que busque un abordaje holístico e integral. Otra herramienta fundamental, es involucrar a los niños activamente, en la resolución de problemas reales que le permitan afrontar los retos que la vida presenta (ser un promotor de la inteligencia emocional). Aún cuando la cantidad y calidad de recursos no sean óptimos, el docente deberá ser un agente promotor de sus propios recursos, de tal manera que pueda cumplir con las demandas que afronta y encontrar formas de llevar a cabo demostraciones concretas y efectivas de lo que se pretende enseñar. Una cualidad esencial del docente en este aspecto, es ser capaz de generar los recursos que necesita para su labor.

El tercer rol que Kauchak, Eggen y Carter (2002) promueven, es el de ser un embajador de sus alumnos, sus familias y la institución educativa para la cual trabaja. En términos generales, los docentes están bajo el escrutinio público, y aún más cuando trabajan con la primera infancia, pues su competencia es motivo de análisis continuo y constante. En este sentido, el docente deberá estar preparado y equipado para la demostración pública y fundamentada de logros, para propiciar un trabajo conjunto y una unificación de prioridades con padres de familia. El aprendizaje es un emprendimiento que requiere un enlace cooperativo entre maestros, alumnos y padres de familia. Por lo tanto, la comunicación constante resulta ser parte integral de la labor del docente y no un apéndice de la misma. Lo anterior, se traduce en mayores y mejores logros académicos, conductas y actitudes positivas, asistencia constante y disposición en la realización de tareas como funciones. Aún cuando existen barreras económicas, culturales, emocionales o de lenguaje para que los padres se involucren, el paso inicial es comprender a fondo la situación de cada familia para encontrar las estrategias que faciliten su participación.

En cuarta instancia, Kauchak, Eggen y Carter (2002) sugieren el rol de colega colaborador. Lo anterior, se deriva del hecho del constante contacto que tiene el docente con otros profesionales de su rama o afines a su rama de especialización. Es básico que el docente pueda trabajar en equipo con otros docentes, así como miembros de un equipo interdisciplinario. Las destrezas vinculadas con las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo, son esenciales para un desempeño competente en este sentido.

Finalmente, Kauchak, Eggen y Carter (2002) abordan el rol de ente practicante de un aprendizaje reflexivo. El docente necesita aprender y crecer a lo largo de su carrera profesional. Para ello, deberán buscar una actualización constante tanto de sus conocimientos como estrategias metodológicas y didácticas. De igual manera, deberá estar al corriente de la vida de sus estudiantes, las concepciones en torno a sus aprendizajes, su competencia pedagógica y su dominio de los objetivos y el currículo. Este rol, también contempla que el docente efectúe una autoevaluación constante de su desempeño. La autoevaluación es el primer paso para comprender la práctica y ejercicio profesional y efectuar las modificaciones necesarias para mejorar. La heteroevaluación por otros docentes puede asimismo ser útil para el aprendizaje reflexivo. La información obtenida permitirá al docente estar más alerta y consciente de los cursos de acción que puede tomar y sus efectos.

### **C. Importancia de la detección temprana de las necesidades educativas especiales**

**1. Aspectos generales.** De acuerdo con McAfee y Leong (2002), la detección temprana de las necesidades educativas especiales forma parte de las responsabilidades que el docente especializado en primera infancia afronta dentro de su ambiente de trabajo. De hecho, el docente será un vector en relación a lo qué se deberá evaluar y de qué maneras se evaluará, para que pueda efectuarse una toma de decisiones informada, en la que participa su juicio profesional. La detección temprana se define como un proceso sistemático de

evaluación que permitirá la toma de decisiones relevantes, relacionadas con el bienestar del individuo, en términos de la intervención, tratamiento y abordaje que necesita para un desempeño adecuado y competente. Para ello, se toman en cuenta sus áreas altas y bajas de desempeño, su contexto, las necesidades que presenta y el apoyo que requiere para su desenvolvimiento óptimo.

En esencia, McAfee y Leong (2002) consideran que un proceso de detección temprana se conforma de los siguientes componentes: el propósito de la evaluación, qué se pretende evaluar y por qué; cuándo evaluar; documentación (recolección y registro de información); análisis y síntesis de la información y los hallazgos; interpretación de la información; y uso de la información para tomar las decisiones requeridas. La detección temprana permite determinar el estado evolutivo de un niño, a nivel individual, en cierto momento, así como monitorear su progreso y cambio a lo largo del tiempo. Involucra determinar el estado evolutivo actual de cierta condición o situación en la vida del niño en relación con su crecimiento, desarrollo y/o aprendizaje. Implica asimismo, ubicarlo en función a procesos madurativos como evolutivos, e hitos de desarrollo, para establecer si existe algún tipo de anomalía o retraso, de carácter transitorio o permanente que indique la presencia de necesidades educativas especiales.

La información obtenida a partir de la detección temprana, permite una mejor toma de decisiones y el planeamiento acertado de situaciones educativas futuras. En consecuencia, es factible para el docente adecuar las actividades y rutinas dentro del aula, a manera de responder adecuadamente a las necesidades de cada individuo y del grupo. También, se logra identificar a los niños que se beneficiarían de cierto apoyo o reto adicional, con el propósito de documentar sus necesidades, reportarlas y comunicarlas a otros. Ayuda asimismo a resolver situaciones o problemas a nivel individual o grupal, como implementar acciones proactivas.

**2. Ventajas en cuanto al pronóstico, diagnóstico, tratamiento y desempeño futuro.** La detección temprana de las necesidades educativas especiales, permite desarrollar un conjunto de estrategias dirigidas a niños que se encuentran en la primera infancia, a sus familias y a su contexto, para responder acertadamente a las necesidades tanto de carácter transitorio como permanente, que han sido diagnosticadas, lo más pronto posible. Entre las ventajas adicionales que posee en términos del pronóstico, diagnóstico, tratamiento y desempeño futuro, se encuentra una variedad de beneficios. Se logra efectuar una toma de decisiones acertada e informada que conlleve cursos de acción efectivos. Permite actuar en un tiempo crucial para el desarrollo integral del niño. Se observan diferencias significativas en el desempeño pues se abordan las necesidades con mayor prontitud, lo cual permite en muchos casos, un mejor pronóstico de evolución. Se provee la atención necesaria en un período importante de maduración y plasticidad. Se actúa cuando el niño es fácilmente influenciado por cambios efectuados en su entorno. Durante este tiempo, existe mayor capacidad de recuperación y reorganización orgánica. Finalmente, involucra menos privación y por ende, mayor aprovechamiento y menos retraso en áreas básicas de desempeño.

Es importante considerar que un proceso efectivo de detección temprana, permite que pueda llevarse una evaluación detallada de cada caso, así como su revisión y monitoreo periódico. De igual forma, se constituye en una plataforma para promover la participación de y apoyo de un equipo interdisciplinario. Por último, implica la oportunidad de establecer relaciones estrechas con los padres y la familia.

Con base en lo anterior, el docente no debe perder de vista tres consideraciones básicas. La primera, se refiere a que el niño es un ser integral dentro de una globalidad de aspectos. La segunda, enfatiza la necesidad de establecer líneas claras y constantes de comunicación a todo nivel. Finalmente, la tercera implica la relación que existe entre todas las áreas básicas de

desempeño en cuanto al crecimiento y desarrollo del niño, por lo que requiere un abordaje holístico e integral.

### **3. Contribución del docente al proceso de detección temprana.**

Mediante la observación y monitoreo sistemático de conductas y logros, el docente especializado en la primera infancia, puede aportar información valiosa que permita la detección e intervención temprana ante necesidades educativas especiales. Según McAfee y Leong (2002), el docente puede contribuir efectivamente a determinar el estado individual y progreso del niño en un momento específico o durante cierto período de tiempo; puede incorporar la información que recolecta al planeamiento de situaciones de aprendizaje efectivas y a la toma de decisiones acertadas; puede identificar a aquellos niños que se beneficiarán de apoyo especial adicional; y puede recabar y documentar la información que se requiere para referir o efectuar consulta con otros profesionales. Dado a que el desarrollo humano es tan complejo, el docente no se encontrará en la posibilidad de evaluar cada uno de los aspectos involucrados. Por lo tanto, es importante que pueda centrarse, seleccionar y recolectar muestras específicas de datos relevantes. McAfee y Leong (2002) sugieren que el docente se centre en cuatro categorías: áreas básicas de dominio y desempeño en el crecimiento y desarrollo; las expectativas y logros que el programa educativo ofrece a cada niño a nivel individual (en términos de estándares, metas y objetivos, con una secuencia de lo general a lo específico); los patrones únicos e individuales de desarrollo, conocimiento, actitudes e intereses (disposición y curiosidad ante tareas y desafíos; iniciativa, atención y perseverancia para las tareas asignadas; tendencia a la reflexión e interpretación; capacidad de imaginación e invención; así como estilos cognitivos); y situaciones o problemas específicos a nivel individual o grupal.

Por otra parte, es importante que el docente no pierda de vista algunas consideraciones de carácter práctico que facilitarán su participación dentro de un equipo y contexto interdisciplinario. De acuerdo con McAfee y Leong (2002), el

docente deberá guardar un equilibrio entre la información que le compete y no le compete registrar; deberá adecuar e incorporar esta responsabilidad dentro del contexto de su labor docente; deberá partir de la edad cronológica y desarrollo del niño; deberá agenciarse de experiencia docente antes de incursionar en este aspecto de su labor; deberá graduar y regular las expectativas, metas y objetivos que se plantee al respecto; y finalmente, deberá implementar ítems representativos, significativos y de carácter auténtico.

Por último, McAfee y Leong (2002) sugieren que el docente considere ciertos momentos oportunos dentro de su labor docente, para la detección oportuna de necesidades educativas especiales. Antes de iniciar el ciclo escolar, el docente podrá determinar expectativas; organizar y sistematizar expedientes, archivos y registros; revisar estudios existentes; revisar la información proporcionada por los padres de familia; establecer qué materiales y medios de evaluación se emplearon previamente; revisar instrumentos de evaluación disponibles. Durante el ciclo escolar, mientras se llevan a cabo situaciones de enseñanza y aprendizaje, conviene que parta de evaluaciones diagnósticas de desempeño de carácter inicial; cotejo continuo de conductas; evaluación periódica de áreas básicas; desempeño previo y posterior ante ciertos temas o proyectos; abordaje de situaciones específicas (según sea el caso y requerido); y el uso de portafolios. Durante el ciclo escolar, fuera de horarios de clase, se recomienda el registro de anécdotas, síntesis de aspectos relevantes recabados a partir de la observación, la elaboración de perfiles, y la elaboración de portafolios. Finalmente, en lo que respecta a observar y monitorear, habrá que determinar si se requiere de una evaluación y registro diario, periódico, previo y posterior a un evento o énfasis en cierto aspecto de relevancia, o bien, para recolectar información en relación a una situación o problema específico.

#### **D. Procesos de intervención psicopedagógica**

**1. Fundamentos.** Martínez Clares (2002), considera que <<...la orientación psicopedagógica debe tener lugar en los distintos entornos y ambientes donde la

persona se desenvuelve y desarrolla durante su ciclo vital; es lo que llamamos “contextos de intervención psicopedagógica.>> En este sentido, deberá darse respuesta a las necesidades presentes, en términos de intervención y acción, a partir de un enfoque sistémico y ecológico, partiendo de la premisa que el desarrollo del individuo es un proceso que se deriva de la interacción dialéctica con el medio ambiente. Ante lo anterior, Martínez Clares (2002) afirma: <<El carácter sistémico-ecológico-contextual que la acción psicopedagógica debe adoptar para su intervención nos hace comprender, no sólo la influencia del contexto (como variable), sino también que se debe de plantear como fin en sí mismo de su transformación (como finalidad). Por tanto, la orientación psicopedagógica no sólo se ciñe al contexto educativo escolar sino que se extiende a otros contextos, como los medios comunitarios y las organizaciones.>> En el caso de los medios comunitarios, deberá abarcar una variedad de servicios dependientes o independientes que tendrá como propósito la contribución a la adaptación social. Puede relacionarse con acciones relacionadas a la propia educación, al empleo, al bienestar social, a la orientación profesional, a la atención a minorías, a poblaciones vulnerables y en riesgo, al adulto mayor, al tiempo libre, a la adopción, a la familia, etc. Consecuentemente, el marco o escenario social para la futura acción orientadora psicopedagógica deberá incluir un escenario multilingüe y multicultural con atención, comprensión y actuación en la diversidad, con actitudes de cohesión y solidaridad, como con fortalecimiento e intervención social de poblaciones vulnerables y en riesgo. También, debe efectuar modificaciones a la estructura y concepto de familia para abordar las situaciones actuales; facilitar una implicación de los grupos sociales y familia en la participación en los asuntos de la educación; atender al desarrollo de actitudes y conductas prosociales; así como propiciar la reflexión interior y encuentro con uno mismo, considerando la dimensión afectiva del desarrollo personal, ante la crisis en los esquemas de creencias y valores. Por parte de las organizaciones, debe existir una atención al personal humano de las empresas y organizaciones, favoreciendo un óptimo desarrollo profesional, personal y social. Puede contemplar acciones

encaminadas a la planificación de la carrera profesional, la formación permanente, la asistencia personal, la motivación, la dirección de grupos, la solución de conflictos, la comunicación afectiva, el manejo de la ansiedad y estrés, etc. Para ello, se requiere de un escenario que plantee la necesidad de formación continuada; la máxima validez del principio de aprender a aprender; la prevención en el abordaje de diversas transiciones que surgen por la impredecibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación; la atención a las necesidades de innovación que reclaman nueva formación básica y el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y creatividad; el incremento del líder educativo (capital humano) de la población activa; el currículum generador del conocimiento; las competencias transversales; y la iniciativa personal en el desarrollo de sistemas de autoempleo, facilitando un mejor conocimiento de sí mismo y el desarrollo de la autoconfianza y proyección personal.

En el contexto educativo, Martínez Clares (2002) considera que la intervención psicopedagógica debe formar parte del escenario que corresponde a la educación formal en todos sus niveles, e incluir a la familia por las relaciones que se establecen y se mantienen desde el centro educativo, con la finalidad de favorecer el proceso educativo del alumno. Deberá implementarse un modelo de intervención de consulta colaborativa y un modelo de programas comprensivo, ecológico e integrado. Cuando la situación lo requiere, habrá que considerar un modelo de consejería clínico-terapéutico. En ambos casos, el modelo se define como un instrumento o herramienta científica que se utiliza para sistematizar y delimitar las teorías que fundamentarán las acciones a realizar, con el propósito de llegar a una representación idealizada de un ente real. Martínez Clares (2002) afirma: «...los modelos son una representación de la realidad, nos indican cómo ha de intervenir en la práctica, son una explicación aplicada de la teoría; nos permiten crear el punto de partida para diseñar, aplicar y evaluar la intervención. Los modelos son frutos de las teorías, por lo que resulta

imprescindible conocer los marcos teóricos de la orientación para poder comprender su aplicación y, por tanto, su intervención.>>

En cuanto a la intervención psicopedagógica, se hace necesario considerar los modelos básicos de intervención y los modelos mixtos de intervención. Los modelos básicos de intervención son aquellos cuyo conocimiento es esencial para todo orientado, por ser la unidad básica de intervención. Entre los mismos, se encuentran el modelo de consejería (clínico-terapéutico), el modelo de servicios, el modelo de programas y el modelo de consulta. En el caso de los modelos mixtos de intervención, se combinan los modelos básicos para satisfacer las necesidades en un contexto determinado, pudiendo ser de carácter comprensivo, sociocomunitario, ecológico, holístico, sistémico, psicopedagógico, integrado, etc. Asimismo, pueden involucrar una orientación asistencial o remedial, de consejería, de consulta prescriptiva o constructivista (un enfoque sistémico que busca la construcción de los procesos de enseñanza – aprendizaje). Los ejes de los modelos de intervención pueden delimitarse en función a la intervención directa vs. indirecta; la intervención individual vs. grupal; la intervención interna vs. externa; y la intervención reactiva vs. proactiva.

Al considerar los modelos de intervención psicopedagógica, dentro del contexto de la educación para la primera infancia, habrá que tener presente que pueden ser útiles el modelo de consejería (clínico-terapéutico) que es de carácter directo, individual, interno y/o externo, así como reactivo; el modelo de consulta que es de naturaleza indirecta, individual y/o grupal, interna y/o externa; como proactiva y/o reactiva; y el modelo de programas (el más versátil y flexible) que puede abarcar ambos extremos de los ejes mencionados. Es en este modelo, en el cual el docente puede participar como facilitador y ejecutor primario. Se caracteriza fundamentalmente por ser un modelo contextualizado, y dirigido a todos (enfoque ecológico – contextualizado – sistémico). Su

intervención por lo general, suele ser directa y grupal, con un carácter preventivo y de desarrollo (enfoque comprensivo). Es una de las modalidades de orientación que actualmente goza de mayor aceptación en la intervención psicopedagógica porque su acción abarca todos los ámbitos (aprendizaje, procesos de enseñanza, atención a la diversidad, acción tutorial, la orientación profesional, etc).

**2. Estrategias dentro del sistema de educación regular.** Según Martínez Clares (2002), <<Desde el sistema educativo, la acción orientadora se manifiesta a través de tres niveles de organización e intervención (la función tutorial, el departamento de orientación y los equipos interdisciplinarios de sector) y para que la acción psicopedagógica sea eficaz y óptima desde cualquier nivel se tiene que integrar la orientación en el proceso educativo, hablándose una vez más de una orientación dirigida a todos, integral e integradora... entendiéndose desde un posicionamiento holístico, ecológico, sistémico y crítico. Igualmente, la orientación psicopedagógica debe mediar, facilitar y canalizar, además de ayudar, las distintas acciones necesarias para que se produzca un cambio o transformación. En el contexto que nos ocupa nos referimos a un cambio educativo escolar, como puede ser evitar el fracaso escolar y el absentismo, abordar las necesidades educativas especiales, favorecer el desarrollo personal y social, contribuir al proceso de toma de decisiones...>> Para la adopción de estrategias de intervención psicopedagógica dentro del sistema de educación regular, se hace indispensable el establecimiento de relaciones con el medio familiar. Las relaciones familia-escuela, deben ser facilitadas por el docente, optimizando de esta forma los procesos educativos, para la formación integral y autorrealización personal. Entre las líneas de acción que pueden considerarse es: la implantación de nuevas formas o vías de aprendizaje en base a las nuevas tecnologías de la información y comunicación; el establecimiento de una nueva relación entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real (trascendente); la innovación de la relación docente-alumno; la creación de nuevos espacios, el uso de recursos de aprendizaje y de socialización entre los que aprenden; la modificación de enfoques, organización y gestión educativa; la

optimización del tiempo de uso y funciones de los centros educativos; el liderazgo del docente en la institución escolar; la evaluación y monitoreo constante de los programas y servicios educativos que se ofrecen; y asumir el reto de la credibilidad de los profesionales de la educación.

En esencia, el modelo de programas para la intervención psicopedagógica dentro del sistema educativo regular, según Martínez Clares (2002), <<...se refiere a aquella actuación o intervención, previamente planificada y sistematizada, que teniendo en cuenta el contexto, las necesidades de los sujetos, las metas, los objetivos, las estrategias... se materializa como una propuesta de equipo (en colaboración), en que el orientador asume un rol de activador y mediador durante un proceso en constante retroalimentación.>> Con la preparación y apoyo profesional adecuado, el docente puede asumir el rol de orientador dentro del aula, para así poner en marcha los procesos de intervención psicopedagógica.

Las características generales de las estrategias factibles de incorporar al sistema educativo regular, de acuerdo con Martínez Clares (2002), son: se desarrollan en función de las necesidades del centro educativo o del contexto; buscan la sistematización y comprensión de la intervención orientadora, en términos de prevención, desarrollo, acción social y carácter educativo; se dirigen a todos los alumnos o demandantes del mismo; se centran en las necesidades del grupo de clase o al que va dirigido; tienen como unidad básica el aula; consideran al individuo como un agente activo de su propio proceso; actúan sobre el contexto de forma proactiva y evolutiva; se estructuran por objetivos a lo largo de un continuo temporal; consideran un seguimiento y evaluación de lo realizado; implican a todos los agentes sociocomunitarios; contemplan la colaboración de otros profesionales en el diseño y elaboración de programas; enfatiza la prevención y desarrollo de áreas básicas; definen al orientador como un educador más del equipo docente y viceversa; estimula el trabajo en equipo; promueven la operativización de recursos; promueven la participación activa de

los sujetos; favorecen la autoorientación y la autoevaluación; establecen relaciones con los agentes de la comunidad; se aproximan a la realidad a través de experiencias y simulaciones; y permiten la evaluación y consecución de lo que se realiza.

**3. Relación del docente con padres de familia y equipo interdisciplinario de soporte.** Para una intervención psicopedagógica exitosa, es indispensable que el docente establezca una relación estrecha, de comunicación abierta y constante, tanto con los padres de familia como un equipo interdisciplinario de soporte y apoyo. Se trata de un auténtico trabajo en equipo, en el que se tendrá como meta común el desenvolvimiento integral y óptimo del individuo. A partir de lo expuesto por Martínez Clares (2002), esta relación encierra los siguientes propósitos: el asesoramiento (a nivel individual o en pequeños grupos), la consulta (entre padres, docentes, profesionales, miembros de la comunidad, etc.), la planificación de acciones educativas, la evaluación y diagnóstico, la coordinación y gestión de programas, la aplicación de instrumentos de evaluación, las tareas burocráticas o de carácter administrativo, el desarrollo profesional, la coordinación de recursos, la orientación de actividades en la clase, la orientación a padres de familia, la estructuración de tareas de disciplina, la atención a la diversidad y necesidades educativas especiales, la integración, la inclusión e inserción, así como el fomento de relaciones de trascendencia que beneficiarán a todas las partes involucradas.

En cualquier proceso de intervención psicopedagógica, el docente deberá contribuir de forma significativa a la gestión de la información que se maneja, al trabajo con individuos, al trabajo con grupos, a la capacitación, formación y colocación, al seguimiento de acciones, a la coordinación de aspectos básicos para la formación integral del individuo y a la gestión de los elementos que favorezcan dicho proceso. Se constituye en un agente de cambio, un investigador como evaluador, un formador de formadores, un asesor y un

colaborador, en la dinámica que se establece entre todos los involucrados. Para ello es necesario, que posea competencias personales y relacionales, competencias cognitivas, competencias ejecutivas, así como destrezas para la creatividad y la iniciativa. También deberá fundamentar las relaciones con padres de familia y miembros del equipo interdisciplinario en habilidades de comunicación efectivas, una toma asertiva, informada y conjunta de decisiones, un auténtico trabajo en equipo, y un pensamiento creativo para la implementación de estrategias y acciones que contribuyan al proceso. Sumado a lo anterior, de acuerdo con Kauchak, Eggen y Carter (2002) son de carácter crucial las siguientes características en el docente: su actitud, su eficacia en términos de comunicación, su capacidad para fomentar habilidades parentales, su perseverancia para involucrar a los padres en aprendizajes de los hijos, la solicitud de apoyo y colaboración que efectúa a padres y profesionales como voluntarios en actividades escolares, la disposición de involucrar a padres y profesionales en la toma de decisiones en el contexto escolar y promoción de derechos, su voluntad para la colaboración comunitaria, sus formas de enseñanza, su búsqueda de una instrucción interactiva, y la magnitud en la que efectúa el monitoreo del progreso y evolución de sus alumnos.

## **E. Modelos constructivistas en la educación**

**1. Generalidades.** Rosas y Sebastián (2001), afirman que el concepto de constructivismo tiene multiplicidad de acepciones y connotaciones. No obstante, han logrado identificar una serie de características esenciales a toda posición constructivista. La primera, se refiere a que todo modelo rescata al sujeto cognitivo como constructor activo de sus estructuras de conocimiento, variando en términos de cómo efectúan dicha construcción. La segunda, indica que toda postura constructivista, se fundamenta en aspectos evolutivos del desarrollo, para explicar la construcción de ciertas estructuras a partir de otras que son diferentes. Finalmente, la tercera se centra en que toda posición constructivista tiene un marcado interés en asuntos epistemológicos para estudiar la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento. La diversidad

que existe entre los teóricos y modelos constructivistas, radica en la forma en que cada autor o postura responde a los siguientes planteamientos: ¿quién construye el conocimiento y aprendizaje?, ¿qué es lo que se construye?, ¿cómo se construye?, ¿cuál es el modelo de individuo que se pretende desarrollar?, ¿cuál es el fin último de la educación?, ¿cuál es la concepción de aprendizaje?, ¿cuáles son los dominios de interacción necesarios para el aprendizaje? y ¿qué rol juega el educador o el docente en el aprendizaje?.

Entre los teóricos y modelos constructivistas de mayor relevancia en el contexto educativo se encuentran, según Rosas y Sebastián (2001): Piaget (aportando la consideración del desarrollo de estructuras psicológicas en el marco de la ontogenia, la composición de la estructura cognitiva, las funciones cognitivas, las etapas y procesos de desarrollo cognitivo, así como los contenidos de la cognición); Vygotsky (atribuyendo el desarrollo cognitivo en el marco de la historia de la cultura, los procesos psicológicos elementales y superiores, la internalización, la zona de desarrollo próximo, y las relaciones entre pensamiento y lenguaje); y Maturana (refiriendo la construcción del conocimiento al marco de la evolución de la especie, la epistemología experimental, la autopoiesis o explicación de lo vivo, el operar de las unidades autopoieticas, las unidades autopoieticas de mayor orden, la relación del lenguaje, las conversaciones y las emociones, así como el punto de llegada epistemológico). Pérez Miranda y Gallego – Badillo (2001), resaltan los aportes de: Novak (desarrollo del constructivismo humano, y de los mapas conceptuales), Gowin (creador de la V heurística para orientar el proceso de aprendizaje), Ausubel (promotor de la taxonomía de aprendizajes y del aprendizaje significativo), Driver (propuesta de esquemas alternativos), Posner, Strike, Hewson y Gertzog (propuesta de cambio conceptual), Kelly (concibe el alternativismo constructivo y las bases para el aprendizaje generativo), y Solomon (defensora de la perspectiva sociocultural del cambio conceptual) entre otros. Palmer (2003) considera a: Neill (importancia de la libertad y autonomía del niño en la construcción de sus aprendizajes), Rugg (educación progresiva

encaminada a la reconstrucción social), Heidegger (promotor de que el alumno se someta a las demandas y rigurosidad del pensamiento crítico y reflexivo), Read (educación a partir de la creatividad artística), Oakeshott (aprendizaje basado en la comprensión y la experiencia), Schwab (relación del aprendizaje con el lenguaje, así como con la reflexión ante opciones y alternativas), Bruner (fomenta el aprendizaje significativo y vivencial, así como la construcción de una psicología cultural), Greene (enseñanza reflexiva), Freire (la educación emancipatoria a partir de la construcción de sí mismo), Scheffler (la construcción del pensamiento crítico para el análisis), Foucault (observación jerárquica para la construcción del conocimiento), Donaldson (funcionamiento cognitivo y su relación con el lenguaje), Kohlberg (relación de construcción cognitiva con la construcción moral), Habermas (teoría del conocimiento y pedagogía crítica), Bereiter (construcción del conocimiento), y Eisner (pluralismo cognitivo), Gardner (teoría de inteligencias múltiples) entre otros.

De acuerdo con Porlán (2000), la implementación de modelos constructivistas requiere de cuatro ejes vectores. El primero, es el pensamiento del docente como una variable mediadora del sistema observado en el aula, a manera de incorporar una perspectiva cognitiva de los procesos de enseñanza. El segundo, es visualizar el pensamiento del alumno como proceso generador de significados para llegar a una concepción constructivista del aprendizaje escolar. El tercero, contempla el contexto del aula como matriz de intercambio didáctico para fomentar la dimensión comunicativa y social de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por último, el cuarto se refiere a la definición del aula como un sistema complejo de comunicación, investigación y construcción de conocimientos. Coll y colaboradores (2002) afirman: <<La educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irreplicable, en el contexto de un grupo social determinado... La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son

fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no intervienen sólo el sujeto que aprende; los otros significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal...>>

Coll y colaboradores (2002), destacan varias premisas al momento de incorporar el constructivismo en el aula. La primera, se refiere al hecho de que aprender es construir, contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad, sino más bien una elaboración de una representación personal que lo hace significativo. La segunda, concibe la enseñanza como un proceso conjunto, compartido en que el alumno, con la ayuda del docente, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas situaciones de su vida (por lo tanto no puede realizarse en solitario). La tercera, se relaciona con encontrar el sentido que el alumno le atribuye a su aprendizaje, interviniendo los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que se crean y se ponen en juego a propósito de las interacciones que se establecen alrededor de la tarea. En síntesis, Coll y colaboradores (2002) afirman <<...desde la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación – que adopta formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra –, depende en gran parte

el aprendizaje que se realiza.>> Para lograr tal cometido, se hace necesario, revisar entonces los siguientes aspectos: la disponibilidad para el aprendizaje y el sentido del aprendizaje; lo que se aprende cuando se aprende; las situaciones de enseñanza y evaluación involucradas; la motivación, autoconcepto y representaciones mutuas; las expectativas y atribuciones de los involucrados; el sentido y el significado de lo afectivo, relacional y cognitivo en el aprendizaje; el estado inicial de los alumnos y sus conocimientos previos; los esquemas de conocimiento; la exploración y los procesos de enseñanza – aprendizaje relacionados con los conocimientos previos; la reubicación de los conocimientos previos; la creación de zonas de desarrollo próximo y la intervención en ellas; los enfoques didácticos utilizados; y la evaluación del aprendizaje en el currículum escolar dentro de esta perspectiva.

**2. Beneficios de su implementación.** Según Beetlestone (2000) los modelos constructivistas, derivados de teóricos como Piaget, Bruner y Vygotsky, por mencionar algunos, permiten la incorporación de la creatividad como forma de aprendizaje y la propiciación de la enseñanza imaginativa. En un sentido más específico, los beneficios para el niño que se derivan de la implementación de modelos de esta naturaleza, radican en: se constituye en un investigador de significados activos; se le reconoce como un individuo con percepciones particulares del mundo y de su parte en el mismo; se propicia la reflexión sobre el aprendizaje propio y la capacidad para comprender; se le define como una persona interactiva que aprende cooperando con sus compañeros y con los adultos que los instruyen; es considerado como un individuo único con necesidades colectivas también; y aprende a ser un miembro de una comunidad. Es de esta forma, como el individuo se constituye en el autor de su propio aprendizaje.

Por otra parte, Beetlestone (2000) detalla los valores agregados que ofrece la implementación de estos modelos, en función a los procesos de enseñanza – aprendizaje. Entre ellos, se encuentran: el favorecimiento de los

estilos propios de aprendizaje y experiencias; el respeto a las propias creencias, valores, conocimientos y comprensión intelectual de las bases pedagógicas involucradas; la generación en el docente de la necesidad de cuestionar su propia práctica y encontrar soluciones sobre la marcha; el énfasis que se deposita en la naturaleza del docente con respecto de sus alumnos y colegas; la interiorización de las responsabilidades docentes como facilitador, como modelo de aprendizaje y como negociador de significados; así como la importancia que adquiere la función de observar y asesorar la capacidad de comprensión de los niños y de los resultados. Finalmente, es importante considerar que dada la relevancia del ambiente de aprendizaje, especial cuidado se deposita en el medio físico, tanto dentro como fuera del edificio; el entorno social de la escuela y de la enseñanza; la atmósfera psicológica de la escuela y de la enseñanza; las consideraciones filosóficas presentes en la escuela y aspectos tales como las creencias y los valores del docente; el contexto curricular; y los marcos dentro de los cuales se da el mismo concepto de enseñanza y dónde éste se puede considerar educación, en un sentido más amplio y trascendente.

Entre los cambios positivos y ventajas que pueden observarse según Beetlestone (2000), en la dinámica del aprendizaje, se encuentran: el énfasis en la creatividad como forma de aprendizaje (representación, productividad, originalidad, pensamiento creativo, resolución de problemas y relación universo – creación – naturaleza); la observación detallada; el desarrollo de temas curriculares en contextos relevantes; el trabajo con narraciones significativas y vivenciales; el trabajo temático en función a intereses; el desarrollo constante del concepto de comprensión; la implementación de estrategias de cambio; el uso de diarios de aprendizaje; la estimulación de la creatividad en todos; la igualdad de oportunidades (necesidades educativas especiales, diferencias entre géneros, relevancia cultural); la apertura de nuevas oportunidades expresivas; la incorporación de enfoques creativos y lenguaje; el fomento de la independencia; el desarrollo de apoyo entre compañeros; la promoción del trabajo con los padres; la regulación del equilibrio; la autoevaluación; el planteamiento de

expectativas; la motivación e implicación en el proceso; el desarrollo creativo con propiedad en el proceso; el desarrollo del sentido estético; estrategias innovadoras en todas las asignaturas; expresión artística en todas sus formas; el desarrollo de la sensibilidad; fomento del juego y la imaginación; activación del pensamiento convergente y divergente; etc. Dentro de las estrategias que habrá que considerar para el efecto, es necesario tomar en cuenta la planificación de la enseñanza creativa, el manejo de las limitaciones, el rol del docente, la distribución de responsabilidades y del tiempo, la gestión de la ayuda de los adultos, la satisfacción de las necesidades individuales y del grupo, el contexto global (clima físico, social y emocional), las formas de organización, la evaluación y las estrategias para implementar cambios, la importancia de las experiencias y el uso de recursos.

**3. Líneas de acción.** De acuerdo con Ontoria Peña, Gómez y Molina Rubio (2000), la implementación de modelos constructivistas, se deriva de las necesidades que surgen a partir de las características de la sociedad actual. La naturaleza y rapidez de los cambios que se observan, la globalización y las innovaciones tecnológicas y comunicativas, demandan pasar esencialmente del procesamiento de la información a la construcción del conocimiento. En consecuencia, se requiere de procesos centrados en la comprensión, en la potenciación de la capacidad de aprender y pensar; en la flexibilidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje; y en la consideración de la persona como base del aprendizaje. En función al planteamiento anterior, Ontoria Peña, Gómez y Molina Rubio (2000), sugieren las siguientes líneas de acción: mejorar la capacidad de aprender a partir de los modelos mentales, la formación de creencias y el cambio de actitudes; aprender a construir conocimientos como experiencia personal, proceso significativo y dinámico (aprender a aprender), y mediante el uso del cerebro como un sistema holístico de aprendizaje (pensamiento creativo y pensamiento analítico); la propiciación de un clima mental para el aprendizaje y la mejora del rendimiento; el desarrollo del significado de las estrategias y experiencias de aprendizaje; la construcción de

notas; el uso, la construcción y la aplicación de mapas conceptuales; el uso, la construcción y el proceso de los mapas mentales; el aprendizaje significativo relacionado al lenguaje; la construcción de redes conceptuales; la construcción y aplicación de mapas semánticos; el uso de representaciones gráficas a partir de analogías, el análisis y la síntesis; así como el uso de una metodología activa y participativa.

Por su parte, Santrock (2006) considera que es necesario contemplar los siguientes elementos de relevancia: el aprendizaje derivado de la interacción social y la observación; estrategias para fomentar y regular la memoria, la pericia y la metacognición; la ejercitación de procesos para la formación de conceptos; las destrezas de pensamiento (razonamiento, pensamiento crítico, toma de decisiones y pensamiento creativo; el aprendizaje basado en problemas y su solución; la autoevaluación; la transferencia; la resolución de casos; la cognición situada; el andamiaje; el tutelaje cognoscitivo; la tutoría; el aprendizaje cooperativo; la estructura de trabajo en grupos pequeños; la composición de grupos; las habilidades para la formación de equipos; la estructura de la interacción grupal; el fomento de una comunidad de aprendices; escuelas para el pensamiento; y escuelas colaborativas. Todos los cursos de acción deberán girar en torno a la construcción del aprendizaje propio, en términos de planeación, atención selectiva, procesamiento simultáneo y procesamiento sucesivo. De igual manera, deben considerar una planeación, instrucción y tecnología acorde a las necesidades, sin perder de vista la motivación y el manejo del aula, para optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como complemento a las propuestas anteriores, Aizencang (2005) sugiere establecer relaciones que potencialicen los aprendizajes escolares, destacando como punto de partida el juego. En este sentido, Aizencang (2005) enfatiza la relación que existe entre el juego y la cultura, así como entre el juego y el desarrollo infantil. El juego se constituye en una expresión del pensamiento, en un factor básico para el desarrollo y en una situación de aprendizaje que

promueve el lenguaje y el pensamiento. Por lo tanto, resulta prioritario darle su lugar en las prácticas escolares, e incluir la actividad lúdica en los contextos escolares. El juego puede emplearse con un carácter instrumental; como una actividad con un fin educativo en sí mismo, o como un elemento de alternancia con el trabajo escolar.

**4. La integración e inclusión a partir de modelos constructivistas.** De acuerdo con Navarte (2002), en los últimos años y cada vez más, la sociedad tiene una mayor tendencia a la integración del individuo con necesidades especiales. Sin importar el contexto, se procura que la integración se fundamente en los procesos de independencia, solidaridad y socialización. Cuando se considera una integración escolar sistemática, Navarte (2002) afirma: <<Se trata entonces de abordar la dificultad y discapacidad específica del niño dentro de un marco de referencia llamado proyecto de integración, entre la escuela especial y la escuela común, donde un conjunto ordenado de profesionales trabajan multidisciplinariamente con el niño especial y su situación. El objetivo primordial sobre el que gira la integración, es llegar a que el niño con dificultades y/o discapacidad encuentre en el ámbito escolar un tipo de vida lo más normal posible, y para esto necesitará la asistencia de un equipo de trabajo completo, que ha dejado atrás la idea de educación especial como marginación y segregación.>> Se trata de llevar al niño a trascender el ámbito educativo con la mayor autonomía y productividad posible, asumiendo y acomodando las diferencias existentes. En este sentido, se forma al niño como persona y centro del proyecto, colocándolo como centro del proceso de aprendizaje. Es por ello, que dada la naturaleza y las características de los modelos constructivistas, es factible promover la integración dentro de los mismos pues según Navarte (2002), <<Se busca poner al niño en una situación de aprender según sus posibilidades, fomentando la libertad, la productividad, felicidad e integración en la comunidad educativa, para luego abrirle las puertas a la sociedad, sin frustraciones ni limitaciones.>>

En términos de integración, Navarte (2002) expone que existen diferentes tipos de integración. La primera, denominada integración total, conlleva que el niño concorra a la jornada completa de la escuela común, luego de haber sido seleccionada como la opción más adecuada para atender las necesidades educativas especiales de determinado individuo. El docente con rol de integrador, no acude a la escuela para asistir al alumno, sino cumple con el asesoramiento al docente de grado. Trazarán de manera conjunta la planificación anual, que se irá ajustando gradualmente; se sugerirán materiales y actividades; y se establecerán las formas de monitorear la evolución individual del niño, la supervisión de la labor docente, y la evolución pedagógica del niño dentro del contexto. La segunda es la integración parcial, que a su vez presenta tres alternativas: la integración parcial con concurrencia a la escuela especial (el niño concurre en un turno a la escuela común y en el otro a la escuela especial, mientras que el docente integrado asiste al maestro de grado y supervisa la tarea pedagógica del niño); la integración parcial sin concurrencia a la escuela especial (la escuela especial a través del docente integrador llega a la escuela común, pues éste llega una o dos veces por semana para asistir directamente al niño, haciéndolo dentro o fuera del aula con actividades específicas y de forma individual); y la integración por áreas (el niño concurre a un grado especial que debiera funcionar dentro del contexto de la escuela común, o bien al grado especial que funciona en la escuela especial, para concurrir con la escuela común y participar de las áreas o materias según sus posibilidades).

En el caso de la inclusión, Jönsson (1997) define la educación inclusiva como <<...un sistema de apoyo flexible e individualizado para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (por una discapacidad u otras razones). Constituye un componente integral de todo el sistema educativo y se proporciona en escuelas comunes comprometidas con la apropiada educación para todos.>> En sí la educación inclusiva reconoce y responde a la diversidad de los necesidades y habilidades de los niños, incluso diferencias en la forma y tiempo de aprendizaje, tal y como lo postulan los modelos constructivistas. Es un trabajo

en equipo y una responsabilidad compartida, en la que el docente regular, contando con los servicios de apoyo necesario, desempeña el papel más importante. El docente puede verse apoyado por: un maestro de recursos itinerante, entrenado y especializado para asesorar y asistir al maestro del aula; la provisión de material educativo especial; por la disponibilidad de la ayuda de padres, voluntarios o alumnos mayores; la modificación y adaptación del ambiente físico, el currículo, los horarios y los procedimientos de evaluación; la provisión de cursos en servicios para superar los conocimientos y habilidades del maestro; un clima escolar positivo con participantes activos y dispuestos; por acceso a personal de apoyo para ayudar a la identificación y a la evaluación; por servicios sociales, psicológicos y de salud; así como una guía y asesoramiento constante por parte de un equipo interdisciplinario.

Para lograr una integración o inclusión óptima, se hace necesario contar con el cumplimiento de principios básicos que faciliten los procesos. Los modelos constructivistas a su vez, promueven esta misma serie de principios facilitadores, debido a que guardan afinidad con las líneas de acción que se plantean. Dichos principios esencialmente son: el reconocimiento, la disponibilidad, la accesibilidad, la descentralización, la holística, la flexibilidad, la extensión o trascendencia, la coordinación, el profesionalismo y el realismo.

5. Participación del docente en la integración e inclusión. De acuerdo con Lerner y Kline (2006), el docente que participa en procesos de integración e inclusión, deberá agenciarse de los recursos necesarios para efectuar una intervención oportuna y adecuada. Como punto de partida, deberá contar con la historia completa del caso y efectuar una revisión detenida del mismo. En función a la información que posee, deberá seleccionar instrumentos fundamentados en el currículo, que le permitirán medir el desempeño del individuo y su progreso o evolución. Asimismo, puede utilizar instrumentos informales de evaluación para complementar la recolección de datos importantes, tal y cómo son la elaboración de un portafolio, la evaluación a partir

de la observación en dinámicas, la enseñanza y cotejo de conductas con fines diagnósticos, pruebas informales no estandarizadas para evaluar áreas básicas, y pruebas basadas en referencia de criterio. A partir del desenvolvimiento del individuo, será necesario considerar pruebas estandarizadas, formales y/o específicas con fines de tamizaje o diagnóstico en áreas básicas de desempeño.

Por otra parte, Lerner y Kline (2006), consideran que el docente deberá seguir el siguiente ciclo para efectuar un monitoreo óptimo de aquellos que presentan necesidades educativas especiales: evaluación, planificación de la estrategia de enseñanza, la implementación de las estrategias de enseñanza – aprendizaje planificadas, la evaluación del desempeño del alumno, y la modificación del proceso de evaluación y monitoreo. De forma paralela, deberá efectuar una revisión del ambiente familiar, del ambiente escolar, del ambiente social, y de la diversidad cultural como lingüística (si se requiere). Entre los aspectos que deberá revisar para satisfacer las necesidades del individuo, considerando sus diferencias están: el procesamiento psicológico, las estrategias cognitivas para el aprendizaje, el uso de instrucciones directas para dominar los aprendizajes, las técnicas especializadas de enseñanza, la enseñanza psicoterapéutica, el control de variables (nivel de dificultad, espacio, tiempo, lenguaje, relaciones interpersonales), el fortalecimiento de la autoestima y la motivación, el establecimiento de rapport y empatía, la responsabilidad compartida, la estructura, la sinceridad y transparencia, el nivel de logro, los intereses, la modificación de ambientes, la modificación de horarios, la modificación de presentaciones y la modificación de respuestas, la mejora de destrezas de organización, el incremento de lapsos de atención, la mejora de habilidades para escuchar, la adaptación curricular, el manejo del tiempo, el aprendizaje tutorial cooperativo, la enseñanza explícita, la promoción del aprendizaje activo, la instrucción seriada o por fases, la enseñanza recíproca, y la instrucción en relación a estrategias de aprendizaje significativas.

La participación del docente en procesos de la integración y la inclusión, según Lerner y Kline (2006) se verá condicionada a los siguientes contextos: a lo largo de un continuo de alternativas de ubicación; en torno a ambientes de restricción mínima; a la integración de la educación regular y la educación especial; a la implementación de estrategias efectivas (apoyo multidisciplinario, la consideración del estudiante y su familia, compromiso con las metas, adecuadas fuentes de recurso y apoyo, dirección hacia un desarrollo profesional constante); al desempeño en aulas de educación regular; al desempeño en aulas recurso; al desempeño en aulas diferenciadas o paralelas; al desempeño en escuelas especiales; al desempeño en facilidades residenciales; al desempeño en ambientes hospitalarios o del hogar; y al desempeño a partir de instrucción individualizada. En cualquiera de los casos, es importante promover sociedades entre docentes de la educación regular y especial en cuanto a colaboración, necesidades, enseñanza recíproca y estrategias efectivas de trabajo. De igual manera, deberá entablarse un compromiso con los padres y la familia, en relación al trabajo en equipo, sugerencias y recomendaciones, inquietudes, derechos, la dinámica sistémica del núcleo familiar, el proceso de duelo y las etapas de aceptación, los grupos de apoyo y consejería familiar, así como reuniones periódicas.

Finalmente, en lo que respecta a la enseñanza diferenciada que el docente deberá ejercer como parte de su labor, Tomlinson (2005) afirma que es indispensable tener claridad en relación a qué es y qué no es enseñanza diferenciada. Para ello, deberá revisar los fundamentos que promueven el desarrollo de habilidades diversas; el rol que ejerce el docente; el tipo de ambiente de aprendizaje que se requiere; las estrategias que permiten su manejo; la preparación que los alumnos y los padres necesitan en este sentido; los procedimientos para planificar clases diferencias por la aptitud; los procedimientos para planificar clases diferencias por el interés; los procedimientos para planificar clases diferenciadas por el perfil de aprendizaje; la diferenciación del contenido; la diferenciación de los procesos; la diferenciación

de los productos; así como los mecanismos de evaluación. También sugiere, algunas estrategias de enseñanza y manejo para aulas con habilidades diversas, siendo éstas: la condensación de contenidos o actividades, los proyectos independientes, los centros o grupos de interés, las tareas escalonadas, el agrupamiento flexible, los centros de aprendizaje, el planteamiento de preguntas variadas, las tutorías y los contratos.

En síntesis, este marco conceptual se constituye en una plataforma que justifica la importancia que posee la formación de docentes especializados en primera infancia, considerando distintos ejes de acción para el efecto. Es una reflexión que puede sintetizarse en lo siguiente:

*<<¡Impúlsame! ¡Mira lo lejos que llego!  
Hazme trabajar hasta que me caiga. Después, levántame.  
Abre la puerta y luego hazme correr hacia ella  
antes de que se cierre.  
Enséñame para que pueda aprender,  
luego déjame entrar sola en el túnel  
de la experiencia.  
Y cuando, cerca del final,  
me vuelva para verte dar comienzo al viaje de otro,  
sonreiré.>>*

Karina (14 años) – citada por Tomlinson (2005)

## IV. MARCO METODOLÓGICO

### A. Generalidades

Para la elaboración de esta propuesta se procedió a llevar a cabo una investigación de carácter cualitativo. Se incluye un marco contextual que hace referencia a los aspectos preliminares requeridos para abordar la preparación universitaria que actualmente se ofrece en el país, a docentes que atienden a la primera infancia. De la misma manera, se desarrolló un marco conceptual que provee la plataforma teórica requerida para los aspectos a tratar y la propuesta a presentar, considerando tres ejes de relevancia: la detección temprana de necesidades educativas especiales, la intervención psicopedagógica, y la propiciación de la educación inclusiva a través de modelos constructivistas.

Para el desarrollo del marco metodológico se ha efectuado la recolección e interpretación de datos obtenidos de diversidad de contextos. Se inició con el registro de la observación de docentes efectuada en distintos ambientes educativos, tanto en Israel como en Guatemala, como referencia preliminar. Posteriormente, se llevó a cabo el desarrollo de grupos focales dirigidos a las tres poblaciones distintas: docentes que laboran en la educación inicial y preprimaria; docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia; y profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de las necesidades educativas especiales. Por último, se procedió a la elaboración, completación y análisis de instrumentos dirigidos a las tres poblaciones mencionadas. Para los grupos focales y la aplicación de instrumentos se tomó muestra representativa. Tanto en el caso de los docentes universitarios como los profesionales, se trabajó con un grupo de diez personas; para los docentes de educación inicial y preprimaria, se trabajó con un grupo de veinticinco personas que laboran a nivel público y a nivel privado, así como también en el área urbana como rural. A partir del análisis de la información

recabada, se procederá al desarrollo y a la presentación de la propuesta para la formación de docentes especializados en la primera infancia.

## **B. Observación del desempeño docente**

Como marco de referencia, la autora procedió a completar una versión del instrumento a utilizar con los docentes a cargo de la primera infancia, con base a la apreciación personal subjetiva que se tuvo del desempeño docente en distintos contextos israelíes como guatemaltecos. En el caso de Israel, los resultados se derivan del contraste obtenido de la observación efectuada en los siguientes contextos: Centro Infantil de Atención a Niños de 0 a 3 años (a nivel público), Centro de Cuidado Infantil del Gobierno (Guardería), Jardín de Infantes (a nivel público), Jardín de Infantes a (a nivel privado) y Jardín de Infantes en Kibutz. En Guatemala, los resultados se derivan del contraste obtenido de la observación efectuada en los siguientes contextos: Casa de Cuidado Infantil (a nivel público), Guardería (a nivel público), Escuela Pública de Educación Preprimaria, Colegio Privado de Educación Preprimaria y Escuela de Educación Preprimaria a nivel rural.

## **C. Desarrollo de grupos focales**

Los grupos focales se desarrollaron con cada población por separado, a partir de cinco aspectos. El primero consiste en la revisión de fortalezas que posee el proceso actual de formación de docentes de educación inicial y preprimaria. El segundo abarca las debilidades de dicho proceso. El tercero es la revisión de las asignaturas que cada grupo cataloga como importante para la formación universitaria de docentes especializados en la primera infancia; el cuarto propicia la descripción de formas en que los docentes especializados en la primera infancia pueden contribuir a la detección y tratamiento de necesidades educativas especiales. Por último, se revisan las maneras en que estos

docentes, pueden aportar a la intervención psicopedagógica y a los procesos de integración e inclusión.

#### **D. Elaboración y aplicación de instrumentos**

Para cada una de las poblaciones, se desarrolló una escala diferencial semántica que abarcara los aspectos fundamentales, para el soporte de la propuesta a presentar. El instrumento para los docentes a cargo de la primera infancia, consta de cincuenta ítems para la autoevaluación de competencias. El instrumento para docentes universitarios, consta de treinta y cinco ítems relacionados con la calidad de competencias observadas en los docentes de educación inicial y preprimaria. Por último, el instrumento para profesionales a cargo de la detección y tratamiento de necesidades educativas especiales, posee veinticinco ítems que revisan aquellos aspectos y competencias que de alguna manera se vinculan con su trabajo.

## V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### A. Observación del desempeño docente

#### 1. Contextos israelíes

#### CUADRO # 1

#### Observación - Docentes a cargo de la primera infancia

Instrucciones: Para cada una de las preguntas, sírvase marcar la casilla que mejor describe el desempeño del docente en cada competencia.

- (0) Sin evidencia    (1) Necesita mejorar    (2) Regular  
 (3) Promedio        (4) Bueno                    (5) Excelente

No.	COMPETENCIAS EVIDENCIADAS POR EL DOCENTE	0	1	2	3	4	5
	<b>Competencias básicas</b>						
1	Destrezas para la lectura					X	
2	Destrezas para la expresión escrita					X	
3	Habilidades para escuchar y para la expresión oral						X
4	Habilidades de razonamiento						X
	<b>Competencias transversales o genéricas</b>						
5	Manejo de estilos de aprendizaje						X
6	Fijación de prioridades y metas					X	
7	Hábitos de preparación y estudio					X	
8	Organización del tiempo						X
9	Localización y uso de recursos para el aprendizaje						X
10	Amplitud de vocabulario general y técnico					X	
11	Aplicación de conocimientos						X
12	Sentido de responsabilidad						X
13	Enriquecimiento personal obtenido de otros						X
14	Aprendizaje de errores propios y de otros						X
15	Apertura hacia ideas nuevas y el cambio						X
16	Aceptación y aprendizaje de críticas constructivas						X
17	Aceptación de liderazgo						X
18	Ejercicio de liderazgo						X
19	Habilidades para establecer relaciones interpersonales						X
20	Respeto mutuo						X
21	Trabajo en equipo						X
22	Mantenimiento de líneas de comunicación claras y abiertas						X

## Continuación cuadro1

23	Habilidades para el desempeño académico y profesional						X
24	Autoevaluación						X
25	Coevaluación						X
26	Heteroevaluación						X
27	Conocimientos en áreas de formación científica						X
28	Conocimientos en áreas de formación humanística						X
29	Integración de conocimientos para un mejor desempeño						X
30	Manejo de información actualizada en temas de interés						X
31	Procesos para recolectar información						X
32	Procesos para analizar información						X
	<b>Competencias especializadas o específicas</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33	Relación teórica-práctica en ramas especializadas de la educación						X
34	Relación teórica-práctica en ramas especializadas de la psicología						X
35	Relación teórica-práctica para un desempeño profesional integral						X
36	Conocimiento de las características propias de la primera infancia						X
37	Conocimiento de los hitos de desarrollo que corresponden a la primera infancia						X
38	Consideración de los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la primera infancia						X
39	Monitoreo constante de todas las áreas de desarrollo del niño (psicomotricidad, sensopercepción, cognición, lenguaje, atención y memoria, socioafectividad, y autoayuda)						X
40	Atención responsable, eficiente y humanitaria a las necesidades y problemas que surgen en su trabajo						X
41	Contribución al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y al progreso de la primera infancia						X
42	Abordaje de los problemas concernientes a su trabajo, con análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica						X
43	Integración a equipos tanto multidisciplinarios como interdisciplinarios						X
44	Identificación objetiva y sistematizada de factores y eventos que intervienen en su trabajo						X
45	Aplicación de procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en su trabajo						X



Continuación Cuadro 2

<b>Competencias transversales o genéricas</b>						
5	Manejo de estilos de aprendizaje				X	
6	Fijación de prioridades y metas			X		
7	Hábitos de preparación y estudio			X		
8	Organización del tiempo			X		
9	Localización y uso de recursos para el aprendizaje				X	
10	Amplitud de vocabulario general y técnico		X			
11	Aplicación de conocimientos			X		
12	Sentido de responsabilidad				X	
13	Enriquecimiento personal obtenido de otros				X	
14	Aprendizaje de errores propios y de otros				X	
15	Apertura hacia ideas nuevas y el cambio			X		
16	Aceptación y aprendizaje de críticas constructivas				X	
17	Aceptación de liderazgo				X	
18	Ejercicio de liderazgo				X	
19	Habilidades para establecer relaciones interpersonales				X	
20	Respeto mutuo				X	
21	Trabajo en equipo			X		
22	Mantenimiento de líneas de comunicación claras y abiertas				X	
23	Habilidades para el desempeño académico y profesional			X		
24	Autoevaluación			X		
25	Coevaluación			X		
26	Heteroevaluación			X		
27	Conocimientos en áreas de formación científica		X			
28	Conocimientos en áreas de formación humanística				X	
29	Integración de conocimientos para un mejor desempeño		X			
30	Manejo de información actualizada en temas de interés			X		
31	Procesos para recolectar información	X				
32	Procesos para analizar información	X				
<b>Competencias especializadas o específicas</b>						
33	Relación teórica-práctica en ramas especializadas de la educación			X		

Continuación cuadro 2

34	Relación teórica-práctica en ramas especializadas de la psicología		X				
35	Relación teórica-práctica para un desempeño profesional integral		X				
36	Conocimiento de las características propias de la primera infancia			X			
	<b>Competencias especializadas o específicas</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37	Conocimiento de los hitos de desarrollo que corresponden a la primera infancia			X			
38	Consideración de los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la primera infancia			X			
39	Monitoreo constante de todas las áreas de desarrollo del niño (psicomotricidad, sensopercepción, cognición, lenguaje, atención y memoria, socioafectividad, y autoayuda)	X					
40	Atención responsable, eficiente y humanitaria a las necesidades y problemas que surgen en su trabajo				X		
41	Contribución al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y al progreso de la primera infancia	X					
42	Abordaje de los problemas concernientes a su trabajo, con análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica		X				
43	Integración a equipos tanto multidisciplinarios como interdisciplinarios		X				
44	Identificación objetiva y sistematizada de factores y eventos que intervienen en su trabajo	X					
45	Aplicación de procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en su trabajo		X				
46	Diagnóstico preciso de las necesidades y problemas, mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos	X					
47	Elaboración y aplicación de programas de intervención de acuerdo al tipo de problemas a atender	X					
48	Evaluación y contraste de planes, programas y acciones de intervención, con criterios teóricos, metodológicos y éticos	X					

Continuación cuadro 2

49	Demostración de competitividad profesional en diversidad de situaciones		X				
50	Exhibición de calidad ética y profesional en el desempeño de labores				X		
51	Deseo e interés por continuar preparándose, superándose y actualizarse para alcanzar un desarrollo profesional pleno				X		
52	Formación académica a nivel universitario		X				
53	Participación en la detección de necesidades educativas especiales		X				
54	Participación en programas de intervención psicopedagógica	X					
55	Participación en procesos de integración e inclusión		X				

**3. Contraste de resultados.** Es evidente la discrepancia que existe en los resultados registrados en la completación de ambos instrumentos. No obstante, cabe destacar que la diferencia en la calidad de desempeño está sujeta primordialmente a los procesos de formación que han cursado los docentes para su ejercicio profesional y actualización. En Guatemala, existe la intención en la mayoría de docentes de mejorar la calidad profesional. Sin embargo, ésta a su vez se encuentra condicionada por la calidad de competencias básicas que manejan.

## B. Desarrollo de grupos focales

### 1. Resultados de grupo focal para docentes a cargo de la primera infancia CUADRO # 3

<b>Grupo focal</b> <b>Docentes a cargo de la primera infancia</b>
<p><b>Objetivo: Analizar las percepciones y opiniones que los docentes a cargo de la primera infancia tienen sobre su proceso de formación.</b></p>
<p><b>¿Qué fortalezas considera que tiene el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria?</b></p> <p>Entre las fortalezas que reportan los docentes se encuentran esencialmente las siguientes: su formación no contempla áreas científicas para su preparación; se abarcan muchas técnicas para la elaboración de materiales didácticos; y se contempla el contacto con niños de forma constante.</p>
<p><b>¿Qué debilidades considera que tiene el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria?</b></p> <p>Entre las debilidades que los docentes identifican en sus procesos de formación se plantean: no se recibe una preparación sólida e integral para ingresar a carreras universitarias; el tiempo de duración de los programas de formación; y que se enfatiza más lo práctico que lo teórico.</p>
<p><b>¿Qué áreas o asignaturas considera fundamentales para la formación universitaria de docentes especializados en la primera infancia?</b></p> <p>Los docentes indican que en realidad necesitan una mejor preparación a nivel teórica y práctica en áreas especializadas de la psicología y la educación. También, plantean que desean cursos que puedan aplicar a su contexto laboral.</p>
<p><b>¿De qué manera podría contribuir un docente especializado en la primera infancia a la detección de necesidades educativas especiales?</b></p> <p>La inquietud de los docentes es que actualmente, no se sienten preparados para intervenir en este sentido, más allá de plantear una sospecha o motivo de referencia. De poseer el conocimiento y las herramientas que les permita hacerlo, consideran que podrían ayudar a una detección temprana de las necesidades educativas especiales que se presentan ante ellos para que acudan a los servicios requeridos.</p>
<p><b>¿De qué manera podría contribuir un docente especializado en la primera infancia en la intervención psicopedagógica y en los procesos de integración como inclusión?</b></p> <p>De contar con la preparación y herramientas necesarias, los docentes se sentirían más seguros de participar junto con otros profesionales en la intervención psicopedagógica de aquellos niños que lo requieran al brindar una atención personalizada, efectuando asimismo las adecuaciones curriculares que favorezcan los procesos de integración como inclusión.</p>

## 2. Resultados de grupo focal para docentes universitarios de carreras relacionadas con la primera infancia

### CUADRO # 4

Grupo focal Docentes de carreras universitarias relacionadas con la primera infancia
<p><b>Objetivo:</b> Analizar las percepciones y opiniones que los docentes de carreras universitarias relacionadas con la primera infancia tienen sobre el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria.</p>
<p><b>¿Qué fortalezas considera que tiene el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria?</b></p> <p>Los docentes universitarios consideran que el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria les equipa con herramientas para la ejecución de ciertas responsabilidades específicas a su cargo (elaboración de material didáctico, desarrollo de juegos y enseñanza de algunas destrezas básicas).</p>
<p><b>¿Qué debilidades considera que tiene el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria?</b></p> <p>En este sentido, los docentes universitarios concuerdan en que no se provee una preparación sólida e integral en áreas de formación general como específica. Su desempeño en competencias básicas es en ocasiones pobre, por lo que les resulta difícil desarrollar competencias de carácter genérico y de carácter especializado. Reportan que la edad de los docentes al egresar de los programas de formación, no es la más indicada para atender a la primera infancia.</p>
<p><b>¿Qué áreas o asignaturas considera fundamentales para la formación universitaria de docentes especializados en la primera infancia?</b></p> <p>Concuerdan en que se debe revisar la calidad del perfil de ingreso de los docentes y trabajar en un inicio sobre sus competencias básicas. Posteriormente, es esencial proveerles una formación teórico-práctica en áreas de conocimiento general para que se encuentren en la capacidad de manejar todas aquellas disciplinas y ramas especializadas que se relacionan con la atención óptima de la primera infancia (salud, educación, psicología, sociología, etc.).</p>
<p><b>¿De qué manera podría contribuir un docente especializado en la primera infancia a la detección de necesidades educativas especiales?</b></p> <p>Podrían coadyuvar en la detección temprana de las necesidades educativas especiales y de esta manera incrementar sus posibilidades para un diagnóstico, atención y tratamiento adecuado. De igual manera, pueden aportar proactivamente a programas de prevención.</p>
<p><b>¿De qué manera podría contribuir un docente especializado en la primera infancia en la intervención psicopedagógica y en los procesos de integración como inclusión?</b></p>

Pueden fungir como un agente de monitoreo o como ejecutor en la intervención psicopedagógica, al contar con el apoyo de un equipo interdisciplinario. También, son promotores y actores primarios en la implementación y desarrollo de los procesos de integración e inclusión.

### **3. Resultados de grupo focal para profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de las necesidades educativas especiales**

#### **CUADRO # 5**

##### **Grupo focal Profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales**

**Objetivo:** Analizar las percepciones y opiniones que los profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales tienen sobre el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria.

**¿Qué fortalezas considera que tiene el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria?**

Los profesionales reportan como fortaleza de los procesos de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria, el hecho de que se esté equipando en alguna medida a aquellos que se les delega la responsabilidad de la primera infancia.

**¿Qué debilidades considera que tiene el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria?**

Junto al punto anterior, efectúan la aclaración que las debilidades del proceso de formación se encuentran en la calidad de sus programas, la edad, la inmadurez emocional y la preparación deficiente que tienen los docentes en formación al egresar, para afrontar las responsabilidades que conlleva la atención óptima de la primera infancia.

**¿Qué áreas o asignaturas considera fundamentales para la formación universitaria de docentes especializados en la primera infancia?**

Todo lo que se relaciona con el estudio de esta población, en términos de sus características, perfil e hitos del desarrollo, así como su entorno. El docente debe poseer todos los conocimientos como las destrezas necesarias para proveer una educación integral al niño y una atención óptima a su familia.

**¿De qué manera podría contribuir un docente especializado en la primera infancia a la detección de necesidades educativas especiales?**

Puede constituirse en el medio de referencia primario para lograr una detección, diagnóstico e intervención temprana. También, pueden aportar información valiosa para el estudio y la evolución de cada caso.

**¿De qué manera podría contribuir un docente especializado en la primera infancia en la intervención psicopedagógica y en los procesos de integración como inclusión?**

Puede ser un elemento importante en el desarrollo y ejecución de intervenciones psicopedagógicas, permaneciendo también como una fuente importante de referencia en cuanto al seguimiento de cada niño. También, será el que pueda propiciar las condiciones necesarias para procesos de integración e inclusión de carácter exitoso. Es un elemento fundamental en el trabajo a nivel multidisciplinario e interdisciplinario.

**4. Contraste de resultados.** La información recolectada de los grupos focales, coincide en esencia con la necesidad de que se revise una propuesta de este tipo para la formación universitaria de estos docentes.

### **C. Análisis e interpretación de instrumentos aplicados**

#### **1. Instrumento para docentes a cargo de la primera infancia**

**a. Competencias básicas.** Al revisar los resultados registrados para el área de competencias básicas, la mayoría de docentes, que oscila entre un rango de treinta y dos a cuarenta por ciento, reporta un desempeño “Bueno” en las destrezas para la lectura y para la expresión escrita. En lo que respecta a las destrezas para escuchar y para la expresión oral, el cuarenta por ciento de los docentes cataloga su desempeño como “Promedio”. Otro punto importante a destacar, es que las habilidades de razonamiento se reportan en un cuarenta por ciento, con “Regular”, lo que sugiere una probable debilidad en este aspecto. Por último, se considera como un aporte valioso tener en cuenta que un porcentaje significativo refleja la necesidad de mejorar.

#### **Ítem # 1 – Destrezas para la lectura**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	3	5	10	2	0
20%	12%	20%	40%	8%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 2 – Destrezas para la expresión escrita

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	5	5	8	2	0
20%	20%	20%	32%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 3 – Habilidades para escuchar y para la expresión oral

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	5	10	5	3	0
8%	20%	40%	20%	12%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 4 – Habilidades de razonamiento

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	10	5	4	1	0
20%	40%	20%	16%	4%	0%

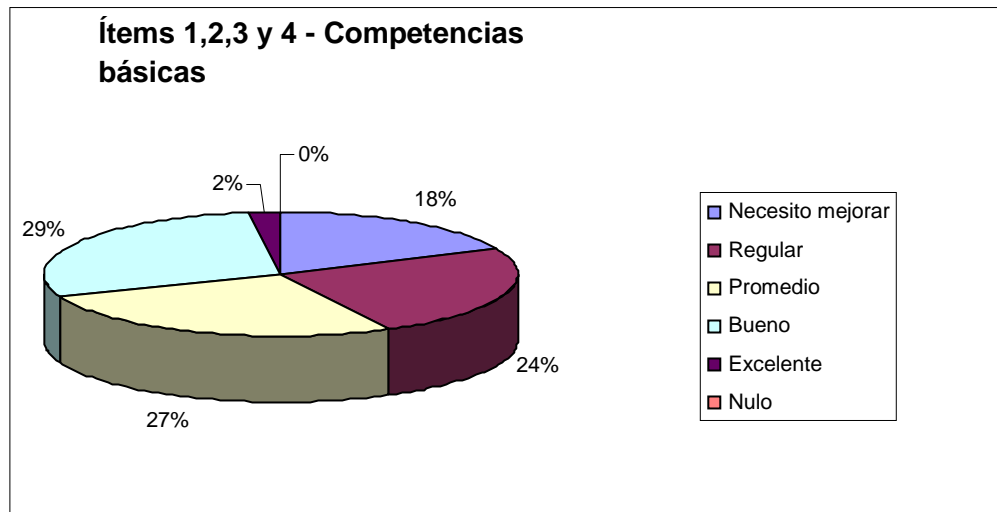
Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Síntesis de resultados

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
17	23	25	27	2	0
18%	24%	27%	29%	2%	0%

Fuente: Datos recolectados del Instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

GRÁFICA # 1



**b. Competencias transversales o genéricas.** En lo que respecta a las competencias transversales o genéricas, se aprecia una diversidad significativa en las respuestas registradas. En lo que se refiere al criterio “Excelente”, se registró un treinta y seis por ciento de respuestas de los docentes, únicamente en el ítem en relación al respeto mutuo. El criterio “Bueno”, fue adjudicado por un ocho al veintiocho por ciento de docentes en lo que respecta a todos los ítems presentados para esta área.

El desempeño fue catalogado como “Promedio”, colocándose entre un rango del veintiocho al sesenta y dos por ciento, por la mayoría de docentes en los siguientes ítems: manejo de estilos de aprendizaje; fijación de prioridades y metas; organización del tiempo; localización y uso de recursos para el aprendizaje; aplicación de conocimientos; sentido de responsabilidad; enriquecimiento personal obtenido de otros; aprendizaje de errores propios y de otros; apertura hacia ideas nuevas y el cambio; aceptación y aprendizaje de críticas constructivas; aceptación de liderazgo; ejercicio de liderazgo; habilidades para establecer relaciones interpersonales; trabajo en equipo; mantenimiento de líneas de comunicación claras y abiertas; conocimiento en áreas de formación científica; conocimiento en áreas de formación humanística; integración de conocimientos para un mejor desempeño; manejo de información actualizadas en temas de interés; y procesos para analizar información. Se registra un porcentaje equitativo del veintiocho

por ciento, entre los criterios “Promedio” y “Regular” para el inciso de procesos para recolectar información. Entre un rango del veinte al cuarenta y por ciento se cataloga el desempeño como “Regular” en lo que respecta a hábitos de preparación y estudio; amplitud de vocabulario general y técnico; habilidades para el desempeño académico y profesional; autoevaluación; coevaluación; y heteroevaluación.

Es importante destacar que el criterio “Necesito mejorar” no fue utilizado para ningún ítem por la mayoría de docentes; sin embargo, se reportan respuestas para cada uno de los mismos, oscilando sus porcentajes entre cuatro y veintiocho por ciento. Finalmente, se reportan respuestas nulas para los ítems relacionados con coevaluación y heteroevaluación. En términos generales, las competencias registradas para esta área, han sido calificadas en su mayoría de nivel “Promedio” y “Regular”, destacando la necesidad de fortalecer las mismas. Por tanto, al momento de revisar el proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria, se requiere establecer en qué medida se fomenta el desarrollo de estas competencias para promover un desenvolvimiento integral, que a su vez se constituya en plataforma para el trabajo de competencias especializadas.

#### Ítem # 5 – Manejo de estilos de aprendizaje

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	5	10	3	2	0
20%	20%	40%	12%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

#### Ítem # 6 – Fijación de prioridades y metas

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	5	10	3	2	0
20%	20%	40%	12%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 7 – Hábitos de preparación y estudio

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	10	5	4	1	0
20%	40%	20%	16%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 8 – Organización del tiempo

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	5	10	4	1	0
20%	20%	40%	16%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 9 – Localización y uso de recursos para el aprendizaje

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	8	10	2	3	0
8%	32%	40%	8%	12%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 10 – Amplitud de vocabulario general y técnico

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	13	5	4	1	0
8%	52%	20%	16%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 11 – Aplicación de conocimientos

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	3	15	3	2	0
8%	12%	60%	12%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 12 – Sentido de responsabilidad

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
1	4	14	3	3	0
4%	16%	46%	12%	12%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 13 – Enriquecimiento personal obtenido de otros

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
1	4	12	6	2	0
4%	16%	48%	24%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 14 – Aprendizaje de errores propios y de otros

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
1	4	12	7	1	0
4%	16%	54%	28%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 15 – Apertura hacia ideas nuevas y el cambio

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
4	5	10	4	2	0
16%	20%	40%	16%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 16 – Aceptación y aprendizaje de críticas constructivas

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	8	9	5	1	0
8%	32%	36%	20%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 17 – Aceptación de liderazgo

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	2	16	2	3	0
8%	8%	64%	8%	12%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 18 – Ejercicio de liderazgo

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	5	7	5	5	0
12%	20%	28%	20%	20%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 19 – Habilidades para establecer relaciones interpersonales

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
1	5	8	5	6	0
4%	20%	32%	20%	24%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 20 – Respeto mutuo

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
1	3	5	7	9	0
4%	12%	30%	28%	36%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 21 – Trabajo en equipo

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	5	7	5	5	0
12%	20%	28%	20%	20%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 22 – Líneas de comunicación claras y abiertas

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	4	9	5	4	0
12%	16%	36%	20%	16%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 23 – Desempeño académico y profesional

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
6	8	6	3	2	0
24%	32%	24%	12%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 24 - Autoevaluación

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	12	5	2	1	0
20%	48%	20%	8%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 25 – Coevaluación

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	12	6	2	1	1
12%	48%	24%	8%	4%	4%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 26 – Heteroevaluación

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	11	7	2	1	1
12%	44%	28%	8%	4%	4%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 27 – Conocimientos en áreas de formación científica

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
7	3	12	2	1	0
28%	12%	48%	8%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 28 – Conocimientos en áreas de formación humanística

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	7	10	3	2	0
12%	28%	40%	12%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 29 – Integración de conocimiento para mejor desempeño

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	8	12	2	1	0
8%	32%	48%	8%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 30 – Manejo de información actualizada y de interés

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	7	10	2	1	0
20%	28%	40%	8%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 31 – Procesos para recolectar información

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
6	7	7	3	2	0
24%	28%	28%	12%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Ítem # 32 – Procesos para analizar información

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
6	7	9	2	1	0
24%	28%	36%	8%	4%	0%

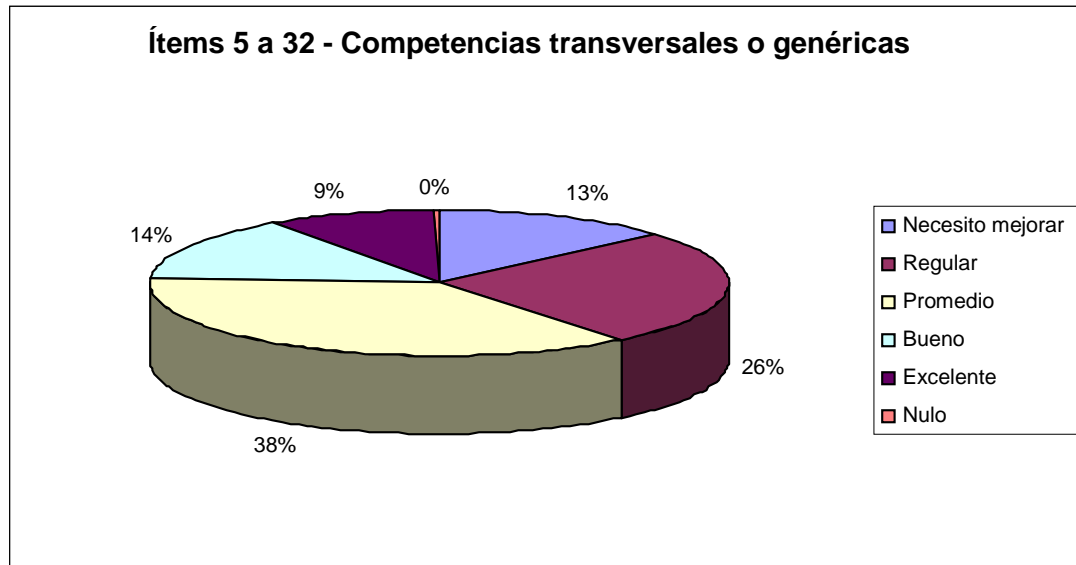
Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

### Síntesis de resultados

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
94	180	258	100	66	2
13%	26%	38%	14%	9%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

GRÁFICA # 2



c. **Competencias especializadas o específicas.** En relación a las competencias especializadas o específicas, los docentes de educación inicial y preprimaria registraron una variedad de respuestas. El criterio “Excelente” se observa para todos los ítems únicamente entre un rango del cuatro al ocho por ciento. El criterio “Bueno” fue utilizado por ciertos docentes en los ítems presentados para esta área, oscilando entre un cuatro y un veinticuatro por ciento.

En un rango del treinta y seis al cuarenta y ocho por ciento, la mayoría de docentes reportaron un desempeño “Promedio” para los siguientes ítems: relación teórica-práctica en ramas especializadas de la educación; relación teórica-práctica en ramas especializadas de la psicología; relación teórica-práctica para un desempeño profesional integral; conocimiento de las características propias de la primera infancia; conocimiento de los hitos de desarrollo que corresponden a la primera infancia; monitoreo constante de todas las áreas de desarrollo del niño; atención responsable, eficiente y humanitario a las necesidades y problemas que surgen en el trabajo; contribución al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y al progreso de la primera infancia; integración a equipos tanto multidisciplinarios como interdisciplinarios; identificación objetiva y sistematizada de factores y eventos que intervienen en el trabajo; aplicación de procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en su trabajo; demostración de competitividad profesional en diversidad de situaciones; y la exhibición de calidad ética y profesional, deseo como interés por

continuar preparándome, superándome y actualizándome, para alcanzar un desarrollo pleno en mi profesión. Lo anterior implica, que hay opción de que los docentes puedan mejorar significativamente su desempeño en competencias especializadas. Hubo una distribución equitativa del veintiocho por ciento entre los criterios “Promedio”, “Regular”, y “Necesito mejorar”, para el diagnóstico preciso de las necesidades y problemas, mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos, así como para la evaluación y contraste de planes, programas y acciones de intervención, con criterios teóricos, metodológicos y éticos.

El criterio “Regular” predominó en los docentes en lo que respecta al conocimiento de los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la primera infancia, como al abordaje de los problemas concernientes a su trabajo, con análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica. Se registra el mismo porcentaje mayoritario del treinta y dos por ciento, entre los criterios “Regular” y “Necesito mejorar” para la elaboración y aplicación de programas de intervención de acuerdo al tipo de problemas a atender. Se utilizó la opción de “Necesito mejorar” en todos los ítems de esta área, abarcando un rango del ocho al treinta y dos por ciento. No se registraron respuestas nulas. En síntesis, se evidencia la necesidad de proveer a los docentes una preparación que les permita desenvolverse competentemente en estos aspectos.

### **Ítem # 33 – Relación teórica-práctica en ramas especializadas de la educación**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	6	12	3	2	0
8%	24%	48%	12%	8%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 34 – Relación teórica-práctica en ramas especializadas  
de la psicología**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	9	10	2	1	0
12%	36%	40%	8%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 35 – Relación teórica-práctica para un desempeño integral**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	5	11	3	1	0
20%	20%	44%	12%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 36 – Conocimiento de las características propias de la  
primera infancia**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
6	7	9	2	1	0
24%	28%	36%	8%	4%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 37 – Conocimiento de los hitos de desarrollo que corresponden a la primera infancia**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
7	6	9	2	1	0
28%	24%	36%	8%	4%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 38 –Consideración de los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la primera infancia**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	10	7	2	1	0
20%	40%	28%	8%	4%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 39 – Monitoreo constante de todas las áreas de desarrollo del niño**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	7	10	2	1	0
20%	28%	40%	8%	4%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 40 – Atención responsable, eficiente y humanitaria a las necesidades y problemas que surgen en el trabajo**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
3	7	10	4	1	0
12%	28%	40%	16%	4%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 41 – Contribución al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y al progreso de la primera infancia**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	8	10	3	1	1
8%	32%	40%	12%	4%	4%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 42 – Abordaje de los problemas concernientes al trabajo, con análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
7	9	5	1	1	2
28%	36%	20%	4%	4%	8%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 43 – Integración a equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
4	9	10	1	1	0
16%	36%	40%	4%	4%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 44 – Identificación objetiva y sistematizada de factores y eventos que intervienen en el trabajo**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
6	6	10	2	1	0
24%	24%	40%	8%	4%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 45 – Aplicación de procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas en el trabajo**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	6	10	2	1	1
20%	24%	40%	8%	4%	4%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 46 – Diagnóstico preciso de las necesidades y problemas  
mediante la selección, adaptación o elaboración de  
instrumentos**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
7	7	7	2	1	1
28%	28%	28%	8%	4%	4%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 47– Elaboración y aplicación de programas de intervención de acuerdo  
al tipo de problemas a atender**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
8	8	5	2	1	1
32%	32%	20%	8%	4%	4%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 48 – Evaluación y contraste de planes, programas y acciones de  
intervención, con criterios teóricos,  
metodológicos y éticos**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
7	7	7	2	1	1
28%	28%	28%	8%	4%	4%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 49 – Demostración de competitividad profesional en  
diversidad de situaciones**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
5	5	10	3	2	0
20%	20%	40%	12%	8%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Ítem # 50 – Exhibición de calidad ética y profesional, deseo como interés por la  
preparación, superación y actualización continúa para alcanzar  
el desarrollo profesional pleno**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
2	3	10	6	4	0
8%	13%	40%	24%	16%	0%

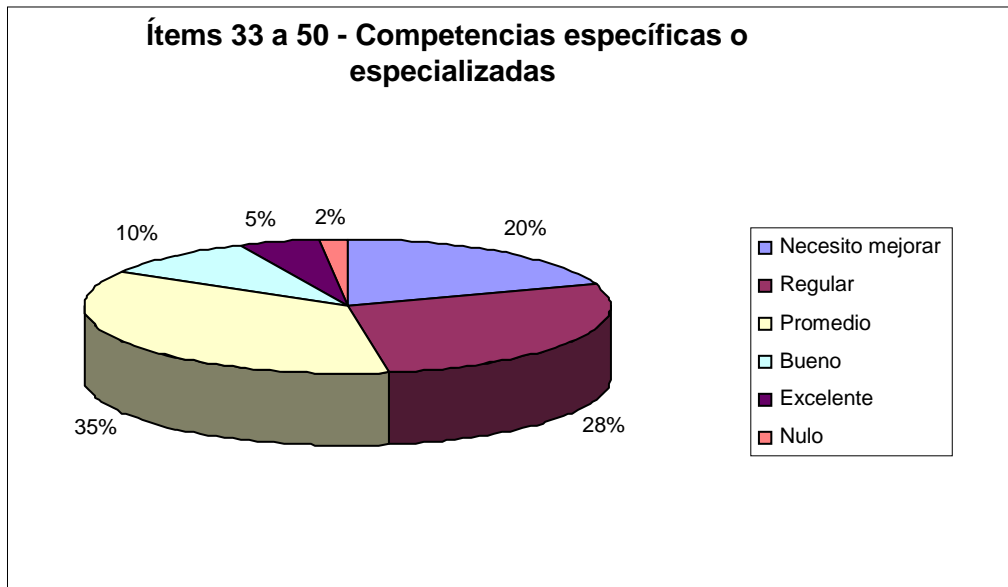
Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

**Síntesis de resultados**

Necesito mejorar	Regular	Promedio	Bueno	Excelente	Nulo
89	125	162	44	23	7
20%	28%	35%	10%	5%	2%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 1 aplicado a docentes a cargo de la primera infancia

GRÁFICA # 3



**2. Instrumento para docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia.** Los resultados registrados por los docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia, guardan significativa relación entre sí. La mayoría de ítems fueron calificados por debajo del promedio de la escala diferencial semántica propuesta para cada uno de los mismos. Entre los ítems relacionados con los programas de formación que puntuaron únicamente por debajo de la media, se encuentran: la calidad de formación que reciben los docentes de educación inicial y preprimaria para la atención óptima de la primera infancia; el nivel académico y profesional de los programas de formación existentes; la edad de los estudiantes en programas de formación; la duración de los estudios y los programas académicos; la relación entre la teoría y la práctica; y la conciencia que se demuestra sobre el impacto que como profesionales tienen dentro de la comunidad educativa. De igual manera, en términos de competencias básicas y transversales, puntuaron únicamente por debajo de la media: la calidad del perfil de competencias que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria al entrar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia; la calidad de destrezas de lectura; la calidad de destrezas de expresión escrita; la calidad de las habilidades para escuchar y expresarse oralmente; la

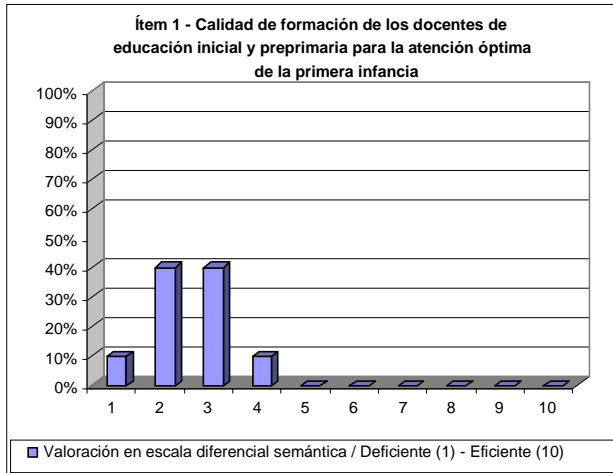
calidad de las habilidades de razonamiento; la calidad de las habilidades académicas; la calidad de conocimientos que poseen los docentes de educación inicial y preprimaria al ingresar a carreras universitarias relacionadas con la primera infancia. Por último, las competencias especializadas que puntaron de esta forma son: la relación teórico-práctica en ramas especializadas en psicología; la relación teórico-práctica para un desempeño profesional integral; el manejo de características propias e hitos de desarrollo de la primera infancia; la atención eficiente, responsabilidad y con sentido humanitario de las necesidades y problemas que surgen en el trabajo; la contribución al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de los servicios que se necesitan y al progreso educativo; la medida en que afrontan los docentes los problemas concernientes a su trabajo, a partir de un análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica; la integración a equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios; la identificación objetiva y sistematizada de los eventos y factores que intervienen en su trabajo; la aplicación de procedimientos y técnicas, para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en su trabajo; el diagnóstico preciso de necesidades y problemas, mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos; la elaboración y aplicación de programas de acuerdo al tipo de problemas a atender; y la evaluación como contraste de planes, programas y acciones de intervención con criterios teóricos, metodológicos y éticos.

Las respuestas de los docentes universitarios que oscilaron entre el extremo inferior y la media de la escala diferencial semántica presentada, se registraron para los siguientes ítems: la propuesta curricular y los sistemas de enseñanza de los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria existentes; la calidad del perfil de competencias básicas que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria; la calidad de las habilidades intelectuales que demuestran, las actitudes y habilidades sociales que evidencian; la relación teórico-práctica que logran efectuar en ramas especializadas de la educación; la medida en que consideran los aspectos familiares y ambientales que se la relacionan con la educación de la primera infancia; la medida en que llevan un monitoreo constante de las áreas de desarrollo del niño; la calidad ética-profesional de los docentes así como su deseo de continuar preparándose, superándose y actualizándose. Entre el rango medio de la escala diferencial semántica, se encuentran solamente las respuestas que los docentes universitarios indicaron para el ítem relacionado con la utilidad de la práctica profesional requerida por los programas de formación de docentes de educación inicial

y preprimaria. El único ítem que presentó respuestas en la parte extrema superior de la escala diferencial semántica, es el que se vincula con la necesidad de que existan mayor cantidad de carreras universitarias relacionadas con la primera infancia.

En síntesis, la información obtenida por parte de los docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia, resalta las deficiencias observadas en los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria existentes. Se manifiesta la necesidad de promover un adecuado desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas, que son fundamentales para un desempeño profesional adecuado e integral de aquellos docentes a cargo de la primera infancia. Debido a que lo anterior no se ha logrado a cabalidad con los programas existentes, y que el perfil de ingreso de los docentes de educación inicial y preprimaria, para las carreras universitarias relacionadas con la primera infancia no es el más indicado, para una atención óptima de esta población, es evidente que se obtendrían beneficios significativos de la propuesta a desarrollar.

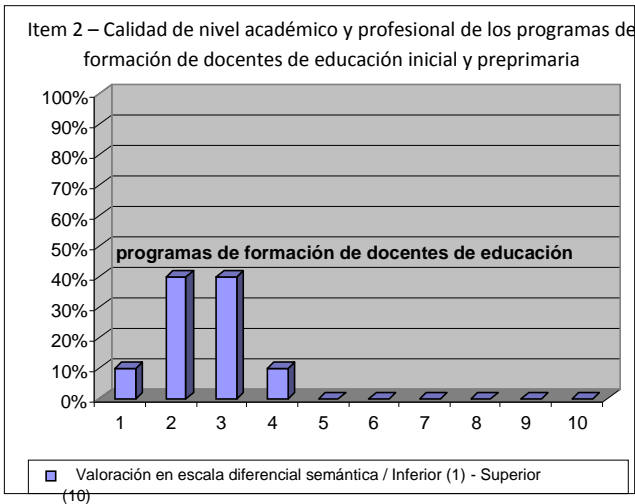
**GRÁFICA # 4**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	4	4	1	0	0	0	0	0	0
10%	40%	40%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

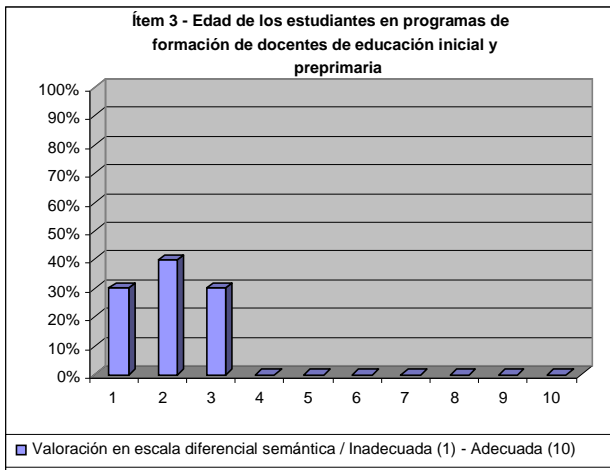
**GRÁFICA # 5**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	4	4	1	0	0	0	0	0	0
10%	40%	40%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

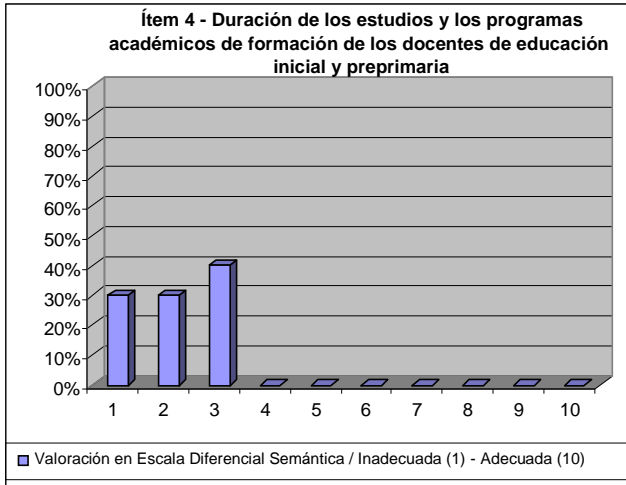
**GRÁFICA # 6**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	4	3	0	0	0	0	0	0	0
30%	40%	30%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

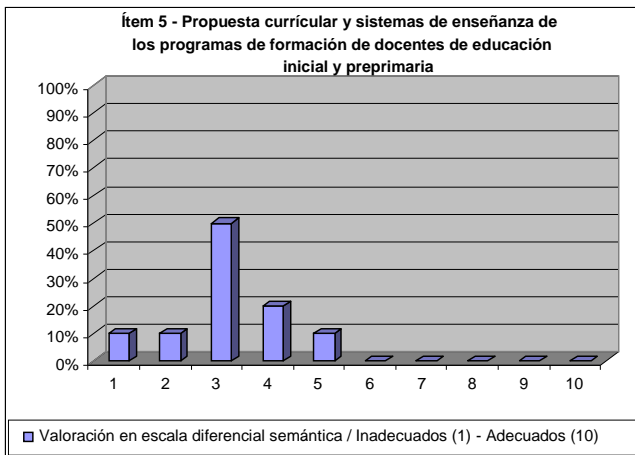
**GRÁFICA # 7**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0
30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

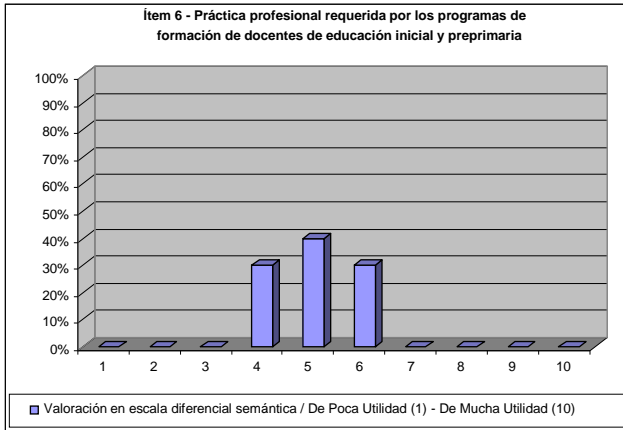
**GRÁFICA # 8**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	5	2	1	0	0	0	0	0
10%	10%	50%	20%	10%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

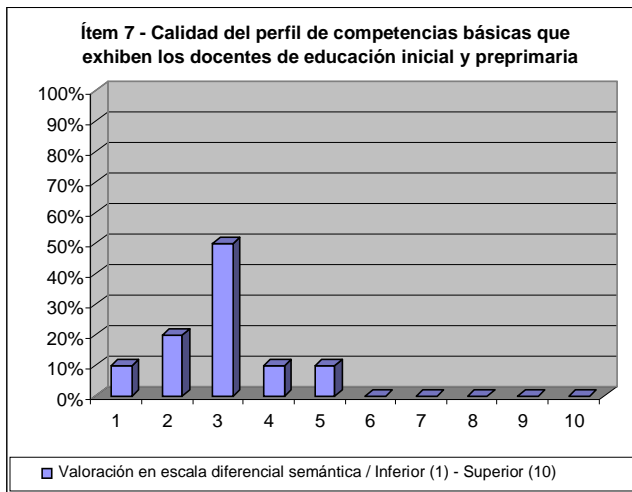
**GRÁFICA # 9**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	3	4	3	0	0	0	0
0%	0%	0%	30%	40%	30%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

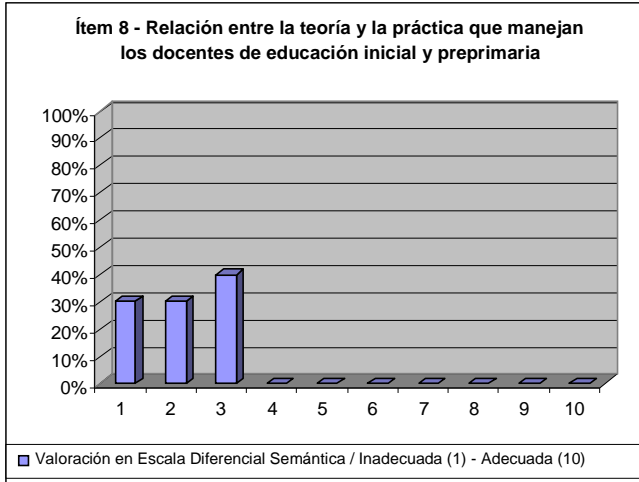
**GRÁFICA # 10**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	5	1	1	0	0	0	0	0
10%	20%	50%	10%	10%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

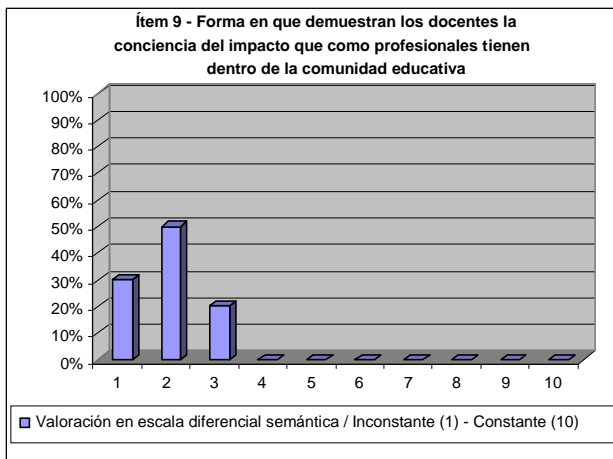
**GRÁFICA # 11**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0
30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

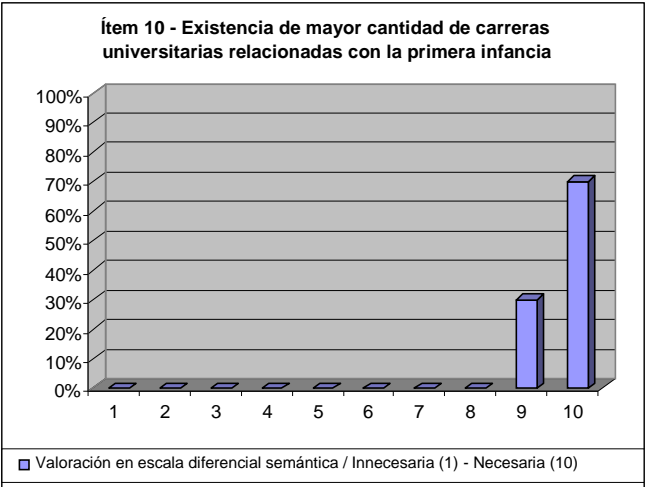
**GRÁFICA # 12**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	5	2	0	0	0	0	0	0	0
30%	50%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

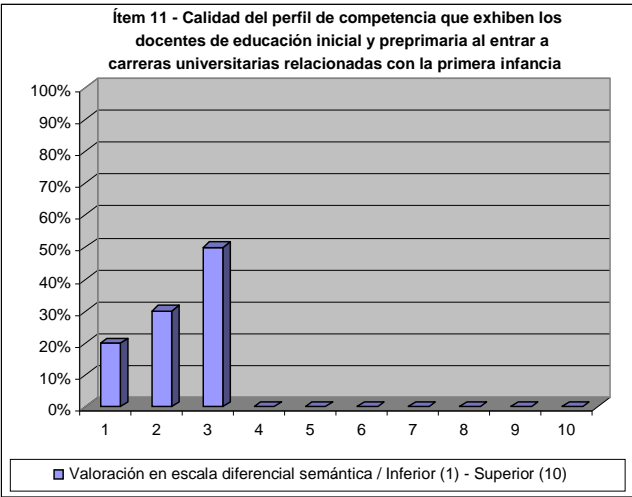
**GRÁFICA # 13**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	3	7
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	30%	70%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

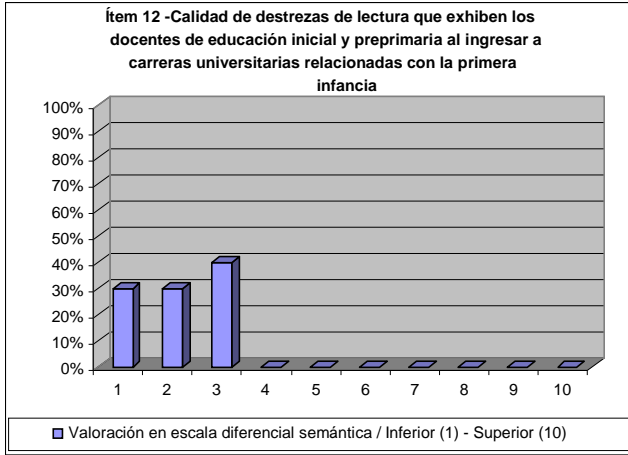
**GRÁFICA # 14**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	5	0	0	0	0	0	0	0
20%	30%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

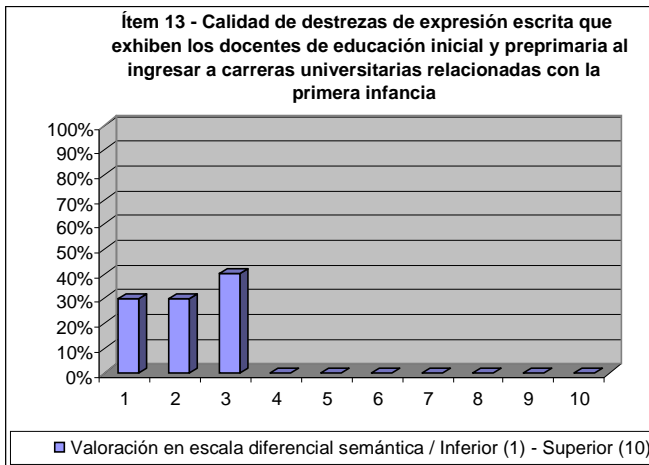
**GRÁFICA #15**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0
30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

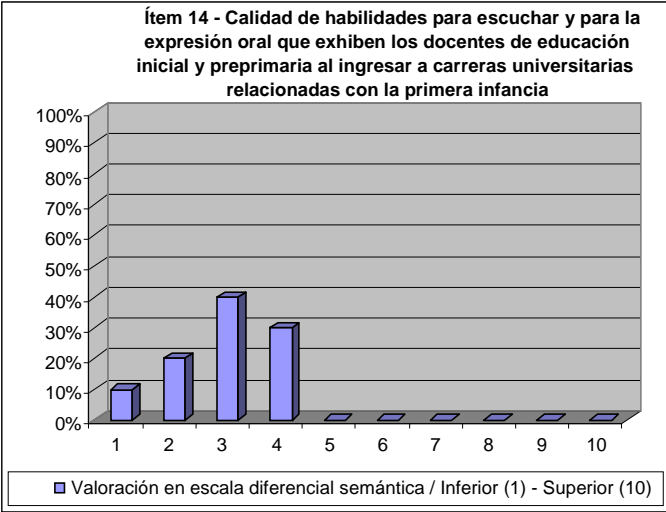
**GRÁFICA # 16**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0
30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

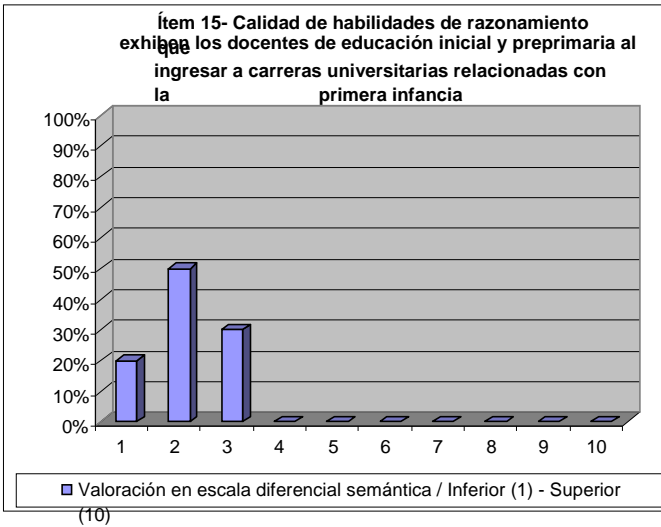
**GRÁFICA # 17**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	4	3	0	0	0	0	0	0
10%	20%	40%	30%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

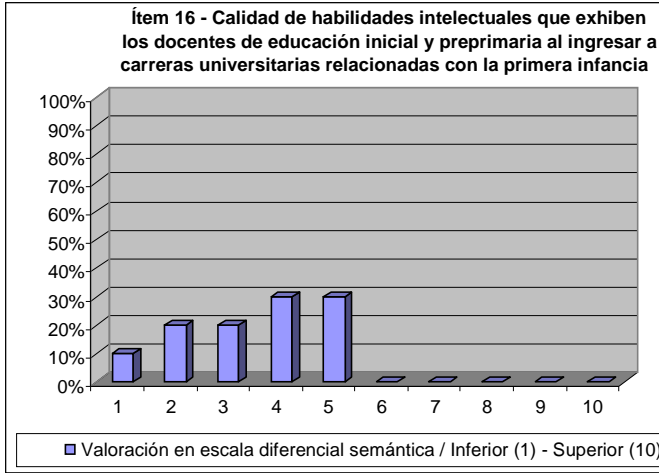
**GRÁFICA # 18**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	5	3	0	0	0	0	0	0	0
20%	50%	30%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

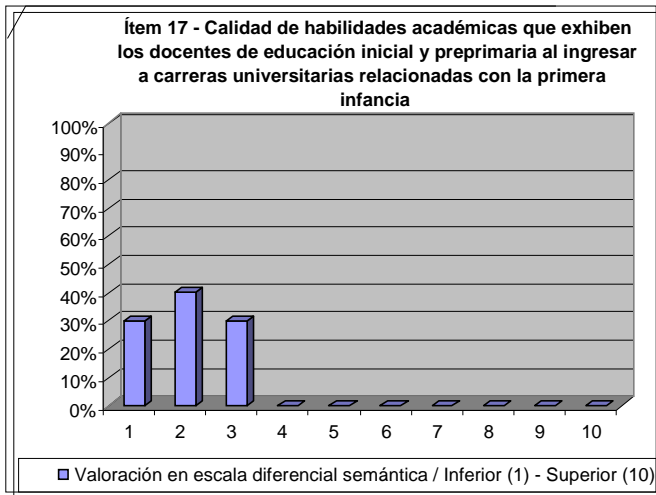
**GRÁFICA # 19**



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	2	3	3	0	0	0	0	0
	10%	20%	20%	30%	30%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

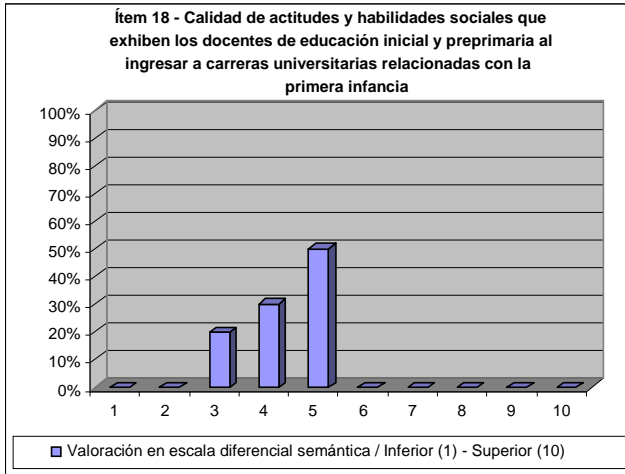
**GRÁFICA # 20**



	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	4	3	0	0	0	0	0	0	0
	30%	40%	30%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

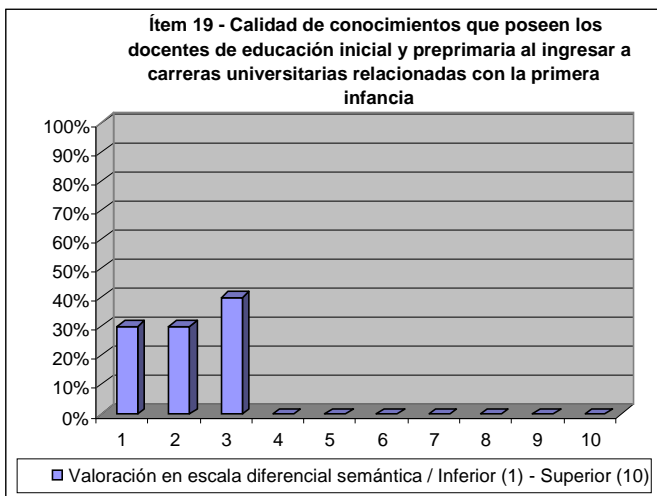
**GRÁFICA # 21**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	2	3	5	0	0	0	0	0
0%	0%	20%	30%	50%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

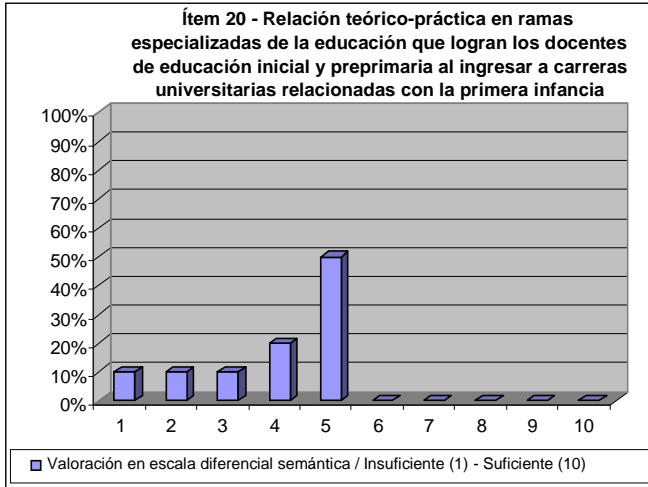
**GRÁFICA # 22**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0
30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

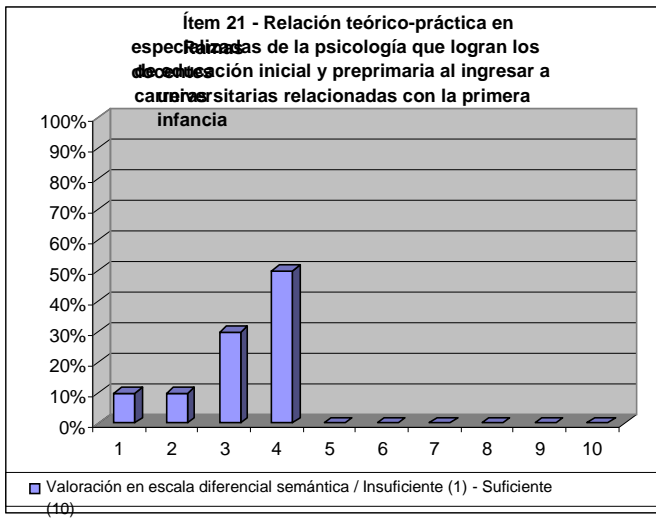
**GRÁFICA # 23**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	2	5	0	0	0	0	0
10%	10%	10%	20%	50%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

**GRÁFICA # 24**



	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	3	5		0	0	0	0	0
10%	10%	30%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

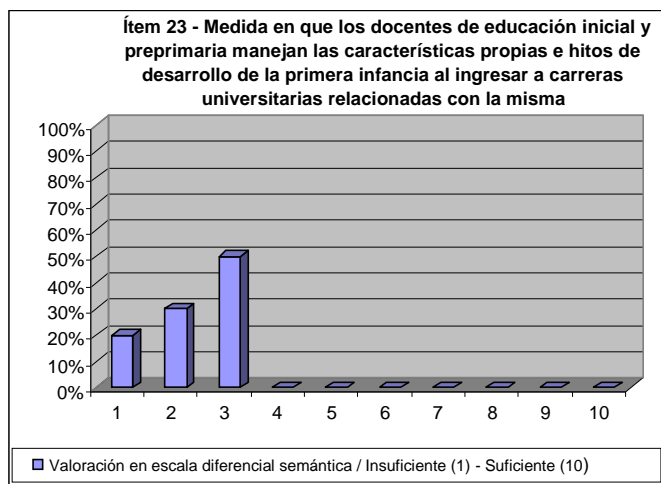
**GRÁFICA # 25**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	3	5	0	0	0	0	0	0
10%	10%	30%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

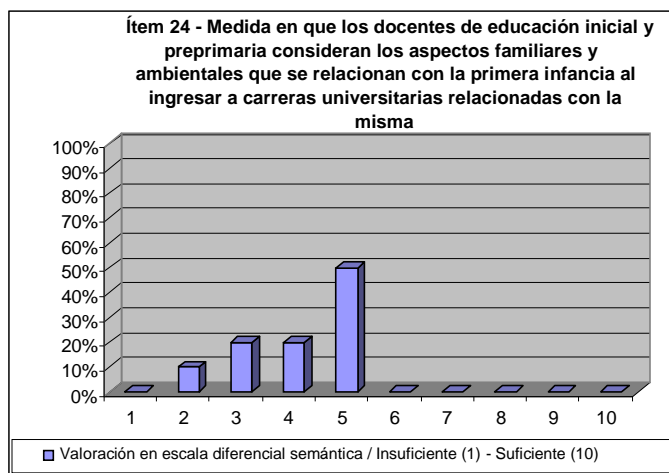
**GRÁFICA # 26**



	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	5	0	0	0	0	0	0	0
20%	30%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

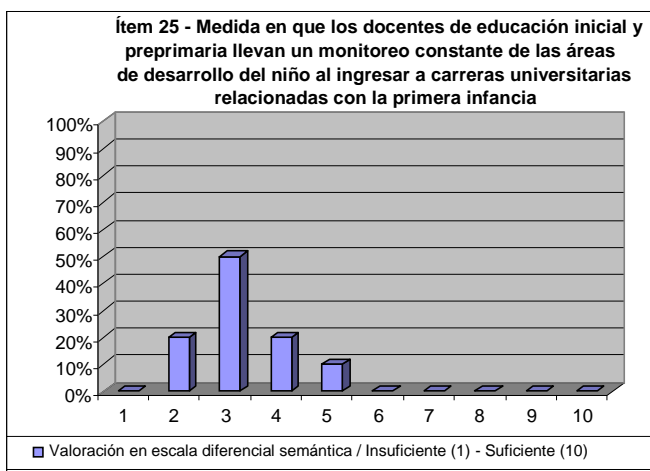
**GRÁFICA # 27**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	1	2	2	5	0	0	0	0	0
0%	10%	20%	20%	50%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

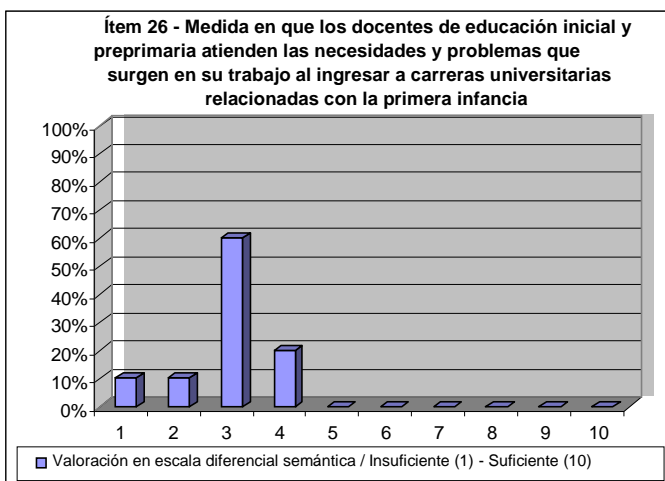
**GRÁFICA # 28**



	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	2	5	2	1	0	0	0	0	0
0%	20%	50%	20%	10%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

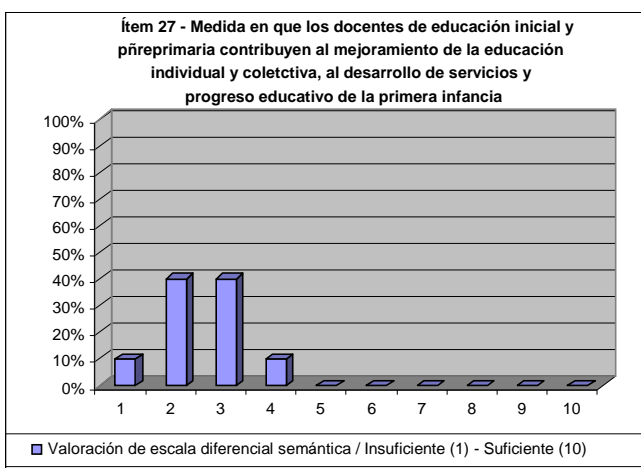
GRÁFICA # 29



	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	6	2	0	0	0	0	0	0
	10%	60%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

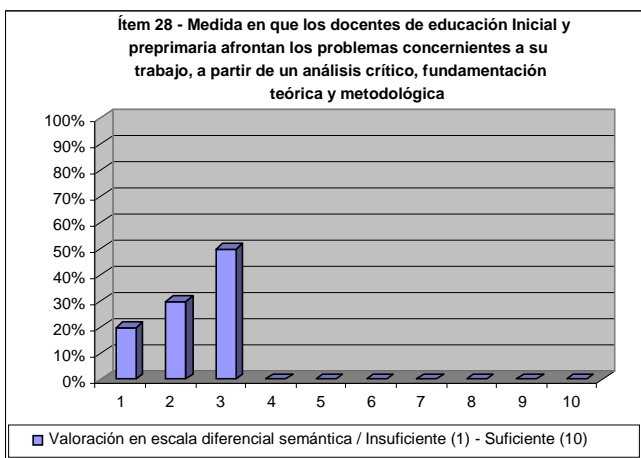
GRÁFICA # 30



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	4	4	1	0	0	0	0	0	0
	10%	40%	40%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

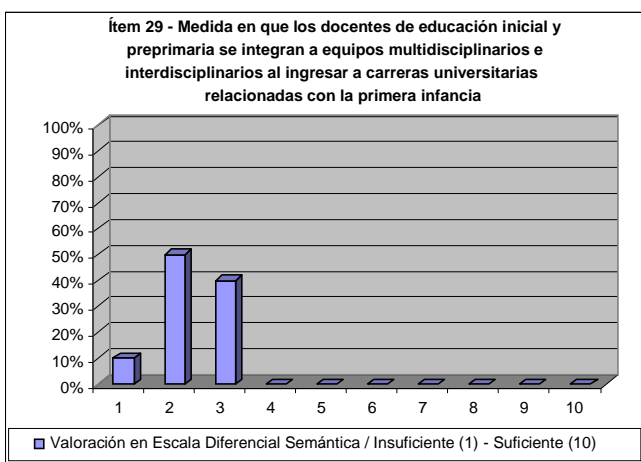
**GRÁFICA # 31**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	5	0	0	0	0	0	0	0
20%	30%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

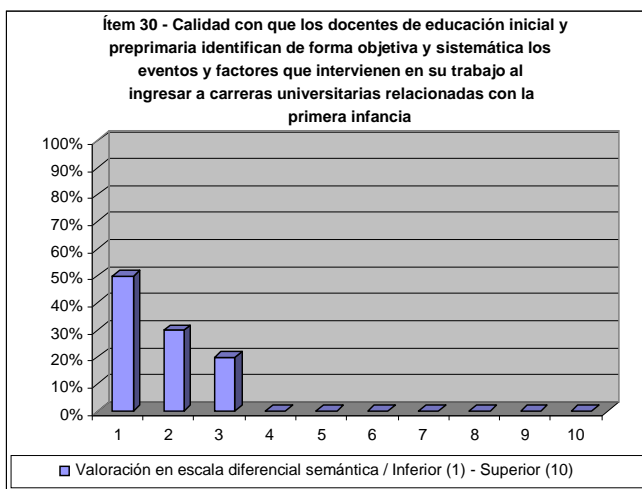
**GRÁFICA # 32**



	2	3	4	5		7	8	9	10
1	5	4	0	0	0	0	0	0	0
10%	50%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

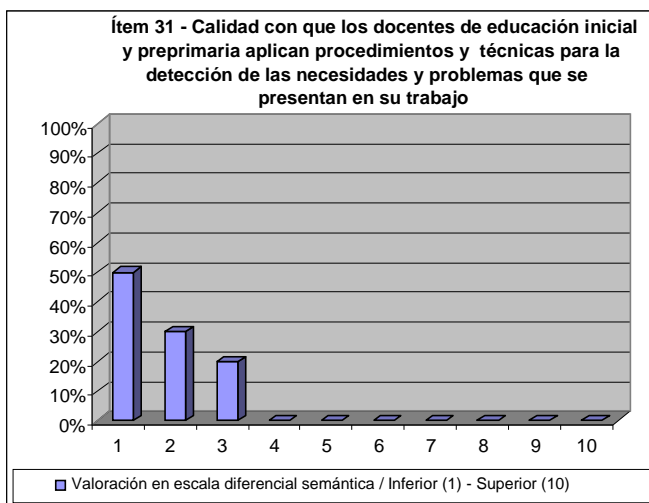
GRÁFICA # 33



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	3	2	0	0	0	0	0	0	0
50%	30%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

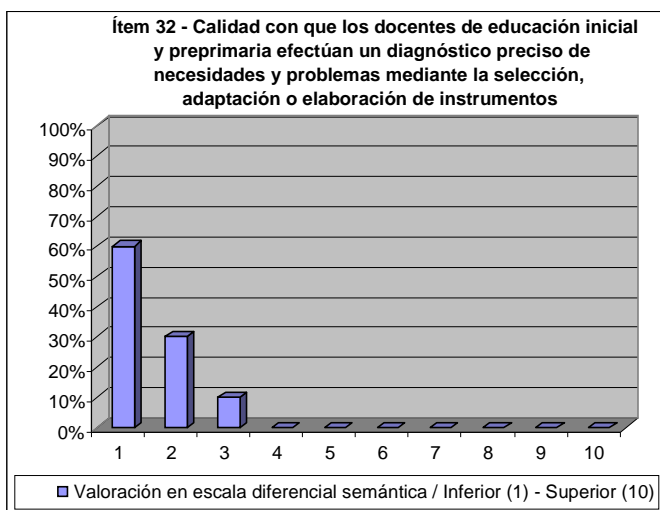
GRÁFICA # 34



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	3	2	0	0	0	0	0	0	0
50%	30%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

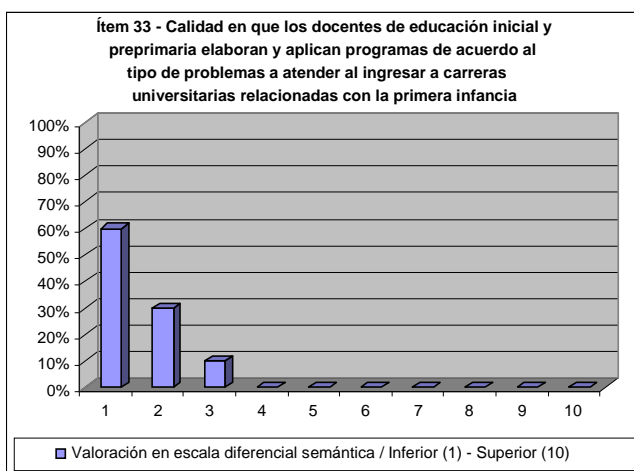
GRÁFICA # 35



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	3	1	0	0	0	0	0	0	0
60%	30%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

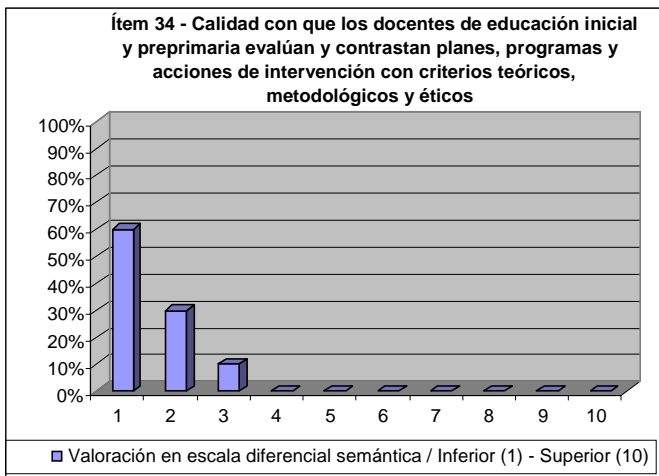
GRÁFICA # 36



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	3	1	0	0	0	0	0	0	0
60%	30%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

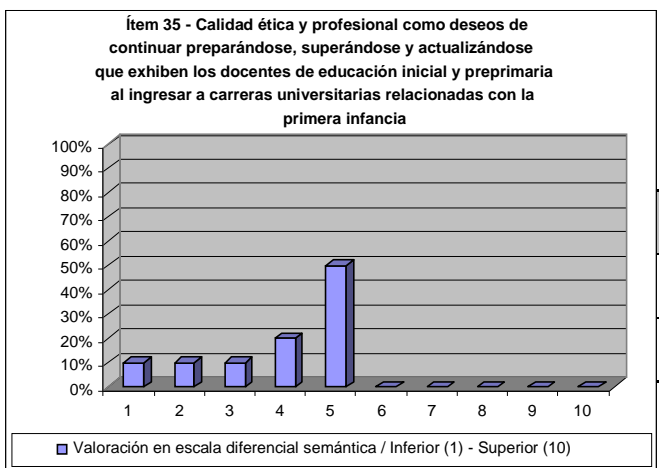
**GRÁFICA # 37**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	3	1	0	0	0	0	0	0	0
60%	30%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

**GRÁFICA # 38**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	2	5	0	0	0	0	0
10%	10%	10%	20%	50%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 2 aplicados a docentes universitarios

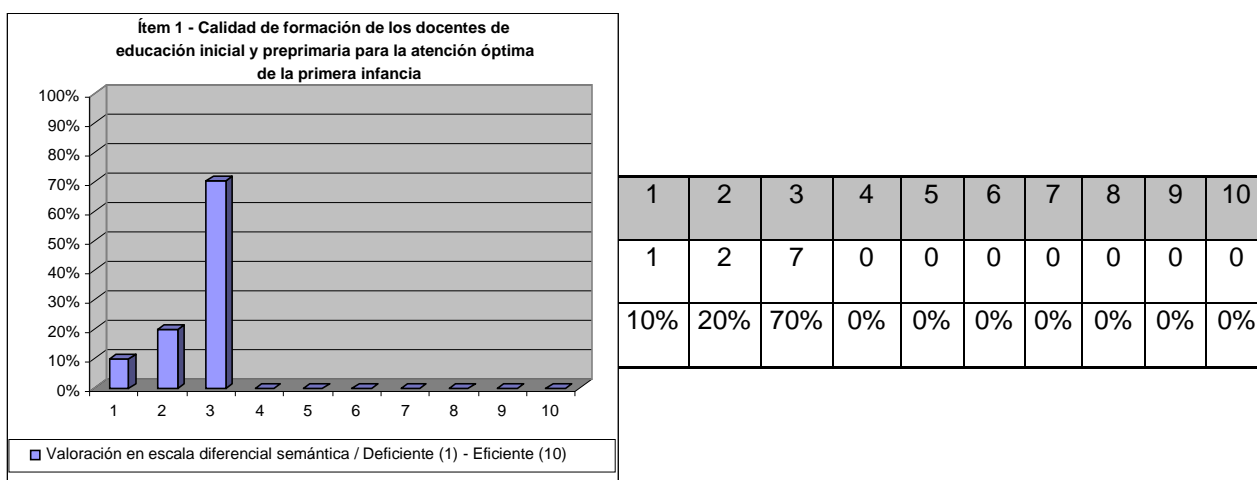
**3. Instrumento para profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales.** Las respuestas registradas por los profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de las necesidades educativas especiales, guardan significativa similitud. En los dos extremos inferiores de las escalas diferenciales semánticas utilizadas, se ubican las respuestas de los ítems relacionados con: el nivel académico y profesional de los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria existentes; la edad de los estudiantes en los programas de formación; la duración de los estudios y los programas académicos; la utilidad de la práctica profesional requerida por los programas de formación; el grado en que los docentes demuestran estar conscientes del impacto que como profesionales tienen dentro de la comunidad educativa; la relación teórico-práctica en ramas especializadas de la psicología; la medida en que llevan un monitoreo constante de las áreas de desarrollo del niño; la aplicación de procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en su trabajo; el diagnóstico preciso de necesidades y problemas mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos; y la evaluación como contraste de planes, programas y acciones de intervención con criterios teóricos, metodológicos y éticos. Lo anterior, refleja la necesidad de encontrar formas de mejorar el desempeño de los docentes en competencias que son importantes para su desenvolvimiento profesional.

Los ítems que presentan resultados en los tres extremos inferiores de las escalas diferenciales semánticas utilizadas, son: la calidad de formación que reciben los docentes de educación inicial y preprimaria para la atención óptima de la primera infancia; la propuesta curricular y los sistemas de enseñanza de los programas de formación; la relación teórico-práctica en ramas especializadas de la educación; la relación teórico-práctica para un desempeño profesional integral; el manejo de las características propias e hitos de desarrollo de la primera infancia; la consideración de los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la educación de la primera infancia; la atención eficiente, responsable y con sentido humanitario, de las necesidades y problemas que surgen en su trabajo; la contribución al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y progreso educativo de la primera infancia; la medida en que los docentes afrontan los problemas concernientes a su trabajo, a partir de un análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica; la integración a equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios; la identificación objetiva y sistematizada de los eventos y factores que intervienen en su trabajo; así como la elaboración y aplicación de programas de acuerdo al tipo de problemas a atender. En consecuencia, se enfatiza la necesidad de que los docentes de educación inicial y preprimaria, reciban una formación que propicie un mejor

desarrollo de esta serie de competencias. De igual manera, se incrementan las posibilidades de que los docentes puedan aportar significativamente a la detección de necesidades educativas especiales.

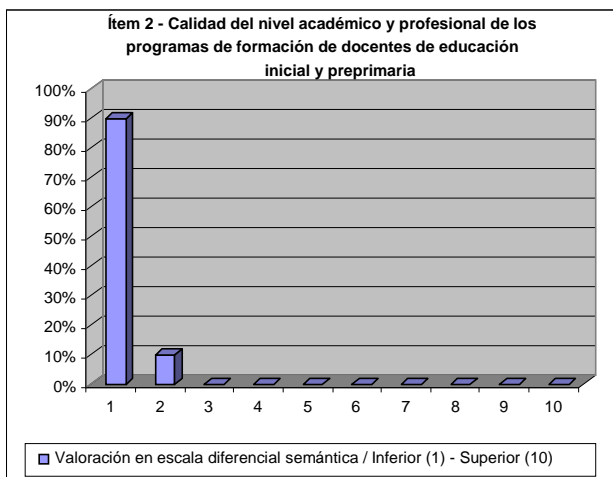
La calidad ética y profesional que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria, así como su deseo de continuar preparándose, superándose y actualizándose, fue ubicada por los profesionales, entre el extremo inferior y la media de la escala diferencial semántica utilizada. En los dos extremos superiores, se registró el nivel de necesidad que se percibe de la participación de los docentes de educación inicial y preprimaria, en la detección temprana de necesidades educativas especiales, la intervención psicopedagógica y la educación inclusiva. La existencia de mayor cantidad de carreras universitarias relacionadas con la primera infancia fue considerada “necesaria” por todos los profesionales. Lo anterior, manifiesta la utilidad que representaría para los profesionales que participan en la atención de la primera infancia, el hecho de contar con docentes especializados a nivel universitario, en esta área. De igual manera, se constituye en un aporte significativo y valioso el que puedan prepararse en los ejes que se han considerado para esta propuesta, siendo estos: la detección de necesidades educativas especiales, la intervención psicopedagógica y la educación inclusiva.

**GRÁFICA # 39**



**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

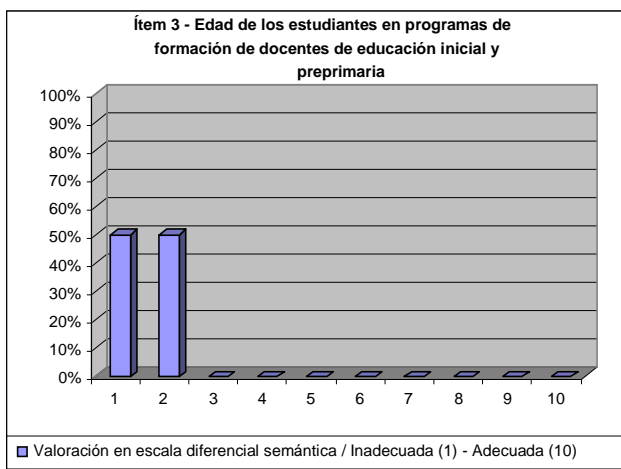
GRÁFICA # 40



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	1	0	0	0	0	0	0	0	0
90%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

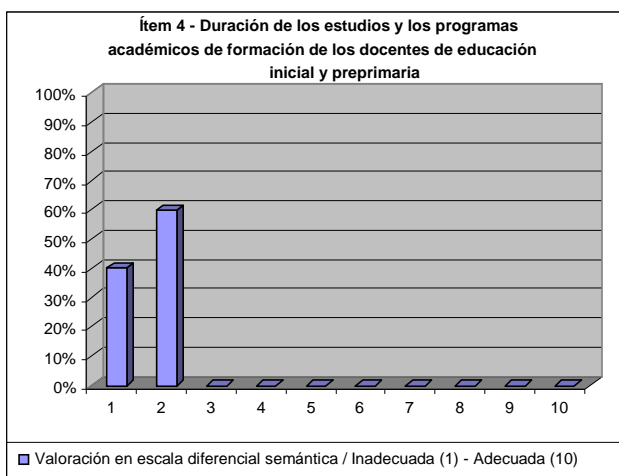
GRÁFICA # 41



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	5	0	0	0	0	0	0	0	0
50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

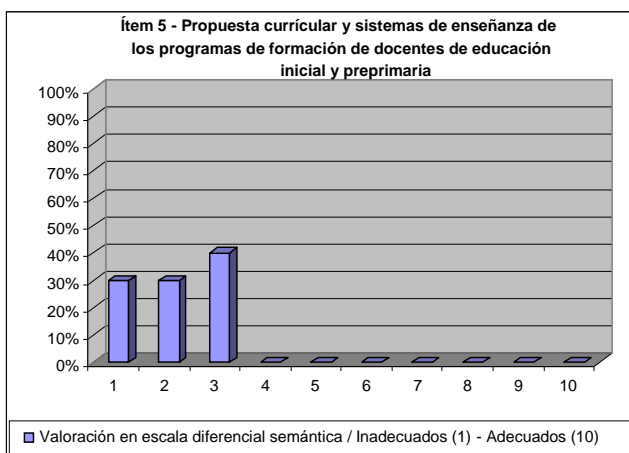
GRÁFICA # 42



	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	6	0	0	0	0	0	0	0	0
	40%	60%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

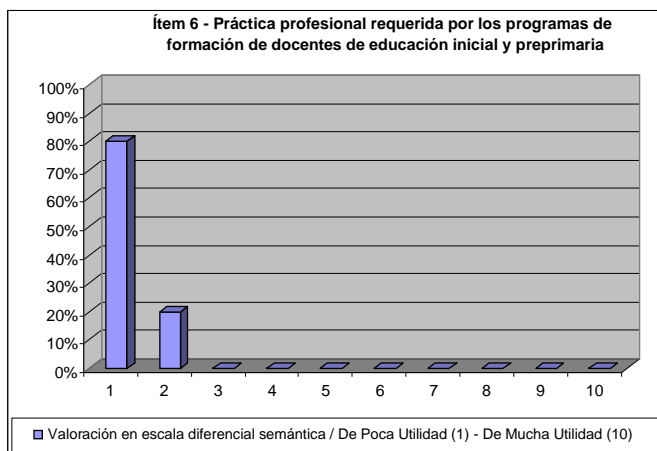
GRÁFICA # 43



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

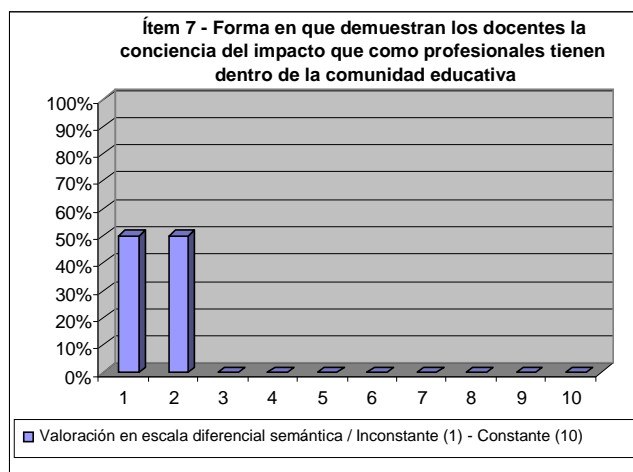
GRÁFICA # 44



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	2	0	0	0	0	0	0	0	0
80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

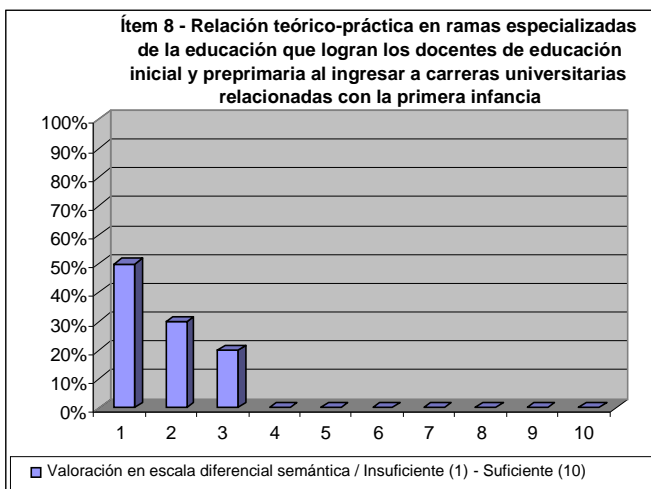
GRÁFICA # 45



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	5	0	0	0	0	0	0	0	0
50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

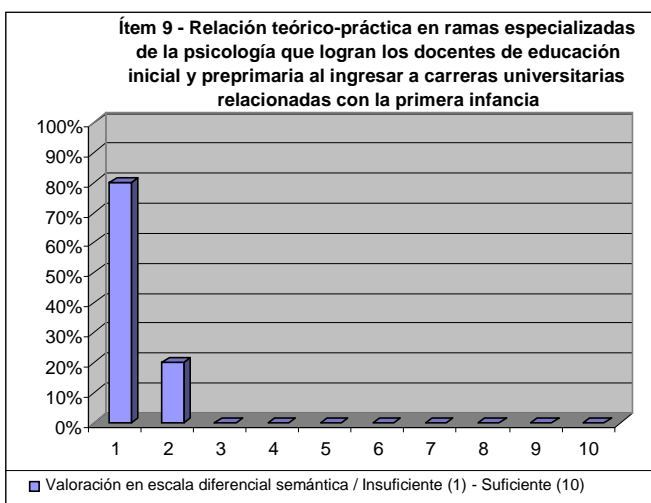
GRÁFICA # 46



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	3	2	0	0	0	0	0	0	0
50%	30%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

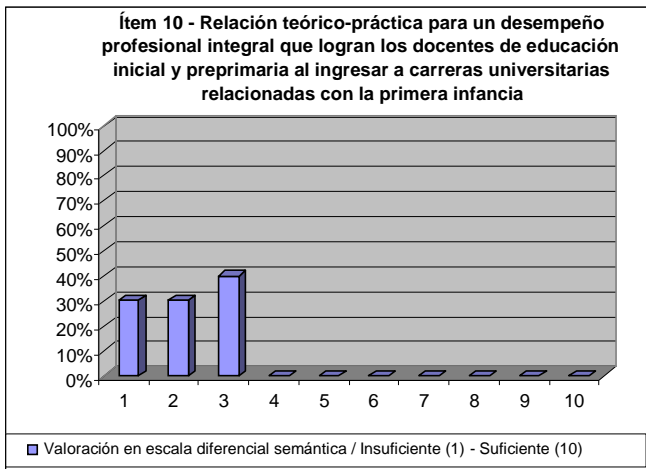
GRÁFICA # 47



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	2	0	0	0	0	0	0	0	0
80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

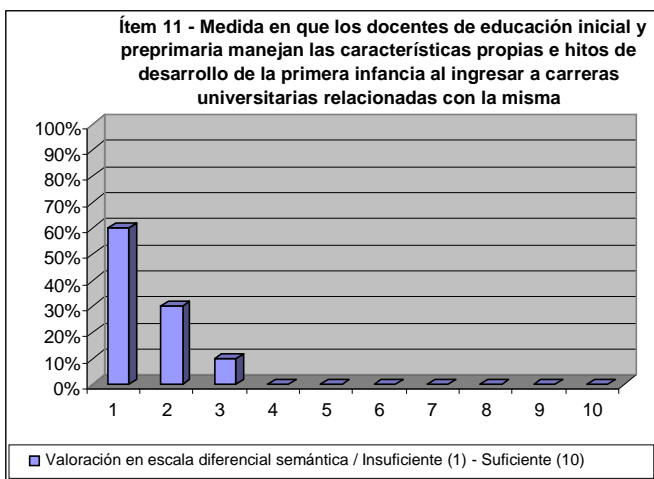
**GRÁFICA # 48**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0
30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

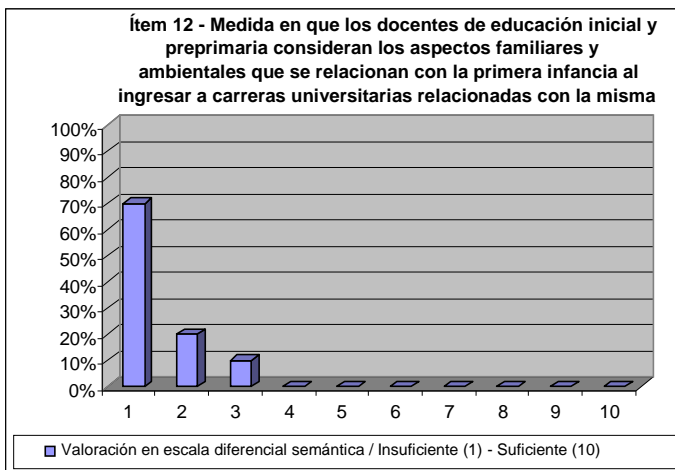
**GRÁFICA # 49**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	3	1	0	0	0	0	0	0	0
60%	30%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

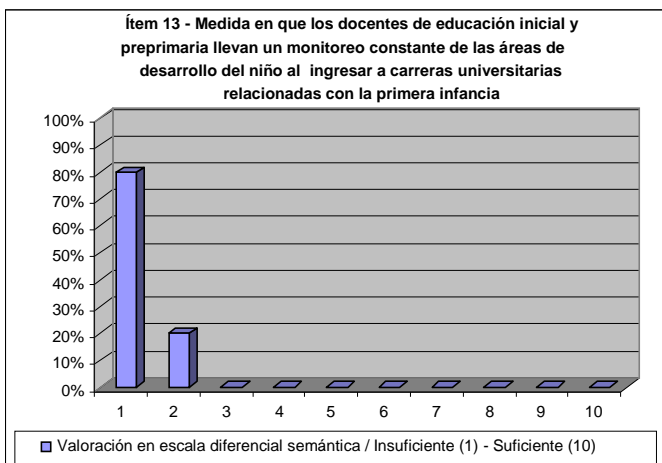
**GRÁFICA # 50**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	2	1	0	0	0	0	0	0	0
70%	20%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

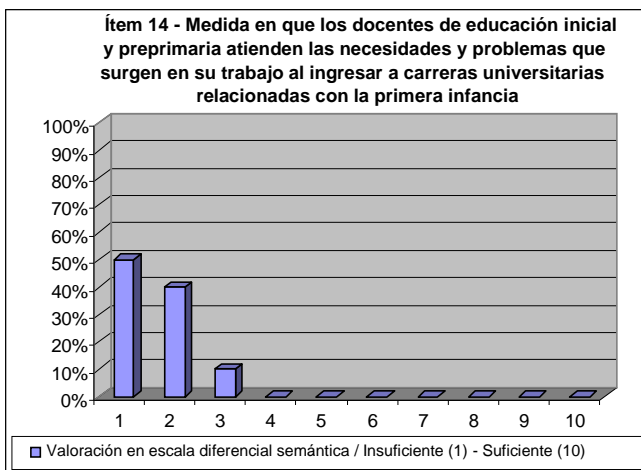
**GRÁFICA # 51**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	2	0	0	0	0	0	0	0	0
80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

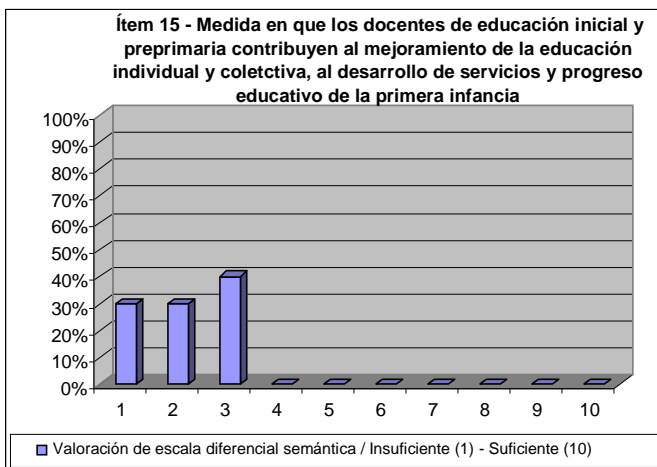
GRÁFICA # 52



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	4	1	0	0	0	0	0	0	0
50%	40%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

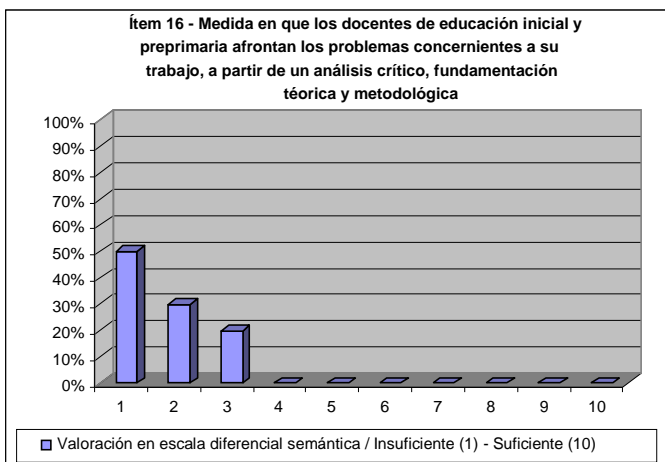
GRÁFICA # 53



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	3	4	0	0	0	0	0	0	0
30%	30%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

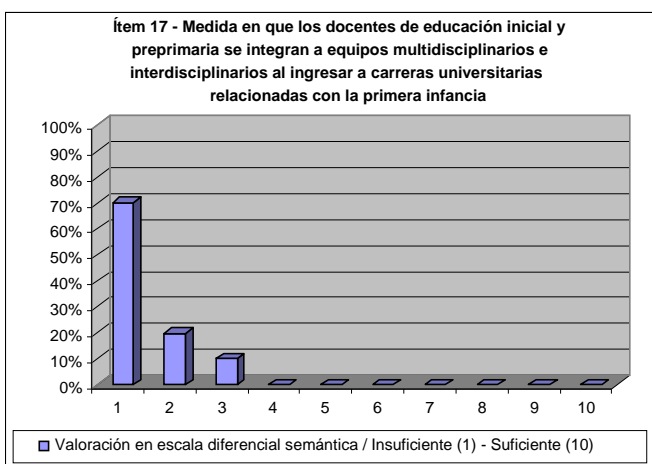
**GRÁFICA # 54**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	3	2	0	0	0	0	0	0	0
50%	30%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

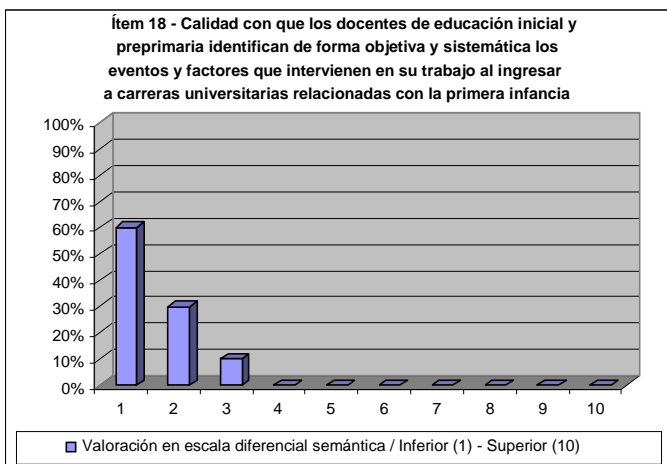
**GRÁFICA # 55**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	2	1	0	0	0	0	0	0	0
70%	20%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

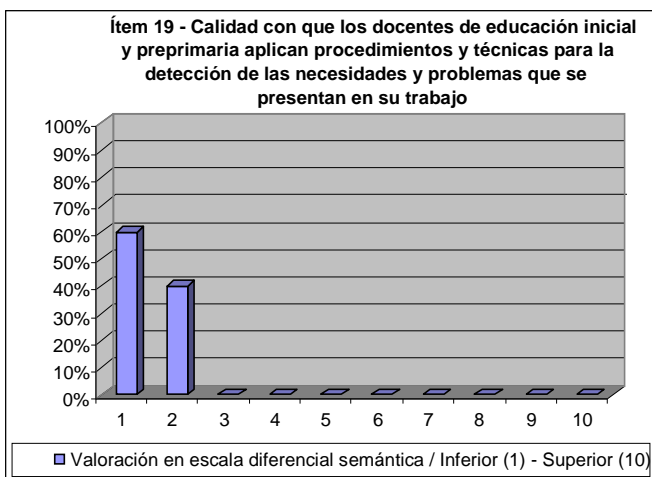
**GRÁFICA # 56**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	3	1	0	0	0	0	0	0	0
60%	30%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

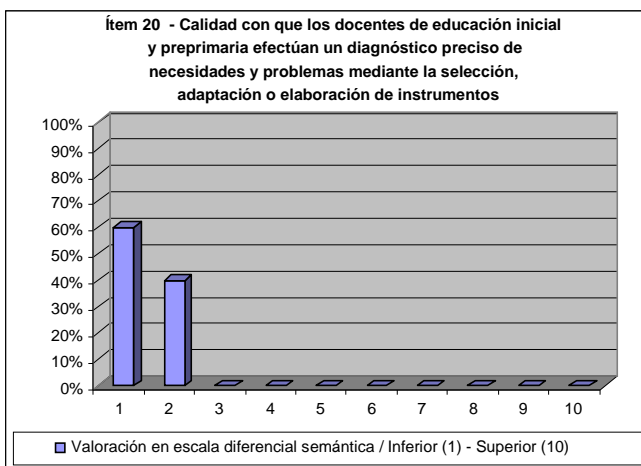
**GRÁFICA # 57**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	4	0	0	0	0	0	0	0	0
60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

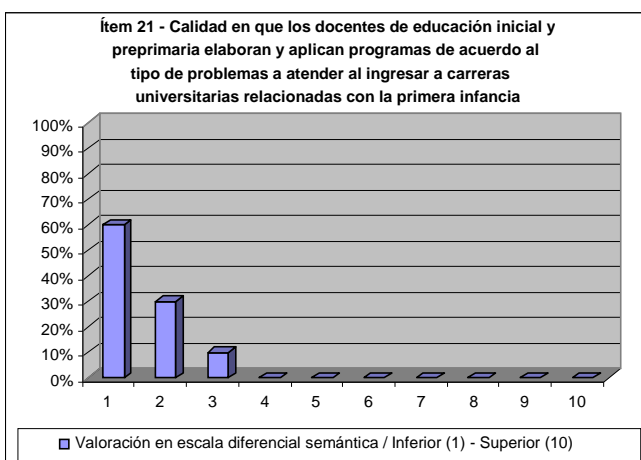
GRÁFICA # 58



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	4	0	0	0	0	0	0	0	0
60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

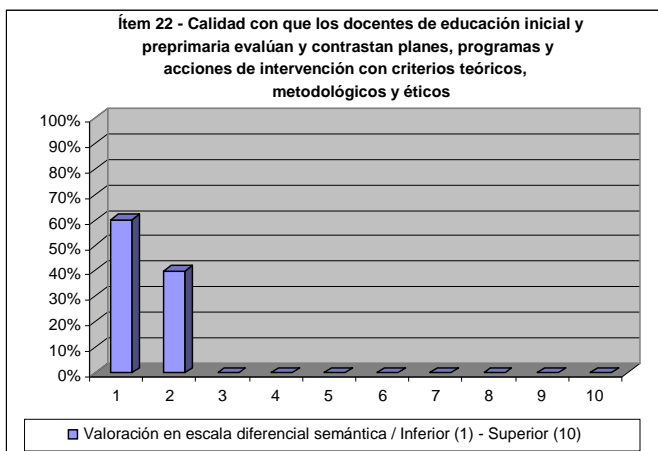
GRÁFICA # 59



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	3	1	0	0	0	0	0	0	0
60%	30%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Fuente:** Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

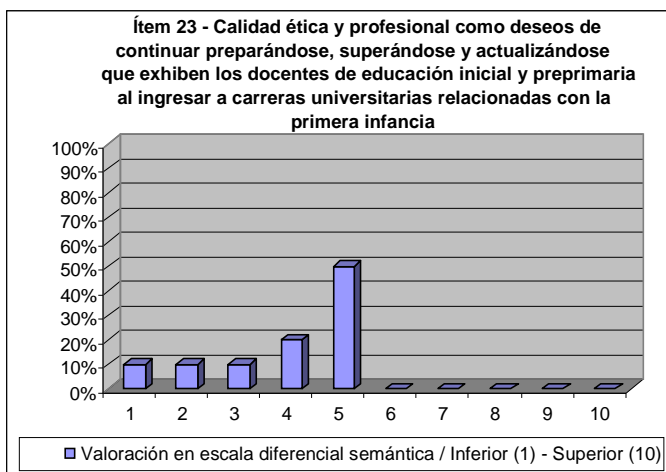
GRÁFICA # 60



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	4	0	0	0	0	0	0	0	0
60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

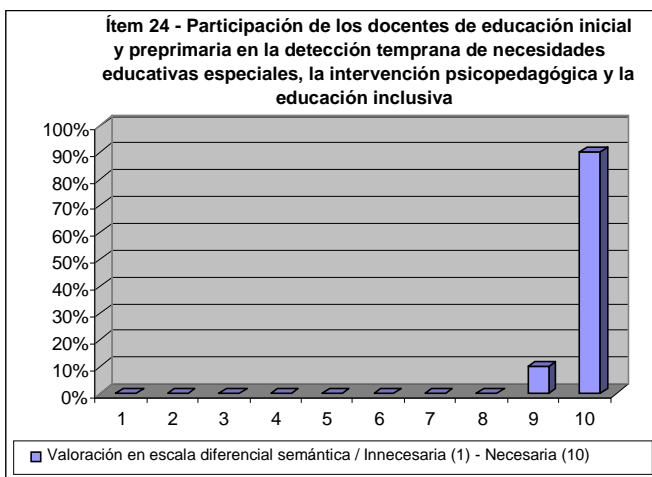
GRÁFICA # 61



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	1	2	5	0	0	0	0	0
10%	10%	10%	20%	50%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

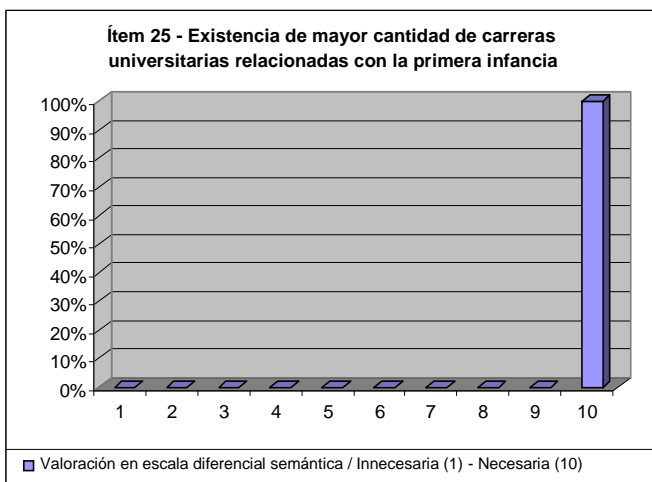
GRÁFICA # 62



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	1	9
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	90%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

GRÁFICA # 63



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%

Fuente: Datos recolectados del instrumento # 3 aplicados a profesionales

## **VI. PROPUESTA**

### **A. Descripción**

A partir del desarrollo del marco contextual, del marco conceptual y del marco metodológico, así como de la oportunidad de trabajar sobre las carreras académicas que ofrece la Universidad del Valle de Guatemala, se ha considerado sugerir un programa de formación universitaria de docentes especializados en primera infancia, con el grado académico de Licenciatura, a manera de formar recursos humanos que brinden un servicio de calidad para la atención óptima de la primera infancia y mejorar la calidad del proceso educativo. Para el diseño del plan de estudios, se ha considerado que el estudiante pueda especializarse en la detección de necesidades educativas especiales, en la intervención psicopedagógica y en la implementación de procesos de integración e inclusión. El período de estudio sugerido es de cinco años, distribuido en dos ciclos académicos por año, con cursos entre semana y sábados. Al cursar los primeros tres años, puede optarse a un grado académico Técnico.

### **B. Requisitos para ingreso**

Con el propósito de efectuar una exploración detallada del perfil de ingreso del estudiante, se considera conveniente establecer la siguiente serie de requisitos:

1. Candidatos de género femenino o masculino, de cualquier procedencia o etnia, con dominio del español, que hayan cursado el nivel diversificado. Un año de experiencia docente, será un aspecto deseable más no indispensable.
2. Someterse a una batería psicométrica y/o evaluaciones para determinar la actitud académica. Con el apoyo del Departamento de Psicología de la Universidad, como pueden considerarse como opciones las siguientes: WAIS – Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos Wechsler, OTIS – Evaluación

3. General de la Inteligencia de Otis, TAD – Test de Aptitud Diferencial, BIG FIVE – Cinco Grandes Factores de la Personalidad, CIRINO – Sistema Cirino para la Planificación de Carreras e Intereses, RIASEC – Escala de Intereses de Holland, SIV – Encuesta de Valores Interpersonales, CHTE – Cuestionario de Hábitos y Técnica de Estudio).
4. Entrevista individual a nivel de Dirección de Departamento o Decanatura, de considerarse pertinente.
5. Revisión del desempeño del candidato en dinámicas grupales organizadas para la evaluación de relaciones interpersonales y resolución de problemas.
6. Someterse a una prueba de ubicación para cursos de inglés como segundo idioma o presentar constancia de aprobación de ELASH.
7. Candidatos que presenten algún tipo de discapacidad serán elegibles en función al cumplimiento de los requisitos anteriores.

### **C. Perfil de egreso**

Tomando en cuenta que la Universidad del Valle de Guatemala, se identifica con la calidad educativa y la “Excelencia que trasciende”, se plantean las siguientes áreas de excelencia para los egresados:

1. Detección y prevención de necesidades educativas especiales: Comprende la capacidad de apoyar la implementación de estrategias efectivas de prevención primaria ante las necesidades educativas especiales que actualmente existen. De igual manera, conlleva participar activamente en la detección temprana de necesidades educativas especiales para favorecer la prevención secundaria y terciaria.
2. Intervención psicopedagógica: Implica contar con las habilidades necesarias para trabajar de forma interdisciplinaria y multidisciplinaria en aquellos procesos

que favorezcan una intervención psicopedagógica efectiva. Involucra ser un agente de referencia para la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales y un elemento valioso para el trabajo en redes a nivel de diversos profesionales como padres de familia.

3. Procesos de integración e inclusión a partir de modelos constructivistas: Abarca el diseño, implementación y desarrollo integral de proyectos educativos de diversa índole que faciliten procesos de integración e inclusión exitosos.

En virtud de lo anterior y la elaboración del presente trabajo de graduación, el perfil de egreso debe contemplar el desarrollo de las competencias básicas, transversales o genéricas, y específicas o especializadas que permitan alcanzar las áreas de excelencia consideradas. Por consiguiente, se proponen las siguientes:

### **1. Competencias básicas:**

- Evidenciar destrezas para la lectura acordes al ejercicio profesional y necesidad de formación continua como permanente.
- Exhibir destrezas para la expresión escrita que favorezcan un alto nivel de desempeño profesional.
- Demostrar habilidades para escuchar y para la expresión oral que permitan la comunicación de ideas a todo nivel y con distintas poblaciones.
- Utilizar la innovación, el pensamiento divergente y las habilidades de razonamiento requeridas para la solución efectiva de problemas de diversa índole, vinculados a la vida profesional y personal.

### **2. Competencias transversales o genéricas:**

- Manejar estrategias de enseñanza – aprendizaje, congruentes con diversos estilos de aprendizaje.
- Establecer prioridades y metas en función a las necesidades existentes.
- Practicar hábitos de preparación y de estudio como parte de un aprendizaje autónomo y permanente.

- Organizar y distribuir el tiempo de forma eficiente, para cumplir a cabalidad con las responsabilidades relacionadas a la labor profesional.
- Localizar y utilizar todos aquellos recursos que promuevan un aprendizaje significativo.
- Demostrar amplitud de vocabulario general y técnico para el manejo y uso de información.
- Aplicar y transferir los conocimientos adquiridos al ejercicio profesional.
- Evidenciar un alto y constante sentido de responsabilidad.
- Ejercer el enriquecimiento personal obtenido de otros.
- Practicar de forma continua el aprendizaje de errores propios y de otros.
- Exhibir apertura hacia ideas nuevas y el cambio.
- Aceptar y aplicar el aprendizaje de críticas constructivas.
- Aceptar y ejercer liderazgo en equipos a nivel nacional e internacional, cuando el trabajo así lo requiera.
- Demostrar un alto nivel de habilidades interpersonales.
- Practicar de manera auténtica, el trabajo en equipo.
- Mantener líneas de comunicación, claras y abiertas.
- Evidenciar las habilidades requeridas para un desempeño académico y profesional con excelencia.
- Practicar de forma continua, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- Aplicar los conocimientos en áreas de formación científica y humanística adquiridos, al ejercicio profesional.
- Integrar la teoría con la práctica educativa y profesional, para favorecer un mejor desempeño.
- Manejar información actualizada en temas de interés al ejercicio de la profesión.
- Utilizar procesos efectivos de recolección y análisis de información.
- Reconocer el valor de la diversidad y la multiculturalidad para darle la importancia debida en el contexto educativo.
- Practicar los valores de carácter universal y los principios éticos en el ejercicio de la profesión.

### **3. Competencias específicas y especializadas:**

- Ejercer la relación teórica-práctica en ramas especializadas de la educación y en ramas especializadas de la psicología.
- Practicar una integración de la teoría y la práctica para favorecer un desempeño profesional integral.
- Demostrar un alto nivel de conocimientos de las características propias de la primera infancia y de los hitos de desarrollo que corresponden a esta población.
- Reconocer los aspectos familiares y los aspectos ambientales relacionados con la primera infancia.
- Efectuar un monitoreo constante de todas las áreas de desarrollo del niño (psicomotricidad, sensopercepción, cognición, lenguaje, atención y memoria, socioafectividad y autoayuda).
- Evidenciar una atención responsable, eficiente y humanitaria a las necesidades y problemas que surgen en el trabajo profesional.
- Contribuir al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y al progreso de la primera infancia.
- Abordar los problemas concernientes a la labor profesional con análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica.
- Practicar la integración a equipos tanto multidisciplinarios como interdisciplinarios.
- Identificar de forma objetiva y sistematizada, los factores y evento que intervienen en el ejercicio profesional.
- Aplicar procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en el trabajo profesional.
- Implementar el diagnóstico preciso de las necesidades y problemas mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos.
- Elaborar y aplicar programas de intervención de acuerdo al tipo de problemas a atender.

- Evaluar y contrastar planes, programas y acciones de intervención, con criterios teóricos, metodológicos y éticos.
- Demostrar competitividad profesional en diversidad de situaciones.
- Exhibir calidad ética y profesional en el desempeño de labores.
- Manifestar deseo e interés por continuar preparándose, superándose y actualizarse, para alcanzar un desarrollo profesional pleno.
- Evidenciar la calidad de formación académica recibida a nivel universitario.
- Participar activamente en la detección de las necesidades educativas especiales, en programas de intervención psicopedagógica y en procesos de integración e inclusión.

#### **D. Plan de estudios**

**1. Introducción.** El plan de estudios que abarca esta propuesta, ha sido desarrollado a partir de la revisión y adaptación de los programas académicos actualmente vigentes en la Universidad del Valle de Guatemala, para los Profesorados del Área de Educación Especial y para las Licenciaturas en Educación como Psicopedagogía. De manera consecuente, se procuró integrar la información recolectada y analizada para la elaboración del marco contextual, conceptual y metodológico. Finalmente, se incluyeron aspectos innovadores, tomados de los contextos israelíes, que se consideran factibles de adaptar e implementar a los contextos educativos guatemaltecos.

La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia se ofrece como una carrera para la formación de docentes especializados en todo aquello que se vincula con el bienestar integral de dicha población. Para ello, contempla el desarrollo de una variedad de competencias, que le permitan al docente ejercer su labor con alto nivel académico como profesional, para responder efectivamente a las demandas educativas actuales. Asimismo, ofrece como valor agregado la capacitación en aspectos directamente vinculados con la educación especial y la psicopedagogía.

**2. Justificación.** El presente plan de estudios ha sido desarrollado con el afán de dar respuesta a las múltiples necesidades que actualmente se observan y que existen, en términos de la educación y bienestar de la primera infancia. Dada la importancia que ha cobrado esta temática a nivel internacional como nacional, es indispensable diseñar, desarrollar e implementar estrategias efectivas para la atención de las necesidades que han sido detectadas y aquellas que aún se encuentran aún en proceso de detectarse. De forma paralela, ante las carencias que se evidencian en la formación de docentes a nivel general y sobre todo en lo que respecta a la educación inicial y preprimaria, resulta esencial e indispensable efectuar innovaciones en este sentido. Se requiere de opciones educativas que promuevan y permitan la formación de recurso humano con alto nivel académico y profesional.

**3. Definición de ejes.** Tal y como se planteara con anterioridad, el plan de estudios derivado de la presente propuesta, pretende el desarrollo de competencias básicas, transversales o genéricas y específicas o especializadas para que el docente pueda recibir una formación integral, que atienda a las necesidades de la primera infancia. En virtud de lo anterior, se hace necesario distribuir las competencias cognitivas, procedimentales e interpersonales que conforman el perfil de egreso, de acuerdo a los siguientes ejes de referencia:

- Cinco años de estudio conformados por dos ciclos académicos de seis cursos cada uno (con opción a cursar tres años para optar a un grado técnico y cursar los dos restantes para optar a un grado de licenciatura)
- Cursos que abarcan la formación general (para el desarrollo de las competencias básicas, así como transversales o genéricas) y la formación en ramas especializadas de psicología y educación (para el desarrollo de las competencias específicas o especializadas)

- Áreas de excelencia (detección y prevención de necesidades educativas especiales; intervención psicopedagógica; y procesos de integración e inclusión a partir de modelos constructivistas)
- Aspectos transversales (resolución de problemas y proyección social)

**4. Metodología.** Para el desarrollo del plan de estudios sugerido, es indispensable vincular desde un inicio los aspectos teóricos con los aspectos prácticos. De esta forma, el docente en formación puede optar a múltiples oportunidades de integrar el conocimiento adquirido con la experiencia laboral y su exposición a una variedad de situaciones educativas. En consecuencia, contempla el desarrollo de clases magistrales, cursos dirigidos, grupos de discusión, trabajo en redes, talleres, laboratorios y estudio de casos, elaboración de proyectos y productos, visitas institucionales, intercambios con profesionales, intercambios con padres de familia, así como observación, apoyo y práctica de carácter rotativo y mandatario, en variedad de contextos educativos.

**5. Perfil de docentes.** A manera de desarrollar óptimamente el plan de estudios, se requiere de la participación y colaboración de catedráticos de alto nivel profesional, especializados en una o más de las disciplinas que contempla el pensum. El claustro de catedráticos deberá estar conformado por un equipo multidisciplinario (médicos, psicólogos, educadores, trabajadores sociales, terapeutas y otros profesionales) que se encuentre en plena capacidad de abarcar todos aquellos aspectos vinculados con la formación general, la formación docente y la educación para la primera infancia. Asimismo, deberán estar comprometidos con su actualización y proceso de formación permanente. Con base en lo anterior, además de verificar que los catedráticos cumplan con el perfil de egresados de la carrera, es recomendable considerar lo siguiente:

- Docentes con grados académicos de Licenciatura, Maestría y/o Doctorado en una o más de las disciplinas involucradas o áreas de especialización vinculadas con la primera infancia.
- Docentes que procuren la excelencia académica, profesional y ética, fomentando al mismo tiempo líneas de autonomía en los estudiantes.
- Docentes que posean una vasta experiencia laboral y profesional en su área de expertise, y que preferentemente, hayan tenido contacto y trabajado con la primera infancia.
- Docentes con habilidades didácticas, habilidades interpersonales y con un alto nivel de compromiso social.
- Docentes con vocación, altamente motivados y que estén dispuestos a trabajar en equipo, así como en redes multidisciplinarias como interdisciplinarias.
- Docentes que manejen el inglés como segundo idioma.

**6. Evaluación.** El plan de estudios conlleva además de la evaluación diagnóstica, una evaluación formativa como acumulativa, registrándose antes, durante y después de la realización de diversidad de actividades vinculadas a la formación docente. Debe considerar la revisión constante de la integración teórica-práctica que se logre en cada área de formación, la autoevaluación, la coevaluación, y la heteroevaluación. De igual forma, será mandatorio efectuar la evaluación periódica y constante de los estudiantes, de los docentes, de la carrera y sus cursos, de los recursos disponibles, así como de los equipos multidisciplinarios y de las instituciones vinculadas con el programa académico. Finalmente, debe procurarse recibir retroalimentación de carácter interno como de carácter externo.

## 7. Programa y descripción de cursos

### Primer año

<p><b>Primer ciclo</b></p>	<p><b>Optimización de la lectura y hábitos de estudio</b></p> <p>Curso que procura optimizar las destrezas de lectura y hábitos de estudio a través de actividades dirigidas, con el propósito de preparar al estudiante para su desempeño académico.</p>	<p><b>Expresión oral y expresión escrita</b></p> <p>Curso que provee herramientas y recursos para favorecer la expresión oral y escrita, a manera de equipar al estudiante para su actividad académica y profesional.</p>	<p><b>Matemática básica</b></p> <p>Curso de formación general que expone al estudiante a los procesos aritméticos como algebraicos vinculados con el trabajo académico.</p>	<p><b>Habilidades para el razonamiento</b></p> <p>Curso que busca ejercitar en el estudiante las destrezas cognitivas de carácter superior que le permitan la solución de problemas aplicando un pensamiento lógico, crítico y creativo.</p>	<p><b>Introducción a las ciencias sociales y realidad guatemalteca</b></p> <p>Curso de formación general que ofrece al estudiante una revisión integral de los aspectos sociológicos de mayor relevancia y la realidad socioeconómica actual.</p>	<p><b>Observación de trabajo que se realiza con la primera infancia en diversidad de contextos ( I )</b></p> <p>Curso que expone al estudiante desde un inicio a los distintos contextos educativos a nivel privado, vinculados con la primera infancia.</p>
<p><b>Segundo ciclo</b></p>	<p><b>Computación aplicada a la educación</b></p> <p>Curso que cubre un conocimiento teórico y manejo práctico de los recursos y programas tecnológicos relacionados con la labor educativa.</p>	<p><b>Conocimiento intrapersonal y relaciones interpersonales</b></p> <p>Curso que procura favorecer el conocimiento intrapersonal en el estudiante, con el propósito de entablar relaciones interpersonales efectivas y desenvolverse en dinámicas grupales de diversa índole.</p>	<p><b>Fundamentos para la estadística inferencial</b></p> <p>Curso de formación general que equipa al estudiante con los conocimientos y procesos que le permitan un manejo adecuado y correcto de instrumentos de evaluación de carácter psicoeducativo.</p>	<p><b>Introducción a la psicología general</b></p> <p>Curso de formación general que expone al estudiante a los fundamentos y principios psicológicos relacionados con su ejercicio profesional.</p>	<p><b>Conocimiento de teorías educativas y sistema de educación nacional</b></p> <p>Curso que provee al estudiante una revisión exhaustiva de las teorías educativas existentes y un conocimiento detallado del funcionamiento del sistema educativo nacional.</p>	<p><b>Observación de trabajo que se realiza con la primera infancia en diversidad de contextos ( II )</b></p> <p>Curso que expone al estudiante desde un inicio a los distintos contextos educativos a nivel público, vinculados con la primera infancia.</p>

## Segundo año

<b>Primer ciclo</b>	<p><b>Nuevas tecnologías interactivas y de la comunicación</b></p> <p>Curso que le permite al estudiante desempeñarse eficientemente en el manejo de las nuevas tecnologías y de la comunicación existente en el campo educativo y a nivel general.</p>	<p><b>Psicobiología y psicología evolutiva</b></p> <p>Curso que expone al estudiante a las bases psicobiológicas de mayor relevancia y a una revisión exhaustiva de los aspectos psicoevolutivos del ser humano.</p>	<p><b>Psicología del aprendizaje</b></p> <p>Curso que lleva al estudiante a conocer y dominar los fundamentos psicológicos del proceso de aprendizaje para relacionarlos posteriormente a situaciones de práctica profesional.</p>	<p><b>Introducción a la evaluación psicológica</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con las bases teóricas y prácticas, tanto para la elaboración de entrevistas y anamnesis, como para la construcción de pautas de observación.</p>	<p><b>Filosofía de la educación</b></p> <p>Curso de formación general que presenta al estudiante con las corrientes filosóficas que han formado parte de la educación desde su inicio hasta la actualidad.</p>	<p><b>Apoyo auxiliar al trabajo que se realiza con la primera infancia en diversidad de contextos ( I )</b></p> <p>Curso que involucra la participación rotativa del estudiante como recurso de apoyo en distintos contextos educativos a nivel privado, vinculados con la primera infancia.</p>
<b>Segundo ciclo</b>	<p><b>Neurociencias del comportamiento</b></p> <p>Curso que expone al estudiante a las bases anatómicas, fisiológicas y neuropsicológicas que participan en la vida y conducta del ser humano.</p>	<p><b>Psicología y educación de la primera infancia</b></p> <p>Curso que establece las bases psicológicas y educativas para la atención, cuidado y formación de la primera infancia.</p>	<p><b>Desarrollo de la cognición y aprendizaje</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos teóricos como prácticos, que promuevan un desarrollo cognitivo óptimo en la primera infancia y su relación con un aprendizaje significativo como perdurable.</p>	<p><b>Introducción a la psicometría</b></p> <p>Curso que provee al estudiante una revisión teórica-práctica de los instrumentos psicométricos utilizados con la primera infancia, en distintos contextos educativos.</p>	<p><b>Introducción a la educación especial</b></p> <p>Curso que presenta al estudiante una revisión de la educación especial desde sus inicios hasta la actualidad, así como una descripción detallada de las categorías vigentes.</p>	<p><b>Apoyo auxiliar al trabajo que se realiza con la primera infancia en diversidad de contextos ( II )</b></p> <p>Curso que involucra la participación rotativa del estudiante como recurso de apoyo en distintos contextos educativos a nivel público, vinculados con la primera infancia.</p>

### Tercer año

<b>Primer ciclo</b>	<p><b>Desarrollo de la psicomotricidad y aprendizaje</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos teóricos como prácticos, que promuevan un desarrollo psicomotor óptimo en la primera infancia y su relación con un aprendizaje significativo como perdurable.</p>	<p><b>Desarrollo de la sensopercepción y aprendizaje</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos teóricos como prácticos, que promuevan un desarrollo sensoperceptivo óptimo en la primera infancia y su relación con un aprendizaje significativo como perdurable.</p>	<p><b>Desarrollo del lenguaje, la comunicación y aprendizaje</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos teóricos como prácticos, que promuevan un desarrollo lingüístico y comunicativo óptimo en la primera infancia y su relación con un aprendizaje significativo como perdurable.</p>	<p><b>Estrategias para la enseñanza - aprendizaje ( I )</b></p> <p>Curso de carácter teórico que equipa al estudiante con los fundamentos necesarios para la planificación, la implementación y la ejecución de diversidad de estrategias para la enseñanza – aprendizaje.</p>	<p><b>Detección de señales de alerta y prevención de necesidades educativas especiales</b></p> <p>Curso que provee al estudiante los recursos necesarios para que pueda participar eficientemente, bajo un enfoque multidisciplinario, holístico y sistémico, en la detección de señales de alerta y prevención de las necesidades educativas especiales en la primera infancia.</p>	<p><b>Trabajo con padres, familias y profesionales vinculados con la primera infancia ( I )</b></p> <p>Curso que lleva al estudiante a participar activamente en el trabajo con padres, familias y profesionales vinculados con la primera infancia, en diversidad de contextos educativos a nivel privado.</p>
<b>Segundo ciclo</b>	<p><b>Puericultura vinculada al desarrollo de la autonomía y hábitos en los niños para el aprendizaje</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos teóricos como prácticos vinculados con el cuidado de la primera infancia, promoviendo un desarrollo óptimo de la autonomía y hábitos y su relación con un aprendizaje significativo como perdurable.</p>	<p><b>Desarrollo socioemocional y el aprendizaje</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos teóricos como prácticos, que promuevan un desarrollo socioemocional óptimo en la primera infancia y su relación con un aprendizaje significativo como perdurable.</p>	<p><b>Estrategias lúdicas y artísticas para la atención, memoria y aprendizaje</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con diversidad de recursos de carácter lúdico como artístico, para favorecer el desarrollo de la atención y la memoria en la primera infancia, como un aprendizaje significativo y perdurable.</p>	<p><b>Estrategias para la enseñanza - aprendizaje ( II )</b></p> <p>Curso de carácter práctico que equipa al estudiante con los fundamentos necesarios para la planificación, la implementación y la ejecución de diversidad de estrategias para la enseñanza – aprendizaje.</p>	<p><b>Diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales</b></p> <p>Curso que provee al estudiante con los aspectos teóricos y prácticos necesarios para que pueda participar eficientemente en calidad de apoyo, bajo un enfoque multidisciplinario, holístico y sistémico, en el diagnóstico y tratamiento de las necesidades educativas especiales en la primera infancia.</p>	<p><b>Trabajo con padres, familias y profesionales vinculados con la primera infancia ( II )</b></p> <p>Curso que lleva al estudiante a participar activamente en el trabajo con padres, familias y profesionales vinculados con la primera infancia, en diversidad de contextos educativos a nivel público.</p>

## Cuarto año

<p><b>Primer ciclo</b></p>	<p><b>Principios y teorías para el abordaje y consejería psicológica</b></p> <p>Curso que provee al estudiante las bases teóricas y principios vinculados con el abordaje y la consejería psicológica, para que pueda constituirse en un agente de referencia y de apoyo a dichos servicios, bajo un enfoque multidisciplinario, sistémico y holístico.</p>	<p><b>Ética profesional</b></p> <p>Curso que establece las bases teóricas como prácticas necesarias para un trabajo de alto nivel ético profesional.</p>	<p><b>Gestión, legislación y administración educativa</b></p> <p>Curso que expone al estudiante a los fundamentos teóricos como prácticos vinculados con la gestión, legislación administración educativa en diversidad de contextos.</p>	<p><b>Metodología de la investigación</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con las herramientas tanto teóricas como prácticas para la investigación científica vinculada a contextos educativos.</p>	<p><b>Atención a la diversidad en el aula y educación inclusiva</b></p> <p>Curso que provee al estudiante con los aspectos teóricos y prácticos necesarios para que pueda participar eficientemente en calidad de apoyo, bajo un enfoque multidisciplinario, holístico y sistémico, en la atención a la diversidad dentro del aula y en estrategias de educación inclusiva para la primera infancia.</p>	<p><b>Práctica docente con la primera infancia ( I )</b></p> <p>Curso que involucra la participación rotativa del estudiante como docente en distintos contextos educativos a nivel privado, vinculados con la primera infancia.</p>
<p><b>Segundo ciclo</b></p>	<p><b>Introducción a la consejería y orientación escolar</b></p> <p>Curso que provee al estudiante los fundamentos vinculados con la consejería y orientación escolar, para que pueda constituirse en un agente de referencia y de apoyo a dichos servicios, bajo un enfoque multidisciplinario, sistémico y holístico.</p>	<p><b>Diseño y desarrollo de currículo</b></p> <p>Curso que presenta las bases tanto teóricas como prácticas requeridas para el diseño, implementación y desarrollo de currículos en contextos educativos de la primera infancia.</p>	<p><b>Elaboración de planes, programas y proyectos</b></p> <p>Curso que facilita al estudiante las herramientas teóricas y prácticas, que le permitan elaborar planes, programas y proyectos en contextos educativos para la primera infancia.</p>	<p><b>Evaluación educativa</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con las herramientas tanto teóricas como prácticas, para la evaluación en diversos contextos educativos para la primera infancia.</p>	<p><b>Atención a la diversidad en el aula y educación inclusiva a partir de las teorías constructivistas</b></p> <p>Curso que provee al estudiante con los aspectos teóricos y prácticos necesarios de los modelos educativos constructivistas, para que pueda participar eficientemente en calidad de apoyo, bajo un enfoque multidisciplinario, holístico y sistémico, en la atención a la diversidad dentro del aula y en estrategias de educación inclusiva para la primera infancia.</p>	<p><b>Práctica docente con la primera infancia ( II )</b></p> <p>Curso que involucra la participación rotativa del estudiante como docente en distintos contextos educativos a nivel público, vinculados con la primera infancia.</p>

### Quinto año

<p><b>Primer ciclo</b></p>	<p><b>Introducción a la consejería familiar y comunitaria</b></p> <p>Curso que provee al estudiante los fundamentos vinculados con la consejería familiar y comunitaria, para que pueda constituirse en un agente de referencia y de apoyo a dichos servicios, bajo un enfoque multidisciplinario, sistémico y holístico.</p>	<p><b>Enseñanza sistemática de la lectoescritura</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos tanto teóricos como prácticos, que permitan una enseñanza efectiva de las destrezas de lectura como de escritura.</p>	<p><b>Evaluación institucional y de programas educativos</b></p> <p>Curso que provee al estudiante los criterios requeridos para una evaluación eficiente, periódica y continua de las instituciones y programas de carácter educativo desarrollados para la primera infancia.</p>	<p><b>Introducción a psicopatología infantil</b></p> <p>Curso que provee al estudiante los fundamentos vinculados con la psicopatología infantil, para que pueda constituirse en un agente de referencia y de apoyo a los servicios requeridos, bajo un enfoque multidisciplinario, sistémico y holístico.</p>	<p><b>Abordaje de problemas de la educación nacional y la primera infancia</b></p> <p>Curso de carácter teórico como práctico, que busca desarrollar en el estudiante la capacidad de crear líneas de acción que contribuyan a la solución de los problemas educativos nacionales relacionados con la primera infancia.</p>	<p><b>Estudio de culturas e idiomas vinculados con la realidad guatemalteca</b></p> <p>Curso que expone al estudiante al estudio de los aspectos multiétnicos, multiculturales y multilingües de la realidad guatemalteca.</p>
<p><b>Segundo ciclo</b></p>	<p><b>Programas para el enriquecimiento de la inteligencia</b></p> <p>Curso que expone al estudiante a diversidad de programas para el enriquecimiento de la inteligencia, a manera de ejecutarlos posteriormente en contextos educativos para la primera infancia.</p>	<p><b>Enseñanza sistemática de la matemática</b></p> <p>Curso que equipa al estudiante con los aspectos tanto teóricos como prácticos, que permitan una enseñanza efectiva de la matemática.</p>	<p><b>Propuestas didácticas para la educación, inicial, preprimaria y primaria (primero a tercero primaria)</b></p> <p>Curso que ejercita en el estudiante la capacidad para crear y ejecutar propuestas didácticas de carácter innovador para la educación inicial, preprimaria y primaria (primero a tercero primaria).</p>	<p><b>Intervención psicopedagógica</b></p> <p>Curso que provee al estudiante los fundamentos vinculados con la intervención psicopedagógica, para que pueda constituirse en un agente de referencia y de apoyo a los servicios requeridos, bajo un enfoque multidisciplinario, sistémico y holístico.</p>	<p><b>Inglés como segundo idioma para el ejercicio profesional</b></p> <p>Curso que efectúa una revisión de las habilidades del estudiante para utilizar el inglés como segundo idioma en situaciones vinculadas al ejercicio profesional y procesos de autoformación.</p>	<p><b>Trabajo de campo vinculado con la primera infancia</b></p> <p>Curso que requiere del estudiante realizar un trabajo de campo completo vinculado con la primera infancia, facilitándole las bases y apoyo facilitador necesario.</p>

#### Trabajo de graduación vinculado con la primera infancia

Abarca la presentación de un trabajo de tesis, ensayo, temario o modelo de trabajo profesional, vinculado con la primera infancia.

## VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### A. Conclusiones

A partir de los hallazgos de esta investigación cualitativa, se concluye lo siguiente:

1. El proceso de formación de los docentes de educación inicial y preprimaria carece de elementos significativos para la atención óptima de la primera infancia.
2. La preparación universitaria de docentes especializados en la primera infancia, puede rendir múltiples beneficios en el abordaje de las necesidades que presenta esta población.
3. Es necesario considerar dentro del proceso de formación universitaria de los docentes, el mejoramiento de sus competencias básicas y genéricas, para que puedan desarrollar las competencias especializadas que requieren.
4. Los servicios educativos para la primera infancia que se ofrecen actualmente, no contemplan el manejo sistemático y constante de los ejes que contempla la presente propuesta, siendo éstos: la detección temprana de necesidades educativas especiales, la intervención psicopedagógica y el manejo de procesos de inclusión a partir de modelos constructivistas.
5. Docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia como profesionales que participan en el diagnóstico y tratamiento de las necesidades educativas especiales, consideran que los docentes a cargo de la primera infancia pueden participar en el manejo de los ejes mencionados, siempre y cuando cuenten con la formación adecuada.

## **B. Recomendaciones**

En función a lo expuesto, se recomienda lo siguiente:

1. Revisar la posibilidad de mejorar los procesos de formación de docentes de educación inicial y preprimaria, a través de carreras universitarias especializadas en la primera infancia y buscar alternativas para su implementación.
2. Considerar que las propuestas y planes de estudio a implementar, equipen a los docentes con todas las competencias básicas, genéricas y especializadas que requieren para un desempeño profesional óptimo.
3. Contemplar dentro de los programas de formación universitaria de los docentes, el manejo sistemático de los ejes abordados en la presente propuesta, a manera de contribuir a las iniciativas desarrolladas a nivel nacional e internacional, por instituciones gubernamentales como no gubernamentales, a favor de la primera infancia.
4. Solicitar la colaboración de distintos profesionales y expertos en la materia, para desarrollar programas de formación congruentes con la realidad de la primera infancia guatemalteca, sus características y sus necesidades.
5. Comprobar los múltiples beneficios que obtendría la primera infancia, al ser atendidos por docentes que hayan cursado un proceso de formación universitaria especializado en esta área, mediante protocolos de investigación y estudios longitudinales.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

Aizencang, Noemí. *Jugar, Aprender y Enseñar: Relaciones que Potencian los Aprendizajes Escolares*. Primera Edición. Biblioteca del Docente. Ediciones Manantial SRL. Buenos Aires, Argentina. 2005.

Arends, Richard I. *Aprender a Enseñar*. Séptima Edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F. 2007.

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. *La Educación de la Primera Infancia: Reto del Siglo XXI*. Segunda Edición. Editorial Trillas, S.A. de C.V. México, D.F. 2006.

Beetlestone, Florence. *Niños Creativos, Enseñanza Imaginativa*. Primera Edición. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla, S.A. Madrid, España. 2000.

Coll, César y colaboradores. *El Constructivismo en el Aula*. Treceava Edición. Biblioteca de Aula – Serie Diseño y Desarrollo Curricular. Editorial Graó. Barcelona, España. 2002.

González Orellana, Carlos. *Historia de la Educación en Guatemala*. Sexta Edición. Editorial Universitaria. Universidad del Valle de Guatemala. 2007.

Imbernón, Francisco. *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Quinta Edición. Biblioteca de Aula – Serie Formación y Desarrollo Profesional. Editorial Graó. Barcelona, España. 2002.

Jonson, Ture. *Educación Inclusiva*. Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (UNDP) y Programa Interregional para Personas Discapacitadas. Christoffel-Blindenmission. Córdoba, Argentina. 1997.

Kauchak, Donald; Eggen, Paul y Carter, Candace. *Introduction to Teaching: Becoming a Professional*. Primera Edición. Merrill Prentice Hall – Pearson Education, Inc. U.S.A. 2002.

Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. *Psicología Cognitiva: Estrategias en la Práctica Docente*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F. 2000.

Lerner, Janet y Kline, Frank. *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*. Primera Edición. Houghton Mifflin Company. U.S.A. 2006.

Levi, Bruria y colaboradores. Material proporcionado en el Curso “*Bienestar y Educación para Niños Pequeños*” impartido por el Centro Internacional de Capacitación Golda Meir Monte Carmel a través del Ministerio de Relaciones

Exteriores – MASHAV y el Centro de Cooperación Internacional, en común acuerdo con UNICEF – Guatemala. Haifa, Israel. Mayo – Junio 2008.

Martínez Clares, Pilar. *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y Estrategias de Intervención*. Primera Edición. Editorial EOS. Madrid, España. 2002.

McAfee, Oralie y Leong, Deborah J. *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Tercera Edición. Allyn and Bacon. U.S.A. 2002.

Menéndez, Luis Antonio. *La Educación en Guatemala 1954 – 2000: Enfoque Histórico – Estadístico*. Ediciones Superación. Guatemala. 2002.

Narvarte, Mariana E. *Integración Escolar: Atención en el Aula de los Trastornos Escolares – Integración Escolar de Niños con Discapacidad*. Edición 2003. Lexus Editores. Colombia. 2002.

Ontoria Peña, Antonio; Gómez, Juan Pedro R. y Molina Rubio, Ana. *Potenciar la Capacidad de Aprender y Pensar: Qué Cambiar para Aprender y Cómo Aprender para Cambiar*. Segunda Edición. Nancea, S.A. de Ediciones. Madrid, España. 2000.

Palmer, Joy A. *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*. Primera Edición. Routledge – Taylor & Francis Books Ltd. U.S.A. 2003.

Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally y Duskin Feldman, Ruth. *Desarrollo Humano*. Novena Edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F. 2005.

Pearlman, Mari y colaboradores. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desarrollo*. Primera Edición. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – Banco Interamericano de Desarrollo. Editorial San Marino. Santiago de Chile, Chile. 2004.

Pérez Miranda, Royman y Gallego-Badillo, Rómulo. *Corrientes Constructivistas: De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual*. Segunda Edición. Colección Mesa Redonda. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fé de Bogotá, Colombia. 2001.

Phye, Gary D. *Handbook of Academia Learning: Construction of Knowledge*. Primera Edición. Educational Psychology Series. Academia Press, Inc. U.S.A. 1997.

Porlán, Rafael. *Constructivismo y Escuela: Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje basado en la Investigación*. Sexta Edición. Colección Investigación y

Enseñanza – Serie Fundamentos No.4. Díada Editora S.L. Sevilla, España. 2000.

Rosas, Ricardo y Sebastián, Christian. *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a Tres Voces*. Primera Edición. Serie Psicología Cognitiva y Educación. Aique Grupo Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina. 2001.

Santrock, John W. *Psicología de la Educación*. Segunda Edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F. 2006.

Tomlinson, Carol Ann. *Estrategias para Trabajar con la Diversidad en el Aula*. Primera Edición. Redes en Educación. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina. 2001.

*Anuario Estadístico de la Educación en Guatemala*. CD-ROM. Unidad de Informática. Ministerio de Educación de Guatemala. 2002

*Currículum Nacional Base: Nivel de Educación Pre-Primaria*. Versión Electrónica en Revisión. Ministerio de Educación, Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo – DICADE y Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural – DIGEBI. Guatemala. 2008 (año de consulta).

*Early Childhood Resource Pack: Young Child Survival, Growth and Development*. CD-ROM. Segunda Edición. UNICEF. 2007.

*Guatemala: Estado del Sistema Educativo*. CD-ROM. Ministerio de Educación – USAID. 2006.

*Situación de la Primera Infancia en Guatemala*. Primera Edición. UNICEF – Guatemala. 2008.

Material proporcionado en el Curso “*Diseño y Desarrollo de Currículo*” impartido por M.A. Violeta García de Áscoli. Licenciatura en Psicopedagogía. Facultades de Ciencias Sociales y Educación. Universidad del Valle de Guatemala. Primer Ciclo 2008.

Material proporcionado en el Curso “*Psicología Educativa*” impartido por M.A. María Eugenia Rabbé de Salazar. Licenciatura en Psicopedagogía. Facultades de Ciencias Sociales y Educación. Universidad del Valle de Guatemala. Primer Ciclo 2006.

**X. ANEXOS**  
**Instrumento # 1**  
**Docentes a cargo de la primera infancia**

Instrucciones: Para cada una de las preguntas, sírvase marcar la casilla que mejor describe su desempeño en cada competencia.

(1) Necesito mejorar      (2) Regular      (3) Promedio      (4) Bueno      (5) Excelente

No.	COMPETENCIAS NECESARIAS PARA EL DOCENTE	1	2	3	4	5
<b>Competencias básicas</b>						
1	Destrezas para la lectura					
2	Destrezas para la expresión escrita					
3	Habilidades para escuchar y para la expresión oral					
4	Habilidades de razonamiento					
<b>Competencias transversales o genéricas</b>						
5	Manejo de estilos de aprendizaje					
6	Fijación de prioridades y metas					
7	Hábitos de preparación y estudio					
8	Organización del tiempo					
9	Localización y uso de recursos para el aprendizaje					
10	Amplitud de vocabulario general y técnico					
11	Aplicación de conocimientos					
12	Sentido de responsabilidad					
13	Enriquecimiento personal obtenido de otros					
14	Aprendizaje de errores propios y de otros					
15	Apertura hacia ideas nuevas y el cambio					
16	Aceptación y aprendizaje de críticas constructivas					
17	Aceptación de liderazgo					
18	Ejercicio de liderazgo					
19	Habilidades para establecer relaciones interpersonales					
20	Respeto mutuo					
21	Trabajo en equipo					
22	Mantenimiento de líneas de comunicación claras y abiertas					
23	Habilidades para el desempeño académico y profesional					
24	Autoevaluación					
25	Coevaluación					
26	Heteroevaluación					
27	Conocimientos en áreas de formación científica					
28	Conocimientos en áreas de formación humanística					
29	Integración de conocimientos para un mejor desempeño					

30	Manejo de información actualizada en temas de interés					
31	Procesos para recolectar información					
32	Procesos para analizar información					
	<b>Competencias especializadas o específicas</b>					
33	Relación teórica-práctica en ramas especializadas de la educación					
34	Relación teórica-práctica en ramas especializadas de la psicología					
35	Relación teórica-práctica para un desempeño profesional integral					
36	Conocimiento de las características propias de la primera infancia					
37	Conocimiento de los hitos de desarrollo que corresponden a la primera infancia					
	<b>Competencias especializadas o específicas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
38	Consideración de los aspectos familiares y ambientales que se relacionan con la primera infancia					
39	Monitoreo constante de todas las áreas de desarrollo del niño (psicomotricidad, sensopercepción, cognición, lenguaje, atención y memoria, socioafectividad, y autoayuda)					
40	Atención responsable, eficiente y humanitaria a las necesidades y problemas que surgen en mi trabajo					
41	Contribución al mejoramiento de la educación individual y colectiva, al desarrollo de servicios y al progreso de la primera infancia					
42	Abordaje de los problemas concernientes a mi trabajo, con análisis crítico, fundamentación teórica y metodológica					
43	Integración a equipos tanto multidisciplinarios como interdisciplinarios					
44	Identificación objetiva y sistematizada de factores y eventos que intervienen en mi trabajo					
45	Aplicación de procedimientos y técnicas para la detección de las necesidades y problemas que se presentan en mi trabajo					
46	Diagnóstico preciso de las necesidades y problemas, mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos					
47	Elaboración y aplicación de programas de intervención de acuerdo al tipo de problemas a atender					
48	Evaluación y contraste de planes, programas y acciones de intervención, con criterios teóricos, metodológicos y éticos					
49	Demostración de competitividad profesional en					

	diversidad de situaciones					
50	Exhibición de calidad ética y profesional, deseo como interés por continuar preparándome, superándome y actualizándome, para alcanzar un desarrollo pleno en mi profesión					

### Instrumento # 2

#### Docentes universitarios en carreras académicas relacionadas con la primera infancia

Instrucciones: Para cada una de las preguntas, sírvase marcar la casilla que corresponde a su respuesta.

1. En términos generales, la calidad de formación que reciben los docentes de educación inicial y preprimaria, para la atención óptima de la primera infancia, es:

Eficiente             Deficiente

2. Los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria existentes, poseen un nivel académico y profesional de calidad:

Superior            Inferior

3. La edad de los estudiantes en programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria es:

Adecuada            Inadecuada

4. La duración de los estudios y los programas académicos de formación de docentes de educación inicial y preprimaria son:

Adecuada            Inadecuada

5. La propuesta curricular y los sistemas de enseñanza de los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria existentes son:

Adecuados            Inadecuados

6. La práctica profesional requerida por los programas de formación de docentes de educación inicial y preprimaria existentes son:

De mucha utilidad            De poca utilidad

7. El perfil de competencias básicas que exhiben los docentes de educación inicial y preprimaria es de calidad:

Superior            Inferior

8. La relación entre la teoría y la práctica que manejan los docentes de educación inicial y preprimaria es:











