



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia

TÍTULO

**LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SU
INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PSICOMOTRÍZ
DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO
"SAN FRANCISCO" DE LA COMUNIDAD GERA,
PARROQUIA TENTA, CANTÓN SARAGURO,
PROVINCIA DE LOJA. AÑO LECTIVO 2010-2011**

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL
GRADO DE LICENCIADA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN, MENCIÓN PSICOLOGÍA
INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

AUTORA:

Andrea del Rocío González González

DIRECTORA:

Mg. Sc. Ana Lucía Andrade Carrión

LOJA-ECUADOR

2011

CERTIFICACIÓN

Mg. Sc. Ana Lucía Andrade Carrión

Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia de la Universidad Nacional de Loja.

C E R T I F I C A:

Que ha revisado minuciosamente cada una de las partes de la presente tesis con el título: **“LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PSICOMOTRÍZ DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO “SAN FRANCISCO” DE LA COMUNIDAD GERA, PARROQUIA TENTA, CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA. AÑO LECTIVO 2010-2011”**, cuya autora es: Andrea del Rocío González González, la misma que cumple con los requisitos estipulados en el Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, por lo que autorizo su presentación para su calificación y sustentación correspondientes.

Loja, enero del 2012

.....
Mg. Sc. Ana Lucía Andrade Carrión
DIRECTORA DE TESIS

AUTORIA

Los criterios, análisis y conclusiones expuestas en la presente tesis, son de exclusiva responsabilidad de la autora.

.....
Andrea del Rocío González González

AGRADECIMIENTO

Culminada esta etapa de formación académica, es necesario expresar un profundo agradecimiento a la Universidad Nacional de Loja, al Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, a la Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia.

Mi gratitud imperecedera, de manera especial, a la Mg. Sc. Ana Lucía Andrade Carrión, Directora de tesis, así como también a la Directora del Centro Educativo "San Francisco" de la Comunidad de Gera, a su grupo de docentes, padres de familia, niñas y niños, sin cuyo apoyo, trabajo y dedicación no habría tenido la posibilidad de alcanzar este anhelado objetivo.

LA AUTORA

DEDICATORIA

A mi señor Jesús quien me dio la fe, la fortaleza, la salud y la esperanza para terminar este trabajo.

A mi madrecita Marianita González quien me brindo todo su apoyo, su cariño y su comprensión gracias, sin ti mamita no hubiese podido hacer realidad este sueño.

ANDREA

ESQUEMA DE TESIS

- a. Título;
- b. Resumen en castellano y traducido al inglés;
- c. Introducción;
- d. Revisión de literatura;
- e. Materiales y métodos;
- f. Resultados;
- g. Discusión;
- h. Conclusiones;
- i. Recomendaciones;
- j. Bibliografía; y,
- k. Anexos
- l. Proyecto de Tesis
- m. Índice

a. TÍTULO

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PSICOMOTRÍZ DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO “SAN FRANCISCO” DE LA COMUNIDAD GERA, PARROQUIA TENTA, CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA. PERÍODO 2010-2011

b. RESUMEN

En el proceso de investigación sobre “La profesionalización docente y su incidencia en el desarrollo psicomotriz de las niñas y niños del Primer año de Educación Básica del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad Gera, Parroquia Tenta, Cantón Saraguro, Provincia de Loja, año lectivo 2010–2011”, se propuso como objetivo general concienciar a los padres de familia sobre la incidencia de la profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz de las niñas/os del Primer Año de Educación Básica del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad Gera, Parroquia Tenta, Cantón Saraguro, Provincia de Loja, año lectivo 2010–2011”, en coherencia con este objetivo se propusieron como objetivos específicos: establecer el nivel de formación profesional de los docentes que laboran en el Centro Educativo “San Francisco” y especialmente de los del Primer Año de Educación Básica, en la perspectiva de comprobar la incidencia de la profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz de las niñas/os de Primer Año de Básica del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad Gera, Parroquia Tenta, Cantón Saraguro. La población con la que se trabajó es de 20 estudiantes y un docente.

En el desarrollo de la investigación se empleó un procedimiento fundamentado en los métodos descriptivo, analítico, sintético y dialéctico, así como también las técnicas, de investigación documental, de la observación directa, la encuesta y el test.

Entre los principales resultados de la investigación se encontró que el desarrollo psicomotriz no se encuentra desarrollado en niveles aceptables en las niñas/os investigados. Además existe una marcada incidencia entre la profesionalización docente y el desarrollo psicomotriz de los estudiantes. En cuanto a los recursos metodológicos se conoce que son producto del empirismo con el que se maneja el proceso educativo, ya que no existen eventos pedagógicos a los que ha asistido. Por lo que se recomienda que se tome en cuenta todos los campos y áreas de desarrollo del infante en todo el

proceso educativo, de tal manera que se armonice su desarrollo y se obtengan resultados positivos en los tiempos determinados para tal efecto; que se fortalezca y se profundice el cambio de mentalidad sobre la enorme responsabilidad de la profesión docente de tal manera que se constituya en un ente de permanente capacitación y actualización en aras de cambiar la problemática educativa nacional.

ABSTRACT

In the investigation process about "The educational profesionalización and their incidence in the development psicomotriz of the girls and children of the First year of Basic Education of the Educational Center "San Francisco" of the Community Gera, Parish Tenta, Canton Saraguro, County of Loja, year lectivo 2010.2011", he/she intended as general objective to make aware the family parents about the incidence of the educational profesionalización in the development psicomotriz of the girls / you of the First Year of Basic Education of the Educational Center "San Francisco" of the Community Gera, Parish Tenta, Canton Saraguro, County of Loja, year lectivo 2010.2011", in coherence with this objective intended as specific objectives: the level of professional formation of the educational ones that you/they work in the Educational Center "San Francisco" to settle down and especially of those of the First Year of Basic Education, in the perspective of checking the incidence of the educational profesionalización in the development psicomotriz of the girls / you of First Year of Basic of the Educational Center "San Francisco" of the Community Gera, Parish Tenta, Canton Saraguro. The population with which one worked is of 20 students and an educational one.

In the development of the investigation a procedure was used based in the descriptive, analytic, synthetic and dialectical methods, as well as the techniques, of documental investigation, of the direct observation, the survey and the test.

Among the main results of the investigation it was found that the development psicomotriz is not developed in acceptable levels in the girls / investigated you. A marked incidence also exists between the educational profesionalización and the development psicomotriz of the students. As for the methodological resources it is known that they are product of the empiricism with which the educational process is managed, since pedagogic events don't exist to those that it has attended. For what is recommended

that he/she takes into account all the fields and areas of the infant's development in the whole educational process, in such a way that harmonizes their development and positive results are obtained in the certain times for such an effect; that he/she strengthens and the change of mentality is deepened about the enormous responsibility of the educational profession in such a way that is constituted in an entity of permanent qualification and upgrade for the sake of changing the educational national problem.

c. INTRODUCCIÓN

La profesionalización docente, entendida como la elevación del nivel de estudios del maestro a través de su titulación universitaria en las facultades de Ciencias de la Educación, permite sostener que es decisiva para el desarrollo positivo del sistema educativo en cualquier país, ya que incide en su cualificación y por consiguiente en la mejora de su imagen profesional así como en el reconocimiento social; estos elementos han constituido la nota motivante para emprender en un estudio investigativo a este nivel, ya que como futura docente me siento comprometida con la solución de los problemas sociales de mi entorno y más aún de mi campo de formación profesional.

Por lo que se llevó a cabo el presente trabajo investigativo titulado “La profesionalización docente y su incidencia en el desarrollo psicomotriz de las niñas y niños del Primer año de Educación Básica del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad Gera, Parroquia Tenta, Cantón Saraguro, Provincia de Loja, año lectivo 2010–2011”, se planteó como propósito general el determinar la incidencia de la profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz de los niñas/os del Primer Año de Educación Básica, en correlación con este propósito se plantearon objetivos específicos tales como: establecer el nivel de formación profesional de los docentes en la perspectiva de comprobar la incidencia de esta falencia en el desarrollo psicomotriz de los investigados; es preciso señalar que la población con la que se trabajó fue de 20 niñas/os y una docente.

En el desarrollo de la investigación, se describen de modo detallado las variables de la investigación, las cuales son la profesionalización docente frente al desarrollo psicomotriz, desde el enfoque teórico científico, tomando en cuenta conceptos básicos que orientan la secuencia necesaria entre las actividades y coherencia con el objeto a

investigar, así como también con los instrumentos precisos a ser aplicados.

Para conseguir las metas planteadas en el presente trabajo investigativo, se requirió de la utilización de métodos entre los cuales se puede citar el descriptivo que permitió evidenciar y detallar la problemática planteada, el método analítico se centró en conocer la influencia que tiene la profesionalización docente en cada uno de las niñas y niños frente al desarrollo psicomotriz, el método sintético permitió encontrar coherencia teórica, lógica y metodológica a lo largo del trabajo fundamentándonos en la demanda social y la oferta educativa, por último el método dialéctico permitió aceptar los avances y retrocesos de la investigación hasta lograr descubrir las causas de mayor impacto. Además se necesitó la utilización de algunas técnicas como la de investigación documental para estructurar el contenido teórico científico, la técnica de la encuesta se aplicó a la docente con la finalidad de recabar información referente a la problemática investigada, el test se lo aplicó a los niñas/os con el propósito de evaluar el desarrollo psicomotriz de los investigados en el Primer año de Educación Básica.

Los resultados obtenidos se los ha presentado en cuadros categoriales y gráficos a través de diagramas de pastel, que nos ofrece la estadística descriptiva y que por razones de interpretación para el lector, son secuenciados a partir del enunciado.

Finalmente, se hacen constar las conclusiones que se deducen de las interpretaciones, análisis e inferencias sobre la base de los datos obtenidos y su contrastación con los referentes teóricos y conceptuales. De hecho estas conclusiones revelan la realidad en cuanto a la profesionalización docente, su necesidad e incidencia en el desarrollo psicomotriz, considerados como ejes orientadores para una objetiva vinculación teoría práctica en el plantel motivo de estudio.

Se deja constancia, de que la intención de este estudio no es la última palabra, sino más bien un estímulo orientador y motivador cuya praxis depende única y exclusivamente del cambio de concepción sobre la práctica profesional que como docentes debemos poseer.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

1. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

1.1. GENERALIDADES

En el siglo pasado, un gran número de profesores y, sobre todo, maestros practicaba de facto la militancia pedagógica. Simplificando un poco, ser docente significaba tener un cierto proyecto de transformación social o personal. “El discurso de la escuela activa, basado en gran parte en una ideología de izquierda liberadora, sostenía, por ejemplo, que la escuela y la formación podían (y debían!) Compensar las desigualdades y posibilitar la movilidad social. El discurso de la escuela comunitaria, sostenida en una ideología de raíz cristiana, prometía la educación de un hombre nuevo, y la regeneración, mediante su compromiso personal y ético, de la antigua escuela” (PERRENOUD, 2005).

Actualmente estos planteamientos han caído en desuso o son vistos con recelo y los grandes discursos pedagógicos el marxista o el cristiano ya no forman parte de los valores y creencias dominantes entre el profesorado. La afirmación de Freinet de que la docencia es un sacerdocio es vista hoy como un anacronismo o como un vestigio de un compromiso que nadie se atrevería a exigir a un docente.

Se considera que el gran discurso pedagógico actual en el que “militan” los profesores es el de la profesionalización. En los últimos veinte años se ha ido extendiendo el nuevo credo: el profesor ya no es un “sacerdote” sino un “profesional”. “Competencias docentes, práctica reflexiva, exigencia de estatus social, demanda de autoridad y reconocimiento económico son expresiones frecuentes en los ámbitos docentes, especialmente entre profesores que se consideran a sí mismos “primeros espadas” de la docencia” (CARR, 2007). El nuevo

profesor, pues, desea ser visto en el imaginario social con el estatus de un abogado, un médico o un arquitecto.

Naturalmente todo tiene su precio y semejante horizonte supone nuevas y fuertes contradicciones entre la realidad y el deseo. Creo que la mayoría de los profesores no acreditamos las competencias que semejante posición nos exigiría. Pero todavía me parece más preocupante la incompatibilidad de semejante ideario con la situación actual del profesorado: su condición de funcionario, su marco de actuación (la escuela actual no es en absoluto una “institución” adecuada para el desarrollo profesional) y también su formación pedagógica, francamente deficiente.

Sin duda la profesionalización docente puede aportar muchos avances significativos a la educación, pero debemos procurar no convertirla en un nuevo mito educativo que nos aleje de las condiciones reales del ejercicio de la profesión.

1.2. UNA VISIÓN ACTUAL DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

La profesionalización de todo docente es fundamental ya que el papel del mismo sigue siendo fundamental en lo que atañe a la calidad y la pertinencia de la educación, y el no quedarse rezagado se vuelve una estrategia indispensable para estar a la par con lo que el mundo exige. Los estudios de nivel de maestría son una muestra de querer lograr un mejor nivel académico, ya que son procesos que no se llevan al vapor y son tareas arduas y a conciencia que logran una toma de conciencia mayor del quehacer diario como docente.

La profesionalización del docente tomando como referente las expectativas y motivos de profesionalización de estudiantes de maestría en dos momentos: en su condición de aspirantes de un proyecto de profesionalización y en su condición de egresados; ya que

la diferencia entre hablar de la expectativa como proyecto, en cuanto al sentido, los motivos, las finalidades y los objetivos que los aspirantes de la maestría establecen a su acción proyectada a futuro, como parte de su proyecto personal inscrito en su proceso de profesionalización e incorporación a los estudios, y la expectativa como acto o acción ejecutada que pierde todo tinte de acción latente y pasa a ser una acción manifiesta como el caso de los egresados que concluyen su proceso en la maestría y que se puede definir como una acción terminada.

“Tres ideas centrales se contextualizan en este texto, una de ellas alude a que la profesionalización docente ha sido la respuesta más anhelada en cuanto a la búsqueda del reconocimiento social del papel del docente, en términos del mismo origen de la profesión y de su comparación con otras profesiones. Otra se refiere a considerar de la profesionalización docente no únicamente su materialidad y cotidianidad como práctica sociocultural, sino a la vez, su carga simbólica y subjetiva proyectada dentro de las aspiraciones e intencionalidades de los actores del posgrado, en su definición de las posibilidades de cambio y en su caracterización de las cualidades de la práctica profesional. Por último la profesionalización es no solo la causa de que el docente aspire a profesionalizarse, sino además, es la respuesta directa a la implementación de una política educativa que requiere formación permanente; del mismo modo, la elección y demanda del docente de sus procesos de profesionalización, dependen en gran medida de las modalidades y ofertas de las experiencias que el sistema ofrece”. (BAZDRESH, 2005)

La problemática se sitúa en una perspectiva cualitativa, debido a que se advierte la existencia de múltiples realidades sobre las que no es posible generalizar y donde cobra relevancia, el significado que los sujetos asignan a sus acciones y el contexto en que estas se desarrollan, desde las cuales se expresa la importancia para comprender y reconstruir su significado.

La profesionalización como la preparación y desarrollo profesional, la posibilidad de ingresar a cursar estudios de maestría es por diversos motivos para que el docente de educación básica manifieste como parte de su profesionalización, desde los cuales dan contenido a sus acciones y actos

que se anticipan, con motivo de su interés por vivir la experiencia del posgrado. De ellos destaca la asociación que se hace del proyecto de profesionalización con la preparación y el desarrollo profesional, ya que "...educación y progreso, independientemente de cómo se conciba tal progreso. Si los miembros de una sociedad están educados, esa sociedad va a crecer, desarrollarse, avanzar en cultura y satisfactores sociales e individuales". (BAZDRESH, 2005).

El docente tienen muy presente que la tarea del mejoramiento de la actividad profesional a través de la revisión y renovación de conocimientos científicos pedagógicos y culturales, actitudes y habilidades que con el tiempo van quedando deteriorados y que son demandados por el propio sistema y autoridades educativas ya que se encargan de recordarlas en todo momento. Por consiguiente la profesionalización del docente en donde este se preocupa por su preparación y desarrollo profesional, esta aspiración considera el mejoramiento y especialización profesional como condición de perfeccionamiento de la tarea docente.

Una forma de adquirir mayor eficacia y desempeño docente es la profesionalización ya que el interés del docente por realizar estudios de posgrado está asociado con el privilegio que se le ha otorgado en las recientes décadas a la formación permanente y los estímulos a los trabajadores académicos, quienes desde luego respaldan sus acciones de profesionalización, en su búsqueda por alcanzar, la productividad, eficiencia, competencia, e incluso la excelencia académica, vía su participación en diferentes experiencias profesionalizantes, al cabo la oferta es vasta en este tenor, pues ello supone un beneficio no sólo individual, sino también, social, institucional, escolar, y pedagógico.

Hoy en día la profesionalización docente no es sólo cuestión de gusto y voluntad personal, sino, especialmente es una obligación de poder rendir buenas cuentas en el servicio proporcionando, ante la velocidad y rapidez de las transformaciones científicas y tecnológicas desde lo cual el docente se convierte en uno de los principales promotores del desarrollo nacional, o en su caso contrario, resulta ser el culpable de los males educativos y del rezago social.

Las posibilidades de cambio para mejoramiento y transformación de la práctica docente confieren a un proyecto de profesionalización, así como de las bondades que representa a la práctica profesional. La repercusión del modelo de racionalidad técnica se justifica, si la práctica profesional se enfoca a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico.

“La dinámica de la comprensión y transformación de la práctica tienden a conocer nuevas formas de trabajo, programas y proyectos de investigación sobre la problemática educativa en la entidad, es para que en esa medida se pueda fortalecer la práctica docente, la renovación se logra reorientando los procesos pedagógicos y siendo capaces de plantear alternativas de solución adecuándose a los cambios que se promueven a partir de la reflexión crítica de la práctica docente, para llegar a obtener y crear estrategias que favorezcan la erradicación del conformismo habitual de la práctica ya que, las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores”. (GIROUX, 2009).

Las acciones de profesionalización que se manifiestan son bastante prometedoras en relación al quehacer profesional, en cambio, se limitan especialmente a referir problemas procedimentales inherentes a la función docente, y establecen su plena confianza en poder erradicarlos, a partir de su desarrollo profesional, se reconoce tanto una distancia como una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica con los niveles más abstractos de producción y apropiación del conocimiento teórico.

La preocupación del docente por profesionalizarse está relacionada con su afán de actualizarse en su campo profesional, será porque la formalización ha comenzado la expectativa de profesionalizar la educación en términos de canalizar procesos de estudio a niveles progresivamente ampliados de posgrado, o por la necesidad de incrementar niveles de formación y competencia mediante la trayectoria académica. Ambas cosas le plantean, la posibilidad de que el posgrado le provea consecuentes serios de profesionalización, o por lo menos sea una buena oportunidad de actualizarse

profesionalmente. Ya que la actualización constante servirá para el mejoramiento sistemático de la labor educativa y la posibilidad de apropiarse de elementos metodológicos, así como la apertura para criticar, analizar y realizar aportes. “Existen muchas razones por las cuales los maestros debe perfeccionarse continuamente. El éxito de los alumnos y la calidad de la educación que se imparte dan un significado profundo al ser docente”. (FIERRO, Rosas, & Fortul, 2008).

2. EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ

2.1. DEFINICIÓN

Analizando el término psicomotriz observamos que “psico” hace referencia a la actividad psíquica y “motriz” se refiere al movimiento corporal.

“El desarrollo psicomotriz constituye un aspecto evolutivo del ser humano” (ILLINGWORTH, 2006). Es la progresiva adquisición de habilidades, conocimientos y experiencias en el niño, siendo la manifestación externa de la maduración del SNC, y que no solo se produce por el mero hecho de crecer sino bajo la influencia del entorno en este proceso.

“La proliferación dendrítica y la mielinización axónica son los responsables fisiológicos de los progresos observados en el niño. La maduración del Sistema Nervioso Central tiene un orden preestablecido y por esto el desarrollo tiene una secuencia clara y predecible: el progreso es en sentido céfalo-caudal y próximo-distal.

Por tanto el desarrollo psicomotriz dependerá de:

1. La dotación genética del individuo.
2. Su nivel de maduración

3. Oportunidad de entrenamiento o aprendizaje en el momento oportuno que será facilitado por el entorno adecuado" (BRAZELTON, 2006).

2.2. FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ

Existen factores que favorecen un óptimo desarrollo, estos son: "un sólido vínculo madre-hijo, una estimulación sensorial oportuna y una buena nutrición. Así como otros factores que pueden perturbar dicho desarrollo que van desde los factores de índole biológico (hipoxia neonatal, prematuridad, hiperbilirrubinemia, síndromes convulsivos, etc.) hasta los factores de orden ambiental (ausencia de un vínculo madre-hijo adecuado y entorno hipoestimulante)" (KOUERNICK, 2009). Estos son los denominados factores de riesgo.

2.3. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOMOTRIZ

Las niñas y niños sanos siguen un patrón de desarrollo o de adquisición de habilidades. Este patrón es claro y se han definido hitos básicos, fáciles de medir, que nos permiten saber cuándo un niño va progresando adecuadamente. Con ellos se han elaborado pruebas objetivas de evaluación del desarrollo considerando cuatro áreas: motricidad gruesa, motricidad fina, sociabilidad y lenguaje. Existen pautas de "screening" o tamizaje, rápidas de aplicar (10-15 minutos), que seleccionan niños de riesgo o retraso pero no precisan el área del daño o la magnitud del retraso. Estas pruebas son, entre otras: el Test de Denver (USA) y el EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor) de Soledad Rodríguez y cols. (Chile.) Existen otras pruebas de evaluación del desarrollo psicomotor, que son más largas de aplicar (40-50 min) y que requieren de personal entrenado pero que tienen la ventaja de poder definir mejor el retraso, su magnitud y las áreas de

mayor problema. Estas pruebas son el Bailey (USA), el Mullen (USA) y el Griffiths (Inglaterra), entre otras.

El desarrollo psicomotriz se debe evaluar en todo niño que acude a supervisión de salud o control sano. Se recomienda registrar el progreso del niño, detallando los logros observados desde el último control. Éste es también el mejor momento para revisar con los padres la estimulación que recibe el niño y hacer las recomendaciones pertinentes.

2.2. ÁREAS DEL DESARROLLO PSICOMOTOR

- ✓ **Área del lenguaje:** Como premisa inicial, es necesario indicar que la comunicación no es exclusiva del lenguaje verbal, sino que por medio de gestos, caricias y, en definitiva, utilizando todos los sentidos, nos comunicamos unos con otros. Desde esta perspectiva, el lenguaje es un instrumento de comunicación, y mediante su uso expresamos y comprendemos las ideas y mensajes que transmitimos.
- ✓ **Área personal social:** La incorporación de las niñas y niños al medio social en que vive tiene dos vertientes, la adaptación al mundo de los demás y la autonomía progresiva frente a ese entorno que le rodea y a las necesidades de la vida diaria.
- ✓ **Área de la conducta adaptativa:** En esta área las niñas y niños poseen capacidades de generalización y abstracción, acosa con preguntas a los mayores, estas preguntas representan un impulso hacia la conceptualización de las multiplicidades de la naturaleza y del mundo. Comienza a sentirse a sí mismo, posee una conciencia definida de clase.

e. MATERIALES Y MÉTODOS

1. Diseño de la investigación

El desarrollo de toda investigación requirió de la utilización de métodos y técnicas, dentro de este proceso se realizaron encuestas, así como también el estudio y análisis de documentos.

2. Métodos para el desarrollo de la investigación

Para desarrollar el presente trabajo investigativo se requirió de la utilización de métodos y técnicas, entre los cuales se tiene:

El descriptivo, se lo utilizó para evidenciar y detallar la problemática planteada. Así como también para exponer y realizar el análisis de la incidencia de la profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz.

En la observación actual del fenómeno en estudio se orientó hacia la identificación y delimitación precisa del problema, la que permitió formular adecuadamente los objetivos, además la recolección y elaboración de los datos (organización, comparación e interpretación); y finalmente las conclusiones y recomendaciones.

Analítico. El trabajo se centró en conocer la incidencia de la profesionalización docente en cada uno de los estudiantes frente al desarrollo psicomotriz.

El análisis fue tratado desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, sin el ánimo de quedarse en la simple cuantificación de la información obtenida, sino que a más de ello se trató de explicar la realidad por medio del marco teórico, el mismo que se fue sustentado en aspectos epistemológicos fundamentales que puedan explicar la dialéctica del proceso de investigación.

Sintético. Con este método se trató de encontrar coherencia teórica, lógica y metodológica a lo largo del trabajo, basándose para ello en la realidad de la demanda social y la oferta educativa que propone el centro investigado con el apoyo de la investigación documental que sustenta la posición hipotética.

Dialéctico. Por medio de este método se logró considerar a la naturaleza, a la sociedad y al propio pensamiento humano en perpetuo movimiento, desarrollo, crecimiento, cambio y transformación. Permitiendo aceptar los avances y retrocesos de la investigación hasta lograr descubrir las causas de mayor impacto que determinó el fenómeno detectado como objeto de estudio.

3. Técnicas instrumentos y procedimientos

Dentro del proceso de investigación se consideró pertinente partir de la técnica de investigación documental, para luego ingresar a la investigación de campo, aquí se empleó las técnicas de la encuesta dirigida a la docente del Centro con la finalidad de conocer los aspectos elementales que toma en cuenta en el desarrollo psicomotriz de los investigados, el test aplicado a las niñas/os en la perspectiva de conocer y evaluar el nivel de desarrollo psicomotriz.

4. Población y muestra

El instrumento de investigación fue aplicado a 20 alumnos del Primer Año de Educación Básica, así como a una docente designada al año en mención.

CUADRO DE POBLACIÓN

INVESTIGADOS	CANTIDAD	TOTAL
ALUMNOS	20	20
DOCENTE	1	1
TOTAL	21	21

FUENTE: Secretaría del Centro

RESPONSABLE: La Autora

5. Proceso utilizado en la aplicación de instrumentos y recolección de información

Con el propósito de conocer la profesionalización docente y su incidencia en el desarrollo psicomotriz de las niñas y niños del Primer Año de Educación Básica, se aplicó una encuesta a la docente así como también un test de desarrollo psicomotor a los niños.

En lo que se refiere al proceso de recolección de datos, éste se llevó a cabo en un clima de absoluta normalidad, orientando cada una de las partes de las que se conforma la encuesta, con lo que se logró comprobar el nivel de profesionalización de los docentes, de igual manera se orientó de mejor manera la aplicación del test que permitió obtener información sobre el desarrollo psicomotriz de las niñas y niños.

6. Procesamiento, análisis e interpretación de la información

La tabulación de los datos se realizó en unos casos de modo cuantitativo y en otros mediante la cita textual de criterios y opiniones. Para la etapa de presentación de datos se utilizaron: cuadros categoriales con los datos cuantitativos expresados en términos absolutos y porcentuales, así como también gráficos estadísticos sintetizados mediante pasteles y barras.

En el momento que se presentó los datos se procedió a su interpretación sobre la base del sustento teórico propuesto en el proyecto para tal resultado.

Mediante abstracciones, inferencias, análisis comparativos, contrastaciones y deducciones se consignó las interpretaciones correspondientes a cada uno de los conjuntos de datos presentados.

Una vez interpretados los datos, se procedió a elaborar las conclusiones a las cuales se llegó, luego de un análisis profundo y coherente con los objetivos de la investigación.

- f. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA ENCUESTA, APLICADA A LA DOCENTE DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA, PARA DETERMINAR LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ.

1. Señale su nivel de formación profesional

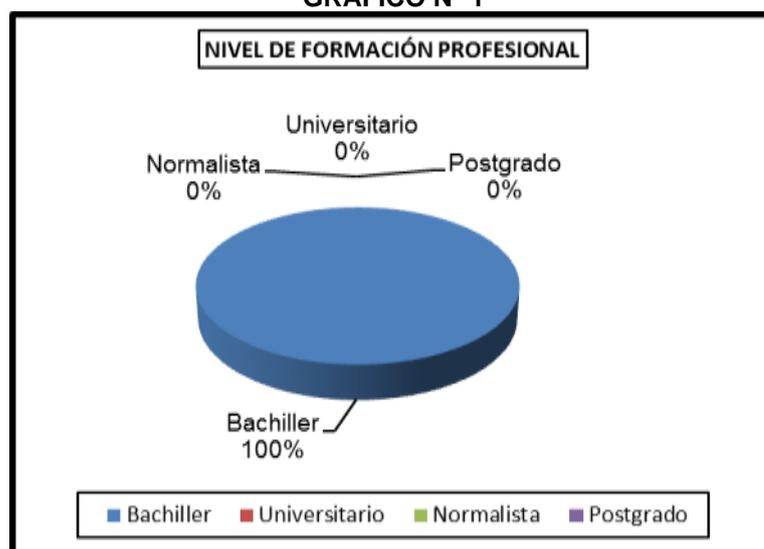
CUADRO N° 1

NIVEL DE FORMACIÓN PROFESIONAL		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Bachiller	1	100%
b) Universitario	-	-
c) Normalista	-	-
d) Postgrado	-	-
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO N° 1



RESULTADOS:

En la perspectiva de obtener información sobre el nivel profesional de la docente, se procede a plantear la primera pregunta, en la cual se conoce que la misma representada en el 100% es bachiller, lo cual evidencia una falta de formación académica profesional que permita brindar una mejor educación y de este modo elevar el nivel de calidad educativa.

DISCUSIÓN:

En la actualidad se habla mucho de la preparación académica de cada uno de los profesionales de la educación, por ende es indispensable una formación adecuada la misma que beneficia tanto a los docentes, alumnos y padres de familia, logrando con esto mayor significatividad en la asimilación de los conocimientos en los alumnos, alcanzando así el mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin embargo, se evidencia una marcada falta de profesionalización en los docentes investigados, aspecto que influye directamente en el desarrollo tanto cognoscitivo como psicomotriz de las niñas y niños, es por ello que se ha visto la necesidad de incrementar especialmente en los últimos años un sinnúmero de cursos de perfeccionamiento docente que con seguridad no calaron profundo en los docentes especialmente del plantel motivo de estudio.

Por lo tanto, se puede manifestar que hace mucha falta de acuerdo a los resultados obtenidos en esta pregunta contar con una campaña de concienciación que permita generar aptitudes de superación académica desterrando los esquemas tradicionales de conformismo en los que viven sumidos quienes hacen educación en este apartado rincón de la Patria.

2. ¿Ha recibido cursos de capacitación en los últimos dos años?

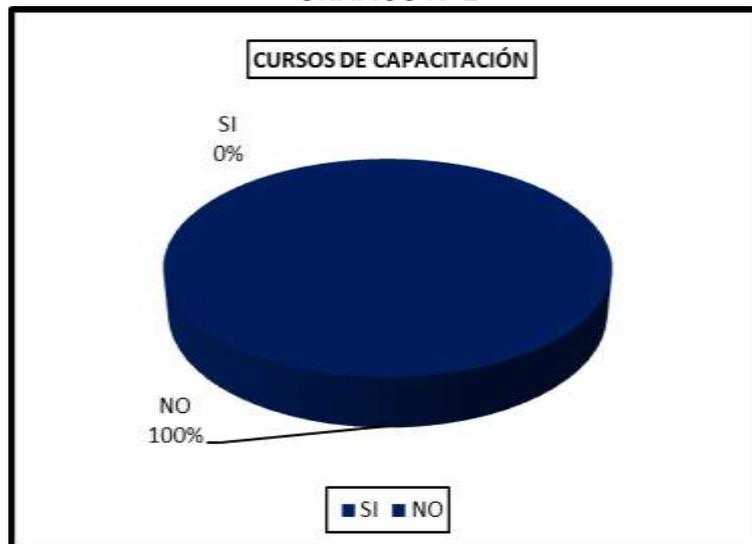
CUADRO Nº 2

CURSOS DE CAPACITACIÓN		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Si	-	-
b) No	1	100%
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO Nº 2



RESULTADOS:

Los resultados obtenidos en esta pregunta (100%) nos indican que la docente encuestada no ha recibido una capacitación en los últimos años, lo cual trunca el desarrollo de una educación de calidad.

DISCUSIÓN:

En el proceso de conversión del rol profesional la capacitación cumple un papel muy importante, entendida como una instancia para la creación de condiciones que permitan al docente comprender y solucionar los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar, y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes con soluciones diversas.

La falta de capacitación profesional en la docente ha sido comprobada en la presente investigación, lo cual genera una práctica docente empírica que no permite un correcto desarrollo psicomotriz en los alumnos.

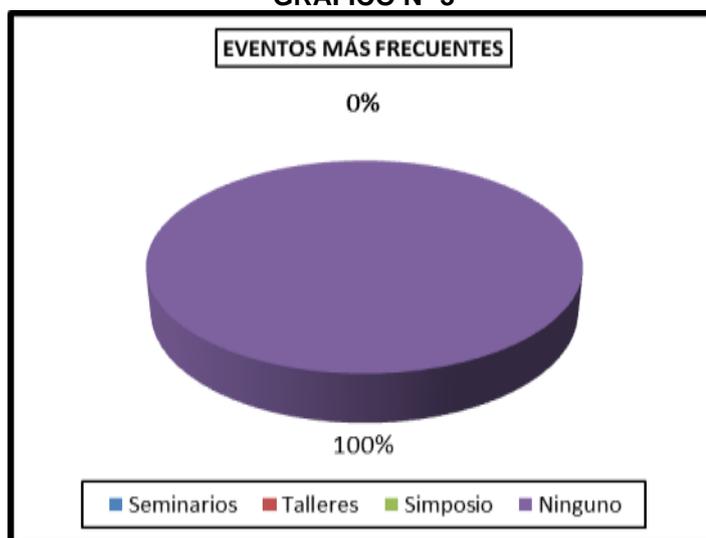
3. Señale los eventos que más frecuentemente ha recibido

CUADRO N° 3

EVENTOS MÁS FRECUENTES		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Seminarios	-	-
b) Talleres	-	-
c) Simposio	-	-
d) Ninguno	1	100%
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"
RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO N° 3



RESULTADOS:

En concordancia con la interrogante anterior, en la presente pregunta se confirma que en este establecimiento educativo (100%) no se ha podido desarrollar eventos tendientes a mejorar el desempeño profesional sean estos cursos, seminarios, talleres, simposio, etc.

DISCUSIÓN:

Es necesario precisar que esta debilidad encontrada en el establecimiento no permite elevar el rendimiento de las niñas y niños, pues con lo único que se cuenta para la labor pedagógica es con el cúmulo de experiencias vivenciales de quien está al frente de este importantísimo año de estudios.

4. Cuando se han presentado problemas de aprendizaje, ¿cómo los ha solucionado?

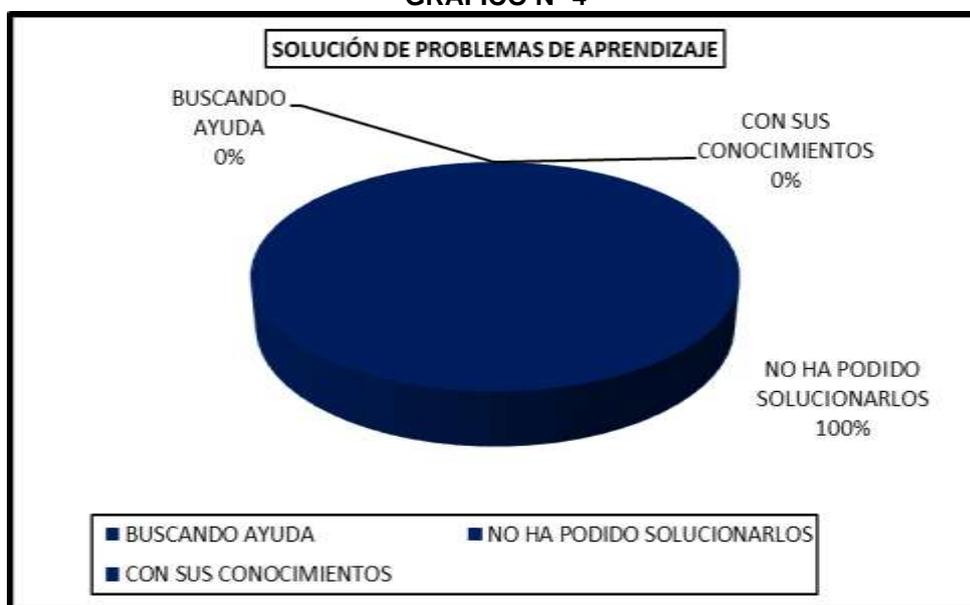
CUADRO N° 4

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Buscando ayuda	-	-
b) No ha podido solucionarlos	1	100%
c) Con sus conocimientos	-	-
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO N° 4



RESULTADOS:

En lo referente a los problemas de aprendizaje que se presentan a diario en las labores académicas, la información obtenida se enfoca a que la encuestada en un 100% no ha podido solucionar los problemas de aprendizaje que se han presentado en el transcurso de las labores pedagógicas.

DISCUSIÓN:

La individualidad humana constituye un factor de preponderante importancia en el quehacer pedagógico, tal es así que en el aprendizaje se presentan diversos niveles de asimilación en razón de las diferentes formas de asimilar los mismos por parte de los estudiantes. En tales circunstancias el docente debe estar científicamente formado de tal manera que tenga asertividad en la forma de proceder frente a tales dificultades, conocimientos que únicamente los incorpora con una formación de tipo académico.

En el plantel investigado se establece que debido a la falta de conocimientos inherentes a la profesionalización docente, se hace imposible poder manejar de mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje, motivo por el cual no ha podido solucionar los problemas presentados lo cual limita la asimilación significativa de los conocimientos y por ende el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias.

5. A su criterio ¿cómo es reconocida su labor docente?

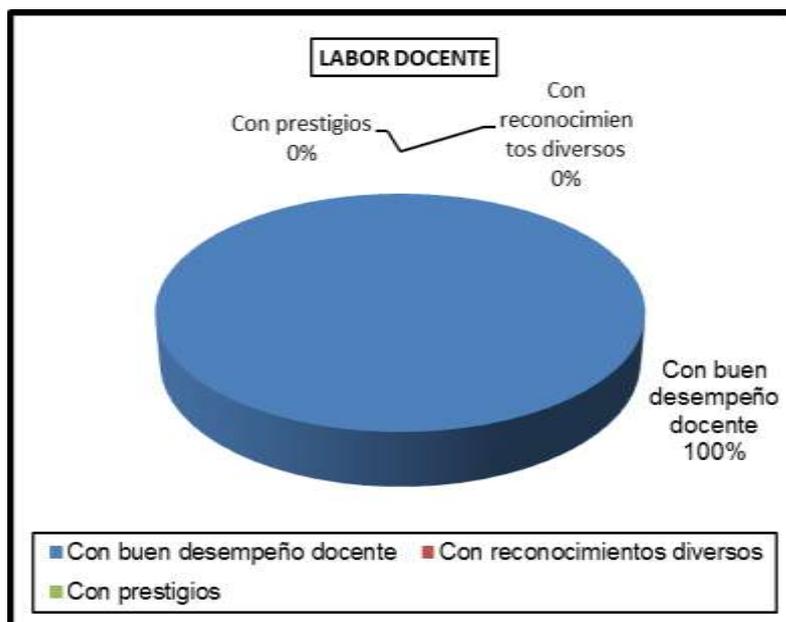
CUADRO Nº 5

LABOR DOCENTE		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Con buen desempeño docente	1	100%
b) Con reconocimientos diversos	-	-
c) Con prestigios	-	-
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO Nº 5



RESULTADOS:

La presente pregunta hace referencia al reconocimiento de la labor docente de la encuestada, conociéndose que (100%) es calificada con un buen desempeño docente, particular que es muy subjetivo y para lo cual se contará posteriormente con información de otras fuentes informativas.

DISCUSIÓN:

En la actualidad la vida del profesor ha tomado un rumbo muy difícil por los cambios, el tiempo, la situación económica, etc. La difícil tarea que le es encomendada, y porque no, hasta el grado de ser parte de una familia, es el psicólogo, confidente, amigo, doctor y compañero. La noble profesión que nos permite poder ayudar a los pequeños, sin interés alguno, la confianza que depositan en nosotros, eso nos hace mejorar día a día en nuestra labor educativa. Los docentes deben estar comprometidos con su rol, y deben ser modelo para convertir los centros educativos en lugares de auténticos aprendizajes, formación, trabajo, participación y construcción.

La importancia de la calidad de los docentes a la hora de obtener todo el potencial de sus alumnos es un hecho que se ha investigado muy poco, ya que como lo señala Taylor, “habitualmente se habla mucho sobre los recursos que tiene disponibles una escuela, en comparación con otras que no tienen posibilidad de brindarles a sus alumnos determinadas comodidades”. Sin embargo, hay que considerar que los profesores no son los únicos que tienen relación con el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, también influyen la familia, el grupo de estudios y los recursos de que disponen dentro del aula, entre otros factores clave.

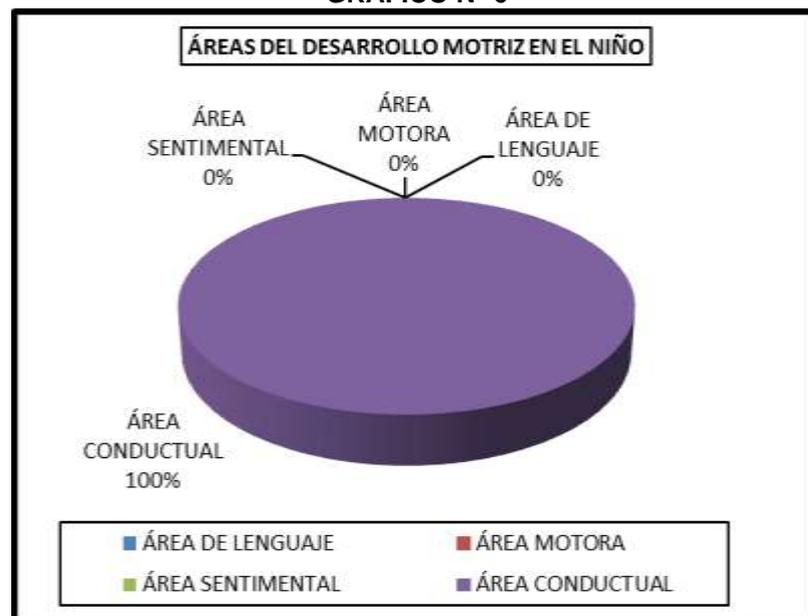
6. Señale las áreas del desarrollo motriz en el niño de Primer Año de Básica

CUADRO N° 6

ÁREAS DEL DESARROLLO MOTRIZ EN EL NIÑO		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Área de lenguaje	-	-
b) Área motora	-	-
c) Área sentimental	-	-
d) Área conductual	1	100%
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo “San Francisco”
RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO N° 6



RESULTADOS:

En la perspectiva de complementar la presente investigación, se toma en consideración la variable relacionada al desarrollo motriz del niñas/os, lográndose conocer que en la única área que se ha centrado para desarrollar es la conductual (100%), descuidando las otras áreas como son la motora, sentimental y del lenguaje, aspecto que es comprensible en razón de la escasa formación profesional con la que cuenta.

DISCUSIÓN:

Si consideramos el desarrollo de la motricidad como el control que el niño es capaz de ejercer sobre su propio cuerpo, ya que tenemos movimientos finos que son pequeños y precisos, y movimientos gruesos que son grandes y generales, también se puede considerar como la coordinación de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares que utilizamos para producir movimientos precisos como señalar objetos pequeños con un dedo, en lugar de mover el brazo total; las destrezas de motricidad fina se van desarrollando a través del tiempo, experiencia y conocimiento, por lo que este control requiere de conocimiento y planeación para ejecutar una tarea, de igual forma necesita de fuerza muscular, coordinación y sensibilidad normal, todo acto motor sigue algunas etapas para llegar a efectuar un movimiento.

El desarrollo motriz responde a una realidad concreta, ante lo cual se sugiere a los profesores planificar de acuerdo al contexto y a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, particular que no se lo está llevando a cabo en el plantel investigado.

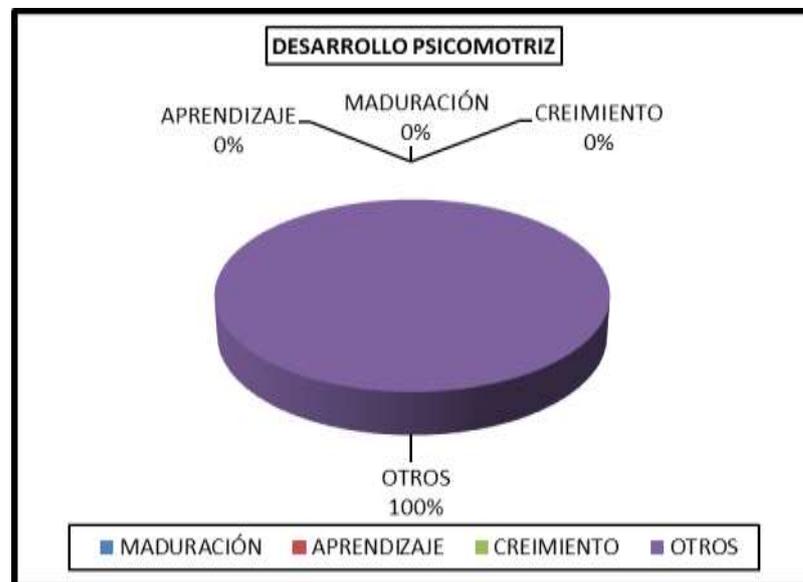
7. ¿Qué aspectos toma en consideración en el desarrollo psicomotriz?

CUADRO Nº 7

DESARROLLO PSICOMOTRIZ		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Maduración	-	-
b) Aprendizaje	-	-
c) Crecimiento	-	-
d) Campo Intelectual	-	-
e) Otros	1	100%
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"
RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO Nº 7



RESULTADOS:

En lo referente a los aspectos que se deben tomar en cuenta en el desarrollo psicomotriz, se conoce que estos son los familiares y sociales (100%) entre otros, descuidando la madurez, el aprendizaje, el crecimiento y el campo intelectual.

DISCUSIÓN:

El desarrollo psicomotriz no se encuentra regido o limitado por escalas de valoración acorde a la edad cronológica evoluciona a lo largo de toda la vida,

para alcanzar su maduración se requiere de muchos factores incluido lo genético, alimentación, emocional, cognitivo, intelectual y su capacidad física acorde a la tipología morfológica y edad fisiológica de cada individuo.

Por lo tanto se debe dar atención a las niñas/os desde que nace y una vez iniciada la etapa escolar en el Primer Año de Educación Básica dar especial atención en el aula de apoyo psicopedagógico, lo cual se consigue con una formación académica oportuna y actualizada, falencia de la que adolece la docente.

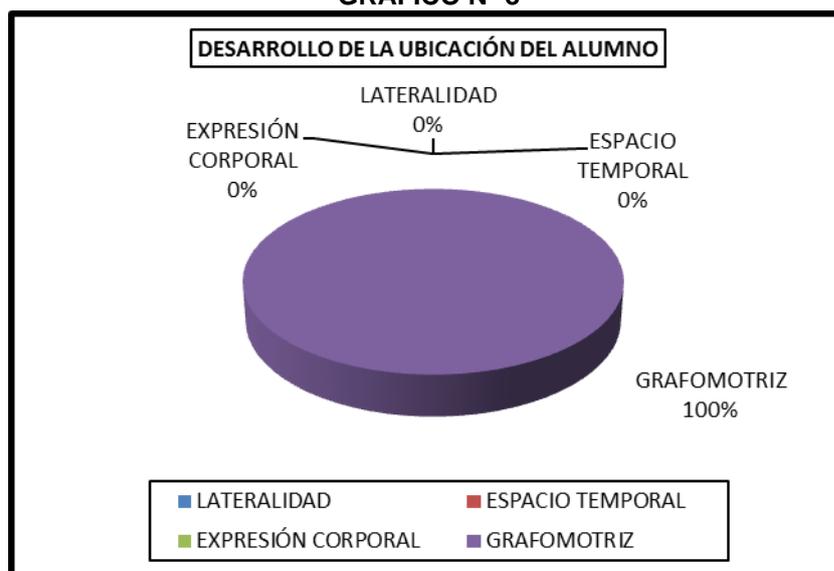
8. Señale los parámetros que usted considera en el desarrollo de la ubicación del alumno

CUADRO Nº 8

DESARROLLO DE LA UBICACIÓN DEL ALUMNO		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Lateralidad	-	-
b) Espacio temporal	-	-
c) Expresión corporal	-	-
d) Grafomotriz	1	100%
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"
RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO Nº 8



RESULTADOS:

El desarrollo de la ubicación de las niña/os en un espacio determinado es parte del desarrollo psicomotriz, por lo que al interrogar sobre los parámetros que toma en cuenta en tal desarrollo, se establece que la investigada da total importancia (100%) a la grafomotricidad, descuidando los demás parámetros propuestos.

DISCUSIÓN:

Al constituir la psicomotricidad como la combinación de las interacciones cognoscitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial, la ubicación del niño/o constituye el punto de partida en este complejo desarrollo, pues orienta toda actividad corporal y su expresión simbólica, logrando así desarrollar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno.

En tales consideraciones, para alcanzar el equilibrio grafomotriz se debe primeramente fijar bien las nociones de lateralidad y espacio temporal, las cuales propician la expresión corporal que requieren los alumnos en esta etapa de formación de sus vidas.

9. Señale los campos que abarca el área psicomotriz

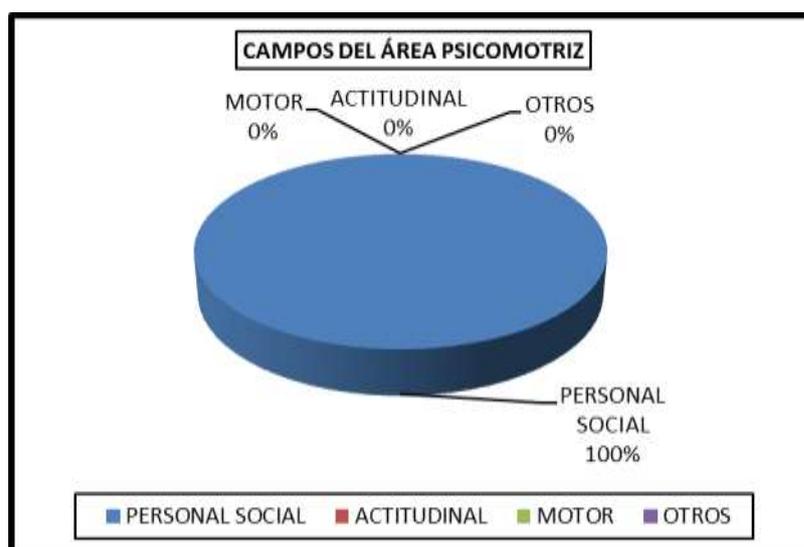
CUADRO N° 9

CAMPOS DEL ÁREA PSICOMOTRIZ		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Personal social	1	100%
b) Actitudinal	-	-
c) Motor	-	-
d) Otros	-	-
TOTAL	1	100%

FUENTE: Docentes del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La autora

GRÁFICO N° 9



RESULTADOS:

La última interrogante hace referencia a los campos que abarca el área psicomotriz, conociéndose que de acuerdo al criterio de la encuestada (100%), considera que es el área personal y social descuidando el campo actitudinal y motor.

DISCUSIÓN:

La incorporación de la niña/o al medio social en que vive tiene dos vertientes, la adaptación al mundo de los demás y la autonomía progresiva frente a ese entorno que le rodea y a las necesidades de la vida diaria. Así pues, en esta área se debe independizar y bastarse a sí mismo, obediencia y confianza en sí mismo, entre otras. En tanto que las otras áreas como motora y actitudinal tienen que ver con la madurez en el control motor expresado por el manejo adecuado de la lateralidad, facilidad de alternar ritmos, brincar, mantener el equilibrio, así como también resolver problemas que implican relaciones geométricas y espaciales respectivamente.

Por lo que al dar mayor atención únicamente al campo personal social no se estaría fomentando el desarrollo completo que la psicomotricidad requiere, particularidad que se presenta en el plantel motivo de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL TEST, APLICADO A LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA, PARA DETERMINAR LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ.

TEST DE DESARROLLO PSICOMOTRIZ 2-5 AÑOS: TEPSI (HAEUSSLER Y MARCHANT 1985)

Criterios para el registro y puntuación del test

La administración del test debe registrarse en el protocolo. En él aparecen las respuestas de las niña/os que deben anotarse textualmente y las conductas que merecen la otorgación de puntaje. Este puede asumir dos valores: éxito o fracaso; si la niña/o logra pasar con éxito un ítem, obtiene 1 punto. Si no lo logra, tiene 0 puntos.

Corrección inmediata o postergada: Todos los ítems del subtest lenguaje deben ser puntuados después de la aplicación del test contrastando las respuestas con las del manual. Todos los ítems del subtest motricidad pueden ser puntuados inmediatamente, si se conoce bien los criterios de validación. El subtest de coordinación presenta ítems que pueden ser evaluados inmediatamente y otros que deben ser analizados a posteriori.

1. Subtest de coordinación

CUADRO Nº 10

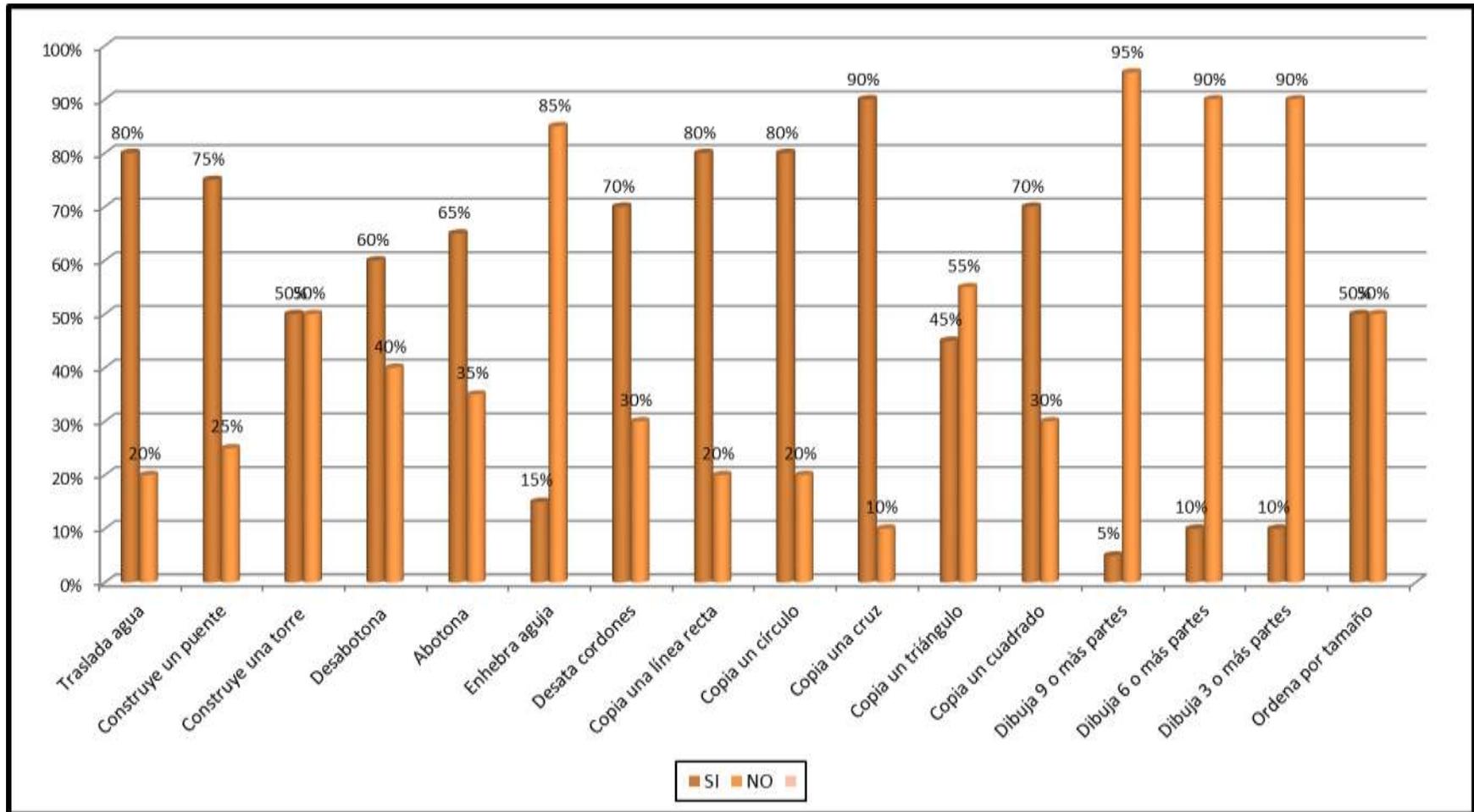
SUBTEST DE COORDINACIÓN						
INDICADORES	FRECUENCIA		PORCENTAJE		TOTAL	%
	SI	NO	SI	NO		
a) Traslada agua de una vaso a otro sin derramar (Dos vasos)	16	4	80%	20%	20	100%
b) Construye un puente con tres cubos como modelo	15	5	75%	25%	20	100%
c) Construye una torre de 8 o más cubos (Doce cubos)	10	10	50%	50%	20	100%
d) Desabotona (Estuche)	12	8	60%	40%	20	100%
e) Abotona (Estuche)	13	7	65%	35%	20	100%
f) Enhebra aguja (Aguja de lana, hilo)	3	17	15%	85%	20	100%
g) Desata cordones (Tablero c/ cordón)	14	6	70%	30%	20	100%
h) Copia una línea recta	16	4	80%	20%	20	100%
i) Copia un círculo	16	4	80%	20%	20	100%
j) Copia una cruz	18	2	90%	10%	20	100%
k) Copia un triángulo	9	11	45%	55%	20	100%
l) Copia un cuadrado	14	6	70%	30%	20	100%
ll) Dibuja 9 o más partes de una figura humana	1	19	5%	95%	20	100%
m) Dibuja 6 o más partes de una figura humana	2	18	10%	90%	20	100%
n) Dibuja 3 o más partes de una figura humana	2	18	10%	90%	20	100%
ñ) Ordena por tamaño (Tablero, barritas)	10	10	50%	50%	20	100%
TOTAL	171	149				

FUENTE: Alumnos del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La Autora

GRÁFICO Nº 10

SUBTEST DE COORDINACIÓN



2. Subtest de lenguaje

CUADRO N° 11

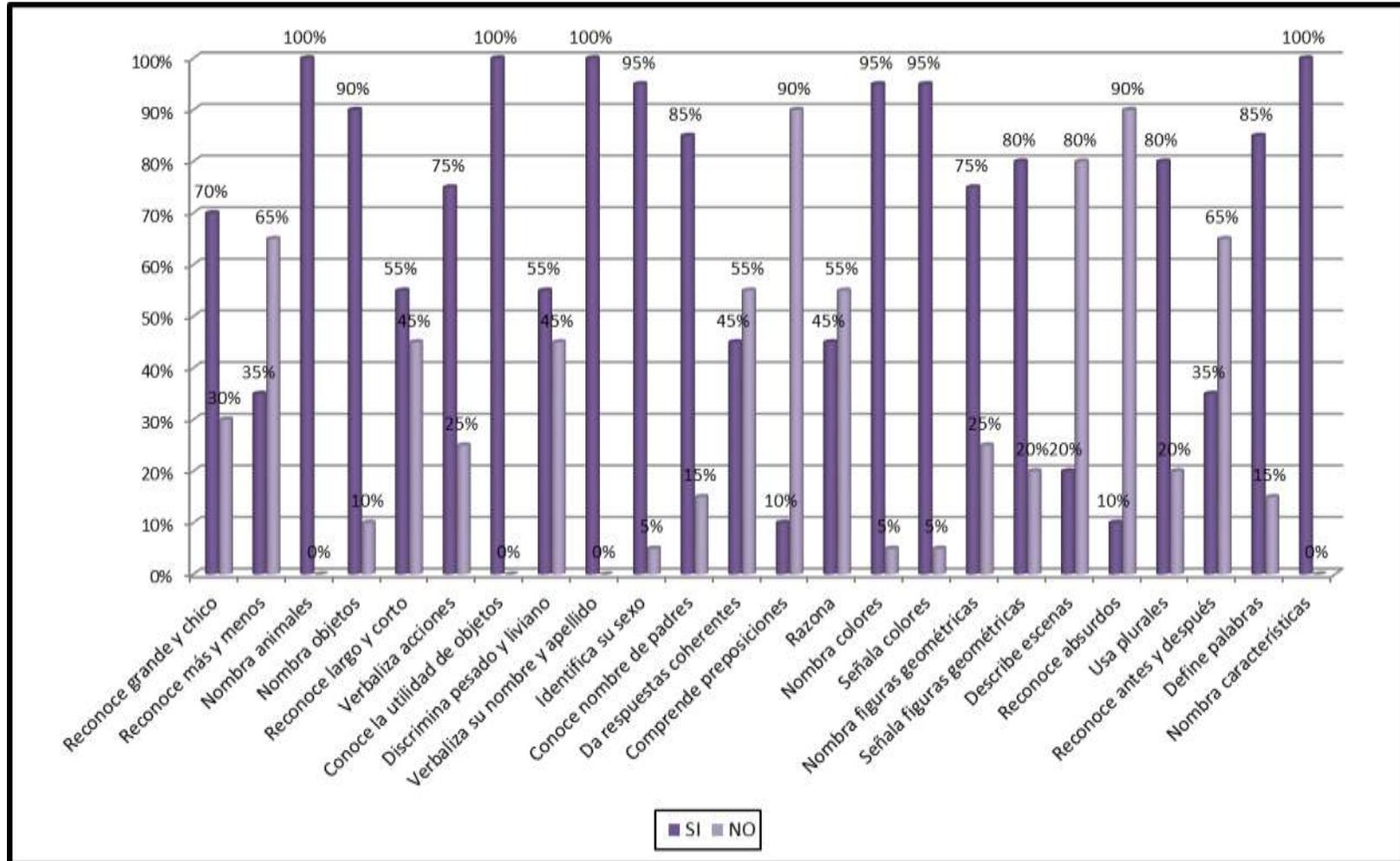
SUBTEST DE LENGUAJE						
INDICADORES	FRECUENCIA		PORCENTAJE		TOTAL	%
	SI	NO	SI	NO		
a) Reconoce grande y chico	14	6	70%	30%	20	100%
b) Reconoce más y menos	7	13	35%	65%	20	100%
c) Nombra animales	20	-	100%	-	20	100%
d) Nombra objetos	18	2	90%	10%	20	100%
e) Reconoce largo y corto	11	9	55%	45%	20	100%
f) Verbaliza acciones	15	5	75%	25%	20	100%
g) Conoce la utilidad de objetos	20	-	100%	-	20	100%
h) Discrimina pesado y liviano	11	9	55%	45%	20	100%
i) Verbaliza su nombre y apellido	20	-	100%	-	20	100%
j) Identifica su sexo	19	1	95%	5%	20	100%
k) Conoce el nombre de sus padres	17	3	85%	15%	20	100%
l) Da respuestas coherentes a situaciones planteadas	9	11	45%	55%	20	100%
m) Comprende preposiciones	2	18	10%	90%	20	100%
n) Razona por analogías compuestas	9	11	45%	55%	20	100%
o) Nombra colores	19	1	95%	5%	20	100%
p) Señala colores	19	1	95%	5%	20	100%
q) Nombra figuras geométricas	15	5	75%	25%	20	100%
r) Señala figuras geométricas	16	4	80%	20%	20	100%
s) Describe escenas	4	16	20%	80%	20	100%
t) Reconoce absurdos	2	18	10%	90%	20	100%
u) Usa plurales	16	4	80%	20%	20	100%
v) Reconoce antes y después	7	13	35%	65%	20	100%
w) Define palabras	17	3	85%	15%	20	100%
x) Nombra características de objetos	20	-	100%	-	20	100%
TOTAL	310	156				

FUENTE: Alumnos del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La Autora

GRÁFICO Nº 11

SUBTEST DE LENGUAJE



3. Subtest de motricidad

CUADRO Nº 12

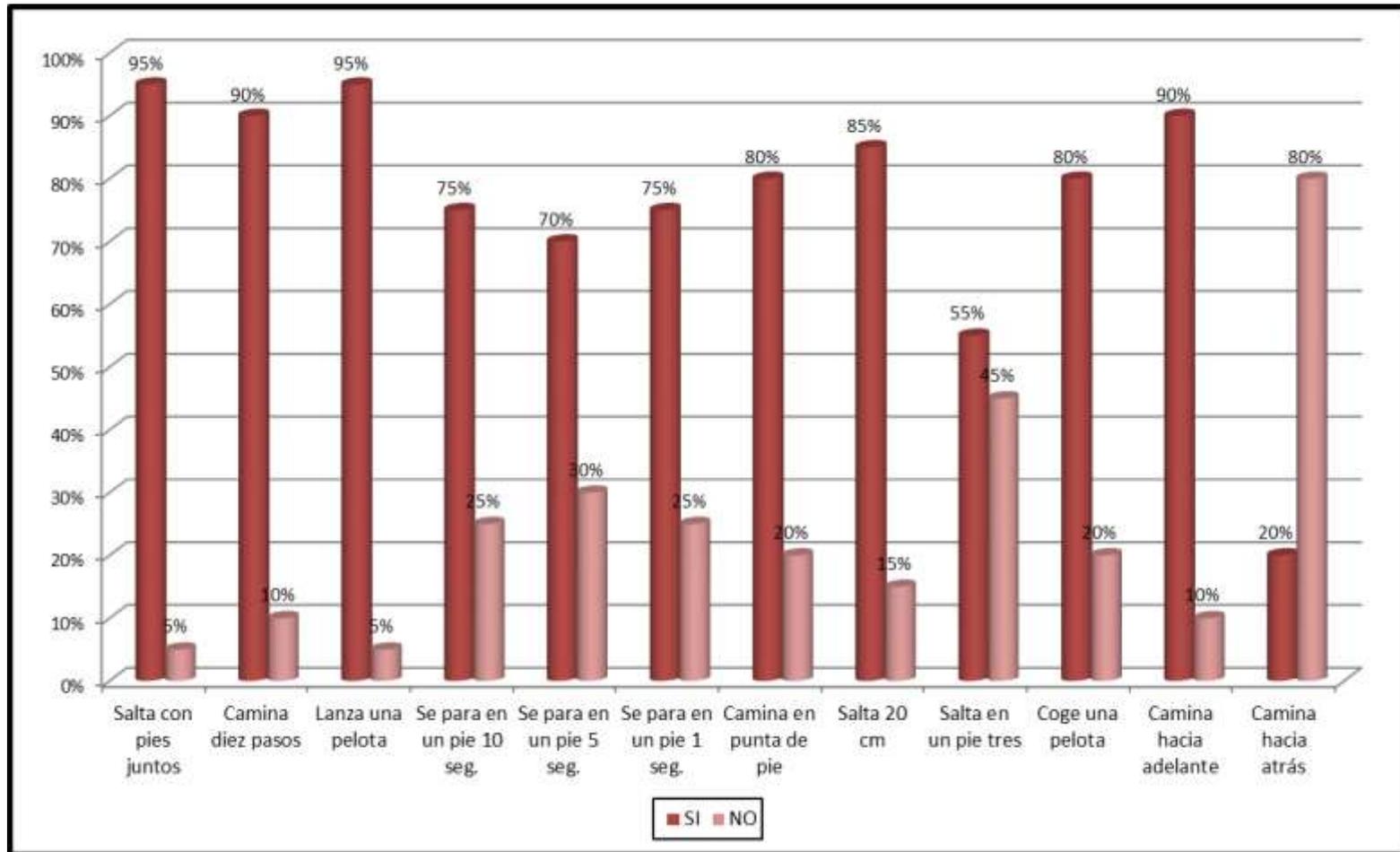
SUBTEST DE MOTRICIDAD						
INDICADORES	FRECUENCIA		PORCENTAJE		TOTAL	%
	SI	NO	SI	NO		
Salta con los dos pies juntos en el mismo lugar	19	1	95%	5%	20	100%
Camina diez pasos llevando un vaso lleno de agua	18	2	90%	10%	20	100%
Lanza una pelota en una dirección determinada	19	1	95%	5%	20	100%
Se para en un pie sin apoyo 10 seg. O más	15	5	75%	25%	20	100%
Se para en un pie sin apoyo 5 seg. O más	14	6	70%	30%	20	100%
Se para en un pie 1 seg. O más	15	5	75%	25%	20	100%
Camina en punta de pie seis o más pasos	16	4	80%	20%	20	100%
Salta 20 cm con los pies juntos	17	3	85%	15%	20	100%
Salta e un pie tres o más veces sin apoyo	11	9	55%	45%	20	100%
Coge una pelota	16	4	80%	20%	20	100%
Camina hacia adelante topando talón y punta	18	2	90%	10%	20	100%
Camina hacia atrás topando punta y talón	4	16	20%	80%	20	100%
TOTAL	182	58				

FUENTE: Alumnos del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La Autora

GRÁFICO Nº 12

SUBTEST DE MOTRICIDAD



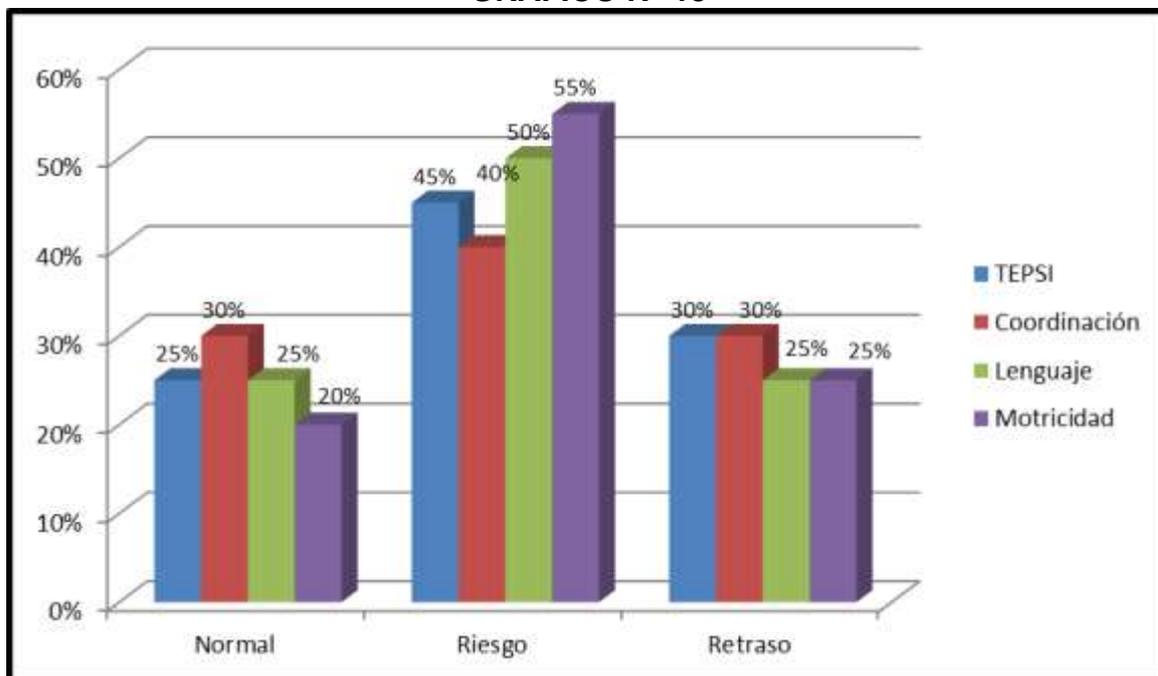
CUADRO N° 13
RESÚMEN DE RESULTADOS

Categoría	TEPSI N° niños/as	%	Coordinación N° niños/as	%	Lenguaje N° niños/as	%	Motricidad N° niños/as	%
Normal	5	25%	6	30%	5	25%	4	20%
Riesgo	9	45%	8	40%	10	50%	11	55%
Retraso	6	30%	6	30%	5	25%	5	25%

FUENTE: Alumnos del Centro Educativo "San Francisco"

RESPONSABLE: La Autora

GRÁFICO N° 13



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

De acuerdo a los resultados del test TEPSI, el cuadro N° 13 resume el nivel de desarrollo en el que se encuentran las niñas/os con respecto al desarrollo psicomotriz, evidenciándose por una parte, que solamente un 30% de alumnos se encuentran en la categoría de normalidad, y por otra, llama la atención que adicionando los resultados, del 70% al 80% se encuentran en las categorías de riesgo y retraso, lo que deja constancia de un insuficiente desarrollo psicomotriz.

g. CONCLUSIONES

Luego de concluido el proceso investigativo y con los elementos de juicio necesarios, se logra llegar a las siguientes conclusiones:

- ✓ El nivel de formación profesional de la docente que labora en el Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad Gera, Parroquia y Cantón Saraguro, no alcanza el perfil requerido para cumplir con idoneidad dicha función, ya que su título (100%) es de bachiller, formación que no permite adentrarse en el tratamiento pedagógico.
- ✓ El desconocimiento científico profesional de la docente del plantel investigado ha traído como consecuencia el desarrollo de labores pedagógicas empíricas que han perjudicado el normal desarrollo de los estudiantes, toda vez que no ha seguido ningún evento (100%) de formación profesional que le permita contar con referentes innovadores.
- ✓ Las niña/os del Primer Año de Educación Básica del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad Gera, Parroquia y Cantón Saraguro, presentan inmadurez en las áreas que constituyen su psicomotricidad (90%), esto es coordinación, lenguaje y motricidad, ya que sus conocimientos no le permiten coadyuvar en este fin.
- ✓ El único campo que toma en consideración la docente para desarrollar en las niña/os es el personal social (100%), lo cual es comprensible desde la escasa experiencia en el campo de la docencia que posee la maestra, sin embargo este aspecto trunca la innata evolución que poseen los infantes en esta edad.
- ✓ Existe una marcada incidencia entre el nivel de profesionalización docente, bachiller (100%) en la docente y el desarrollo psicomotriz de los niños del plantel investigado, pues así lo señalan los resultados obtenidos de la aplicación del test, lo cuales están en correspondencia con la falta de un nivel de formación profesional.

h. RECOMENDACIONES

Frente a las conclusiones obtenidas producto del proceso investigativo, se pone en consideración las siguientes recomendaciones:

- ✓ Que la docente del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad Gera, Parroquia Tenta, Cantón Saraguro, se sensibilice ante el alarmante retraso que están experimentando las niña/os del Primer Año Básico debido a la falta de su profesionalización y trate en la medida de lo posible formarse académicamente con una de las alternativas que ofrece la Universidad Nacional de Loja a través de su Modalidad a Distancia, la cual facilita su profesionalización en su lugar de trabajo, y de esta manera poder cumplir con eficiencia y eficacia su rol docente.
- ✓ Que se tome en consideración que los alumnos ejes centrales del proceso educativo, deben desarrollarse en forma armónica en todas y cada una de sus áreas, para lo cual se requiere de una formación científico-práctica que permita elevar los niveles de la calidad de la educación.
- ✓ Que se tome en cuenta todos los campos y áreas de desarrollo del infante en todo el proceso educativo, de tal manera que se armonice su desarrollo y se obtengan resultados positivos en los tiempos determinados para tal efecto.
- ✓ Que se fortalezca y se profundice el cambio de mentalidad sobre la enorme responsabilidad de la profesión docente de tal manera que se constituya en un ente de permanente capacitación y actualización en aras de cambiar la problemática educativa nacional.
- ✓ A los padres de familia del plantel investigado, que eleven los niveles de exigencia con respecto a la formación de sus hijos ya que únicamente así quienes se encuentran a cargo de la función docente se superarán.

i. BIBLIOGRAFÍA

- ❑ BAZDRESH, P. (2005). Vivir la educación, transformar la práctica. Guadalajara: Jalisco.
- ❑ BARTOLOMÉ, Rocío y otros, Manual para el educador infantil, Edit Trillas España
- ❑ BRAZELTON, T. y. (2006). El comportamiento en el desarrollo de la primera infancia. Barcelona: Kraft.
- ❑ CARR, D. (2007). El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza. Barcelona: Graó.
- ❑ FIERRO, C., Rosas, L., & Fortul, B. (2008). Transformando la práctica docente. México: Paidos.
- ❑ GARCÍA M., Emilia, La Psicología del infante, Edit. Treón, Barcelona-España
- ❑ GIROUX, H. (2009). Los profesores como intelectuales. Madrid: Paidos.
- ❑ GISPERT, Carlos, Enciclopedia de la Psicopedagogía, Edit. Trillas España
- ❑ ILLINGWORTH, R. S. (2006). El desarrollo en la infancia. México: Chirchill.
- ❑ KOUPERNICK, C. (2009). Desarrollo psicomotor de la primera infancia. Barcelona: Luis Miracle.
- ❑ PERRENOUD, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

A N E X O S



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia

TÍTULO

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PSICOMOTRÍZ DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO "SAN FRANCISCO" DE LA COMUNIDAD DE GERA, PARROQUIA TENTA, CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA. AÑO LECTIVO 2010-2011

PROYECTO DE TESIS PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MENCIÓN PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

AUTORA:

Andrea del Rocío González González

LOJA-ECUADOR

2011

a. TÍTULO:

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO PSICOMOTRÍZ DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO “SAN FRANCISCO” DE LA COMUNIDAD DE GERA, PARROQUIA TENTA, CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA. AÑO LECTIVO 2010-2011

b. PROBLEMATIZACIÓN:

En la actualidad mucho se habla y poco se entiende sobre la llamada crisis de la educación no solamente a nivel latinoamericano sino también a nivel nacional y por qué no decirlo a nivel local, en la mayoría de los casos los portavoces del imperialismo deshumanizado que manipulan el futuro de la humanidad, como es el caso del gobierno actual, señalan la culpa a la falta de profesionalización docente, tildando al maestro como el eje central de tal debacle, cuando en realidad sin la debida atención el sector educativo sucumbirá en los fríos y desalmados intentos dominantes de la oligarquía imperialista.

Para hacer referencia a la profesionalización de los docentes en todos los niveles y grados de nuestro sistema educativo, se hace necesario puntualizar dos conceptos: La Teoría de los rasgos, que determina las características que deben reunir las/os profesiones: autonomía y control del propio trabajo, auto organización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes con base científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre colegas y una ética común.

Por otra parte, la globalización que es un proceso que se inicia en el siglo XV con el descubrimiento de América el cual consiste básicamente, en ampliar los horizontes humanos al comunicar personas de diferentes culturas y grados de desarrollo social y económico.

Como lo demuestra la Historia Universal, el ser humano conoció primero los límites naturales de su propio grupo o tribu, organizó después aldeas, pequeñas ciudades, reinos de cinco o más aglomeraciones urbanas, etc. Los grandes imperios de todos los tiempos crecieron sobre la misma lógica: extendieron el control y la dominación de un grupo o ciudad sobre territorios cada vez más amplios. Del siglo XV en adelante, se hacen descubrimientos geográficos fundamentales y el constante desarrollo de la ciencia y la tecnología de los transportes permiten la creación de imperios mundiales como el español, el inglés y el francés.

El proceso globalizador no es nuevo, tiene cinco siglos cuando menos; el concepto es más reciente pero ronda las cinco décadas. ¿Por qué se ha puesto de moda en los últimos tiempos? Es probable que la ansiedad globalifílica o globalifóbica esté siendo estimulada por los medios de información como la televisión abierta, por cable o vía satélite; así como por los medios de comunicación públicos y privados como las computadoras y el internet. Además, la globalización ha generado un fenómeno específico como lo es la regionalización.

Para tratar de sobrevivir a la competencia económica mundial, los países se han agrupado por zonas geográficas de las que existen hasta hoy tres muy bien definidas: la Comunidad Europea, que ya tiene su moneda común; la zona del Tratado del Libre Comercio de América del Norte y la comunidad Asia - Pacífico.

Esto no es reconfortante para las personas nostálgicas de la vida en los tiempos en que existían un solo Dios verdadero, dos sexos y tres continentes. Tanto la globalización como la regionalización están desapareciendo las fronteras políticas y culturales, minando el poder de las autoridades centralizadoras, quitando sentido a las verdades absolutas y a cualquier tipo de certeza. Globalización y regionalización implican intercambios intensos de bienes y personas, confrontación de ideas, desaparición de las sociedades y

valores tradicionales. Es lógico que se replantee el papel y la formación del docente en la nueva sociedad.

Como puede colegirse de lo arriba mencionado, el concepto de profesionalización docente fue desvirtuado por una política más interesada en el control del magisterio que en la implantación de normas de calidad del trabajo académico.

Parece que lo que nos tiene aquí reunidos es exactamente lo contrario: observamos que la globalización y la regionalización tienen muy escaso interés en el control y enfatizan sobre manera la eficiencia y la eficacia.

Si durante siglos la docencia estuvo en manos sacerdotales no fue por casualidad; el sacerdote era un pilar básico de las sociedades centralizadas y autoritarias, tenía poder y prestigio él mismo y transmitía saberes incuestionables. Los educadores laicos del porfiriato y los profesores rurales de las primeras décadas del siglo XX gozaron de una situación equivalente pero, con la institucionalización de las funciones educativas estatales, la profesión docente se convirtió muy rápido en una semi-profesión o cuasi-profesión.

Los docentes incluso a nivel superior ya no controlan la labor pedagógica, se han convertido en repetidores de programas "oficiales". La libertad de cátedra de la que tan orgullosos estaban nuestros mayores, se ha reducido a los comentarios inofensivos de principio de clase para ambientar a los alumnos, o a los chistes a final del dictado.

La escasa solidaridad gremial que se pudo haber tenido desapareció con los estímulos y becas individualizadas que se han generalizado en todo el sistema. Tampoco se forman a los maestros más jóvenes y la única ética que comparte es el ¡sálvese quien pueda! No obstante sospechamos que algo anda mal y deseamos adelantarnos para sobrevivir. Aparentemente sigue existiendo el monopolio educativo estatal garantizado por la Reforma Curricular pero, el

imperialismo autoriza a profesionales independientes e instituciones educativas a brindar cursos de capacitación de cualquier nivel en todo el territorio nacional, sin necesidad de construir o poseer instalaciones permanentes locales.

También la gente puede y lo hace, aprovechar la oferta educativa de instituciones educativas particulares para educarse en lo que desee, sin ninguna restricción. Profesionales de todo el país pueden desplazarse libremente por todo el territorio nacional para ofrecer consultoría o trabajar en cualquier empresa sin permiso previo.

Ahora, la educación no está compitiendo solamente con las instituciones equivalentes de países circunvecinos, sino con la privatización que cada vez avanza más y más, sin con instituciones que ofrecen educación vía internet; de ese tamaño es el problema.

Otro problema evidente en todo el país es que los docentes que viven y trabajan en el propio lugar, tienen dos obstáculos mentales/emocionales enormes: la jaula de hierro de las disciplinas y el nacionalismo, idea anacrónica que es la base de la mayoría de nosotros.

Mientras la docencia de regiones avanzadas del planeta es multidisciplinaria o transdisciplinaria, nosotros seguimos aferrados a nuestras materias tradicionales y nuestros esquemas rígidos.

Lo mismo podemos decir del nacionalismo. Creemos que debemos ser buenos profesores ecuatorianos, cuando lo importante es ser simplemente buenos profesores. En cualquier parte del mundo en donde nos desempeñemos. Seguimos encerrados en nuestro español y tenemos a orgullo no hablar inglés ni haber vivido nunca fuera de la nación ecuatoriana. Incluso fuera de nuestro Estado. Si un profesional puede construir conocimientos nuevos en cualquier parte del mundo, ¿por qué los profesores ecuatorianos sólo tenemos que seguir en la constante repetición de recetas tradicionales?

La importancia de las instituciones educativas, especialmente en la que se realiza la presente investigación, es que se encuentra afincada en el sector rural, lugar donde no se cuenta con el fácil acceso de la información tecnológica, pero que gracias a predisposición de los docentes día a día trata de ser mejor, motivo por el cual ocupa un sitio importante en la comunidad saragureña, pese a ello adolece como todo plantel educativo de falencias entre las que podemos anotar:

- ✓ La planta docente no posee formación académica universitaria para el área que se desarrolla.
- ✓ Desconocimiento sobre la forma de conducir el proceso pedagógico.
- ✓ Escasa innovación metodológica que permita desarrollar de mejor manera las destrezas en los niños/as.
- ✓ Falta de material didáctico necesario para que los maestros puedan alcanzar los objetivos requeridos por el sistema educativo.
- ✓ Desconocimiento del manejo adecuado del material natural existente en el medio.
- ✓ Desconocimiento del tratamiento de problemas de aprendizaje.
- ✓ No se fomenta una atmósfera motivacional para que los niños/as puedan interesarse en la tarea que realizan.

Aspectos que confluyen en una problemática común, la cual se expresa en los siguientes términos: ¿INCIDE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PROMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO “SAN FRANCISCO” DE LA COMUNIDAD DE GERA, PARROQUIA TENTA, CANTÓN SARAGURO?

3. JUSTIFICACIÓN

La profesionalización docente, entendida como la elevación del nivel de estudios del maestro a través de su titulación universitaria en las facultades de Ciencias de la Educación, permite sostener que es decisiva para el desarrollo positivo del sistema educativo en cualquier país, ya que incide en su cualificación y por consiguiente en la mejora de su imagen profesional así como en el reconocimiento social; estos elementos han constituido la nota motivante para emprender en un estudio investigativo a este nivel, ya que como futura docente me siento comprometida con la solución de los problemas sociales de mi entorno y más aún de mi campo de formación profesional.

Más aún cuando las niña/os con los que se cuenta en el Primer Año de Básica inician un proceso de desarrollo, el cual debe ser orientado y fomentado por los mejores caminos de tal forma que alcancen el éxito debido. Uno precisamente de estos procesos de desarrollo constituye el psicomotriz, el cual se lo conoce como la madurez psicológica y muscular que tiene una persona, en este caso un niño. Los aspectos psicológicos y musculares son las variables que constituyen la conducta o la actitud. Por ser el desarrollo psicomotor diferente en cada niño, es necesario que el docente esté fundamentado científicamente sobre dicha evolución para darle el tratamiento que requiere.

Los antecedentes anotados justifican la intencionalidad de la presente investigación, por lo que se propone determinar en qué condiciones psicopedagógicas está desarrollándose el niño del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad de Gera frente a la formación profesional de los docentes que laboran en dicho establecimiento. Ya que hasta la fecha las políticas gubernamentales no han presentado una soluciones prácticas frente a los retos y múltiples necesidades que impone la sociedad ecuatoriana, sino que buscan soluciones parches y esporádicas que lo único que han logrado es el mantener el perfil de hombre de servicios rutinarios, sumisos a los designios del imperialismo, favoreciendo a las esferas del sector industrial pudiente.

Ante esta realidad en el contexto educativo que el único provecho que ha ofrecido es la perturbación en las actitudes y aptitudes, es necesario enfrentar con decisión científica el proceso pedagógico que aplica la educación fiscal para que el alumno logre desarrollar destrezas cognitivas, socio-afectivas y motoras que le permitan mejorar la calidad de su desempeño en beneficio de su economía y desarrollo de su comunidad.

El presente trabajo investigativo está basado en un sondeo de opinión realizado entre autoridades, docentes y alumnos del Centro Educativo “San Francisco”, como también en el fondo de experiencias, a través de esto se pretende destacar la incidencia que tiene la falta de profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz de los alumnos, y así poder superar las dificultades encontradas en este valioso proceso de formación.

La acertada formación científica, técnica y metodológica recibida durante la formación académica universitaria en el Nivel de Pregrado en la Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia, viabilizará la realización de la presente investigación, en la misma se hará un análisis crítico de las falencias detectadas en el desarrollo psicomotriz de los alumnos dentro del proceso de la clase, con lo que se tendrá una idea sobre el nivel de maduración en este ámbito de los estudiantes.

Además es necesario precisar que se cuenta con la factibilidad indispensable para llevar a cabo esta investigación, ya que se dispone del apoyo tanto de autoridades como de los docentes del plantel investigado, los cuales han admitido la existencia de este problema, siempre con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en el centro. De igual manera se cuenta con la suficiente recopilación bibliográfica; el conocer los métodos, técnicas y procedimientos para realizar la investigación de campo; el oportuno asesoramiento y el sostenimiento económico personal de la misma, hacen posible su consecución.

4. OBJETIVOS:

4.1. GENERAL:

Determinar la incidencia de la profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz de las niña/os del Primer Año de Educación Básica del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad de Gera, durante el período 2010-2011.

4.2. ESPECÍFICOS:

- ✓ Establecer el nivel de formación profesional de los docentes que laboran en el Centro Educativo “San Francisco” y especialmente de los del Primer Año de Educación Básica.

- ✓ Comprobar la incidencia de la profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz de las niña/os de Primer Año de Básica del Centro Educativo “San Francisco” de la Comunidad de Gera, Parroquia Tenta, Cantón Saraguro.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

5.1.1. GENERALIDADES.-

Para referirnos a la profesionalización docente, se debe puntualizar el vínculo inherente entre la formación docente y la didáctica, así como también todo aquello que nos preocupa sobre la Formación permanente del docente no puede ser entendido únicamente desde una visión didáctica. Debemos aproximarnos social, histórica y políticamente a la figura del docente para tener presentes los contextos en los que su función didáctica y educadora se desarrolla.

Si la formación del docente inicial y/o permanente olvida esta cuestión puede pretender, acríticamente, procesos de ayuda que vulneren principios o aspectos importantes de sus dimensiones personal y profesional dándose, en consecuencia, un mantenimiento infructuoso de coordenadas desprofesionalizadoras que acentúen las ya complejas condiciones en las que el docente debe desenvolverse.

No en vano se habla de una profesionalización compleja e interactiva (Fullan y Hargreaves, 1997) como forma de mantener y “transformar” la energía de los docentes comprometidos con la “buena” enseñanza.

5.1.2. PROFESIÓN, SEMIPROFESIÓN Y PROFESIONALIDAD

Conceptos como profesión, profesionalidad y profesionalización son lugares comunes de la regulación y los cambios sociales.

Se asocian a actividades significativas para una sociedad y también representan los niveles de poder y de participación que, en ésta, se van

definiendo; esto obliga en un intento de superar visiones ingenuas o parciales a contemplar las “jugadas” históricas y, como no, a preparar otras jugadas de definición y defensa de nuestro propio ámbito de acción socioprofesional.

Según los autores consultados (se destaca, entre otros, Popkewitz, 1991; Fernández Anguita (1993, 2000); Contreras, 1997; Fernández Cruz, 1999; Barquín, 1999; Ferreres, 2002), durante un tiempo la atención sobre estos temas ha sido importante y aunque en tanto que objeto de estudio no haya producido logros efectivos para la caracterización de la enseñanza como tarea profesional se admite que, de la mano de la metáfora de la enseñanza como profesión, se ha producido un efecto socializador según el cual el docente ha podido construir una imagen y una identidad mayores sobre su función.

Un primer debate se ha movido en torno a si la actividad docente puede llamarse profesión o, por contra, es una semi-profesión.

A partir de los rasgos que caracterizan a una y otra se juzgan los límites y posibilidades.

Shulman (1998) en Fernández Cruz (1999:84) establece que una profesión responde a los siguientes criterios:

- a. Obligación de servicio a los otros con una cierta “vocación” (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos)
- b. Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos
- c. dominio cualificado de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias)
- d. Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad)
- e. Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica

- f. Existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Una caracterización semejante la encontramos en Ferreres (2002) en referencia a un trabajo de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) en el que definen profesión como el conjunto de las características de ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía.

En ambos casos se trata de una caracterización que refleja fielmente, si bien de forma amplia, lo que entendemos por profesión, y puede aplicarse a la profesión docente. Personalmente nos identificamos con lo que describen.

Por otra parte, si la confrontamos con lo que según otros autores es una semiprofesión, encontramos puntos de aproximación con los que también y sin duda debemos identificarnos; haciendo una síntesis de diversos autores, podríamos definir semiprofesión a partir de:

- a. Carencia de cuerpo de conocimientos propio y complejo (entendiendo esto de forma diversa si se trata de una cuestión individual o colectiva)
- b. Ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión (o, podría añadirse, ausencia o deficiencia de actualización en la formación inicial de los futuros egresados, y/o permanente, en el caso de los ya activos)
- c. Falta de organización profesional monopolista
- d. Elevada feminización
- e. Heteromía frente al Estado u otras instancias sociales (Barquín, 1999:405 citando a Ortega).

Sumémosle a esta última posible caracterización, lo que Marcelo (1994) aplicaría a la docencia:

- a. Burocratización del trabajo del profesor en el sentido de ausencia del verdadero control de sus actuaciones,
- b. Intensificación y proletarización del trabajo (en los términos que también trata Contreras, 1997)
- c. Progresiva feminización de la profesión que, al menos, debería suponer nuevos discursos y organizaciones; por contra, más allá del diagnóstico mismo de la existencia del fenómeno, dudamos de que esté significando algún tipo de acción, compensación, o reestructuración de diversa índole. Fernández Enguita (2000) parece dar en el clavo no acusando a las “víctimas” sino reclamando medidas o, como mínimo, consciencia.
- d. Aislamiento del profesorado: nos atrevemos a decir que casi inevitable en las condiciones actuales de trabajo en los centros (Iranzo, 2001)
- e. “Horizontalidad” o falta de promoción en la carrera, que impulsa o bien al
- f. estancamiento o bien al abandono progresivo de lugares de trabajo
- g. Riesgos psicológicos que entrañan su trabajo.

Ante estas imágenes, no nos cabe más que asumir el trabajo todavía pendiente para llegar a una profesionalización docente; por otra parte entendemos que ese debate no es exclusivo de la enseñanza sino más bien la definición de un territorio que las nuevas condiciones sociales y económicas “globalizantes” hacen cada vez más común, provocando que los diferentes ámbitos de acción pierdan o desatiendan lo que debería salvaguardarse: la habilitación profesional, la regulación autónoma de la tarea (frente a homogeneizaciones y controles del estado), la especialización y “calidad” de su conocimiento y, si no el aumento, sí una adecuada remuneración.

Esas salvaguardas generales se enfrentan a fenómenos bien asentados en el contexto docente: “la funcionarización, la rápida tasa de expansión, la falta de reconocimiento social de la labor, la crisis de autoridad moral, la feminización, la democratización de acceso en términos de diversificación del origen social y la falta de reconocimiento explícito del dominio objetivo de sus saberes

conducen a un colectivo por la senda de la desprofesionalización.”(Fernández Cruz, 1999:87).

Aun teniendo tan presentes los déficits concretos de nuestra actividad docente y aceptando que no son exclusivos de la misma, entendemos que lo que antes podían ser reivindicaciones que se miraban en el espejo de los “tratados” comparativos de las diferentes actividades “profesionales” con las profesiones liberales, hoy ha dejado de tener sentido, puesto que la función reguladora de los estados y los límites impuestos por criterios sociales y económicos, corre paralela a la función desreguladora ejercida desde la precariedad con la que se pretenden los grandes “empeños” sociales según las cuales todas las profesiones se habían justificado hasta ahora.

Como consecuencia, se ha hecho necesario replantearse que lo relevante en cualquier actividad y estatus profesional es un estado permanente de desarrollo y de análisis “despierto” de la práctica que incluya debate sobre las condiciones internas y externas en las que la pretendemos desarrollar.

Por último, añadir que estamos de acuerdo con Fernández Cruz en que, en el caso concreto de la docencia lo importante es detener el avance hacia la proletarización.

Contreras (1997) plantea una clara visión acerca de cómo se dan los procesos de proletarización y alerta de cómo la fragmentación del trabajo produce paulatinamente el no control del mismo.

Como intentamos poner de manifiesto (Iranzo, 2001) coincidimos con Fernández Pérez (1995) en que en el contexto del trabajo de los profesores, este avance se estaría caracterizando por la no habituación a tareas sistemáticas de auto-perfeccionamiento, investigación operacional y análisis de la práctica, incorporadas a su práctica profesional cotidiana: a su vez, eso sería efecto, de una formación didáctica inicial deficiente, de la resistencia

“inherente” a la innovación en la docencia, de un estado deficiente de la investigación para fundamentar la acción, y de un conjunto de fuerzas empobrecedoras en los propios procesos de socialización del trabajo común y en los procesos de aprendizaje social y curricular que se llevan a cabo en los centros educativos.

5.1.3. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE INTERNACIONAL

Todos los documentos de las agencias internacionales de los últimos años hacen referencia a la profesionalización de los docentes utilizando para ello distintas estrategias. La formación inicial de los docentes debería también encaminarse en ese sentido: así podríamos decir que en la formación docente se está formando un profesional de la educación. La declaración de Jomtien (Educación para todos) dice que “si el proceso de aprendizaje está orientado hacia los logros y basado en la adquisición de conocimientos junto con técnicas para resolver problemas, entonces los docentes deben ser preparados en consecuencia...”¹.

Se podría decir que esta idea de la profesionalización para el campo de la educación no es nueva, sin embargo aparece con mayor fuerza en el contexto de las políticas neoliberales. Por ello, es necesario comenzar rastreando el sentido que se otorga al concepto “profesionalización” en el discurso actual de las agencias internacionales, tratando de no quedar atrapados en sus argumentos, atentos a la advertencia que formula Adriana Puiggrós sobre las consignas neoliberales, en el sentido de que “se apropian de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las reciclan en una jerarquía economicista, alterando su orden sintáctico y añadiéndoles adjetivos o adverbios que las modifican sustancialmente” (Puiggrós, 1995).

¹ CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS 1990

Es necesario puntualizar el documento sobre “La situación del personal docente” (Recomendación internacional de 1966, UNESCO/OIT), en el punto 4 se dice: “debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador”. También el punto 5 hace referencia a que los educadores “disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que merece”. El punto 6 considera claramente a la docencia como una profesión, entre otras cosas debido a los conocimientos y las responsabilidades que implica:

La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados.

El punto 8 aclara que las condiciones de trabajo deberían “permitir a los educadores entregarse plenamente a sus tareas profesionales”. El punto 10 j) hace referencia a la formación profesional: “en lo que respecta a la formación y perfeccionamiento profesional del personal docente, son necesarias una investigación y acción coordinadas, sistemáticas y continuas”.

El punto 39 del mismo documento habla de un período de prueba para los docentes que se inician, cuyos “requisitos exigidos deberían ser de orden estrictamente profesional”, y en el punto 91 se habla del tiempo para las actividades de perfeccionamiento docente: “el personal docente debería disponer de tiempo suficiente para poder participar en actividades destinadas a promover su perfeccionamiento profesional durante el ejercicio de su cargo”.

En general, el documento citado toma a la profesión docente en relación a la formación para el desempeño de una función que exige responsabilidades especiales para con la educación de los alumnos. Se trataría de igualar, de esta manera, a las demás profesiones que tienen un status y reconocimiento social fundado en la seriedad y rigurosidad de los estudios de grado y en la forma en que se ejerce. Esto podría estar en relación con el hecho de haber elevado en la década del 70 la formación docente al nivel terciario de la enseñanza, a cargo de institutos de formación docente, y en algunos casos con la inserción de las carreras de magisterio en las universidades.

El documento de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC, Santiago de Chile) de 1993, también desarrolla el tema de la profesionalización.

“El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidas, los criterios éticos que rigen la profesión y los diversos contextos y características culturales”².

Y agrega que “dicha profesionalización no es exclusivamente un acto técnico sino que debe concebirse en el marco de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos”³.

A pesar de que el documento haga esta última aclaración respecto de no considerar a la profesionalización como un acto exclusivamente técnico, la definición que presenta no deja prácticamente dudas de lo contrario. Por otra

² UNESCO/OREALC, 1993

³ *Ibíd*em, pág, 26

parte, se hace referencia en diversos documentos a la responsabilidad que supone actuar profesionalmente: responsabilidad por los procesos y sobre todo por los resultados del aprendizaje y la calidad de la educación. En este sentido, se la asimila al desempeño de una profesión liberal, sin tener en cuenta que lo más corriente ha sido y es que la docencia se ejerce en el marco del trabajo asalariado (sea del Estado o del ámbito privado). Resulta que ligan la responsabilidad a la transformación de las instituciones en búsqueda de mayor autonomía en la gestión. Parecería que se da un traspaso de la responsabilidad indelegable del Estado por la educación a las instituciones y a los docentes. Como dice Myriam Southwell hablando de las imágenes del docente, “El discurso político del neoliberalismo latinoamericano parecería propiciar una nueva imagen apostólica del docente, no ya la del sacerdocio laico, sino la de un sujeto sobre el que recaen responsabilidades que antes cumplía el Estado. Esta situación ha generado en el docente una pérdida de especificidad de su tarea, al tiempo que se ha hecho recaer en él toda la responsabilidad acerca del éxito o fracaso del proceso educacional, a pesar de retribuirle con magras condiciones de trabajo”⁴.

Evidentemente, el tema de la profesionalización se presenta desde distintas perspectivas, y en el discurso actual encierra una serie de contradicciones. El reclamo de la docencia como colectivo acerca de la necesidad de ser respetados como profesionales de la educación y ser tratados como tales, encuentra en este nuevo contexto internacional y nacional una respuesta que desvirtúa la esencia del mismo. Podríamos decir que, en este contexto, la profesionalización no viene sola, sino de la mano de otras medidas y exigencias que sólo se entienden en el marco de las transformaciones neoliberales. Así es como se reconoce (desde distintos sectores) la necesidad y demanda de los docentes, pero se liga la idea de la profesionalización con el traspaso de responsabilidades propias de estratos gubernamentales a los agentes individuales (docentes) y sus instituciones; se intenta asignarles mayor cantidad de tareas; agregarles días y horas de clase, todo por el mismo salario;

⁴ SOUTHWELL Myriam, Discurso Político sobre Neoliberalismo Finlandia 1995

se los hace responsables de solucionar graves problemas (de aprendizaje y sociales en general) no generados por los docentes ni las instituciones educativas sino por el propio sistema educativo (y muchas veces, más allá de éste, por el sistema socio-económico) a través de sus reglamentaciones.

En este sentido, podemos coincidir con Daniel Feldman (1996) cuando afirma que “reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus responsabilidades. El ejercicio de la autonomía responsable requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo redundaría en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar. Por lo tanto, profesionalizar implica brindar condiciones profesionales”.

5.1.4. PROFESIONALIZACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EN SERVICIO

En los años 70 se da la terciarización de la formación docente (inicial y primaria). En la actualidad toda la formación de docentes para los niveles inicial, primario (educación general básica) y medio o polimodal se encuentra bajo la responsabilidad de institutos de formación docente de las distintas provincias y carreras de profesorado de las Universidades (estas últimas principalmente para el nivel medio). No debemos olvidar que la terciarización de la formación docente está basada en recomendaciones internacionales (UNESCO/OIT, 1966, art. 14) que sugieren una formación de nivel secundario como requisito para acceder a los estudios de magisterio, con el objetivo de profesionalizar el desempeño docente: alargar la formación como base para el logro de la profesionalización. Incluso se dio la discusión acerca de llevar la formación de docentes de nivel primario hasta 4 o 5 años, como cualquier otra carrera universitaria. Hoy parecería que hay una vuelta al pasado en las sugerencias de las agencias internacionales: están sugiriendo reducir la

formación inicial de los maestros y favorecer las instancias de formación en servicio.

“En vez de concentrarse en una larga formación académica, el proceso de formación docente debería contemplar una preparación pedagógica más breve, combinada desde el inicio con prácticas directas, en la que el alumno-maestro vaya asumiendo responsabilidades crecientes. Esto significa que, al contrario de la práctica prevaleciente, la formación continua, a lo largo de la vida profesional, tendría mayor preponderancia que la formación inicial”⁵.

Schiefelbein y Tedesco (1995), tratan de entender esta vuelta a una formación inicial más breve, y la justifican en que “existe una fundada presunción acerca del escaso impacto que ha tenido la elevación formal del nivel de estudios de los docentes en los resultados del aprendizaje”.

Por su parte, el Banco Mundial hace mención a distintas estrategias para la formación en servicio y dice que “entre los elementos reconocidamente eficaces de formación en servicio se cuentan la presentación de nuevas teorías o técnicas, las demostraciones de su aplicación, la práctica, el intercambio de información y el entrenamiento continuado. Como lo indican esos elementos, la formación en servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula y cuando la imparte el jefe de docentes. Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica en servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces en función de los costos que los programas de enseñanza en internados”⁶.

Las prioridades del Banco a la hora de otorgar créditos están centradas en la educación básica y los instrumentos e insumos tecnológicos para favorecer la adquisición de competencias básicas. Por otra parte, todas sus propuestas crediticias tienen como fundamento el análisis económico centrado en la

⁵ CEPAL/UNESCO, 1992

⁶ BANCO MUNDIAL, 1996

eficacia en función de costos. Dice Coraggio (1992), que el Banco Mundial “por ahora se ha planteado invertir en otros insumos del proceso educativo: textos y otros materiales didácticos. La preocupación económica también lleva a privilegiar las formas menos costosas de capacitación de maestros (guías didácticas, educación a distancia, capacitación en servicio, etc.)”. Y en otro texto, el mismo autor dice que el Banco sabe que hay que capacitar a los docentes, pero mediante programas remediales en servicio (si es posible a distancia), pues no es eficiente invertir más en su formación previa. Sabe también que reducir por debajo de 40-50 el número de alumnos por maestro o aumentar los sueldos de los docentes no contribuyen de manera eficiente a mejorar el aprendizaje.

En este sentido, la inversión en la formación en servicio a través de distintos medios resultaría más eficiente (más barata) que la inversión en la formación inicial de maestros, ya que, como parecen concluir las hipótesis de las agencias internacionales, ésta no se ha traducido en mejores resultados de aprendizaje de los alumnos de educación básica.

Resulta interesante transcribir el análisis que realiza el mismo Banco Mundial sobre su evolución en el otorgamiento de créditos:

“Se atribuye cada vez más importancia a la educación primaria y secundaria, que en los ejercicios 1993 y 1994 recibieron la mitad del total de préstamos para la educación. Los préstamos para la formación de maestros se mantuvieron prácticamente constantes en alrededor del 9% del total para el sector hasta el período de los ejercicios 1990-94, en el que disminuyeron al 7% y se dejó de hacer hincapié en la capacitación previa al servicio para pasar a la capacitación en servicio. En los ejercicios 1970 a 1974, por ejemplo, el 49% de los proyectos del Banco contenían componentes de capacitación anterior al servicio y el 35% componentes de capacitación en el servicio. Para los ejercicios 1990-94 las cifras comparables eran de 39% y 65%. En los proyectos de formación de maestros se presta actualmente apoyo a la elaboración de

planes de estudio, a la capacitación pedagógica y a la preparación de materiales didácticos, en tanto que anteriormente los proyectos se concentraban principalmente en el suministro de instalaciones para la formación de maestros”⁷.

Esta tendencia a reducir la formación inicial y priorizar la formación en servicio aparece como contradictoria respecto de la idea de profesionalización de los docentes. Si lo que se pretende es que los docentes sean profesionales, con sólidos conocimientos teóricos y prácticos, y por otra parte se limita su formación inicial, difícilmente se pueda concretar tal ambición. Esto significa desconocer la impronta de los estudios iniciales de grado, que serán los que posibilitarán emprender una formación continua a lo largo del desempeño laboral. De esta manera se pone de manifiesto que las propuestas de estas agencias entran en una gran contradicción, propia de su lógica economicista.

5.1.5. ¿PROFESIONALES O TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN?

No se puede dejar de aclarar que el discurso de la profesionalización ha estado en pugna con el del docente entendido como trabajador de la educación, éste último sustentado fundamentalmente por las asociaciones gremiales a partir de la década del 70. Se reivindica la categoría de “trabajador de la educación” para los docentes, identificando la lucha de éstos con las luchas de los trabajadores como conjunto de clase asalariada. De esta manera, el énfasis puesto en la condición de trabajador asalariado constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo. Desde entonces, el anti profesionalismo es una posición de lucha ya instalada en el campo del gremialismo docente argentino, posición que se renueva toda vez que desde el campo del Estado se reiteran proyectos de profesionalización del magisterio de educación general básica.

⁷ BANCO MUNDIAL, 1996

Como ejemplo, nos basta la actual lucha docente desde la Carpa Blanca frente al Congreso Nacional y el proyecto del Ministerio de Educación para mejorar el financiamiento de la educación, al que denomina “de profesionalización docente” (financiamiento ligado a cambios de los Estatutos docentes, léase flexibilización laboral docente).

Estos dos polos de la discusión: trabajador-profesional, han ido tomando distinta fuerza con el paso de los años y en relación a contextos socio-políticos más favorables a una u otra idea. Podríamos, quizás, decir que la idea del trabajador tomó más auge durante el período 1973-76 y desde 1983 a 1988. A partir de allí comienza a instalarse nuevamente con fuerza la idea de la profesionalización, impulsada fundamentalmente desde los organismos internacionales: se impulsa el discurso y se lo acompaña con medidas directas como créditos para financiar políticas y programas en este sentido.

Sin embargo, en los Estados Unidos, al decir de Burbules y Densmore, el discurso de la profesionalización ha sido utilizado por los mismos profesores como parte esencial de la lucha por las condiciones laborales: las negociaciones laborales se apoyan en la relevancia del trabajo profesional y todo lo que éste implica, para obtener concesiones y beneficios para el sector.

La estructura de responsabilidad educativa impuesta por las actuales corrientes políticas degrada a los profesores y daña su integridad laboral. El lenguaje de la profesionalización es una respuesta natural e independiente de la ocupación, y ha sido utilizada por los profesores como punto de apoyo a la hora de obtener concesiones y consideraciones especiales en sus negociaciones laborales.

5.1.6. OTROS CRITERIOS ACERCA DE LA PROFESIONALIZACIÓN

Resulta útil, antes de avanzar, tener en cuenta el papel que le ha cabido al Estado en la conformación de la docencia como profesión, dado que aparece como un caso especial si comparamos cómo han surgido otras profesiones.

El magisterio, a diferencia de otras profesiones, no surgió de una asociación espontánea. Fue el propio Estado (a través de sus representantes) quien se encargó de crear las instituciones de formación, de definir el tipo de preparación mediante la promulgación de planes y programas de estudio y el establecimiento de modalidades de ingreso, exámenes, titulaciones y de regular las formas de acceso al ejercicio. Esta peculiaridad de origen le dio a la enseñanza una impronta particular.

Considerar este origen particular de la profesión docente, en lo que hace al rol que ha jugado el Estado en su constitución, resulta fundamental para no caer en posiciones simplistas de querer igualar y comparar a la docencia con otras profesiones en todos sus términos. Ya que, al pretender asimilar la docencia con las profesiones tradicionales, también se estarían tomando sus ideas y visiones acerca de lo que debe ser una profesión, basadas generalmente en una racionalidad instrumental. Dice Schön (1992), que “la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos para determinados propósitos”.

Desde esta perspectiva Schön realiza un análisis crítico de las profesiones, llegando a decir que éstas se han apartado del pacto social por el cual la sociedad les depositó autoridad en el área.

A cambio del acceso a su extraordinario conocimiento en asuntos de vital importancia humana, la sociedad les ha concedido un mandato sobre el control social en sus áreas de especialización, un alto grado de autonomía en su práctica, y una licencia para determinar quién asumirá el manto de la autoridad profesional (Hughes, 1959). Pero en el actual clima de crítica, controversia e insatisfacción, el pacto se está rompiendo y cuando se cuestiona tanto la pretensión por parte de los profesionales de poseer conocimientos extraordinarios ¿por qué deberíamos continuar otorgándoles derechos y privilegios excepcionales?”.

Y agrega: si existe una crisis de confianza en las profesiones y en sus centros de formación, su origen reside en la epistemología de la práctica que hoy prevalece.

Siguiendo el razonamiento crítico de Schön respecto de las profesiones en su vertiente instrumental, éste llega a la conclusión de que es necesario incorporar la dimensión del arte en la formación de profesionales y en el ejercicio profesional. Esta dimensión está asociada con la incertidumbre, lo creativo ante lo nuevo, las situaciones desconocidas, donde las recetas instrumentales no responden o resultan insuficientes. “Desde la perspectiva de la epistemología de la práctica (...) el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional” (Schön, 1992).

Por otra parte, Tenti Fanfani trata de establecer, siguiendo en parte a Max Weber, cuáles serían los conceptos mínimos que se encuentran involucrados en la idea del profesional o la profesionalización. De esta manera llega a caracterizar a una profesión como “una combinación estructural de tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social” (Tenti Fanfani, 1995).

Si tenemos en cuenta estas características, la docencia no podría ser considerada una profesión estrictamente hablando, porque prácticamente no cumpliría más que con el requisito del título, y en parte con relativa autonomía para desempeñar sus tareas. Es así que diversos enfoques sociológicos la han encuadrado en lo que han llamado “semiprofesiones”, ya que carece de un cuerpo de conocimientos propio y complejo, de criterios restrictivos de acceso, de organización profesional, está desempeñada por una alta proporción de mujeres y es dependiente respecto del Estado. Si avanzamos en el recorrido histórico veremos que la profesionalidad de las tareas de enseñanza fue y sigue siendo una asignatura pendiente, que abre una polémica difícil de resolver.

La afirmación de Alliaud resulta bastante evidente. Si consideramos el cuerpo de conocimientos propio, encontramos que generalmente los docentes recurrimos al aporte de variadas disciplinas como la sociología, la filosofía, la psicología, etc., para sustentar nuestras decisiones, propuestas, investigaciones. En tal caso, podríamos aventurar que el cuerpo de conocimientos propio del campo docente se encuentra en construcción. Por otra parte, los criterios de acceso al ejercicio de la docencia, fundamentalmente en el nivel universitario, no existen con respecto a una titulación específicamente docente. Cualquier título universitario afín a la asignatura a dictar es admitido. Incluso, los profesionales de las llamadas profesiones tradicionales desempeñan la docencia a partir de su título académico sin tener, en la mayoría de los casos, ninguna preparación específica para hacerlo, simplemente por el hecho de que se considera que el que sabe, sabe enseñar. A su vez, en estas profesiones, el ser profesor adquiere una relevancia particular hacia el interior del campo profesional propio. En otros niveles del sistema educativo, en cambio, existen algunas exigencias de ingreso al sistema, en particular ligadas al título, edad, etc. Respecto de la organización profesional, la docencia, a lo sumo, ha llegado a constituir asociaciones en relación con distintas áreas, como asociaciones de maestras jardineras, de docentes de educación especial, de docentes de escuelas técnicas, de docentes universitarios de un área o asignaturas como historia, economía, ciencias agrarias, etc. (aquí no se tienen en cuenta las asociaciones gremiales que basan su accionar en la defensa de los derechos laborales y no tanto en la regulación de la actividad académica si es que estas cosas se pueden separar).

Si se consideran las posturas que defienden la profesionalización de los docentes, Burbules y Densmore entienden que éstas cometen tres errores:

- Ignoran el proceso por el que las ocupaciones se convierten en profesiones. En este sentido, el llamado a la profesionalización se

basa en una visión ahistórica de cómo una profesión llega a ser lo que es.

- Suponen que una ocupación puede seleccionar algunos aspectos de la profesionalización sin tomar otros.
- Hacen de la profesionalización la prioridad número uno de la reforma educativa en Estados Unidos.

Estos autores consideran que “el profesionalismo de la docencia se ha convertido en una ideología, un sistema de creencias que contiene una parte de percepción que sirve también para oscurecer cuestiones importantes. El profesionalismo de los profesores es una ideología que tiene que ver con las conflictivas expectativas que nuestra sociedad demanda de los profesores”.

Cuando se analizan otras profesiones tradicionales, como la medicina o el derecho, se puede observar que los requisitos descritos más arriba a veces no están todos presentes, sin embargo conservan el título de ‘profesiones’. En este sentido, el status profesional no es una adquisición natural sino producto de la lucha política por legitimar privilegios y recompensas económicas. “Desde esta perspectiva, profesional no es un término descriptivo, sino un símbolo que reserva nuestra cultura para unas pocas ocupaciones, un constructo que promueve una identificación positiva de grupos de élite y los otros (Hoyle, 1982; Larson, 1977)” (Burbules y Densmore, 1992).

Así, el status se gana, en última instancia, con el reconocimiento público por el servicio que presta una determinada ocupación a la sociedad. Este reconocimiento viene como consecuencia de ese servicio. No es un antecedente, algo a priori, sino algo que se genera a raíz de la acción social y política que llevan adelante los miembros de una ocupación en una sociedad con el fin de lograr constituirse como profesión.

Hay otros elementos que se deben tener en cuenta en las perspectivas que niegan la posibilidad de profesionalización de la docencia. En primer lugar

aluden a una cuestión de género: se trata de un campo laboral ocupado fundamentalmente por mujeres, y en este sentido la tendencia social a subvalorar el trabajo femenino resulta un obstáculo fundamental. Por otra parte, la proveniencia mayoritaria de los docentes de la clase media a media baja tilda las metas laborales de una relativa modestia; y por último, el papel de los sindicatos y organizaciones profesionales en la actualidad, que no son las fuerzas políticas y económicas que fueron en otros tiempos, y por lo tanto no es fácil que logren avanzar en la perspectiva de la profesionalización. “Profesionalizarse, además, no es simplemente una cuestión de voluntad laboral; su posibilidad radica en una confluencia de circunstancias sociales, políticas y económicas” (Burbules y Densmore, 1992).

Volviendo a la idea de la profesionalización de la docencia en términos de las profesiones tradicionales, resulta sumamente complejo tomar algunos de sus aspectos y descartar otros, de allí que los defensores de esta idea o ‘ideología’ intentan construir una noción de profesión ajustada a las circunstancias de la enseñanza, seleccionando los rasgos de las profesiones que resultan atractivos y repudiando los demás. Pero para Burbules y Densmore, “a la luz de la evidencia histórica y sociológica no es realista sugerir que sea posible seleccionar algunos aspectos y no otros del profesionalismo, que puedan hacerse equilibrios para conservar los aspectos atractivos del profesionalismo sin cargar con sus inconvenientes” (Burbules y Densmore, 1992).

A partir de esta idea, los autores recién citados desarrollan los argumentos por los cuales consideran que la enseñanza no debe profesionalizarse, y si bien lo hacen aludiendo a la situación estadounidense, resultan aplicables a nuestra situación: 1) en primer lugar admiten que en las actuales condiciones presupuestarias y exigencias de capacitación, la mayoría de los profesores nunca alcanzarán categoría profesional, con lo cual lo único que se logrará es una profesionalización para unos pocos. 2) Al intentar aplicarse exámenes rigurosos de acceso y control profesional, se restringe la oferta y de esta manera “la búsqueda de profesionalismo lleva consigo formas de acción

política interesadas que son incompatibles con los objetivos democráticos a los que se encuentran adheridos los educadores en la actualidad” (Burbules y Densmore, 1992). 3) Considerar a los docentes como profesionales puede llevar a un distanciamiento con respecto al público, en particular con los padres, y sobre todo con los padres pobres, con quienes se mantendría una relación paternalista. Utilizar el supuesto status profesional haría que los docentes se crean los únicos autorizados en el campo de la educación. La opinión y participación de los padres se vería restringida porque aparecerían como ajenos al problema. Se esperaría de ellos una actitud pasiva, como la tradicional relación médico-paciente. Uno es el que sabe, para eso es profesional, el otro el que acepta pasivamente sus dichos y haceres porque no sabe. Sin embargo, “la educación, a diferencia de otros campos, depende tanto de juicios especializados como de una decisión democrática y participativa de metas y objetivos” (Burbules y Densmore, 1992).

Por último, otro aspecto a tener en cuenta es que este discurso sobre la profesionalización docente, tanto de nivel nacional como internacional, viene patrocinado por grupos de expertos que tienen sus propios intereses en el asunto. Estos van creando la conciencia de que ellos son los únicos capacitados para llevar adelante esta cruzada de la profesionalización con vistas de la elevación de la calidad de la educación. Así es como refuerzan su poder y en muchos casos hacen de una causa que podría ser loable, un trampolín para ascender en las burocracias. Tenti Fanfani relaciona lo que sucede en Estados Unidos en este sentido, y lo que sucede en América Latina y dice que “en Estados Unidos el impulso a las estrategias de profesionalización docente proviene de una corporación (los especialistas universitarios en educación) que tienen interés objetivo en mejorar su status y reconocimiento tanto en el campo universitario como social en general” (Tenti Fanfani, 1995). En América Latina, en cambio, el discurso de la profesionalización desde los grupos de poder aparece con otros intereses y en otros contextos: “muchas iniciativas en este sentido provienen de las élites

político-técnicas instaladas en los ministerios nacionales de educación” (Tenti Fanfani, 1995).

Entre las consecuencias nefastas que pueden derivar de esta concepción de profesionalización que se intenta imponer está lo que tiene que ver con la competencia (propia del mercado) al interior de la docencia y los sistemas de control. “Se trata de introducir en las escuelas el tipo de estructura jerárquica altamente diferenciada que rige en las universidades. Junto con la profesionalización es fácil proponer una diferenciación más aguda de roles, tareas y remuneraciones y mecanismos más estrictos de evaluación y control” (Feldman, 1996).

5.1.7. PROFESIONALIZACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El discurso de la profesionalización (que como hemos visto no es nuevo), se encuentra estrechamente ligado a la crisis del sistema educativo y a la mejora de la calidad de la educación, especialmente a partir de la década del 80 y con mayor énfasis en la del 90. Si de lo que se trata es de garantizar la calidad de la educación, se impone que los recursos humanos del sistema actúen profesionalmente. Como dice Tenti Fanfani (1995), refiriéndose al debate sobre el tema en Estados Unidos, “la profesionalización se convierte en la llave maestra del mejoramiento de la calidad de la educación”. Por otra parte, el tema de la calidad aparece ligado al conocimiento y la tecnología: para insertarse en un mundo cada vez más competitivo y globalizado, se impone el manejo de los instrumentos de la tecnología y conocimientos tanto básicos como especializados. Al decir de CEPAL/UNESCO, la educación y el conocimiento serían los ejes de la transformación productiva con equidad.

En la lógica de este discurso, Federico Mayor, prologando el libro de Schiefelbein y Tedesco (1995), dice que “la calidad de la educación es (sea cuales fueren los logros cuantitativos) el gran reto de los albores del siglo XXI en todo el mundo. Y la calidad de la educación refleja directamente la de los

educadores: actualización periódica, ayuda y asesoramiento personal... La formación permanente de los formadores es la clave del proceso educativo”.

Dicen los autores recién citados que “mejorar la calidad de la educación implica, en última instancia, lograr que el maestro se desempeñe en la sala de clase con mayor efectividad” (Schiefelbein y Tedesco, 1995). Desde otro ángulo, Burbules y Densmore consideran que “como es habitual, el llamamiento en favor de la profesionalización hace del cambio de los profesores el punto nodal de la reforma educativa: las propuestas que hacen hincapié en la profesionalización de la enseñanza como la prioridad número uno de la reforma educativa no son más que el reverso de los informes que culpan a los profesores en primer lugar”.

Respecto de la calidad de la educación en América Latina, Schiefelbein y Tedesco señalan que algunos de los indicadores que ellos detectan hablan de “problemas” de calidad. Toman los niveles de repetición y los bajos rendimientos académicos como indicadores directos de la calidad y los comparan con los de los países desarrollados. Luego enumeran una serie de indicadores indirectos que incidirían sobre los logros alcanzados:

“los bajos niveles relativos de salarios de los maestros, la corta duración efectiva del año escolar, el reducido tiempo destinado al aprendizaje propiamente tal, el que muchos alumnos no dispongan de textos, las malas condiciones materiales de las escuelas o la alta deserción temporal confirman la existencia de problemas de calidad de la educación primaria en la región” (Schiefelbein y Tedesco, 1995).

Reforzando la idea de la relación entre la calidad de la educación y formación docente, los autores citados dicen que “los países reconocen que, para mejorar la calidad de la educación, tienen que elevar el nivel de formación de sus agentes educativos y ofrecer a los docentes y administradores oportunidades efectivas de capacitación profesional. Sin embargo, no ha sido posible elevar

sustancialmente la calidad de los programas de formación de maestros -en parte debido a las dificultades de las escuelas formadoras para atraer buenos candidatos". (Schiefelbein y Tedesco, 1995).

Tendríamos que aclarar que estas reflexiones que preceden no representan ninguna novedad si no fuera por el contexto o el marco en el cual se desarrollan y que tienen que ver con la identificación con el discurso globalizado y competitivo generado en esta nueva etapa del avance del capitalismo, que impone sus lógicas en distintos ámbitos y penetra todas las realidades. Así, la educación aparece marcada por estos parámetros como un bien del mercado, adoptando las leyes que determinan la competencia sobre la base de la calidad de los productos ofrecidos: educación básica, formación docente, desempeño laboral docente, competencias, etc.

En este tema de la crisis del sistema y la búsqueda de calidad, parecería que los docentes son los responsables (en gran parte) de los problemas de calidad. Esto parece desconocer la historia de la educación y la historia de maestras y maestros que en forma individual o colectiva, a través de sus asociaciones o sindicatos, lucharon y luchan por este ideal (claro que no en el mismo sentido). Y también se desconoce el papel que han desempeñado los alumnos como protagonistas en defensa de la calidad educativa: la reforma universitaria de 1918 es el mejor testimonio, y su vigencia a ochenta años lo sigue confirmando.

5.1.8. TENDENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

a. Rol profesional y autonomía escolar

Para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos es indispensable promover la profesionalización de los docentes. El proceso de conversión del rol docente en profesional es una exigencia no sólo de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo, sino que es una

consecuencia de los procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las escuelas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contraponen el rol tradicional de mero transmisor de conocimientos al de facilitador del aprendizaje de los alumnos. En la actualidad la docencia es una semi-profesión desde el punto de vista sociológico, débilmente estructurada, en una posición dominada por la burocratización de las instituciones y por la desvalorización dentro del mercado de empleo. En muchos países iberoamericanos la actividad docente no ha logrado todavía ser reconocida como profesión. Existe gran contradicción sobre la trascendental misión que cumplen maestros y profesores a nivel del discurso político, y la situación concreta en la que se desenvuelven. Las remuneraciones no se compadecen con las responsabilidades asignadas ni con el nivel de preparación, y abundan más las frustraciones que las gratificaciones entre los docentes. El efecto negativo de esta situación es la pérdida de jóvenes talentosos que no se sienten atraídos por la función docente, y la dificultad para remontar los bajos índices en los resultados del aprendizaje.

Iván Núñez señala que “el rol profesional implica que el docente tiene una formación de nivel superior que lo capacita para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y las necesidades educativas de su entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos y técnicas y para la elaboración local del currículum”⁸.

La autonomía escolar es el marco apropiado para la configuración profesional del rol docente. Una auténtica descentralización que haga menos rígida y uniforme la administración, que entregue crecientes cuotas de poder a los actores sociales y a las comunidades locales, que atienda a la heterogeneidad de las realidades regionales y locales y a la diversidad de cada escuela y de

⁸ Iván Núñez Prieto (1987), El trabajo docente, dos enfoques históricos, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

cada aula, es el ámbito privilegiado para construir la profesionalización del trabajo docente.

b. Requerimientos para la profesionalización de los docentes

1. La preparación académica

1.1. El reclutamiento

El proceso de profesionalización comienza por calificar la demanda de postulantes para el ingreso a la formación docente. Constituye una enorme preocupación para los países el constante descenso de la calidad de los conocimientos, habilidades y motivaciones de quienes se incorporan a las carreras docentes. Para garantizar un mínimo de talento y de aptitud es necesario establecer mecanismos que puedan alternar entre procedimientos selectivos como los exámenes de ingreso o los talleres de nivelación, que no son excluyentes, pero que condicionan el ingreso a la acreditación de esos mínimos exigibles. Argentina ha diseñado un programa de nivelación destinado a constatar el dominio de los conocimientos básicos, ofreciendo talleres optativos de revisión de los contenidos curriculares de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y variadas instancias de acreditación a elección del alumno. Cumplida la acreditación de los mínimos, puede ingresar a la carrera.

Se requiere, además, una clara concepción de las cualidades que hay que esperar de un buen docente, que atienda no sólo las mejores calificaciones académicas posibles, sino también las actitudes y los rasgos personales deseables. No es muy alta la correlación positiva entre buenas calificaciones académicas y un efecto beneficioso en el aprendizaje de los alumnos. “La docencia eficaz es consecuencia, también, de características de la

personalidad tales como la paciencia, la persistencia, la capacidad de analizar problemas y la comprensión de los alumnos”⁹.

1.2. La formación docente

El rol profesional que implica la resignificación de funciones tradicionales y el surgimiento de un conjunto de tareas nuevas que la escuela y la sociedad esperan ver realizadas en el ejercicio de la docencia, constituye el criterio más relevante para fundamentar y orientar la transformación estructural de las carreras de formación docente.

Una concepción de la formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, con débil formación pedagógica y didáctica como consecuencia de planes de estudio en los que se aprecia una inclinación teórica, intelectualista y academicista que reproduce los estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente, despreocupada de la formación de formadores, es difícil que haga un aporte sustantivo a la profesionalización docente.

Para la adecuación de la formación a las nuevas demandas que se ejercerán sobre maestros y profesores, es conveniente tener en cuenta:

- ✓ La articulación e integración dinámica entre las instituciones formadoras, las escuelas y los sectores académicos, para lograr la apertura necesaria que permita captar y dar respuestas, en forma permanente, a las necesidades educativas de la sociedad, la transformación curricular que contemple una preparación pedagógica y científica que ponga al alumno en contacto con las escuelas desde el comienzo, con prácticas directas y asunción de responsabilidades. La modalidad de trabajo que los docentes desarrollan en las escuelas está fuertemente determinada

⁹ Rosa María Torres (2001), “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”, en Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, UNESCO-Santiago; pp. 429-430

por los procesos pedagógicos que han vivenciado durante su propio proceso formativo.

- ✓ El establecimiento de un sistema de formación continua del docente que incluya la formación inicial, el desarrollo profesional, la capacitación en servicio y las oportunidades de calificaciones superiores. Un sistema que integre la formación de grado, el perfeccionamiento y los estudios de post-grado, supone el diseño de currículos flexibles que permitan la circulación de los graduados por distintos programas de formación.
- ✓ El fortalecimiento de los institutos de formación docente, elevando el nivel de los formadores de formadores, de manera que asuman el papel decisivo que les cabe en la preparación y motivación de los futuros maestros y profesores.
- ✓ La articulación de este sistema de formación continua con un nuevo modelo de carrera docente requiere analizar distintas formas de acreditación que permitan recuperar todas las experiencias de formación por las que atraviese el docente, y que otorguen un reconocimiento suficiente a la hora de replantearse los criterios de promoción y ascenso en la carrera.

1.3. El perfeccionamiento docente

En el proceso de conversión del rol profesional el perfeccionamiento cumple un papel muy importante, entendido como una instancia para la creación de condiciones que permitan al docente comprender los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar, y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes con soluciones diversas.

Es necesario superar limitaciones en la forma como se realiza, en general, el perfeccionamiento en la actualidad. Es una actividad ocasional, asistemática, discontinua, sin vinculación con la formación inicial, reducida a un restringido número de docentes (no supera el 10%), dirigida a capacitarlos en aspectos

específicos (contenidos o métodos) y desarticulados, desconectada de la práctica diaria, con modalidades tradicionales de enseñanza, no participativa, que contribuye a que los docentes desempeñen su rol de manera subordinada a las directrices de un sistema escolar burocratizado (Vera, 1988). Desde esta perspectiva, se entiende por qué la docencia es una profesión subinstruída y subadiestrada.

La profesionalización demanda como condición otro enfoque del perfeccionamiento que ofrezca oportunidades flexibles y estimulantes y tenga como características:

- ✓ La apertura a todos los docentes, de fácil acceso aun para los que se encuentran en zonas alejadas, asociado a un claro sistema de incentivos.
- ✓ La articulación con la práctica cotidiana, de modo que la resolución creativa de los problemas se convierta en el conductor de las experiencias de capacitación.
- ✓ La reflexión permanente sobre la función docente, como una exigencia de carácter profesional.
- ✓ La recreación de prácticas pedagógicas, introduciendo innovaciones en las tradicionales formas de enseñanza.
- ✓ La implementación de diversas modalidades de perfeccionamiento docente para las nuevas funciones a desempeñar en la escuela autónoma: la descentralización de acciones a nivel de los establecimientos educacionales y la relación de éstas con las necesidades educativas de las instituciones; la realización de talleres de educadores, organizados por escuela, grupos de escuelas, red de docentes por ciclos o por materias; la combinación de programas de educación a distancia y de asesoría o tutoría de apoyo profesional; las visitas a otros establecimientos que aplican nuevas metodologías; los talleres de demostración (como la experiencia de la Escuela Nueva); los cursos de actualización de contenidos para materias especializadas; la capacitación para el aprendizaje de técnicas de gestión de proyectos

educativos; el desarrollo de habilidades para la asignación de recursos y la elaboración de presupuestos, para la toma de decisiones en una estructura colegiada, y para la elaboración del currículum a nivel local.

2. Las condiciones del empleo docente

Con el correr de los años se han aumentado las tareas de los docentes relacionadas con acciones de asistencialidad, sanidad, alimentación, incorporando temas transversales que se viven como una sobrecarga porque deben agregarse a los anteriores. Al mismo tiempo, han aumentado las dificultades con que se enfrentan los maestros y profesores: clases muy numerosas, diversidad de poblaciones y de necesidades educativas para las que no fueron formados, escasez de materiales educativos, edificios deteriorados, carencia de asistencia profesional. En estas condiciones, ¿se pueden esperar buenos resultados?, ¿no se trata acaso de que las sociedades proporcionen a las escuelas y a los docentes lo que merecen?

Para avanzar en la construcción del rol profesional será necesario especificar más claramente qué se espera de los docentes y de las escuelas. Cabe recordar lo que indica sobre el tema la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: “Debe permitirse que las escuelas primarias asignen prioridad a su responsabilidad explícita de impartir conocimientos esenciales y actitudes a todos sus alumnos. Las autoridades nacionales sólo deben asignar responsabilidades adicionales cuando se les proporcionen (mediante nuevos planes de estudio, estructuras administrativas o financiación) los recursos necesarios para llevar a cabo estas nuevas tareas de manera eficaz. Una escuela primaria que produce alumnos que no tienen los conocimientos básicos de alfabetización, aritmética y capacidad para resolver problemas ha fracasado como escuela, por muy eficaz que haya sido en la satisfacción de otras necesidades culturales, sociales y políticas”¹⁰.

¹⁰ Oficina Internacional de educación, OIE(1996), Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra.

La gestión autónoma de las escuelas tendrá muchas posibilidades de ordenar sus acciones en función de las políticas prioritarias y en función de la satisfacción de sus necesidades educativas. Esta focalización de prioridades y la orientación de sus recursos en ese sentido, será de gran utilidad para mejorar la condición de los docentes.

2.1. La carrera docente y el desarrollo profesional

Es tan importante preocuparse por el reclutamiento, la formación y el perfeccionamiento de los docentes, como por hacer más atractiva la profesión y lograr retener y beneficiar a personas talentosas, productivas y creativas. Establecer una estructura profesional más progresiva y estrechamente asociada al crecimiento profesional y al buen desempeño, es una alternativa para superar la situación actual que otorga mérito al que permanece en el sistema (antigüedad), sin importar demasiado la calidad de su actuación profesional y los resultados que obtiene.

2.2. Las remuneraciones docentes

Las políticas de ajuste aplicadas en la mayoría de los países de la región, el aumento de la cobertura y la expansión de los sistemas educativos, son algunas de las causas que explican la disminución de los salarios docentes. Pero también es justo reconocer que los sistemas educativos reaccionan más lentamente de lo que espera la sociedad en producir las transformaciones que den sentido a mayores inversiones en el sector. La expresión “no más recursos para hacer más de lo mismo” va cobrando consenso en los despachos oficiales de quienes deciden sobre asignación de recursos. El reconocimiento social del valor estratégico de la educación para favorecer un crecimiento económico con equidad y en libertad, genera una nueva oportunidad para que los responsables de los sistemas educativos den un impulso decisivo y lideren los cambios necesarios.

Las actuales remuneraciones no colaboran demasiado con el proceso de profesionalización de los docentes. Deberían ser retribuidos de acuerdo con los resultados que se esperan de ellos, con salarios mejores que los actuales. Como las partidas de sueldos consumen aproximadamente el 90% de los presupuestos de los ministerios de educación, una de las tareas para políticos, técnicos y docentes será analizar posibles alternativas para reformular las estructuras salariales que permitan asignar dichas partidas, más los incrementos que se consigan, de modo distinto y con criterios que se correspondan con las funciones estratégicas de los Estados y con los procesos de descentralización y autonomía de las escuelas en lo que respecta a la administración de los recursos humanos y financieros.

A partir de ese momento habría que hacer el esfuerzo de atar cada aumento salarial a un compromiso de transformación en este sentido. De lo contrario, serán movimientos desaprovechados que pueden no ser comprendidos por la sociedad que demanda estos cambios.

2.3. Los incentivos

Corresponde al Estado determinar una política de incentivos en la medida que constituye un eficaz instrumento de dinamización para quebrar la inercia de los sistemas educativos, que tienden al inmovilismo. Pueden establecerse tres tipos de incentivos: materiales (incremento salarial, premio por mérito o productividad), simbólicos (certificaciones, prestigio profesional, reconocimiento de la autoridad y de la comunidad) y técnicos (calificación y acreditación profesional).

La autonomía de las escuelas permite combinar o articular inteligentemente distintos tipos de incentivos que operen sistémicamente y produzcan un impacto más efectivo; asociar incentivos con desempeño e incentivar lo nuevo, lo innovador.

Una política de incentivos colabora sustancialmente en la profesionalización de los docentes, a partir de una nueva visión del valor estratégico de la educación y de la convicción de que ésta será una profesión estratégica.

c. El ejercicio de la profesión docente

Es en la dinámica de las instituciones escolares donde se configuran los procesos educativos y las condiciones particulares para la enseñanza y el aprendizaje, en un clima de relaciones humanas y de poder propios de cada comunidad escolar. La gestión autónoma y participativa aparece entonces como la estrategia más adecuada para cambiar esos contextos que condicionan el trabajo docente.

1. La práctica escolar

El análisis de la práctica educativa y del trabajo en el aula lleva a focalizar la mirada en la calidad de los procesos internos de las instituciones, de los cuales depende la calidad de los resultados educativos. Hay evidencias claras que la transformación de los sistemas educativos, o tiene lugar en las escuelas y en las aulas, o no produce el impacto y la relevancia esperados. “La práctica educativa burocráticamente controlada genera un sistema de dependencia de los profesionales respecto de las directrices exteriores, de modo que la respuesta de los docentes pasa por un problema de ajuste/conflicto con las condiciones establecidas (legales, curriculares, organizativas), sin demasiadas posibilidades de propuestas originales. Desde la autonomía de las escuelas, por el contrario, se genera un espacio responsable de respuestas creativas en la resolución de los problemas, que hace posible pensar en el desarrollo profesional de los docentes. No se puede comprender el comportamiento de los maestros y profesores y favorecer su crecimiento, sin entender que sus funciones profesionales son respuestas personales a patrones dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa, sino, de forma más inmediata, por las regulaciones colectivas de la

práctica, establecida en las escuelas y diseminada como una especie de “estilo profesional”, que crean lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, de imágenes que dan sentido a las acciones, de valores de referencia y de racionalización de la práctica”¹¹.

La cuestión es cómo superar los efectos negativos de esa práctica dependiente que deja como secuela en los docentes la pérdida de interés, el desánimo, la mecanización del trabajo cotidiano, la apatía, el inmovilismo, la fatiga, la resistencia al cambio, el no hacerse responsable de los resultados. Las prioridades de equidad y de calidad como respuestas a las nuevas demandas, imponen analizar cuidadosamente la importancia que tienen las actitudes y las expectativas de los docentes en el rendimiento escolar de sus alumnos, y la urgencia de modificar el mayor de esos efectos perversos que es una concepción fatalista, donde no es posible hacer nada para superar la situación. Tedesco menciona que «trabajos parciales llevados a cabo en algunos lugares de la Región, coinciden en señalar que un porcentaje considerable de los docentes que se desempeñan en áreas marginales participan de esa concepción fatalista acerca de las escasas posibilidades de aprendizaje por parte de sus alumnos. Estos estudios han puesto de relieve que la concepción más difundida se basa en la hipótesis según la cual el éxito escolar depende del esfuerzo que realizan los involucrados en el proceso de aprendizaje: los docentes, los padres y los alumnos. La dinámica de estos factores frente a los esfuerzos que cada uno debe realizar es presentada de tal forma que la víctima se transforma en culpable, ya que, en última instancia, se termina atribuyendo el fracaso al escaso esfuerzo que realiza el niño para su éxito escolar. Los docentes tienden a desplazar las responsabilidades a los padres, a los alumnos y a las condiciones materiales de vida; los padres lo atribuyen al niño, en algunos casos, al docente en cuanto persona pero no a la estructura curricular ni a la organización escolar; el alumno, finalmente, acepta que fracasa porque

¹¹ GIMENO SACRISTÁN, J. (1992), «Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores», en: «La gestión pedagógica de la escuela», UNESCO/OREALC, Santiago

no realizó los esfuerzos necesarios o porque no es lo suficientemente capaz para enfrentar con éxito los requerimientos escolares.

Otros estudios señalan “las variables de comportamientos profesionales que tienen correlación positiva con los buenos logros: dominio de los contenidos, altos niveles de expectativas sobre el rendimiento de sus alumnos sea cual fuere su contexto, buen manejo de estrategias metodológicas (más que teorías) para conducir una clase, conocimiento personal que el docente tiene de sus alumnos y de sus circunstancias, capacidad de dar buenas instrucciones para aprender, trabajo colaborativo y en equipo de los docentes”¹².

En el marco del proceso de reconstrucción del rol profesional, una de las tareas sustantivas a realizar es generar, desde la autonomía de la escuela, los espacios y tiempos necesarios para desarrollar las capacidades que le permitan observar la propia práctica: qué hacen, por qué lo hacen, qué resultados logran; reflexionar críticamente para encontrar las condiciones de modificarlas hacia formas más eficaces, democráticas y responsables. La profesionalización del docente implica operar con una nueva lógica, que basa los procesos de toma de decisiones respecto de qué se aprende, cómo se enseña y cómo se organiza, en los avances de los conocimientos científicos y técnicos.

2. Los equipos profesionales

La viabilidad de la gestión pedagógica de la escuela autónoma para que produzca ciudadanos modernos y competitivos, no será el resultado de la suma de aprendizajes de todas las materias del currículum. “La capacidad de expresión, el fomento de la independencia crítica, el saber encontrar autónomamente información, el estímulo a la tolerancia, el relacionar el conocimiento académico con la vida social y cotidiana exterior a la escuela, son

¹² CASTRO SILVA, Eduardo, (1991), «La formación docente en América Latina», UNESCO/OREALC, Santiago

aspectos transcurriculares que no son competencia exclusiva de ningún profesor. Deben formar parte de aspectos colectivamente pretendidos y estimulados con la oportuna coordinación metodológica en las diferentes aulas y a través de toda la escolaridad, lo que lleva a reclamar la importancia del funcionamiento integrado de la institución escolar, la existencia de un ethos pedagógico asumido, facilitado y defendido por todos”¹³.

En la actualidad, como consecuencia de un estilo de gestión autoritario y verticalista, los docentes trabajan aislados y solitarios en el aula, les falta cultura técnica común, pocas veces trabajan en equipo, no formalizan ni suelen comunicar su experiencia a otros colegas y tienen el aula como espacio dominante de su actuación. Estas manifestaciones de individualismo son fruto de la regulación de las formas de trabajo poco favorables a la elaboración colectiva de un proyecto de trabajo. Son problemas pedagógicos de primera magnitud las desconexiones y conflictos que suponen para los alumnos todo tipo de transiciones entre materias, docentes, cursos, especialidades.

Por eso es que la coordinación debe afectar a los fines, a los procedimientos que se emplean, al clima psicosocial que se establece, a las pautas de evaluación, a las actividades cooperativas entre profesores, a sus relaciones con la comunidad. “Para ello se necesita un liderazgo educativo que dinamice la vida de la escuela y un equipo de profesionales que ejercite los márgenes de autonomía tanto colectiva como individualmente. Por parte del director, es altamente deseable que desarrolle las capacidades necesarias para liderar el equipo, para coordinar, para resolver problemas, para producir comunicaciones claras, para el manejo de las relaciones interpersonales, para efectuar un seguimiento y una evaluación de la tarea. Por parte de los integrantes del equipo de profesionales, habrá que desarrollar la habilidad para el desempeño autónomo, para la escucha y el comportamiento solidario, para el compromiso con la función, para alcanzar los conocimientos técnicos destinados a la

¹³ GIMENO SACRISTÁN, J. (1992), «Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores», UNESCO/OREALC, Santiago

realización de las tareas solicitadas, para lograr la capacidad de resolver problemas y para la autoevaluación”¹⁴.

Una experiencia valiosa en esta línea, realizada en algunos países iberoamericanos como una modalidad de capacitación, es la que constituyen los Talleres de Educadores, con una tarea central constituida por la investigación, la producción de saberes instrumentales realizada sistemáticamente por profesores sobre problemas vinculados con su práctica docente, con la finalidad de transformarla sobre la base de nuevas comprensiones y alternativas de racionalidad y acción. Adopta la forma grupal de trabajo, como situación de aprendizaje de relaciones democráticas, con firme independencia de sus miembros y sentimientos de solidaridad. Favorecen un modo de aprender autónomo, convirtiendo las propias experiencias en ocasiones de aprendizaje y se plantean como un patrón de organización del trabajo en el interior de las escuelas y en una propuesta de comunidad de vida entre profesionales de la educación.

3. El aporte de la creatividad en el rol profesional

La creatividad es un atributo muy mencionado en todas las escuelas, pero del cual falta aún mucho por averiguar. Cuatro componentes parecen centrales en la configuración de la creatividad:

- ✓ “Las capacidades creativas: la fluidez para producir gran cantidad de ideas apropiadas con rapidez y soltura, la jerarquía asociativa y la intuición entendida como capacidad para conseguir conclusiones sólidas a partir de evidencias mínimas.
- ✓ El estilo cognoscitivo (hábitos de procesamiento de la información): la detección de problemas, definida como la tendencia a centrar la atención en los problemas que deben ser acometidos, a considerar muchas

¹⁴ FRIGERIO, Graciela, y otros, (1992), «Las instituciones educativas. Cara y Ceca», Troquel, Serie FLACSO, Buenos Aires

alternativas y explorar antes de hacer una opción definitiva y la amplitud para cambiar de dirección; el juicio diferido, que implica penetrar y comprender primero, reservándose la valoración y el juicio para más adelante; y pensar en términos contrapuestos, mirando al mismo tiempo en dos sentidos contrarios.

- ✓ Las actitudes creativas: la originalidad, que presupone una disposición hacia lo que no es común y rutinario; la valoración autónoma, que implica la independencia de las influencias sociales y de los valores convencionales; y el ejercicio de la crítica y el uso productivo de la crítica de otros, recuperándola y aplicándola, aunque ateniéndose a la propia opinión final.
- ✓ Las estrategias: la analogía, entendida como la capacidad de ver semejanzas no vistas por otros; lluvia de ideas, llevando a cabo transformaciones imaginativas, simuladas; enumerar atributos, someter supuestos a análisis, buscar un nuevo punto de entrada”¹⁵.

Desde esta perspectiva es evidente que la educación tradicional no está preparada para asumir el objetivo de desarrollar la creatividad. Gran parte de sus componentes son incompatibles con las prácticas escolares actuales.

El desarrollo del rol creativo e innovador depende de tres condiciones. En primer lugar, que los sistemas educativos asuman su responsabilidad de adecuarse a los rápidos cambios que acontecen en el mundo, estableciendo políticas y estrategias dinámicas para la articulación de las demandas y conformando equipos centrales con individuos capaces de crear e innovar. En segundo lugar, determinando lineamientos orientadores para la formación y el perfeccionamiento docente que estimulen el desarrollo de capacidades creativas en los docentes. En tercer lugar, desde la nueva propuesta de la gestión autónoma de las escuelas, propiciar proyectos de innovación que configuren un docente con gran poder de autocrítica, disposición a modificar y

¹⁵ NICKERSON, R. y otros, (1987), «Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual», Paidós, Barcelona

mejorar sus patrones de trabajo para adaptarse a las nuevas exigencias de una institución mejor articulada con su comunidad, flexible para interpretar situaciones y para diseñar con el grado de originalidad que ellas demandan, nuevos estilos de trabajo.

4. La autonomía profesional

El docente investigador en su aula, que toma decisiones, que resuelve problemas, que opta ante dilemas, el intelectual crítico y creativo con independencia de criterios, cobra existencia real cuando existen espacios autónomos para ejercer esas competencias, y es fantasía cuando persisten prácticas escolares básicamente controladas desde afuera. Es más, no todos los docentes sienten la autonomía como una necesidad; a veces ocurre que la dependencia a la burocracia que da todo decidido puede proporcionar situaciones muy cómodas, en especial con profesores y maestros de bajo nivel de formación y débil status profesional y económico.

La autonomía de los docentes no es absoluta, su ejercicio profesional está determinado en gran medida por el marco institucional. No siempre seleccionan las condiciones en las que realizan su trabajo y esto los limita. Es por ello que la autonomía pedagógica y la gestión democrática pueden constituir el nuevo marco en el que los profesores experimenten mayor libertad y flexibilidad, donde tengan la vivencia de los espacios y las posibilidades que les brinda la autonomía y donde descubran que el desarrollo profesional, la responsabilidad y la reflexión intelectual crecen en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder.

5. Una profesión abierta a las demandas sociales

La escuela autónoma y el proyecto que ella desarrolle deben ser receptivo de la cultura de su contexto y activo participante en la misma. Las sociedades cambian a un ritmo más rápido que la escuela y es cada vez más evidente el

aislamiento de la cultura escolar, cerrada a la dinámica de la creación cultural externa y a los problemas cruciales de las sociedades y de los hombres. Esta desconexión entre la escuela y la sociedad explica la obsolescencia de muchos de los contenidos curriculares y la falta de aprovechamiento de recursos externos.

Las instituciones escolares tienen que plasmar en su organización, en sus prácticas pedagógicas y en su currículo su vocación de apertura y su capacidad de dar acogida a las múltiples expresiones y preocupaciones de la población, no para asumir más tareas de las que les corresponde hacer por función, capacidad y recursos, sino para adecuar sus proyectos educativos a los requerimientos de la comunidad, y para aprovechar, a su vez, los recursos educativos y económicos de la comunidad, concitando su apoyo y comprometiéndola con el proyecto educativo del establecimiento.

5.2. EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ

5.2.1. INTRODUCCIÓN

El ser humano es una unidad psico-afectivo-motriz. Su condición corporal es esencial. "La psicomotricidad no sólo se fundamenta en esta visión unitaria del ser humano, corporal por naturaleza, sino que cree haber encontrado la función que conecta los elementos que se pensaba separados del individuo humano, el cuerpo y el espíritu, lo biológico y lo psicológico"¹⁶. Esta función es el tono. El tono debe ser considerado en su importancia fundamental porque, siendo el punto de referencia esencial para el individuo en la vida de relación, biológica, psicológica e incluso en la toma de conciencia de sí mismo, especifica una de las diferencias fundamentales que distinguen al ser vivo del ser no vivo.

¹⁶ Koupernick C.: "Desarrollo Psicomotor de la primera infancia". Ed. Luis Miracle. Barcelona-España (1968)

El tono (la tensión o distensión) y los reflejos arcaicos, junto a los recursos sensoriales, son los instrumentos de partida del recién nacido que, sobre la base de un programa genético que va desarrollándose, suponen el comienzo de un proceso individual de crecimiento, maduración y desarrollo. El crecimiento se refiere a los aspectos cuantitativos de la evolución (el aumento en tamaño), la maduración se refiere a los aspectos cualitativos de la evolución (potencialidades genéticas que van surgiendo) y el desarrollo es la sucesión de cambios que se producen por la conjunción de los anteriores con la influencia de factores ambientales. Crecimiento, maduración y desarrollo infantil no pueden entenderse sin la necesaria condición corporal de nuestra existencia.

La psicomotricidad no puede reducirse a un simple método, se trata más bien de un peculiar modo de acercamiento la niña/o y a su desarrollo.

El objetivo de la psicomotricidad es “el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas (del individuo en su globalidad) a partir del cuerpo, lo que lleva a centrar su actividad e investigación sobre el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: disfunciones, patologías, educación, aprendizaje, etc”¹⁷.

Así pues, la educación psicomotriz gira principalmente en torno a algunos temas específicos referidos a la experiencia vivida que parten del cuerpo para llegar, mediante el descubrimiento y uso de diversos lenguajes (corporal, sonoro-musical, gráfico, plástico, etc.), a la representación mental, al verdadero lenguaje y específicamente: a la emergencia y elaboración de la personalidad del niño, de su “yo” como fruto de la organización de las diferentes competencias motrices y del desarrollo del esquema corporal, mediante el cual el niño toma conciencia del propio cuerpo y de la posibilidad de expresarse a través de él; a la toma de conciencia y organización de la lateralidad; a la organización y estructuración espacio-temporal y rítmica; y a la adquisición y

¹⁷ Brazelton, T.B. y Nugent, J.K. "Escala para la evaluación del comportamiento neonatal". Paidós. Barcelona (1997).

control progresivo de las competencias grafomotrices en función del dibujo y la escritura.

5.2.2. CONCEPTO

“Es el conjunto de todos los cambios que se producen en la actividad motriz de un sujeto a lo largo de toda su vida”¹⁸. Ocurre a causa de tres procesos: la maduración, el crecimiento y el aprendizaje.

- **LA MADURACIÓN**

Es el proceso fisiológico (del cerebro) genéticamente determinado por el cual, un órgano o un conjunto de órganos, ejerce libremente su función con la misma eficacia.

Los seres humanos no pueden ejercer desde el primer momento de su existencia, realizar todas las funciones que les caracterizan, necesitan de un proceso madurativo.

Todos los órganos del ser humano maduran porque no están terminados totalmente en el nacimiento. Los que intervienen en la motricidad son el sistema muscular y el sistema nervioso. En los primeros seis años de vida es donde el niño sufre más cambios motrices y maduros más rápido.

El sistema nervioso y el sistema muscular son fundamentales en el desarrollo motor.

¹⁸ M. Beard, Ruth. (1971) Psicología evolutiva de Piaget .Argentina. Kapelusz. Biblioteca de Cultura Pedagógica.

- **CRECIMIENTO**

Fenómeno cuantitativo de incremento de masa corporal como consecuencia del aumento en el número de células, del tamaño de las mismas, originando aumento de masa y volumen de tejidos, órganos y sistemas, que ocurren con diferente intensidad en distintos momentos de la vida.

- **APRENDIZAJE**

Cambio en el rendimiento, que suele ser permanente, que guarda relación con la experiencia.

5.2.3. ÁREAS DEL DESARROLLO PSICOMOTOR

- ✓ **Área del lenguaje:**

Como premisa inicial, es necesario indicar que la comunicación no es exclusiva del lenguaje verbal, sino que por medio de gestos, caricias y, en definitiva, utilizando todos los sentidos, nos comunicamos unos con otros. Desde esta perspectiva, el lenguaje es un instrumento de comunicación, y mediante su uso expresamos y comprendemos las ideas y mensajes que transmitimos.

La adquisición del lenguaje implica el aprendizaje de un repertorio de sonidos y de palabras, así como la progresiva utilización, de forma cada vez más compleja, de las reglas para su uso. Con todo, es un área de aprendizaje muy importante, denominada «instrumental», ya que forma parte del resto de ellas.

Veamos esquemáticamente el proceso que realizan los niños y niñas para adquirir y desarrollar el lenguaje.

Recordamos que las edades citadas en cada etapa son orientativas, ya que cada niño/a sigue su ritmo, aunque los padres y madres pueden estar atentos y observar su desarrollo. A continuación se ofrece algunas orientaciones para que poder observar la evolución de los niños sobre la adquisición del lenguaje, es decir, qué deberían hacer los niños y niñas, más o menos en los periodos que se proponen:

4 años:

Se desarrolla la comunicación; explica historias, hechos que han pasado, comprende algunos conceptos de espacio, tiempo y número (ordinales).

Puede elaborar e improvisar preguntas interminablemente. Aún articula de manera infantil.

A veces charla solo para llamar la atención. Se divierte con los más absurdos desatinos.

Le interesa observar la forma en que las respuestas a las distintas preguntas se ajustan a sus propios sentimientos. No suele hacer preguntas cuyas respuestas ya conoce.

No construye estructuras lógicas coherentes, sino que combina hechos, ideas o frases, solo para reforzar su dominio de palabras y oraciones.

Es verbal, tiende a complicar las respuestas, su forma de pensar es asociativa. Su lenguaje es mediano. No le gusta repetir las cosas. Puede sostener largas y complicadas conversaciones; puede contar una extensa historia mezclando ficción y realidad.

5 años:

Está muy adelantado. Habla sin articulación infantil. Sus respuestas son más sucintas y ajustadas a la pregunta.

Pregunta solo para informarse. Sus preguntas son razonables “¿para qué sirve esto?, ¿Cómo funciona esto?, ¿Qué quiere decir esto?, ¿Quién lo hizo?”.

Las preguntas tienen más sentido y tienen un verdadero deseo del saber.

Es pragmático. Sus definiciones están hechas en función utilitarista. Los cuentos de hadas excesivamente irreales lo molestan y confunden. Es serio y empírico. Ve y escucha los detalles. Es capaz de aislar una palabra y pregunta su significado.

En esencia, el lenguaje ya está completo en estructura y forma. Ha asimilado las convenciones sintácticas y se expresa con frases correctas y terminadas. Su vocabulario se ha enriquecido, llegando a 2200 palabras.

Su juego teatral rebosa de diálogo y comentarios prácticos relacionados con los acontecimientos cotidianos del trabajo, la cocina, el almacén, el transporte, el garaje. Puede dramatizar fenómenos naturales (sol, luna, lluvia, etc.) como personajes. Mucho de lo que dice es en forma de “Monólogo colectivo”.

Distingue su mano derecha e izquierda, pero no de las demás personas. No hace distinción entre lo físico y lo psíquico. Posee animismo.

✓ **Área personal social:**

La incorporación del niño/a al medio social en que vive tiene dos vertientes, la adaptación al mundo de los demás y la autonomía progresiva frente a ese entorno que le rodea y a las necesidades de la vida diaria. Así pues, en este apartado abordaremos los elementos más próximos al niño en relación a la adquisición de hábitos básicos y la evolución que experimenta en el juego.

4 años:

- Come solo con tenedor
- Bebe con paja
- Ayuda a poner la mesa
- Se calza el zapato que corresponde al pie
- Se viste sin ayuda (distingue delante y detrás)
- Es capaz de abrocharse
- Se lava y seca las manos solo.
- Control de los esfínteres
- No “ensucia” la cama.
- Sube y baja escaleras.
- Sube escaleras sin ayuda
- Va solo por la casa
- Se distrae solo
- Evita las situaciones u objetos peligrosos (cuchillos, cerillas)
- Cierta capacidad para ordenar sus cosas.
 - Se peina y cepilla los dientes solo (bajo vigilancia).
 - Efectúa comentarios sin que se lo pidan.
 - En las comidas le gusta elegir su plato; puede mostrarse muy locuaz, sin por ello dejar de comer.
 - Necesita pocas recomendaciones.
 - No hace siesta.
 - Trata de dilatar el momento de irse a la cama, pero cuando se acuesta se duerme enseguida ininterrumpidamente durante toda la noche sin tener que levantarse y no necesita llevar juguetes a la cama.
 - Cuando va al baño necesita muy poca ayuda.
 - Muestra en sus juegos mezcla entre independencia y sociabilidad.
 - Prefiere jugar en grupos de 2 ó 3 niños.
 - Comparte las cosas que trae de su casa y sugiere turnos para jugar, pero no sigue un orden consecuente.
 - Es hablador. Es excelente para encontrar pretextos.

- Su autocrítica y autoestima tienen implicaciones sociales. Critica a los demás.
- Sufre de ciertos temores (Por ejemplo: a la oscuridad, a los viejos, a los gallos, a las plumas y a los copos de algodón).
- Tiene fama de embustero.
- No puede distinguir entre verdad y fábula.

5 años:

- Goza de independencia y facultad de bastarse a sí mismo.
- En la casa es obediente y puede confiarse en él.
- Da poco trabajo para ir al baño, vestirse o cumplir obligaciones cotidianas (le gusta barrer y lavar y secar platos).
- Con los compañeros más chicos que él y con los hermanitos se muestra protector.
- Sabe decir su nombre y dirección.
- Juega en grupos de 2 a 5 niños y también juega con compañeros imaginarios.
- El triciclo y monopatín son sus juguetes favoritos para la calle y en la casa lo son el lápiz y tijera.
- Le gusta ir de excursión y a veces colecciona objetos.
- Le gusta disfrazarse.
- Le gusta impresionar a sus compañeros y empieza a darse cuenta que a veces sus compañeros hacen trampa en los juegos y él mismo comienza a crear engaños y frustrarías.
- Tiene un sentido de la vergüenza, deshonra y de su posición relativa.
- Tiene mayor conciencia de las diferencias culturales de los sexos.

✓ **Área motora:**

4 años:

- Corre con facilidad y puede alternar ritmos regulares a su paso. Puede realizar un salto a lo largo de la carrera o parado.
- También puede brincar (salto con rebote sobre una sola pierna).

- Puede mantener el equilibrio sobre una sola pierna durante varios segundos.
Le gusta realizar pruebas motrices que no sean difíciles.
- Le gusta salir airoso.
- Sus nuevas proezas atléticas se basan en la mayor independencia de su musculatura de las piernas.
- Hay menos totalidad en sus respuestas corporales, piernas, tronco, hombros y brazos no reaccionan tan en conjunto, por esto sus articulaciones parecen más móviles.
- También le proporcionan placer las pruebas que exigen coordinación fina.
- Toma una aguja a manera de lanza y la introduce en un pequeño agujero, sonriendo ante el éxito.
- Se abotona las ropas y hace el lazo de las zapatillas con facilidad.
- Demuestra mayor refinamiento y precisión.
- Al dibujar puede centrarse en un solo detalle.
- Al copiar un círculo lo hace en sentido de las agujas del reloj.
- Puede trazar sobre el papel entre líneas paralelas distantes un centímetro.
- Imitando una demostración previa, puede doblar 3 veces una hoja de papel, haciendo un pliegue oblicuo la última vez.

5 años:

- El niño adquiere madurez en el control motor general.
- Se establece la lateralidad.
- Posee mayor dominio en los gestos finos, así se le puede ver recortando, picando o pegando sobre una línea recta sin salirse. Sin embargo, la actividad gráfica aún es deficiente y el manejo de lápiz sigue siendo torpe. A lo largo de los 5 o 6 años irá adquiriendo precisión.
- Brinca sin dificultad y también salta.
- Puede superar la barra de equilibrio de 4 cm de ancho con una altura de 60 cm o con una pendiente de 30 cm. Puede pararse sobre un solo pie y puede conservar el equilibrio en puntas de pie durante varios segundos.
- Es más apto para la enseñanza de la danza, ejercicios y pruebas físicas.

- Puede coger una docena de bolitas una por una y dejarlas caer dentro de un frasco con la preferencia de una mano.
- Tiene más precisión y dominio del manejo de las herramientas, maneja bien el cepillo de dientes y sabe lavarse la cara.
- Maneja el lápiz con más seguridad y decisión. Puede dibujar una figura reconocible de un hombre.
- Cuando baila lleva mejor el ritmo.

✓ **Área de la conducta adaptativa:**

4 años:

- Posee capacidad de generalización y abstracción.
- Acosa con preguntas a los mayores, estas preguntas representan un impulso hacia la conceptualización de las multiplicidades de la naturaleza y del mundo.
- Comienza a sentirse a sí mismo (incluso como uno solo entre muchos).
- Posee una conciencia definida de clase (de su propia clase).
- Su comprensión del pasado y del futuro es muy escasa y manifiesta muy poco interés por el argumento.
- Puede contar hasta 4 o más de memoria, pero su concepto numérico no va más allá de 1, 2 y muchos.
- Puede tener un compañero de juegos imaginario. Aún en el juego teatral no mantiene un mismo papel por mucho tiempo.
- Su pensamiento es de tipo consecutivo y combinatorio más que sintético (al realizar una elección entre lindo y feo, se refiere por turno a cada uno).
- Cuando escucha un cuento, puede conmovirlo literalmente en un sentido muscular. El niño tiende a reproducir por medio de su actitud corporal y ademanes lo que está oyendo.
- En sus dibujos existe una primitiva mezcla de simbolización e ingenuo positivismo.
- El dibujo típico de un hombre consiste en una cabeza con dos apéndices y a veces también con dos ojos (el torso no aparece).

- Cuando se le presenta un dibujo incompleto de un hombre, puede suplir tres partes ausentes. Si se le agrega ojos entonces comenta: “ahora puede ver”.
- Juega espontáneamente con los cubos construyendo en la dimensión vertical y horizontal y da nombre a lo que construye.
- Le gusta crear y producir de primera intención.
- Le gusta pasar de una cosa a otra más que repetir.

5 años:

- Resuelve problemas simples que implican relaciones geométricas y espaciales.
- Puede insertar sucesivamente una serie de cajas, unas dentro de otras, realizando inmediatamente juicios prácticos respecto al orden de sucesión y orientación.
- Puede guardar juguetes de forma ordenada.
- Cuando dibuja a un hombre se diferencian las partes y cierto aspecto de cosa terminada de la cabeza a los pies.
- El dibujo incompleto de un hombre le agrega ojos y orejas.
- Al dibujar una bandera traza el asta, franjas y estrella: es realista.
- En los juegos le gusta terminar lo que ha empezado.
- Muestra mayor acabamiento y autocrítica.
- Hace gala de un mayor discernimiento.
- Puede contar inteligentemente 10 objetos y es capaz de hacer algunas sumas simples y concretas dentro de la magnitud de su edad y sabe decir su edad.
- El sentido del tiempo y la duración se hallan más desarrollados.
- Sigue la trama de un cuento y repite una larga sucesión de hechos. Puede efectuar un plan de juego programando de un día para otro, lo cual se halla correlacionado con una apreciación más vivida del ayer y el mañana.
- Tiene un recuerdo más claro de lugares remotos y un interés más preciso por ellos (es capaz de recordar una melodía) y cuando pinta o dibuja, siempre la idea precede a la obra sobre el papel.
- Sus pies están firmemente clavados en la realidad.

- Siempre está listo y ansioso por conocer realidades.
- Su modo de dibujar refleja su realismo.

Para concluir este apartado se vuelve a insistir en que no existen fechas y plazos rígidos para el desarrollo humano. Todas las fechas y periodos temporales apuntados son orientativos. Cada niño y cada niña frecuentemente avanzan más rápido en unas áreas y se desarrolla con algún retraso en otras. Por esta razón no debemos nunca considerar el desarrollo infantil como un proceso automático ni podemos comparar de forma lineal a dos niños o niñas de la misma edad. Justamente por este motivo en psicología evolutiva se diferencia la edad cronológica (años, meses) de la edad mental (etapas evolutivas en las que el bebé o el niño se encuentran).

Esta es una recomendación importante para aquellos padres y madres que esperan, en ocasiones con cierto temor, que su hijo o su hija cumplan, como si de relojes suizos se trataran, los cambios de etapa o estadio narrados al cumplir determinado mes o determinado año.

5.2.4. Población de alto riesgo.

Existen factores que favorecen un adecuado progreso psicomotor. Estos son: una buena nutrición, un sólido vínculo madre-hijo y una estimulación sensorial adecuada y oportuna. Las neuronas requieren de oxígeno y glucosa para vivir y desarrollarse. En animales de experimentación se ha demostrado el efecto positivo de la estimulación sensorial tanto en el desarrollo de las neuronas como en desempeño motor y social. En niños institucionalizados se ha demostrado el efecto positivo de la estimulación en el progreso de las habilidades, logrando incrementar el cociente intelectual en forma significativa al mejorar la estimulación.

Los factores que frenan el desarrollo psicomotor son aquellas condiciones que pueden producir un daño neuronal irreversible como son: una hipoxia

mantenida, la hipoglicemia, y las infecciones o traumatismos del SNC. Otros factores son, la ausencia de un vínculo madre-hijo adecuado y la falta de estimulación sensorial oportuna. Existen además ciertas condiciones congénitas o adquiridas durante la gestación, o posterior al parto que pueden alterar el desarrollo del niño. Los factores de riesgo se pueden dividir en prenatales, perinatales o postnatales.

Los factores prenatales son: infecciones intrauterinas (virus de inclusión citomegálica), genetopatías (Síndrome de Down) y otros. Los perinatales son: asfixia neonatal (hipoxemia), hiperbilirrubinemia, prematuridad extrema, hipoglicemia clínica, infecciones neonatales (Sepsis), apneas, síndrome de dificultad respiratoria (hipoxemia), convulsiones neonatales, hipertensión intracraneana y anemia aguda (por hipoxemia, hipovolemia.). Por último, entre los postnatales: hay que mencionar: hipotiroidismo, enfermedades metabólicas (fenilquetonuria), convulsiones de difícil manejo (Síndrome de West), meningitis/meningoencefalitis, traumatismo encéfalo craneano grave e hipoestimulación severa (padres adictos a drogas, depresión materna.)

5.2.5. Evaluación del Desarrollo Psicomotor

Los niños sanos siguen un patrón de desarrollo o de adquisición de habilidades. Este patrón es claro y se han definido hitos básicos, fáciles de medir, que nos permiten saber cuándo un niño va progresando adecuadamente. Con ellos se han elaborado pruebas objetivas de evaluación del desarrollo considerando cuatro áreas: motricidad gruesa, motricidad fina, sociabilidad y lenguaje. "Existen pautas de "screening" o tamizaje, rápidas de aplicar (10-15 minutos), que seleccionan niños de riesgo o retraso pero no precisan el área del daño o la magnitud del retraso. Estas pruebas son, entre otras: el Test de Denver (USA) y el EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor) de Soledad Rodríguez y cols. (Chile.) Existen otras pruebas de evaluación del desarrollo psicomotor, que son más largas de aplicar (40-50 min) y que requieren de personal entrenado pero que tienen la ventaja de

poder definir mejor el retraso, su magnitud y las áreas de mayor problema. Estas pruebas son el Bailey (USA), el Mullen (USA) y el Griffiths (Inglaterra), entre otras”¹⁹.

5.2.6. CARACTERÍSTICAS MOTRICES DE LOS NIÑOS DE TRES AÑOS

Al niño de tres años le gusta la actividad motriz gruesa, si bien menos exclusivamente. “Se entretiene con juegos sedentarios durante periodos más largos, le atraen los lápices y se da una manipulación más fina del material de juego”²⁰. Ante una caja de truco con una pelota dentro, trabaja tenazmente para sacarla, y una vez que lo consigue, prefiere estudiar el problema que jugar con ella.

En el dibujo, tanto espontáneo como imitativo, muestra una mayor capacidad de inhibición y delimitación del movimiento. Sus trazos están mejor definidos y son menos difusos y repetidos. También en la construcción de torres muestra un mayor control, utilizando nueve o diez cubos. Este mayor dominio de la coordinación en la dirección vertical se debe aparentemente a la maduración de un nuevo equipo neuromotor.

Puede doblar un pedazo de papel a lo largo y ancho, pero no en diagonal, aún con la ayuda de un modelo.

Es de pies más seguros y veloces. Su correr es más suave, aumenta y disminuye la velocidad con mayor facilidad, da vueltas más cerradas y domina las frenadas bruscas. Sube las escaleras sin ayuda alternando los pies. Puede saltar del escalón con los dos pies juntos. Puede saltar con los dos pies juntos de una altura de hasta 30 centímetros. Ya pedalea en un triciclo La razón de estos progresos es el equilibrio.

¹⁹ J. Cratty, Bryant. (1982) Desarrollo perceptual y motor en los niños. Barcelona. Paidós

²⁰ Antón, Montserrat. (1979) La psicomotricidad en el parvulario. Barcelona. Laia. Cuadernos de pedagogía

En el andar tiene menos balanceos y vacilaciones, está mucho más cerca del dominio completo de la posición erguida y durante un segundo o más puede pararse en un solo pie.

- **En cuanto a su conducta adaptativa.**

Sus discriminaciones, sean manuales, preceptuales o verbales, son más numerosas y categóricas. Su coordinación motriz es superior. Es capaz de hacer corresponder las formas simples e insertas con facilidad un círculo, un cuadrado o un triángulo en los tres agujeros correspondientes de la tabla de formas.

La edad de tres años constituye un estado de transición en el cual empiezan a tener lugar muchas individualizaciones perceptuales. Su floreciente vocabulario lo ayuda en la tarea de desenredar la maraña intelectual. Continuamente nombra las cosas, con un aire de juicio incisivo. Se da menudo que el niño diga: “Ete”, “éche”, “ayí”. Estas expresiones son índice de un proceso de clasificación, de identificación y comparación. Sus frecuentes preguntas: “¿Qué es echo?”, revelan una tendencia hacia la clarificación perceptual.

- **En cuanto al lenguaje.**

A los 3 años, las palabras están separadas del sistema motor grueso y se convierten en instrumentos para designar preceptos, conceptos, ideas, o relaciones. El vocabulario aumenta rápidamente para alcanzar un promedio de casi 1.000 palabras, pero estas se hayan en etapas de desarrollo muy desiguales. Algunas son meros sonidos sometidos a prueba experimental. Otras tienen un valor musical o humorístico. Y otras, por el contrario, son portadoras de un significado bien preciso. Muchas de sus preguntas son aparentemente insustanciales. Los cantos que improvisa de mañana al despertar parecen, de igual modo, sin sentido.

- **En cuanto a la conducta personal-social.**

El niño a esta edad es capaz de negociar transacciones recíprocas, sacrificando satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio ulterior. Son típicos su fuerte deseo de agradar y la docilidad que le aviene a la gran mayoría de exigencias del examen mental.

Usa palabras para expresar sus sentimientos, sus deseos y aún sus problemas. Presta oído a las palabras y las indicaciones surten efecto.

Su noción del yo personal y de otros yo personales es imperfecta y fragmentaria. Sus estallidos emocionales por lo común son breves; pero puede experimentar su ansiedad prolongada y es capaz de celos. Los celos agudos pueden hacer que el chico se revuelque por el suelo, chille y patalee.

Habla mucho consigo mismo, a veces a manera de práctica experimental del lenguaje, pero también como si se dirigiera a otro yo o a una persona imaginada. Proyecta su propio estado de ánimo sobre los demás.

Todavía le gustan juegos de tipo solitario y paralelo. Su cooperación es incoherente, vacilante y fragmentaria.

Sus rebeliones aunque violentas son menos infantiles y menos frecuentes. Aunque poco habitual, puede succionarse el pulgar cuando está fatigado o fastidiado.

Demuestra mayor interés y habilidad para vestirse y desvestirse. Sabe desatar y quitarse los zapatos y los pantalones.

Empieza a dormir toda la noche sin mojarse. Todavía hace una siesta de una hora o más.

Los problemas del sexo no han adquirido gran complejidad, pero existen otros muchos problemas de auto-orientación. Si constitucionalmente es inestable y su modo de crecimiento presenta fluctuaciones amplias y erráticas se hará presente la falta de adaptación del niño.

5.2.7. CARACTERÍSTICAS MOTRICES DE LOS NIÑOS DE CUATRO AÑOS

La seguridad verbal del niño de cuatro años puede engañarnos, haciéndonos atribuirle más conocimientos de los que en realidad posee. Su propensión a hablar, a producir, a crear lo hace altamente reactivo para el examen psicológico.

• En cuanto a sus características motrices

Corre con más facilidad que a los tres años. Puede alternar ritmos regulares de su paso. Es capaz de realizar en largo a la carrera o parado, mientras que de tres sólo puede saltar hacia abajo o hacia arriba. Puede saltar a la manera del pato cojo. Pero no puede saltar en un solo pie y mucho menos realizar los tres tipos de salto sucesivamente.

Le gusta realizar pruebas motrices que no sean muy difíciles. Sus proezas atléticas se basan en la mayor independencia de la musculatura de las piernas. Como en todas estas partes, aquí también se ve la obra del principio de individualización.

Hay menos totalidad en sus respuestas corporales, y piernas, tronco, hombros y brazos no reaccionan tan en conjunto. Ahora puede llevar el brazo hacia atrás con mayor independencia y ejecutar un tiro potente con el balón.

Le proporcionan placer las pruebas que exijan una coordinación fina. Se abotona las ropas y hace el lazo de los zapatos con toda facilidad demostrando mayor refinamiento y precisión.

Al dibujar es capaz de dedicar una atención concentrada a la representación de un solo detalle. Es incapaz de copiar un rombo de un modelo aunque sí puede formar una cruz; esto es porque es imperfecto el dominio de la dimensión oblicua.

- **En cuanto a su conducta adaptativa**

Posee una capacidad de generalización y abstracción que ejercita con mucha más frecuencia y deliberación.

Ya empieza a sentirse a sí mismo, incluso como uno solo entre muchos. Posee una conciencia definida de su propia clase.

Su concepción del pasado y del futuro es muy escasa, y aun tratándose de cuentos manifiesta muy poco interés por el argumento. Puede contar hasta cuatro o más de memoria.

La mentalidad de un niño de cuatro años es más activa que profunda. Su pensamiento es de tipo consecutivo y combinativo, más que sintético.

El niño tiende a reproducir mediante su actitud corporal y sus ademanes lo que está oyendo. En sus dibujos existe una primitiva mezcla de simbolización e ingenuo positivismo.

- **En cuanto al lenguaje**

En esta edad los interrogatorios alcanzan su culminación. A veces charla por ganarse el beneplácito social y para atraer la atención. También le gustan los juegos de palabras.

Los por qué y los cómo aparecen frecuentemente en las preguntas, pero las explicaciones no le interesan gran cosa. Combina hechos, ideas y frases sólo para reforzar su dominio de palabras y oraciones. La gramática en estas frases

involucra un considerable grado de pensamiento abstracto y de relaciones. No le gusta repetir las cosas. Dice: "Esto ya lo dije antes". Es charlatán y puede contar extensas historias entremezclando ficción y realidad.

• **En cuanto a la conducta personal-social**

Ante las pruebas individuales, realiza las tareas indicadas con más cuidado; demuestra mayor sistema, efectúa más comentarios sin que nadie se lo pida, y tanto que puede llegar a explayarse, que el examinador puede pasar a ser el examinado.

En la vida hogareña requiere muchos menos cuidados. Puede vestirse y desvestirse casi sin ayuda, hace el lazo de los zapatos (pero es incapaz de atarlos), se peina solo y se cepilla los dientes. En las comidas le gusta elegir él mismo el plato.

Mayoritariamente ya no hace siesta. Por las noches trata de dilatar el momento de irse a la cama, pero una vez que se acuesta duerme en seguida y no necesita llevarse juguetes u otras cosas consigo. Duerme ininterrumpidamente durante toda la noche sin tener que levantarse.

Cuando va al baño, es muy poca ayuda la que precisa. Le gusta ir al baño cuando hay otros en él, para satisfacer una nueva curiosidad que empieza a surgir.

Los juegos reflejan una mezcla equilibrada de independencia y sociabilidad. Realiza mayor número de contactos sociales y pasa más tiempo con el grupo de juego. Prefiere los grupos de dos o tres chicos. Comparte la posesión de las cosas que trae de su casa. Sugiere turnos para jugar, pero no sigue, en modo alguno un orden consecuente. Sus interpretaciones teatrales son menos caprichosas e inconexas.

Es hablador, sus frases están saturadas con el pronombre de primera persona. A esta edad también critica a los demás.

Tiene fama de embustero, ya que estos surgen de su conciencia del medio social y de una comprensión social en maduración.

5.2.8. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS

El período de la primera niñez está próximo a su fin. El niño de cinco años puede no estar listo para aspectos de la lectura, escritura y las cuentas, hasta dentro de otros dos años más.

Es más reservado e independiente que el niño de cuatro años, aunque posee una comprensión más aguda del mundo y de su propia identidad.

• En cuanto a las características motrices

Posee un mayor control de la actividad corporal general. Su sentido del equilibrio es más maduro, lo cual hace que en el campo de los juegos parezca más seguro y menos inclinado a tomar precauciones.

Brinca sin dificultad y también salta. Puede superar la barra de equilibrio de 4 centímetros de ancho a una altura de 60 centímetros o con una pendiente de 30 centímetros. Puede pararse sobre un solo pie y aún puede llegar a conservar el equilibrio en puntas de pie durante varios segundos.

Muestra mayor precisión en el dominio y manejo de las herramientas. Maneja bien el cepillo de dientes, el peine y sabe lavarse la cara. Maneja el lápiz con más seguridad y decisión. Es capaz de dibujar una figura reconocible de un hombre. Sus trazos rectos muestran un progreso en el dominio neuromotor de los ejes vertical hacia abajo, horizontal de izquierda a derecha y oblicuo hacia abajo. Sigue mejor el ritmo de la música bailando más acompasado.

- **En cuanto a la conducta adaptativa**

Ya no se confunde con el problema de la tarjeta de visita cortada en diagonal, y no le cuesta reorientar las dos mitades, formando un rectángulo con los dos triángulos. Puede insertar sucesivamente una serie de cajas, unas dentro de otras. Cuando hace un dibujo de un hombre, este muestra diferencias en las partes y cierto aspecto de cosa terminada, desde la cabeza a los pies. Es realista.

En sus juegos le gusta terminar lo que ha empezado. A esta edad puede contar diez objetos, y es capaz de hacer algunas sumas simples. Ya sabe decir su edad.

Puede seguir la trama de un cuento y repite con precisión una larga sucesión de hechos. Es capaz de llevar a efecto un plan de juego programado de un día para otro. Manifiesta un recuerdo más claro de lugares remotos y un interés más preciso por ellos. Es capaz de recordar una melodía.

En esta edad existe una vena de seriedad por su mayor madurez. Está firmemente plantado en la realidad. Está listo y ansioso por conocer realidades. Aunque intelectualmente parece bien orientado, al examinar sus juicios y nociones verbales revela muchas formas de inmadurez en su pensamiento.

- **En cuanto al lenguaje**

Las preguntas son más sucintas y ajustadas a lo que se le pregunta. Sus propias preguntas son más escasas y serias y resultan menos molestas que las de cuatro porque tienen más sentido. Tiene verdadero deseo de saber. Es más pragmático. Sus definiciones están hechas en función utilitaria. Su imaginación no es tan amplia como la de un año atrás. Ve y escucha los detalles. Esto se

muestra por sí solo en el lenguaje. Es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado.

El lenguaje, en esencia, ya está completo en estructura y forma. Ha asimilado las convenciones sintácticas y se expresa con frases correctas y terminadas. El juego teatral de esta edad rebosa de diálogo y comentarios prácticos relacionados con los acontecimientos cotidianos del trabajo, la cocina, el almacén, el transporte, el garaje. Su pensamiento se halla tan ceñido a su propio ser que no puede suprimir su punto de vista, ni siquiera provisionalmente, a fin de comprender por reciprocidad el punto de vista de los demás. Distingue la mano derecha e izquierda de su propia persona, pero no en las demás personas. Carece de poder de razonamiento explícito. No hace distinción alguna entre lo físico y lo psíquico.

• **En cuanto a la conducta personal-social**

El niño de cinco años goza de facultad e independencia para bastarse a sí mismo relativamente. A esta edad ya está lo bastante maduro para adaptarse a un tipo simple de cultura.

En la casa es obediente y puede confiarse en él. Da poco trabajo para dormir, ir al baño, vestirse o cumplir con sus obligaciones cotidianas. Le agrada barrer, lavar y secar los platos. Se muestra protector con los hermanos y los demás chicos. Muestra una notable competencia y responsabilidad en el cuidado de un bebé.

Sabe decir su nombre y dirección. Muestra indiferencia frente a situaciones luctuosas o trágicas. No conoce las emociones complejas. Muestra rasgos y actitudes emocionales llamativas: seriedad, determinación, paciencia, tenacidad, cuidado, generosidad, sociabilidad. Manifiesta amistad, equilibrio, orgullo en el triunfo y de la escuela, satisfacción en la producción artística y orgullo de la posesión. Tiene cierta capacidad para la amistad. Juega en

grupos de dos a cinco con nueva sociabilidad. También juega con compañeros imaginarios. Durante las comidas se muestra muy sociable y hablador.

El triciclo y el monopatín son los juguetes favoritos para la calle. En casa lo son el lápiz y las tijeras. Le gusta ir de excursión y a veces realizar colecciones de objetos.

Le gustan las ropas, le gusta disfrazarse. Le gusta impresionar a sus compañeros. Empieza a darse cuenta de que estos compañeros a veces hacen trampas en los juegos. Posee un sentido elemental de la vergüenza y la deshonra, y también de su posición relativa. Tiene mayor conciencia de las diferencias culturales o de otra índole entre los dos sexos.

La seguridad en sí mismo, la confianza en los demás y la conformidad social son rasgos personales-sociales principales a los cinco años.

5.2.9. ETAPA DE LOS TRES AÑOS A LOS CUATRO AÑOS

A esta edad las nociones de arriba, abajo, delante y detrás empiezan a tomar sentido al poder dominarse totalmente a nivel de marcha y de toda la gran motricidad. Conviene afianzarlas dado que hacia el final de esta etapa el niño se definirá lateralmente.

Hay que enfocar el trabajo, teniendo todo ello muy presente y aportando el material adecuado (pelotas, tacos, globos...), objetos de fácil manipulación con una parte y otra del cuerpo.

Las partes más comunes del cuerpo - cuyo conocimiento se ha adquirido en la etapa anterior - se convierten ahora en “una” y “la otra”, es decir, el niño dirá: “una mano”, y “la otra mano”, “una pierna” y “la otra pierna”... conocerá también las articulaciones más evidentes como son cuello, rodillas y codos.

La marcha se completa subiendo escaleras sin ayudarse de ningún apoyo y bajándolas con la ayuda de la barandilla. El niño ya es capaz de andar de puntillas, así como de realizar las primeras tentativas de saltar a la pata coja, si bien no siempre lo consigue.

Por todo lo dicho será necesario fomentar mucho los juegos en los que intervenga el dominio del equilibrio.

También es importante educar la mano mediante la práctica del garabato espontáneo e iniciar la manipulación de barro y plastilina, simplemente a nivel de manipulación motriz (ya que toda la educación táctil es otro aspecto muy importante a tener presente).

En cuanto a conceptos y vivencias espaciales se trabajará igualmente.

- Grande y pequeño.
- Fuerte y flojo.
- Aprisa y despacio.
- El descubrimiento del propio ritmo, expresándolo tanto con el propio cuerpo como con un instrumento de percusión.
- El inicio de la adaptación del propio ritmo a un ritmo foráneo (mediante música, percusión, etc.).

En esta etapa puede empezar a pedírsele al niño que verbalice posteriormente la acción que acaba de realizar a fin de interiorizar las experiencias que se han vivido.

5.2.10. ETAPA DE LOS CUATRO A LOS CINCO AÑOS

Esta edad es la que muchos autores definen como de paso de la motricidad a la psicomotricidad, es decir, de simple vivencia a un campo más intelectualizado en el que el niño ya empieza a ser capaz de representar sus vivencias.

Por lo tanto, aparte de afianzar los conceptos ya vividos en etapas anteriores, el niño podrá representarlos mediante un dibujo, todavía simple y estático, pero no gratuito sino como fruto de su experiencia.

Hay que trabajar sistemáticamente la derecha y la izquierda para dar sentido al eje de simetría, que ya tiene definido si bien tan sólo a nivel del propio cuerpo (sin mencionar específicamente derecha e izquierda).

Debe buscarse una nueva dimensión para todos esos aspectos ya adquiridos sobre el propio cuerpo, proyectándolos sobre los objetos a partir de su relación con ellos:

- Sobre...
- Por encima de...
- Debajo de...
- Delante de...
- Detrás de...
- Dentro de...
- Fuera de...
- A un lado de...
- Al otro lado de...

Es importante hacer aparecer las primeras nociones de intervalo:

- Junto.
- Separado.
- Largo.
- Corto.

Antes de hacer plasmar al niño la representación del cuerpo sobre el papel, es necesario ofrecerle la oportunidad de moldearlo con barro o plastilina; en efecto, así los posibles errores que cometa -si bien la corrección definitiva no se hará realidad hasta que el niño tenga conciencia sobre su propio cuerpo de la parte olvidada o mal implantada- se subsanaran de manera más eficaz, ya que podrá deshacer el modelo y volvérselo a plantear más fácilmente que en el papel.

Ya en esta edad se empezará el trabajo corporal de las grafías en sus aspectos:

- Trazo libre.
- Trazo vertical.
- Trazo horizontal.
- Las dos rotaciones.
- El garabato.
- Las ondas.
- Las crestas.
- La redonda.

Las representaciones a nivel gráfico, tanto con el papel grande colocado en el suelo, con pintura de dedos o con pincel grueso hay que emplearlas después de que la niña/o haya experimentado corporalmente las partes trabajadas.

Es importante propiciar paralelamente la creatividad de las niña/os y a sus primeros esbozos de representación mental el descubrimiento de la relatividad de estos mismos conceptos espaciales, porque si bien todos los objetos dinámicos y estáticos ocupan un lugar en el espacio, la niña/o relativiza sus posiciones para adaptarlas a su propia orientación espacial. Por lo tanto el educador no ha de proporcionar siempre al niño los puntos de referencia para orientarse, sino que ha de ayudarlo para que sea él mismo quien halle la manera correcta de hacerlo.

5.2.11. ETAPA DE LOS CINCO A LOS SEIS AÑOS

El conocimiento corporal se perfecciona y el interés del niño no está centrado tan solo en el propio cuerpo del compañero. Puede decirse que conoce y le gusta trabajar con las partes más comunes que tienen una imagen simétrica con respecto al eje central. Conoce también otras partes no tan evidentes: pestañas, hombros.

Hay que trabajar el cruzamiento del eje central del cuerpo a nivel de sí mismo, a nivel de un objeto estático (es decir, que cuando lo tenga de frente a frente, y por lo tanto la derecha y la izquierda del niño no coincidan respectivamente con la derecha y la izquierda del objeto, la niña/o pueda proyectarle su propia derecha e izquierda), así como iniciar el reconocimiento de la lateralidad en objetos dinámicos (aún no lo logrará del todo).

Se iniciará, pues, el juego con objetos dándoles una referencia lateral: a mi lado derecho hay...a mi lado izquierdo hay.

Estas experiencias tendrán que ser muy vivenciadas y poco representadas todavía, variando mucho la posición de los objetos. Se terminará con el trabajo corporal de las grafías más complejas:

- Arabescos.
- Bucles.
- Combinaciones cruzadas.

En cuanto al terreno representativo puede utilizarse, aparte del papel grande, el de medida folio, empezando a tener cuidado con las dimensiones y proporciones de las representaciones mencionadas.

El esquema corporal puede ya tener un sentido para el niño; será capaz de dibujarlo representando también el doble contorno del cuerpo y de las articulaciones, así como las dimensiones y proporciones que guardan entre sí las diferentes partes del mismo.

Dado que la niña/o de esta edad ya ha adquirido la orientación espacial básica, hay que trabajar la dirección a nivel representativo de la flecha (es decir, convivencia el valor de signo direccional que tiene la flecha señalando hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha y hacia la izquierda).

Se iniciaran igualmente los conceptos:

- Antes
- Después

Tanto a nivel espacial: Pedro está situado antes que Pablo, como a nivel temporal: después de comer jugaremos a la pelota.

El ritmo (intervalos, seriaciones) se prolongará a nivel de objetos y de nociones ya aprendidas (junto, separado) relativizándolas: más junto, más separado. Más corto, más largo, se plasmará sobre el papel y también con instrumentos musicales.

7. METODOLOGÍA

7.1. MÉTODOS:

Para desarrollar el presente trabajo investigativo se requiere de la utilización de métodos y técnicas, entre los cuales tenemos:

El método descriptivo se utilizará para evidenciar y detallar la problemática planteada. Así como también este método servirá para exponer y realizar el análisis de la incidencia de la falta de profesionalización docente en el desarrollo psicomotriz.

La observación actual del fenómeno en estudio orientará para la identificación y delimitación precisa del problema; para formular adecuadamente los objetivos e hipótesis; además la recolección y elaboración de los datos (organización, comparación e interpretación); y finalmente ayudará a extraer conclusiones y recomendaciones.

Método analítico. El trabajo se centrará en conocer la influencia que tiene la falta de profesionalización docente en cada uno de los alumnos/as frente al desarrollo psicomotriz. Además se analizará si los hábitos adquiridos por los estudiantes inciden en su vida diaria.

El análisis será tratado desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, sin el ánimo de quedarse en la simple cuantificación de la información obtenida, sino que a más de eso se tratará de explicar esa realidad por medio del marco teórico, el mismo que se sustenta en aspectos epistemológicos fundamentales que puedan explicar la dialéctica del proceso de investigación.

Método Sintético. Se tratará de encontrar coherencia teórica, lógica y metodológica a lo largo del trabajo, basándonos para ello en la realidad de la demanda social y la oferta educativa que propone el centro investigado con el apoyo de la investigación documental que sustente la posición hipotética.

Método dialéctico. Considerará a la naturaleza, a la sociedad y el propio pensamiento humano en perpetuo movimiento, desarrollo, crecimiento, cambio y transformación. Permitirá aceptar los avances y retrocesos de la investigación hasta lograr descubrir las causas de mayor impacto que determinan el fenómeno detectado como objeto de estudio.

7.2. TÉCNICAS

Con el propósito de obtener la información necesaria durante el proceso de investigación se considera pertinente partir de las técnicas de investigación documental, para luego ingresar a la investigación de campo, aquí se emplearán las técnicas de observación directa, la encuesta y el test. La información de campo obtenida servirá para la comprobación hipotética planteada realizando una apreciación estadística de los fenómenos descubiertos.

Entre los instrumentos que se utilizarán están las fichas de trabajo (nematécnicas, bibliográfica, etc.) las guías o registros de observación y los cuestionarios para encuestas.

Las diversas actividades se llevarán a cabo en forma personal y directa, de esta manera se fundamentará adecuadamente el trabajo de investigación en lo que se refiere a conceptos, informaciones recomendaciones y generalizaciones; argumentadas dentro de los campos: filosóficos, sociológicos, educativo, etc. de los autores que se enmarquen en el presente estudio.

Previo a la aplicación de los instrumentos, estos serán sometidos a una prueba que consistirá en determinar una pequeña muestra con la finalidad de verificar la validez de los mismos. Ante todo se determinará el objetivo de la investigación. Una vez comprobado el instrumento, se aplicará durante el tercer trimestre del año lectivo 2010 - 2011.

El marco contextual se elaborará en base a las observaciones realizadas a los estudiantes del plantel motivo de investigación; así como, del diagnóstico preliminar que se obtendrá a través de las conversaciones, encuestas y entrevistas que se realicen al personal humano que se logre captar.

Con la compilación de la información empírica se elaborará el marco contextual abarcándolo desde una perspectiva global para luego ir a sus partes más específicas motivo de nuestro estudio.

Para estructurar el marco teórico primeramente se recolectará toda la bibliografía referente al tema de investigación y a través de la contextualización se irá argumentando científica y formalmente la información empírica que se obtenga, posteriormente se le dará un enfoque emotivo, para que la investigación sirva a todos los docentes que deseen un cambio transformador en la calidad de la educación.

La hipótesis se la comprobará con los datos obtenidos y la información necesaria proporcionada, así como también con la aplicación de la estadística descriptiva. Se demostrará por medio del método teórico-deductivo; para este proceso se considerará la estadística descriptiva, los sustentos teóricos compilados según las variables y los resultados que arrojen las encuestas.

7.3. POBLACIÓN

Dentro de la metodología se ha realizado la delimitación del medio problemático y por lo tanto se ha seleccionado la población o universo motivo de la presente investigación.

La población de la presente investigación está integrada por 20 alumnos del Primer Año de Educación Básica, así como de 1 docente designada al año en mención.

CUADRO DE POBLACIÓN A INVESTIGAR

AÑOS DE BÁSICA	NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO DE DOCENTES
PRIMERO	20	1
TOTAL	20	1

FUENTE: Secretaría del Centro
RESPONSABLE: La Autora

8. CRONOGRAMA

TIEMPO ACTIVIDADES	2011-2012																																															
	MARZO 2011				ABRIL 2011				MAYO 2011				JUNIO 2011				JULIO 2011				AGOSTO 2011				SEPTIEMB 2011				OCTUBRE 2011				NOVIEMB 2011				DICIEMB 2011				ENERO 2012				FEBRERO 2012			
	Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semanas											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
1. Selección del tema	■																																															
2. Revisión bibliográfica		■	■	■																																												
3. Presentación del proyecto							■	■																																								
4. Aprobación del proyecto por los organismos pertinentes								■	■	■	■	■																																				
5. Diseño y elaboración del instrumento de recolección de datos. (encuestas)												■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																								
6. Aplicación de la encuesta																																																
7. Análisis e interpretación de datos																																																
8. Reproducción y encuadernación																																																
9. Defensa de la tesis en privado																																																
10. Exposición de tesis																																																
11. Sustentación final de la tesis																																																

9. RECURSOS Y PRESUPUESTO

Recursos Institucionales

- Universidad Nacional de Loja, Área de la Educación, El Arte y la Comunicación, Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia
- Centro Educativo “San Francisco”

Recursos Humanos

- Personal docente del Centro Educativo “San Francisco”
- Alumnos
- Director y asesor de investigación
- Investigadora: Andrea del Rocío González, González

Recursos Materiales

- Materiales para la reproducción del texto
- Revistas periódicos
- Aula
- Computador
- Disquetes
- Copias
- Encuestas
- Internet
- Esferográficos
- Papel periódico

PRESUPUESTO

- Movilización	400.00
- Copia de documentos	250.00
- Material de oficina	200.00
- Instrumentos de investigación	250.00
- Levantamiento definitivo	200.00
- Reproducción empastado	100.00
- Imprevistos	100.00
TOTAL	<hr/> 1.500.00

10. BIBLIOGRAFÍA.

- ✓ ALESSANDRI, María Laura, Trastornos del lenguaje, editores LEXUS
- ✓ AMAYA, E. La escuela, el maestro y su formación, poligrafiado, Santa Fe de Bogotá, 1994.
- ✓ BARTOLOMÉ, Rocío y otros, Manual para el educador infantil, Edit Trillas España
- ✓ COSTA MUÑOZ, María Enith, Investigación Científica UNL. 1999
- ✓ CULTURAL S.A., Pedagogía y Psicología Infantil, Edit. Kapelusz, Madrid 1998
- ✓ EDUCACIÓN 2000, UNICEF
- ✓ ENCICLOPEDIA DE LA VIDA, Abril S.A., Edit. Susaeta 2003
- ✓ FOLHO, Laurencio, Introducción del estudio de la escuela nueva. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1965
- ✓ FORERO, Martha, Desarrollo afectivo, Edit. Kapelusz, 2004
- ✓ GARCÍA HOZ, Víctor, Diccionario de pedagogía
- ✓ GARCÍA M., Emilia, La Psicología del infante, Edit. Treón, Barcelona-España
- ✓ GISPERT, Carlos, Enciclopedia de la Psicopedagogía, Edit. Trillas España
- ✓ LEÓN GROSS, Ebee, Psicopediatría.
- ✓ MERANI, Alberto L, Psicología Genética, Edit Luna, Lima, 1999
- ✓ ORTEGA, Segundo. Estadística aplicada a la investigación, Loja - Ecuador, 1998.
- ✓ SÁNCHEZ HIDALGO, Efraín, Psicología Educativa,
- ✓ SARMIENTO, Miguel, PEREZ, Galo, QUEZADA, Froilán. Corrientes, Métodos y Técnicas de la Investigación Educativa. U.N.L. 1996.
- ✓ Trastornos del Lenguaje Detección y tratamiento en el aula, Lexus Editores.
- ✓ WOOLFOLK, Anita E., Psicología educativa, Edit. Planeta, Argentina, 2001

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

ENCUESTA PARA DOCENTES

Estimado(a) Docente:

Con la finalidad de realizar un trabajo de investigación sobre la profesionalización docente y el desarrollo psicomotriz de los niños/as, solicito de la manera más comedida se digne colaborar respondiendo al siguiente cuestionario.

1. Señale su nivel de formación profesional

Bachiller	()	Normalista	()
Universitario	()	Postgrado	()

Explique:

2. ¿Ha recibido cursos de capacitación en los últimos dos años?

Si () No ()

Por qué:

3. Señale los eventos que más frecuentemente ha recibido

Seminarios () Talleres () Simposio ()

Explique:

4. Cuando se han presentado problemas de aprendizaje, ¿cómo los ha solucionado?

Buscando ayuda () Con sus conocimientos ()
No ha podido solucionarlos ()

Explique:

5. A su criterio ¿cómo es reconocida su labor docente?

Con buen desempeño docente () Con prestigio ()
Con reconocimientos diversos ()

Explique:

6. Señale las áreas del desarrollo motriz en el niño de Primer Año de Básica

Área del Lenguaje () Área sentimental ()
Área motora () Área conductual ()

Explique:

7. ¿Qué aspectos toma en consideración en el desarrollo psicomotriz?

Maduración () Crecimiento () Campo intelectual ()
Aprendizaje () Otras ()

Explique:

8. Señale los parámetros que usted considera en el desarrollo de la ubicación del alumno

Lateralidad () Expresión corporal ()
Espacio temporal () Grafomotriz ()

Por qué:

9. Señale los campos que abarca el área psicomotriz

Personal social () Motor ()
Actitudinal () Otros ()

Por qué:

10. ¿Qué sugerencias daría usted para mejorar la profesionalización docente en su plantel?

.....
.....
.....

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR 2-5 AÑOS: TEPSI (Haeussler y Marchant 1985)

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Fecha de examen:

Edad: años meses días

Jardín infantil o colegio:

Nombre del padre:

De la madre:

Dirección:

Examinador:

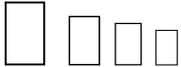
Resultados Test Total
Puntaje Bruto: Puntaje T Categoría ___ Normal ___ Riesgo ___ Retraso

Observaciones:

Resultados por Subtest			
	Puntaje bruto	Puntaje T	Cate- goría
Coordinación			
Lenguaje			
Motricidad			

Perfil TEPSI

	Retraso	Riesgo	Normalidad			
Test Total	////// ///				
Puntaje T	20	30	40	50	60	70
Subtest Coordinación	////// ///				
Subtest Lenguaje	////// ///				
Subtest Motricidad	////// ///				
Puntaje T	20	30	40	50	60	70

I. SUBTEST DE COORDINACIÓN	
___ 1C	TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)
___ 2C	CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS COMO MODELO
___ 3C	CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MÁS CUBOS (Doce cubos)
___ 4C	DESABOTONA (Estuche)
___ 5C	ABOTONA (Estuche)
___ 6C	ENHEBRA AGUJA (Aguja de lana; hilo)
___ 7C	DESATA CORDONES (Tablero c/ cordón)
___ 8C	COPIA UNA LÍNEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
___ 9C	COPIA UN CÍRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
___ 10C	COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
___ 11C	COPIA UN TRIÁNGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
___ 12C	COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
___ 13C	DIBUJA 9 O MÁS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz reverso de la hoja reg.)
___ 14C	DIBUJA 6 O MÁS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz reverso de la hoja reg.)
___ 15C	DIBUJA 3 O MÁS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz reverso de la hoja reg.)
___ 16C	ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)
___	TOTAL SUBTEST COORDINACIÓN: PB
	

II. SUBTEST LENGUAJE

___ 1L	RECONOCE GRANDE Y CHICO (Lám. 6)	GRANDE__ CHICO__
___ 2L	RECONOCE MÁS Y MENOS (Lám. 7)	MÁS __ MENOS__
___ 3L	NOMBRA ANIMALES (Lám. 8)	
	GATO.....PERRO.....CHANCHO.....PATO.....	
	PALOMA.....OVEJATORTUGA.....GALLINA.....	
___ 4L	NOMBRA OBJETOS (Lám. 5)	
	PARAGUASVELA..... ESCOBA..... TETERA.....	
	ZAPATOS..... RELOJ..... SERRUCHO..... TAZA	
___ 5L	RECONOCE LARGO Y CORTO (Lám. 1)	LARGO __ CORTO__
___ 6L	VERBALIZA ACCIONES (Lám. 11)	
	CORTANDO..... SALTANDO.....	
	PLANCHANDO..... COMIENDO	
___ 7L	CONOCE LA UTILIDAD DE OBJETOS	
	CUCHARA..... LÁPIZ..... JABÓN.....	
	ESCOBA..... CAMA..... TIJERA.....	
___ 8L	DISCRIMINA PESADO Y LIVIANO (Bolsas con arena y esponja)	
	PESADO_____LIVIANO_____	
___ 9L	VERBALIZA SU NOMBRE Y APELLIDO	
	NOMBRE..... APELLIDO.....	
___ 10L	IDENTIFICA SU SEXO.....	
___ 11L	CONOCE EL NOMBRE DE SUS PADRES	
	PAPÁ..... MAMÁ.....	
___ 12L	DA RESPUESTAS COHERENTES A SITUACIONES PLANTEADAS	
	HAMBRE.....CANSADO.....FRÍO.....	
___ 13L	COMPRENDE PREPOSICIONES (Lápiz)	
	DETRÁS_____SOBRE_____BAJO_____	
___ 14L	RAZONA POR ANALOGÍAS COMPUESTAS	
	HIELO..... RATÓN..... MAMÁ.....	
___ 15L	NOMBRA COLORES (Papel lustre azul, amarillo, rojo)	
	AZULAMARILLO..... ROJO.....	
___ 16L	SEÑALA COLORES (Papel lustre amarillo, azul, rojo)	
	AMARILLO.....AZUL.....ROJO.....	
___ 17L	NOMBRA FIGURAS GEOMÉTRICAS (Lám. 12)	
	λ.....ν.....σ.....	
___ 18L	SEÑALA FIGURAS GEOMÉTRICAS (Lám. 12)	
	ν.....σ.....λ.....	
___ 19L	DESCRIBE ESCENAS (Láms. 13 y 14)	
	13.....	
	
	14.....	
	
___ 20L	RECONOCE ABSURDOS (Lám.14)	
___ 21L	USA PLURALES (Lám. 16)	
___ 22L	RECONOCE ANTES Y DESPUÉS (Lám. 17)	

	ANTES..... DESPUÉS.....
___ 23L	DEFINE PALABRAS
	MANZANA.....
	PELOTA.....
	ZAPATO.....
	ABRIGO.....
___ 24L	NOMBRA CARACTERÍSTICAS DE OBJETOS (Pelota; globo inflado; bolsa arena)
	PELOTA.....
	GLOBO..... B
	OLSA.....
	TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB

III. SUBTEST MOTRICIDAD

___ 1L	SALTA CON LOS DOS PIES JUNTOS EN EL MISMO LUGAR
___ 2L	CAMINA DIEZ PASOS LLEVANDO UN VASO LLENO DE AGUA (Vaso lleno de agua)
___ 3L	LANZA UNA PELOTA EN UNA DIRECCIÓN DETERMINADA (Pelota)
___ 4L	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 10 SEG. O MÁS
___ 5L	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 5 SEG. O MÁS
___ 6L	SE PARA EN UN PIE 1 SEG. O MÁS
___ 7L	CAMINA EN PUNTA DE PIES SEIS O MÁS PASOS
___ 8L	SALTA 20 CMS CON LOS PIES JUNTOS (HOJA RE.)
___ 9L	SALTA EN UN PIE TRES O MÁS VECES SIN APOYO
___ 10L	COGE UNA PELOTA (Pelota)
___ 11L	CAMINA HACIA DELANTE TOPANDO TALÓN Y PUNTA
___ 2L	CAMINA HACIA ATRÁS TOPANDO PUNTA Y TALÓN
___	TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: PB

INDICE

Portada	i
Certificación	ii
Autoría	iii
Agradecimiento	iv
Dedicatoria	v
Esquema de tesis	vi
a. Título	vii
b. Resumen	viii
Abstract	x
c. Introducción	1
d. Revisión de la literatura	4
1. La Profesionalización	4
1.1 Generalidades	5
1.2 Una visión actual de la profesionalización docente	9
2. Desarrollo psicomotriz	9
2.1. Definición	10
2.2. Factores que favorecen el desarrollo psicomotriz	10
2.3. Evaluación del desarrollo psicomotriz	11
2.4. Áreas del desarrollo psicomotriz	11
e. Materiales y métodos	12
1. Diseño de la investigación	12
2. Método para el desarrollo de la investigación	12
3. Técnicas, instrumentos y procedimiento	13
4. Población y muestra	13
5. Proceso utilizado en la aplicación de instrumentos y recolección de información	15
6. Procesamiento, análisis e interpretación de la información	15
f. Resultados y discusión	17
g. Conclusiones	39
h. Recomendaciones	40
Bibliografía	41
Anexos	42
Índice	132



Foto N° 1: Centro Educativo "San Francisco", Comunidad Gera



Foto N° 2: Motivación a las niña/os investigados



Foto N° 3: Hora de la alimentación de las niña/os investigados



Foto N° 4: Aplicación de la encuesta a la docente



Foto N° 5: Aplicación de la encuesta a la docente



Foto N° 6: Aplicación del Test



Foto N° 7: Aplicación del Test



Foto N° 8: Aplicación del Test



Foto N° 9: Aplicación del Test



Foto N° 10: Aplicación del Test



Foto N° 11: Aplicación del Test



Foto N° 12: Aplicación del Test