

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 213



✓ **SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL MÉTODO DE
PROYECTOS EN EL NIVEL DE PREESCOLAR DE LA REGIÓN DE TEHUACÁN.**

01 OCT. 1999

SARAÍ SANTIAGO RODRÍGUEZ

TEHUACÁN, PUEBLA, 1999

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 213

**SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL MÉTODO DE
PROYECTOS EN EL NIVEL DE PREESCOLAR DE LA
REGIÓN DE TEHUACÁN**

Saraí Santiago Rodríguez

**Tesina presentada para obtener el título de
Licenciada en Educación Preescolar para el Medio
Indígena**

Tehuacán, Puebla, 1999

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Tehuacán, Pue, jueves, 17 de junio de 1999.

C. PROFR. (A) SARAI SANTIAGO RODRIGUEZ

Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "SÉGUIMIENTO Y EVALUACION DEL METODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL DE PREESCOLAR DE LA REGION DE TEHUACAN" Opción Tesina a propuesta del asesor, LIC. ALICIA JUANA SANCHEZ SOLIS, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR


Lic. José Antonio Villarreal Tenorio.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD



DEDICATORIAS

A mi esposo e hijas
por su amor, comprensión,
confianza y apoyo, a lo
que me hace feliz.

A mis compañeros educadores y
supervisores que permitieron
entremeterme en el ejercicio de su
práctica docente.

Con afecto y gratitud
a mis asesores,
quienes han formado
en mi el espíritu de superación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL TEMA	7
1.1 Antecedentes	8
1.2. Definición del tema	14
1.3 Justificación	15
1.4 Objetivos	17
1.5. Marco de referencia	18
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	23
2.1. El Método de Proyectos, una preocupación temática	24
2.2 Categorías de análisis	25
2.2.1 Concepción e interpretación del programa de educación prescolar.....	26
2.2.2. Práctica escolares docentes y modelos arraigados	35
2.2.3. Interacciones de los sujetos involucrados	46
2.2.4. Justificación social de la educación preescolar	50
CONCLUSIONES	54
SUGERENCIAS	57
BIBLIOGRAFÍA	58
APÉNDICES	60

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna la investigación diagnóstica es parte fundamental de los procesos de investigación educativa, conformarla requiere del mayor número de elementos significativos posibles que lleven a definirla, contextualizarla, teorizarla y entenderla; por ello es necesario conocer las señales y síntomas que hacen evidente la preocupación temática; en esta ocasión referida al seguimiento y evaluación del método de proyectos en el nivel de preescolar de la región de Tehuacán.

El Programa de Educación Preescolar, enmarcado en el artículo tercero y la Ley General de Educación, tiene bien definido el qué y el para qué de la educación, así mismo tiene un enfoque innovador, por lo que es accesible y adecuado para que el docente pueda llevarlo a la práctica; además posee un alto valor pedagógico al situar al niño como centro del proceso educativo. Luego entonces se ha observado que las dificultades se presentan en el cómo, es decir en la aplicación del método, motivo por el cual el interés de este trabajo estriba en el seguimiento y evaluación del método de proyectos.

Conceptualizar al seguimiento y evaluación adquiere características diversas de acuerdo al enfoque con que se mira, sin embargo conviene señalar que para efectos de este trabajo, se entiende por seguimiento al acto de dar continuidad a lo comenzado, y a la evaluación como el emitir un juicio de valor sobre algo, es decir, a apreciarlo a través de la consideración de las cualidades para saber qué falta para alcanzar los fines de la educación preescolar. Luego entonces se entiende que el seguimiento y evaluación del método de proyectos es el proceso que permite revisar, apreciar y evidenciar el estado que guarda el proceso educativo del nivel de preescolar de la región de Tehuacán. Para ello el contenido de este ensayo se ha organizado en dos capítulos que a continuación se describen.

En el primer capítulo se parte de explicitar los antecedentes del tema en cuanto a: origen y causa de la temática, aportaciones de anteriores investigaciones al respecto; factores personales y profesionales que generan la inquietud y efectos de la temática en el proceso educativo. En seguida se hace alusión a la definición del tema, que como se mencionó anteriormente versa en torno al seguimiento y evaluación del método de proyectos en el nivel preescolar de la región de Tehuacán. Posteriormente se hace referencia a la justificación del tema y a los objetivos del mismo. Por último se hace incipiente en el marco de referencia en donde se describe el contexto en que se realiza la investigación diagnóstica, en cuanto a aspectos socio-gráficos, físicos, históricos, demográficos y profesionales. Así mismo se enuncia el proceso metodológico de la investigación diagnóstica en cuanto a espacio, tiempo y forma, que implicó tres estrategias metodológicas: observaciones de la práctica docente, encuestas y grupos de discusión, en base a las categorías de análisis.

En el segundo capítulo se parte de enfatizar que la temática de investigación diagnóstica versó en torno al seguimiento y evaluación del método de Proyectos en el nivel de preescolar de la región de Tehuacán. En seguida se trata de forma general las categorías de análisis abordadas y las resultantes de la investigación diagnóstica al triangular la información de las observaciones, encuestas y de los grupos de discusión

Por último se señala las conclusiones a las que se llegó como resultado del proceso de investigación diagnóstica y las referencias en el proceso educativo.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL TEMA

1. FORMULACIÓN DEL TEMA

1.1 Antecedentes

Mucho se ha dicho sobre la modernidad como la panacea para resolver los problemas que afectan al sistema educativo en nuestro país, sin embargo a unos cuantos días de iniciar un nuevo milenio, y a pesar de los grandes esfuerzos de muchas personas por encontrar en el hecho educativo el punto de partida para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde el estudiante, seguimos sostenidos en aprendizajes mecánicos y sin sentido, pues quienes se dedican a la labor docente no han podido abandonar sus prácticas arraigadas mecanicistas.

Así, con el propósito de realizar una transformación del sistema educativo nacional para elevar la calidad del mismo en el año de 1992, surge el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa¹, el cual propone la reorganización del Sistema Educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revalorización de la función magisterial.

Por lo que en respuesta a los planteamientos anteriores de la Modernización Educativa, la Dirección de Educación Elemental en el estado de Puebla pone en marcha el Programa de Educación Preescolar 1992², basado en el método de proyectos e inspirado en las ideas de H. Kilpatrick, quien propone que el proceso Educativo debe desarrollarse en forma integral o globalizada desde el niño. Este método tiene un alto valor pedagógico, dado que brinda una dinámica al trabajo al considerar que se debe preparar al niño para la participación democrática y cooperativa al plantear juegos y actividades que habrán de realizarse en función de

¹ SEP Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. p. 3.

² SEP. Programa de Educación Preescolar, pp 90.

las experiencias de cada niño, que siempre son fuentes de contenidos significativos. Y que además responden a las necesidades e intereses del desarrollo integral.

Empero de que el sustento teórico de método de proyectos establece una ruptura con los paradigmas tradicionales como: que el maestro enseña y el alumno aprende, lo cierto es que en la práctica pedagógica impera un sistema tradicional de enseñar, ya que se ha observado que la educadora es quien propone las ideas, decide las actividades, así como el orden para realizarlas; determina tiempos, formas, colores, modos de ser, de cantar y bailar. Y aunque por normatividad se han propuesto modelos innovadores como es el caso del método de proyectos, los resultados no han sido tan óptimos. Margarita Gómez Palacios, quien ha realizado investigaciones al respecto sostiene que los resultados en los primeros años en la escuela han sido casi nulos y que la verdadera razón de estos resultados es el miedo al fracaso y al hacer cosas diferentes al resto de la gente³.

Según Margarita Arroyo quien ha escrito sobre Calidad Educativa en Preescolar, comenta que “las educadoras están más preocupadas por la eficiencia de las técnicas que por concebir la calidad de la educación desde el niño”⁴. Es decir que su práctica se califique con criterios medibles que les permita contar con una aceptación social, tanto para mantener la oferta educativa que contrarreste la disminución de la asistencia a los Jardines de Niños, como para cumplir con las exigencias técnicas y administrativas que requieren evaluar el trabajo de la educadoras, con criterios rígidos e incógruentes con el enfoque del programa.

Así, esta autora considera que la validez del enfoque sobre la calidad de la educación desde el niño implica, en buena parte comprender y operar las bases que

³ SEP. El niño y sus primeros años en la escuela, pp 67.

⁴ Margarita Arroyo. En “La calidad en preescolar una perspectiva teórica y metodológica. Los niños como centro del proceso educativo”. Metodología Didáctica y Práctica Docente en el Jardín de Niños. UPN, pp. 11-12.

sustentan al programa y ésta no es una tarea fácil, por las razones que a continuación se mencionan:

La primera es porque el documento que sustenta al programa no es lo suficientemente explícito en sí mismo en cuanto al desarrollo de su fundamentación, aún cuando la metodología sea congruente con la base teórica.

La segunda razón es que la inadecuada actualización docente ha promovido diversas interpretaciones que a su vez se enraízan en las prácticas arraigadas tradicionalistas.

La tercera es porque genera conflictos y resistencia el hecho de que no se estructure con base en objetivos medibles, sino en procesos humanos subjetivos, que para trabajar con ellos, las educadoras tendrían que romper con la concepción tradicional y concebirse no como quien tiene la verdad, sino como quien guía el proceso, reconociendo al niño como un sujeto capaz de razonar, decidir, opinar, proponer y tener iniciativas, y no como un simple depositario de conocimientos que responde a estímulos, que sabe obedecer las reglas del juego e imitar correctamente.

Lo anterior puede observarse muy claramente en la región de Tehuacán, que es donde se enmarca el ejercicio de la práctica docente, manifestándose que gran parte de los educadores tanto de las modalidades formal e indígena todavía quieren conservar su papel protagónico adueñándose de todo el proyecto, desde el surgimiento hasta la evaluación, sin dar oportunidad a que surja la creatividad y la libre expresión del niño, manifestándose a través de la manipulación de las etapas de desarrollo de los proyectos. Así mismo hay quienes con el aparente propósito de propiciar que el niño participe y tenga iniciativa para realizar sus actividades, se le permite que haga lo que quiera, como quiera y cuando quiera, sin tener un fin

educativo. Ciertamente los proyectos deben de partir de una situación cotidiana, que resulte significativa para el niño, pero que a su vez sean generadoras de nuevos aprendizajes y no que sean experiencias repetitivas y sin sentido. Por otro lado se ha detectado que en algunos jardines de niños, limitan el hecho educativo a la iluminación de dibujos y a hacer ejercicios previos a la escritura.

Por lo antes expuesto, como era de esperarse la educación preescolar a pesar de contar con un buen sustento teórico que considera que el niño es el eje rector del proceso de aprendizaje y de contar con un método que tiene como base la acción y la vida social como condición específica para propiciar un desarrollo integral, lo cierto es que es irrelevante para el desarrollo del niño y de poco impacto para la sociedad en general, manifestándose en que existen problemas muy serios de ausentismo escolar, porque los padres de familia consideran que el niño va al preescolar solo a perder el tiempo.

Aunado a lo anterior la mayoría de padres de familia se manifiestan, por una educación mecanicista, pues conceden un gran valor al trabajo que llevan los niños a su casa con una expresión gráfica, aunque ésta carezca de un verdadero fin educativo, lo que pone de manifiesto las concepciones tradicionalistas que existen por lo general en la sociedad con respecto a educación preescolar.

Sin embargo cabe señalar que sólo en algunos Jardines de Niños de la región de Tehuacán, conciben el hecho educativo desde el sustento del Programa de Educación Preescolar y trabajan con él, en los cuales los resultados son satisfactorios, manifestados en el desarrollo integral de los niños, ya que se nota el crecimiento de su creatividad y autonomía en el proceso educativo, así como su conciencia de grupo.

En suma, es evidente que las innovaciones en materia educativa no aparecen automáticamente, pues requieren de una reconceptualización de ideas impregnadas en la sociedad, así como de romper con las prácticas consagradas por el uso, y ésto es tarea de todos los involucrados en el proceso educativo.

Por lo que, ante la imperiosa necesidad de innovar la educación e incidir en el proceso educativo, se han realizado algunas investigaciones con respecto a la calidad de la educación preescolar. Así mismo la Dirección General de Educación Preescolar en 1990⁵ realizó un estudio de campo para comparar la propuesta teórica de los centros de interés con los procesos de desarrollo de un grupo de Niños de preescolar en el Distrito Federal, en la cual se puso en evidencia que en la práctica docente diversos factores como la formación docente y las interacciones sociales, que influyen decisivamente en el desarrollo integral de los niños del nivel de preescolar.

Aunque no existe un antecedente directo en cuanto a seguimiento y evaluación del método por proyectos en el estado de Puebla y mucho menos en la región de Tehuacán, existen sin embargo antecedentes que en noviembre de 1997 la Dirección de Educación Elemental en el estado de Puebla, convocó a las áreas técnicas de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo comprendidas dentro del estado, para que a su vez convocaran a todos los directores de preescolar por regiones, para realizar un proceso de investigación que les permitiera conocer los problemas más concurrentes en el trabajo cotidiano; bajo cinco líneas de investigación: formación de docentes, organización escolar, evaluación, participación social y seguimiento de procesos metodológicos. En las que se resaltaba el tema del trabajo en el aula con la metodología por Proyectos. Este trabajo lo coordinó la maestra Eugenia Ramos Hipólito, a través del área técnica de Educación Elemental. Pero sólo quedó en un intento, ya que no se realizaron todas las etapas

⁵ SEP. Desarrollo del niño en el nivel preescolar. p.5.

contempladas y por lo tanto no se culminó con la sistematización de los resultados de las investigaciones, debido a falta de coordinación entre los mandos medios del nivel y al poco interés de los directores. Y aunque se pretendía estimular la participación de los directivos porque tenía un valor curricular y escalafonario, lo cierto es que este intento de investigación docente desde el centro de trabajo fue intrascendente.⁶

Es importante mencionar que en las reuniones mensuales técnico-pedagógicas que realiza la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo 10, de Tehuacán, con cierta frecuencia se ha tocado el tema de la evaluación del método de proyectos en educación preescolar, pero no se tienen datos registrados por escrito formalizados, como seguimiento y evaluación al mismo.

Así, a siete años de su implementación, se ha buscado más que nada la expansión y consolidación del servicio.

Por lo antes expuesto, surge el interés por sistematizar las observaciones realizadas con respecto al seguimiento y evaluación de la metodología por proyectos en la educación preescolar de la región de Tehuacán, a través de una investigación diagnóstica.

Las alternativas metodológicas que se utilizaron en la investigación diagnóstica fueron: observaciones, Encuestas y Grupos de discusión. Las observaciones se realizaron a 34 instituciones educativas de preescolar de la región, como muestra representativa. Las encuestas, en la modalidad de cuestionario se aplicaron en dos fases: la primera dirigida a 25 supervisores de un total de 28; la segunda dirigida a educadoras, cuestionando 69, que representan el

⁶ SEP. "Innovación de la formación docente en el centro de trabajo". En Antología Dirección de Educación Elemental. p.54

11% de la totalidad de educadores en la región, cabe señalar que los cuestionarios fueron de estructura abierta. Los grupos de discusión informales estuvieron presentes durante toda la investigación. Y que líneas adelante se hará referencia con amplitud a todo el proceso metodológico.

Así mismo más adelante se ampliará sobre las categorías de análisis bajo las cuales se trabajó en esta investigación diagnóstica.

1.2 Definición del tema

El tema que interesa para efectos de este trabajo es el seguimiento y evaluación del método de proyectos en el nivel de preescolar de la región de Tehuacán. Pues se observa que el actual Programa de Educación Preescolar, estructurado metodológicamente por proyectos, a pesar de implicar principios innovadores que lo sustentan y de contar con una metodología a través de la cual cada uno de los elementos que lo conforman son coherentes con las características y posibilidades del desarrollo de los niños, los resultados han sido casi nulos, sin obtener el éxito deseado en este nivel.

Y aunque el sustento teórico del Método de Proyectos considera al desarrollo infantil como un proceso integral en el cual los elementos que lo conforman (afectivos, motrices, cognitivos y sociales) se relacionan entre sí para lograr el desarrollo de éste; y de contar con la aceptación y reconocimiento de los educadores acerca de las bondades del método, lo cierto es que en la práctica cotidiana se promueve un desarrollo fraccionado, pues sólo se estimulan algunos aspectos del mismo de manera aislada, sin utilizar el potencial que ofrecen los conceptos que sustentan el programa.

Así, los resultados del diagnóstico, que se realizó en la región de Tehuacán para efectos de este trabajo, en el nivel de preescolar de la región de Tehuacán como un seguimiento a la operatividad del método demuestran que se ha dado una inadecuada interpretación al método, pues hay quienes en la práctica no responden en modo alguno con las características de la globalización y por consiguiente surgen dos grandes consecuencias: La primera es que no se logra un desarrollo integral de los niños. La segunda es el ausentismo escolar y la poca demanda del servicio, pues no se ha causado un impacto social.

Cabe aclarar que estos señalamientos no van dirigidos al sustento teórico, del Programa, sino a la interpretación del método, ya que en la práctica escolar se da alejada y empobrecida en su concepto.

1.3 Justificación

El presente trabajo surge por la motivación que deja el observar cómo se ha interpretado y puesto en marcha el Programa de Educación Preescolar, a partir de la Modernización Educativa de 1992 a la fecha, así como el afán de sistematizar las observaciones que se han registrado en torno a este tema en la región de Tehuacán en relación al desarrollo integral de los niños de este nivel.

Por la comisión que se desempeña en la asesoría técnica pedagógica de la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo con sede en Tehuacán, ha permitido visualizar de manera general cómo se da el hecho educativo, tanto en Jardines de Niños formales como indígenas a través de las visitas a las instituciones educativas y por la puesta en común que hacen las supervisoras al respecto en los talleres mensuales técnico-pedagógicos que se realizan a nivel región.

Al observar y reflexionar de cómo se da el hecho educativo en el nivel de preescolar, surgen interrogantes que necesitan ser disipadas, éstas llevaron a indagar más al respecto, pues es inquietante que en la cotidianidad de las aulas, los proyectos educativos tengan mucha similitud entre un Jardín y otro y lo más llamativo entre los grupos de un mismo centro de educación preescolar. Y también que con frecuencia o casi siempre, se observa a los niños realizando una expresión gráfica igual para todos, como por ejemplo una manzana impresa previamente a la que le pegan papel rasgado. Luego entonces ¿Qué pasa con la metodología por proyectos para propiciar el desarrollo integral del niño?.

El cuestionamiento anterior llevó a contrastar la teoría con la práctica. Ya que es importante conocer por qué si la propuesta metodológica por proyectos es flexible e innovadora y que además cuenta con la aceptación y reconocimiento del sustento teórico, se ha observado que en la práctica los resultados han sido deficientes y que no responde a los retos de la Modernización Educativa, la cual pretende elevar la calidad de la educación desde una perspectiva totalizadora, que propicie el desarrollo del niño para una participación democrática y cooperativa en el aprendizaje desde el interés del niño.

Es importante manifestar que una minoría de educadores promueven y logran el desarrollo del niño por medio del método de proyectos con buenos resultados, pues se puede ver en los pequeños su socialización en el trabajo grupal y cooperativo, así como que sus formas de expresión son creativas por medio del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo. Y por ende han desarrollado su autonomía e identidad personal, cultural y nacionalidad. Es decir su desarrollo ha sido un proceso integral. Pero también se observa que para la mayoría de educadores que operan con este método ha sido un proceso difícil, pues promover experiencias que realmente sean significativas y que además sean generadoras de nuevos aprendizajes no es una tarea fácil, ya que es más cómodo que el educador

ordene qué actividades se van a realizar para que los niños adquieran un conocimiento sin un fin educativo, que promover que los pequeños elijan, planeen y realicen los proyectos para generar su propio aprendizaje y desarrollo.

Aunado a lo anterior lo que motivó a interesarse más en el seguimiento al método por proyectos fueron las apreciaciones que hacen las personas conocedoras de esta situación como son: los Supervisores Escolares , Directores y Apoyos técnicos pedagógicos del nivel, sobre los resultados de la aplicación del método antes mencionado, quienes al respecto comentan que es difícil romper con los esquemas tradicionales y que gran parte de los educadores no utilizan el método como lo plantea la propuesta.

Por lo antes expuesto se considera transcendental indagar más acerca del seguimiento y evaluación de la propuesta metodológica por proyectos en la región de Tehuacán, a través de una investigación diagnóstica cuyos resultados sirvan como base para la toma de decisiones pedagógicas futuras en beneficio de los niños del nivel. Ya que la educación preescolar constituye la base para toda la educación básica escolarizada.

1.4 Objetivos

- Reconstruir la experiencia docente, a través de indagar sobre la misma.
- Contrastar la teoría y práctica del Programa de Educación Preescolar.
- Obtener parámetros indicativos resultantes del seguimiento y evaluación de la metodología por Proyectos, que sirvan para la toma de decisiones pedagógicas en beneficio de la educación preescolar de la región de Tehuacán.

1.5 Marco de referencia

El tema al que se hace referencia se circunscribe en el nivel de preescolar de la región de Tehuacán del estado de Puebla, a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa de 1992, en que se puso en marcha el Programa actual a la fecha. Sin embargo cabe señalar que aunque se hacían observaciones con respecto al seguimiento del método por Proyectos, fue hasta septiembre de 1998 que se empezó a registrar dichas observaciones y en febrero de 1999 se concluyó.

Antes de abordar el proceso metodológico de la investigación diagnóstica en cuanto a espacio y tiempo, se hará referencia a la región en donde se realizó dicha investigación.

La educación básica en el estado de Puebla se divide en tres direcciones que son: elemental, primaria y secundaria. El nivel de preescolar que es el que nos interesa para efectos de este trabajo normativamente pertenece a la dirección de Educación Elemental y operativamente a las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo, de acuerdo a su situación geográfica. El estado de Puebla se divide en 13 Coordinaciones de Desarrollo Educativo.

La región de Tehuacán se localiza al sureste del estado de Puebla. Al norte limita con los municipios de Tlacotepec de Benito Juárez, Cañada Morelos y con el estado de Veracruz. Al sur con el estado de Oaxaca. Al este con los municipios de Juan N. de Méndez y Atexcal. Tiene una extensión superficial de 4448 km². La población total de la región es de 534 000 habitantes⁷.

Su clima, vegetación y fauna son muy variados, de acuerdo a su localización geográfica, distinguiéndose 5 zonas geográficas. En la zona de la Mixteca se

⁷ SEP. Documento de Divulgación CORDE 10 Tehuacán, p.8.

localizan los municipios de Zapotitlán y Caltepec, cuyo clima es árido y seco, su vegetación está compuesta por cactáceas y huizaches, su fauna consiste en roedores, aves y gusanos. En la zona del valle se localizan los municipios de Tepanco, Tehuacán, Santiago Miahuatlán, Chilac, Altepexi, Ajalpan, Zinacatepec y San José Miahuatlán, cuyo clima es cálido seco, su vegetación compuesta de mezquites, pirules, laureles, chicozapotes y limón. En la zona de la montaña se localizan los municipios de Chapulco, Nicolás Bravo y Vicente Guerrero en donde el clima es frío y húmedo, en su vegetación predominan las coníferas y árboles frutales. En la cañada se localizan los municipios de Coxcatlán y San Antonio Cañada, ambos son de clima cálido-seco, su flora es variada, desde cactáceas hasta mangos y chicozapotes. En la Sierra Negra, se localizan los municipios de Zoquitlán, Coyomeapan, Eloxochitlán y Tlacotepec de Díaz, cuyo clima en la parte alta es frío y húmedo, en las partes bajas cálido tropical en los límites con Veracruz.

Las principales actividades económicas de la región de Tehuacán son: En la Mixteca la artesanía de ónix, barro y tejido de palma y en menor escala la explotación de las salinas. En el valle predomina la industria y el comercio destacando la embotelladora, la avícola, porcina y maquiladora de ropa. En la montaña la explotación de madera y de árboles frutales. Y en la cañada la artesanía de palma y también la agricultura.

Como se puede observar la región de Tehuacán es muy extensa y variada en cuanto a clima, relieve, fauna, flora y actividades económicas; por lo que los Jardines de Niños de esta región se encuentran ubicados en diversos contextos.

En cuanto a la oferta de los servicios educativos es diversa y arbitraria ya que es muy común localizar preescolares formales en comunidades indígenas como Eloxochitlán donde predomina la lengua étnica y preescolares indígenas en la ciudad de Tehuacán. Así mismo se puede encontrar en una misma localidad un

preescolar formal y a menos de 5 cuadras un preescolar atendido por bachilleres (Programa compensatorio), sin que sea determinante la situación geográfica, ni el grupo étnico y ni siquiera la lengua. Como ejemplo se puede citar al municipio de Vicente Guerrero, en donde está ubicado un preescolar indígena y un preescolar formal atendido por bachilleres a menos de 2 kilómetros.

Para efectos de este trabajo se entiende por Jardines Formales a los de origen federal o del estado, incluyendo a particulares.

El nivel de preescolar en la región está conformado por 332 Instituciones de Educación Preescolar, de los cuales 122 son de la modalidad de formales y 210 son de la modalidad de Educación Indígena. En el ciclo escolar 1998- 1999 se atienden a un total 16626 alumnos por 589 educadores, distribuidos en 23 Zonas de supervisión; 8 supervisiones de Preescolar formal y 15 de Educación Indígena⁸.

Cabe señalar que a pesar de la diversidad del contexto y de las modalidades en que se oferta la educación preescolar, normativamente deben trabajar con la metodología por proyectos.

Sin embargo es necesario señalar que desde la capacitación del Programa Emergente para la actualización de la Educación Básica (PEAM 1992), donde por primera vez se presentó el Programa de Educación Preescolar actual, se dieron inadecuadas interpretaciones del mismo, y que trajo como consecuencia el arrastre de prácticas alejadas del concepto en sí, de la metodología por proyectos.

Por otro lado, los resultados de Carrera Magisterial 1997-1998 en cuanto a Preparación Profesional que se refiere al conocimiento teórico del Programa, los resultados han sido alentadores aunque en la práctica poco se ha aterrizado.

⁸ SEP-CORDE 10 Tehuacán.- “Datos estadísticos. Ciclo escolar 1998-1999”. [Archivo de la CORDE 10.](#)

Motivo por el cual surge la idea de realizar una investigación con respecto al seguimiento y evaluación del método de Proyectos. Para ello, durante el proceso metodológico, se acudió a tres alternativas metodológicas:

La primera a través de observaciones que se realizaron en 34 Jardines de Niños, 15 de Educación Indígena y 19 de Jardines formales, que presentan el 10% de las Instituciones del nivel en la región de Tehuacán, es decir una muestra representativa, los cuales fueron seleccionados en forma aleatoria, tratando de que hubiera representatividad de las cinco zonas geográficas que se mencionan anteriormente. Las características de estas observaciones fueron de carácter cualitativo, lo que proporcionó una visión integral de la práctica educativa, a partir de las siguientes categorías de análisis: 1.- Concepción e interpretación del Programa de Educación Preescolar. 2.- Modelos docentes y prácticas arraigadas. 3.- Interacciones de los sujetos involucrados y 4.- Justificación Social de la Educación Preescolar. Bajo los siguientes indicadores que responden a las categorías: planeación y desarrollo del trabajo escolar, la acción docente, la relación docente, la relación docente-alumno y padre, el valor de como se utilizan los recursos y técnicas didácticas entre otros, obteniendo notas de campo en un lapso aproximadamente de 5 meses.

La segunda fase consistió en obtener información por medio de una muestra representativa a través de la aplicación de encuestas, en la modalidad de cuestionarios, dirigidos a educadores y a supervisores escolares. Se encuestaron a 69 educadores de un total 589, que representa el 11% de educadores en la región. Estas encuestas se caracterizaron por ser de tipo cualitativo, en base a los indicadores que a continuación se mencionan y que responden a las categorías de análisis antes mencionadas: concepción teórica del Programa, los diferentes factores en la operatividad de la metodología por proyectos como el surgimiento, la planeación, el desarrollo de trabajos en las áreas, la relación de los proyectos con

los bloques de juegos y actividades; y a la intervención del docente y alumno. Estas encuestas se canalizaron con el apoyo de las supervisoras, ya que ellas fueron las que entrevistaron a 3 de sus educadoras de diferentes Jardines de Niños comprendidos dentro de su área al azar. Así mismo se entrevistó a 25 supervisores de un total de 28 que representa al 89%. El instrumento que sirvió de base para las entrevistas constó de 14 ítems, al igual que el de las educadoras; los cuales eran de carácter cualitativo, en donde se les interrogaba en base a indicadores como: conocimiento del método desde su experiencia, su concepción acerca de los contenidos del Programa y cómo se da la práctica educativa en los Jardines de Niños del área de incumbencia, de la función docente y del alumno y de relación práctica docente y del alumno y de relación práctica docente y formación docente entre otras. Este trabajo se realizó del 16 de enero al 20 de febrero de 1999. (Remitirse a los apéndices A y B).

La tercera alternativa metodológica fueron grupos de discusión informales, con supervisores, directores, educadores y personas conocedoras del tema. De los cuales se registraron las notas obtenidas.

Cabe señalar que las resultantes de la investigación, al triangular la información obtenida durante todo el proceso metodológico, se explicitaran en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

161818

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 El Método de Proyectos, una preocupación temática

Está claro que la deficiente calidad de la educación no es la resultante única de inadecuados procesos de formación y actualización pedagógica, sino que a estos se añaden problemas de primer orden, como los económicos, políticos y culturales. Sin embargo la investigación de Muñoz Izquierdo en 1989 ha demostrado que más allá de las condiciones de tipo socioeconómico, político y cultural que intervienen en el problema de la baja calidad de la educación, el momento decisivo del éxito o fracaso escolar se define dentro del ámbito educativo y muy particular en función del modelo pedagógico, así como de la relación que establece el maestro con el alumno y el padre de familia⁹.

Así pues, se puede deducir que la interpretación teórica y metodológica que realicen los educadores con respecto a los programas educativos incide en el éxito o fracaso escolar.

Empero de que el Programa vigente sitúa al niño como el centro del proceso educativo, bajo el principio de globalización, el cual considera el desarrollo infantil como un proceso integral, desde una perspectiva totalizadora; en la práctica cotidiana se puede observar con frecuencia la pasividad existente dentro de los grupos escolares de la mayoría de los Jardines de los niños, al repetir una y otra vez prácticas carentes de significados, en donde se reduce el hecho educativo a la simple realización de actividades aisladas fuera del contexto de los proyectos como son: recortar por recortar, pintar, repetir series numéricas y reproducir trazos entre otras, lo anterior dió pie a indagar por qué se da la práctica educativa de esta

⁹ Carlos Muñoz Izquierdo. "El síndrome del rezago escolar y el abandono del sistema escolar", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. pp.13-17.

manera, si el sustento teórico metodológico del Programa de Educación Preescolar es adecuado para que el docente pueda llevarlo a la práctica, además posee un alto valor pedagógico al situar al niño como centro del proceso educativo y por si fuera poco cuenta con el reconocimiento sobre sus bondades por parte de los protagonistas de la educación (maestros, alumnos y padres de familia). Es decir, si en el Programa se tiene bien definido el qué y el para qué enseñar, luego entonces ¿las dificultades se encuentran en el cómo propiciar el aprendizaje y desarrollo del niño?, pues la verdadera dimensión de la práctica la constituye el hacer concreto de cada educador en su grupo. ¿En este sentido la comprensión, interpretación y la creatividad del educador constituyen el éxito o fracaso de la operatividad del método de proyectos?.

Por lo antes expuesto, el eje rector de la investigación diagnóstica, lo constituye el seguimiento y evaluación del método de proyectos, cuyos principios metodológicos no están limitados a un solo apartado del programa, sino que le otorgan sentido y coherencia a sus diversos componentes como: los proyectos, los bloques de juegos y actividades, la organización del espacio y del tiempo de la planeación¹⁰.

2.2 Categorías de análisis

La directriz metodológica del presente trabajo como se mencionó, anteriormente, se inscribió en la investigación diagnóstica de tipo cualitativo, lo que permitió un ir y venir entre las categorías analíticas y los significados en la práctica cotidiana; al triangular la información obtenida de las observaciones, de las encuestas y de los grupos de discusión.

¹⁰ SEP. Programa de Educación Preescolar, p.65

Las categorías de análisis sobre las cuales versó la investigación diagnóstica son: 1. Concepción e interpretación del Programa de Educación Preescolar, 2. Modelos docentes y prácticas arraigadas, 3. Justificación Social de la educación preescolar y 4. Sujetos involucrados de las cuales se ampliará a continuación, de acuerdo a las resultantes de la investigación.

2.2.1 Concepción e interpretación del Programa de Educación Preescolar.

a) objetivos

I .El Programa de Educación Preescolar 1992¹¹ presenta objetivos generales, orientados hacia el desarrollo integral del niño. Estos objetivos no se hallan desvinculados del sustento teórico, ni de las necesidades reales de aprendizaje y desarrollo de los niños; pero en la práctica si se puede observar una desarticulación, pues por lo general no se logra un desarrollo integral en los niños de este nivel. Y aunque los fines que fundamenta al programa, son los principios del artículo tercero que señalan que la educación que se imparta tenderá al desarrollo armónico de las facultades del ser humano, así como la convivencia humana, tendiente al bien común; en congruencia con el principio de globalización el cual considera al desarrollo infantil como un proceso, en el que los elementos que lo conforman (actividad, motricidad, aspectos cognitivos y sociales) depende uno del otro para lograr un verdadero proceso integral; al relacionarse el niño con el entorno desde una perspectiva totalizadora. Lo cierto es que en la práctica lejos de ser integral se ha concebido al desarrollo de manera parcializada, pues sólo se estimula algunos aspectos del mismo; aunque teóricamente se tenga el concepto integral.

¹¹ SEP. Programa de Educación Preescolar, p.16.

Durante la observación en lo general se notó que en la práctica resulta difícil visualizar al niño como un sujeto único y al desarrollo como un proceso integral, enfocándose sólo a estimular uno a dos aspectos del mismo, sin poder tener una perspectiva totalizadora. Manifiesto a través de la forma como el educador se relaciona con el grupo, las actitudes que asume y las actividades que propone a los niños.

Se pudo observar que la mayoría de los educadores conceden mucho peso al desarrollo psicomotriz, pues dedican la mayor parte del desarrollo de los proyectos a la realización de actividades como: pintar, pegar, dibujar, rasgar, bolear y razar sobre un dibujo impreso dado por el educador; a la construcción con materiales como barro, masa y plastilina, sin un fin educativo, cuando las actividades gráfico plásticas van más allá, pues son un medio de expresión creadora, que permite plasmar las ideas. Así como a través del dominio de su cuerpo y la coordinación de su movimiento, establecer relaciones de espacio y tiempo.

Otros más dedican su tiempo y esfuerzo a ensayar para los desfiles y demás festivales en que habrán de participar. Así mismo dedican un buen tiempo a la rutina de activación colectiva, lo que da pie a suponer que conceden mucha importancia al aspecto motriz, es decir al desarrollo físico.

También se pudo observar que algunos educadores concentraron su interés en juegos y actividades que promueven el desarrollo de las operaciones lógico matemáticas y ejercicios de maduración previos a la escritura.

Cabe señalar que algunos educadores propiciaron que tanto en su planeación, como en la planeación del proyecto (friso) se incluyeran actividades abarcativas, con las cuales se pueden favorecer diversos aspectos del desarrollo. Y

por consecuencia desarrollaron un buen proceso educativo; pero es mínimo el porcentaje con este tipo de práctica escolar.

Sin embargo desde la conceptualización teórica, la situación es otra, observándose que la mayoría conoce el sustento teórico del Programa de Educación Preescolar, como se observa en la figura 1, pues cuando a través de la encuesta dirigida a supervisores , se les preguntó ¿Cuál es el sustento teórico del Programa de Educación Preescolar ?, la mayoría que representa el 64% de los supervisores encuestados, contestó que el sustento teórico es el desarrollo infantil concebido, como un proceso complejo e integral, en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social, en el que la constitución de sus dimensiones no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino a través de la relación del niño con el medio natural y social; en congruencia con el principio de globalización y enmarcado en el artículo tercero constitucional. Es decir una respuesta apegada al sustento teórico. El resto que representa el 36% no tuvo una respuesta congruente con la pregunta. Esta misma pregunta se les hizo a los educadores, de los cuales el 60% dieron una respuesta apegada al sustento teórico, el 25% manifestó que el sustento teórico era el método de proyectos y el 15% no dió respuesta a la pregunta.

Nótese que los porcentajes de respuestas de los supervisores y educadores son similares, a diferencia de que algunos educadores no dieron respuesta a la pregunta.

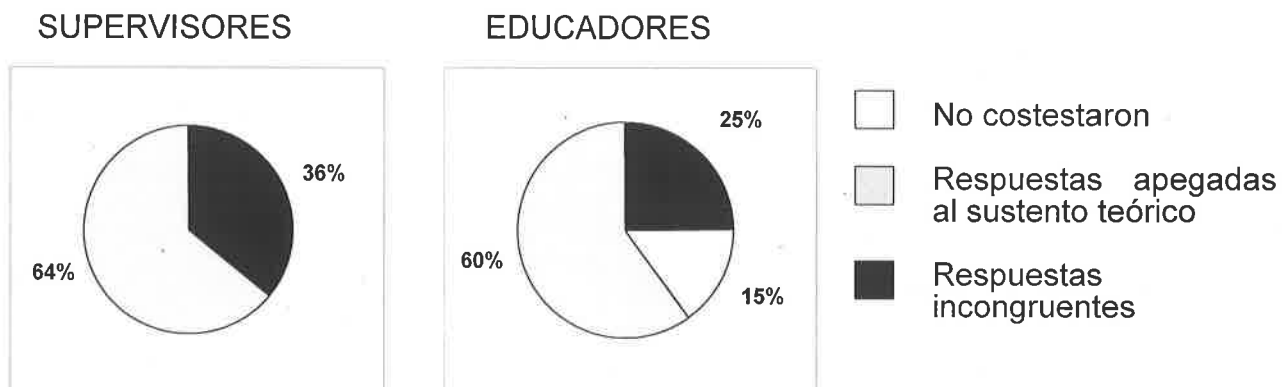


Figura 1. respuesta de supervisores y educadores con respecto al sustento teórico del Programa de Educación Preescolar.

La segunda pregunta que se les hizo con respecto a la conceptualización teórica fue: ¿Con qué corriente teórica es congruente el Programa de Educación Preescolar? La mayoría de las supervisores contestaron que es la corriente constructivista, expresada en la pedagogía operatoria, que representa el 88%; el resto que representa el 12% no dió respuesta a la pregunta. Cuando se les hizo esta misma pregunta a los educadores; el 82% tuvo una respuesta acertada similar a la que dieron los supervisores, el 10% de los encuestados no acertaron y el 8% no dió respuesta a la pregunta; como se observa en la Figura 2.

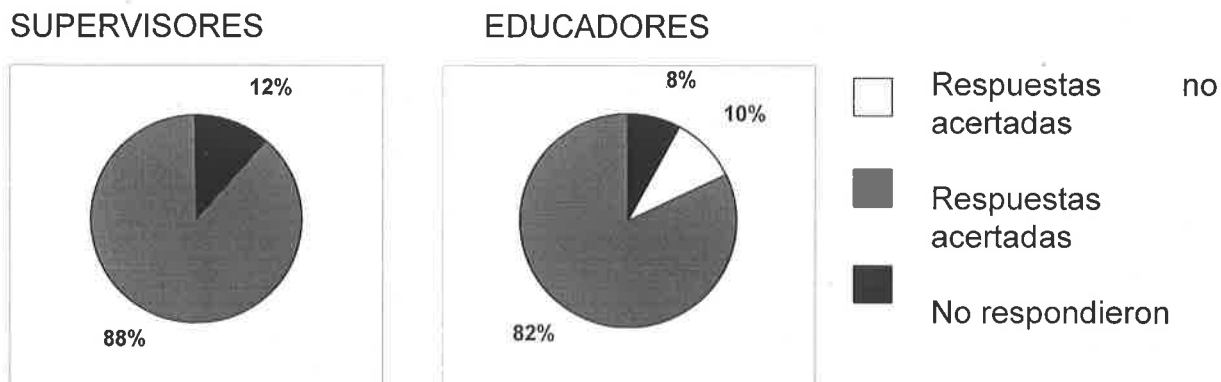


Figura 2. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a la corriente teórica que sustenta al programa de Educación Preescolar.

La tercera pregunta al respecto fue: ¿ En base a tu experiencia, el sustento teórico metodológico de la propuesta por Proyectos para educación preescolar responde a las necesidades de los alumnos del nivel? El 52% de los supervisores encuestados opinaron que el sustento teórico metodológico si responde a las necesidades del nivel, porque favorece el desarrollo integral del niño y además porque es flexible e innovadora; el 48% restante manifestaron que teóricamente sí, pero que en la práctica no por la inadecuada interpretación del sustento teórico metodológico. El 82% de los educadores encuestados respondieron que sí era adecuado, porque conceptualizaba al aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva global; el resto o sea el 18% respondieron que no, porque era muy difícil aterrizarlo en la práctica debido a diversos factores, como: las práctica arraigadas, los modelos docentes y justificación social que necesita la educación preescolar. Apreciándose en la Figura 3.

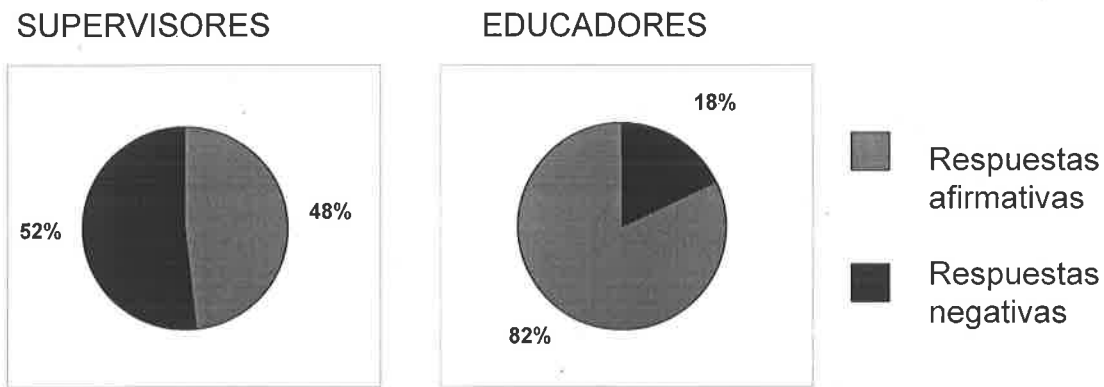


Figura 3. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a que sí el sustento teórico metodológico de la propuesta por proyecto responde a las necesidades de los alumnos del nivel.

Por otro lado en un grupo de discusión, reunidos la mayoría de supervisores de preescolar, con la finalidad de participar en el taller de construcción del Proyecto educativo de participación social en la educación, opinaron que uno de los principales problemas que incide en el proceso educativo, es la inadecuada

interpretación del sustento teórico metodológico del Programa de Preescolar, por diversas razones, como: conceptualización, formación docente y la cultura entre otras.

Luego entonces, se puede afirmar que en la realidad educativa, de manera general existe una gran distancia entre los conceptos teóricos que se tienen del Programa y la operativización que se le da en la práctica al potencial que ofrecen éstos.

b) Contenidos

Los contenidos, señalados en los bloques de juegos y actividades se encuentran relacionados con los distintos aspectos del desarrollo, éstos son congruentes con los principios fundamentales que sustentan el programa, por lo que no contradicen el principio de globalización y además tienen una visión integral del desarrollo del niño. Estos contenidos no se hallan desvinculados de la realidad a la que pertenecen los niños, pues se refieren al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores que los niños construyen a partir de sus esquemas previos, para enriquecer sus estructuras con nociones nuevas, al incorporar la información, experiencias y conceptos del medio natural y social, a través de los juegos y actividades que se realizan dentro de un proyecto¹².

Sin embargo, en la práctica se observa que no se favorece equilibradamente el desarrollo en sus dimensiones: intelectual, afectiva, social y física; ya que se realizan actividades fuera del contexto, como pintar por pintar, cantar por cantar, atendiendo a criterios marcados por el educador; sin plantearse, qué procesos del desarrollo se van a favorecer al abordar los bloques de juegos y actividades.

¹².SEP. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. pp. 53-55

Pero en teoría la situación es otra, ya que cuando a través de la encuesta se les preguntó si ¿ los contenidos que propone el programa son acordes al desarrollo de los niños?. La mayoría de los supervisores representados por el 80% respondió que sí, porque enlaza y enriquece las nociones previas con las nuevas, a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan en los proyectos; el 20% restante manifestó que no son acordes, porque éstos son aislados. A esta misma pregunta, la mayoría de educadores que representa el 62% afirma que sí son acordes, también por el motivo antes mencionado; el 38% de los encuestados respondió que no porque era muy difícil dar secuencia a los contenidos que se favorecían en un proyecto con los del siguiente.

Los resultados que se expresan en la Figura 4, manifiestan teóricamente que los contenidos son acordes al desarrollo de los niños no basta, si en la práctica el educador no utiliza su experiencia para detectar qué aspectos del desarrollo se pueden favorecer en la realización de los proyectos y prever que se favorezcan equilibradamente.

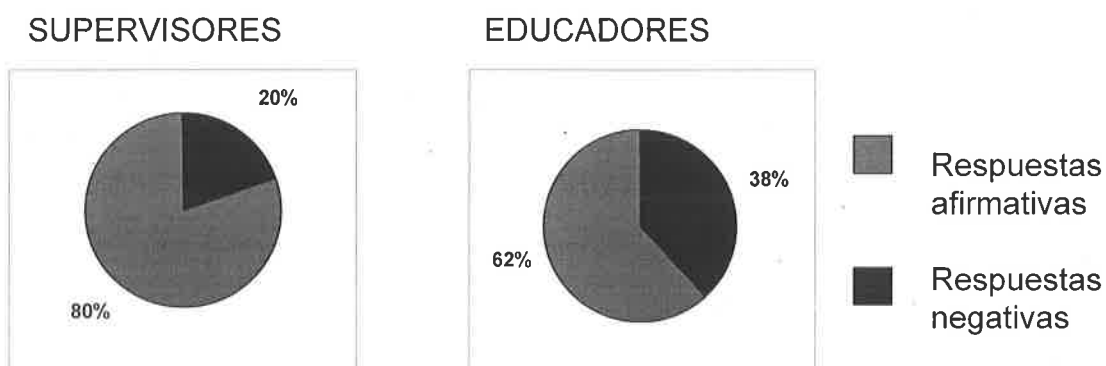


Figura 4. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a que sí los contenidos que propone el Programa de Educación Preescolar son acordes al desarrollo de los niños.

c) Metodología

La metodología es congruente con la base teórica del Programa, pues es coherente con el principio de globalización, al considerar las características del pensamiento del niño.

La metodología que se encuentra estructurada por proyectos, es una propuesta de trabajo que permite brindar una dinámica al trabajo escolar, al considerar con criterios de flexibilidad la utilización del tiempo, espacio, mobiliario y material. Donde a través del trabajo escolar se debe preparar al niño para una participación democrática y cooperativa¹³.

El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de la edad, que se desarrollan en torno a un problema o acontecimiento. Los proyectos tienen una diferente duración y complejidad pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí.

Los proyectos tienen una gran dinámica y creatividad, desde su inicio hasta la culminación del mismo. El desarrollo de los proyectos comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación; de las cuales se abundará más adelante.

En suma el método de proyectos posee un alto valor pedagógico¹⁴ desde el momento en que se mira a los niños, no como seres pasivos, sino como investigadores y creadores que se hacen responsables de su tarea, que les nace la idea del autocontrol, del autoexamen y la autocorrección. Es decir, sin perturbar la naturaleza del desarrollo, debe promover a través del método el ingenio, la

¹³ SEP. *Opcit.* pp.25-28

¹⁴ SEP. "El valor pedagógico del método de proyectos", en Antología de apoyo a la práctica docente del nivel de preescolar. pp.9-13.

paciencia, perseverancia, la provisión de conocimiento y la creatividad; pero sobre todo el nacimiento de la conciencia del grupo y la idea de solidaridad.

Aunque los supervisores y docentes reconocen que la metodología por proyectos es congruente con la base teórica del programa y que además posee un alto valor pedagógico (Figura 5), en la práctica se observó que resulta difícil aterrizar, ya que por medio de la encuesta, el 84% de los supervisores afirmó que sí se promueve el desarrollo integral, en todas sus dimensiones, así como la autonomía de los niños. El 16% es decir la minoría opinó que no se promueve un desarrollo integral porque no se aplica adecuadamente el método. A esta pregunta la mayoría de los educadores, representados por el 54%, manifestó que sí se promueve el desarrollo integral del niño y la autonomía a través del método; el 46% de los encuestados contestaron que no porque les es difícil romper con sus concepciones respecto al rol docente.

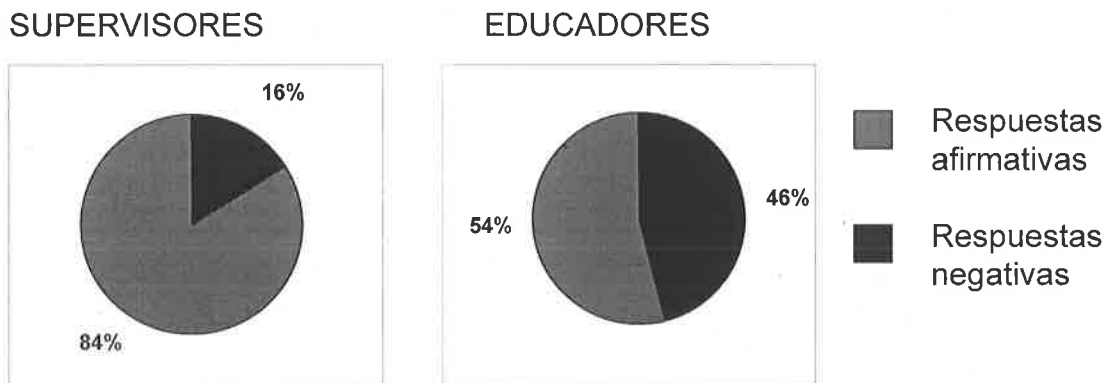


Figura 5. Respuestas de supervisores y educadores al respecto consideran que se promueve el desarrollo integral y la autonomía a través del método de proyectos.

En un grupo de discusión informal, compuesto por educadoras de la mixteca, entre comentarios llegaron a la conclusión de que a la metodología por proyectos desde el sustento teórico y organizativo no tienen nada que objetarle, y que la

irrelevancia en el proceso educativo se debe a la inadecuada aplicación del método porque implicaba romper con los modelos docentes arraigados por generaciones en ellas.

Es evidente que aunque el método de proyectos sea congruente con el sustento teórico del programa y además cuente con el reconocimiento de los educadores, supervisores y demás sujetos involucrados en el proceso, no basta para tener éxito en el proceso educativo, si en la práctica no se aplica adecuadamente la metodología. Y con esto no se quiere decir que se siga como una receta de cocina; sino más bien tener una visión clara del cómo generar procesos de aprendizaje. Ya que no basta saber, sino hacer.

2.2.2 Prácticas escolares arraigadas y Modelos docentes

El ámbito de la vida cotidiana, es donde los protagonistas de la educación (maestros, alumnos y padres) se apropian de usos, prácticas y concepciones, por lo que es ahí donde realmente se produce el hecho educativo. Motivo por el cual es conveniente analizarlo en cuanto a prácticas escolares y modelos docentes.

a) Prácticas escolares arraigadas

En la cotidianidad escolar se entrelaza el pensar y el hacer, determinado por las interrelaciones sociales, históricas, políticas e institucionales. Por lo que pueden existir las ideas pedagógicas más aceptadas y potencialmente innovadoras, en una práctica escolar obsoleta. Y esa incongruencia con la realidad ocurre en buena medida porque dicha práctica está muy ligada a la disociación teoría-práctica.

Se ha observado que el programa de Educación Preescolar y el método de proyectos por sí solos no son suficientes para provocar cambios substanciales en la realidad, si no se incide sobre los factores que mediatizan y condicionan a la práctica escolar; aunque éstos posean un buen sustento teórico metodológico.

Ya que por lo general la práctica cotidiana, en el nivel de preescolar se da alejada y empobrecida de su concepto, debido a tradiciones pedagógicas generacionales y personales, manifiesto en prácticas arraigadas tradicionalistas que de alguna manera les han dado resultado como: por ejemplo concentrar todo su esfuerzo en lo “bonito”, pero no en lo importante. Pues es muy común que dediquen todo su empeño y su tiempo a la realización de trabajos manuales para diversos eventos, como festejos del 10 de mayo, día del niño; en donde los educadores despliegan toda su creatividad, pero desafortunadamente esos trabajos no los elaboran los niños, sino los educadores y en algunas ocasiones los padres.

Por otro lado se observó que la mayoría de los Jardines de Niños ubicados en el valle de Tehuacán, son famosos por su participación en eventos culturales como: demostración de rondas, de villancicos navideños y por supuesto en festivales del 10 de mayo o fin de cursos. Así como famosos por su participación en desfiles, donde los pequeñines siempre muy bien uniformados se convierten en el orgullo de sus maestras y desde luego de sus papás. En el último desfile, que se organizó con motivo de la llegada de la primavera verdaderamente se lucieron, no en valde ensayaron desde febrero.

Así mismo, se observó que se le concede mucho más valor a la estética, que a la creatividad del niño, pues lo más importante es que las actividades gráfico plásticas que realizan cotidianamente en los grupos escolares, queden bonitas, aunque carezcan de creatividad y representación, y por consiguiente de valor como

expresión, Pues es un sólo tipo de trabajo para todos donde se limita al niño a pintar, pegar, bolear y rasgar entre otras sin salirse del dibujo impreso.

Otra de las prácticas arraigadas que les ha dado resultado a los educadores y se observó en la mayoría de las Jardines de Niños es la simulación, pues en todos los grupos escolares en donde se realizó el estudio etnográfico tenían a la vista el friso que representa la planeación general del proyecto; y que pudiera dar margen a pensar que en verdad se trabaja adecuadamente con la metodología por proyectos y que en el nivel de preescolar sí se da el hecho educativo con una pedagogía crítica y creativa, cuando en la realidad la aplicación del método de proyectos se da alejada de su concepto en sí mismo, debido a que los educadores mantienen sus prácticas arraigadas tradicionalistas.

Según la metodología por proyectos, éstos deben de implicar tres etapas: La primera que consta del surgimiento, elección y planeación general del proyecto. La segunda etapa es la realización del proyecto. Y la tercera etapa consta de la culminación y autoevaluación grupal¹⁵.

Según las orientaciones generales del método de Proyectos, la primera etapa debe abarcar una serie de actividades libres o sugeridas, durante las cuales se pueden detectar los intereses de los niños, para que de ahí surjan las ideas para los proyectos, hasta llegar entre los niños y la educadora a elegir un sólo proyecto, para a continuación planearlo en forma general. La segunda etapa debe consistir en la realización del proyecto, es decir el desarrollo que implica juegos y actividades que proponen los niños y la educadora para cumplir con la finalidad del mismo. La tercera etapa debe consistir fundamentalmente en la autoevaluación de los resultados del proyecto realizado, así como de las dificultades, que serán la base para proyectos futuros.

¹⁵ SEP. *Opcit.* pp. 41-51

A pesar de lo anterior, en la práctica se observó que por lo general los proyectos responden a intereses de los educadores y no de los niños, pues los proyectos son sugeridos por educadores, y para nada implican una “aventura” de descubrimientos en un conocimiento nuevo, los proyectos son siempre los mismos como “los animales domésticos”, “las frutas”, “los medios de transporte”, “las plantas”, y éstos no pueden ser significativos para los niños, puesto que no parten de sus intereses y fuentes de experiencias, por lo tanto no es una elección de los niños.

Las observaciones realizadas, permitieron dar cuenta que en algunos Jardines de Niños se están trabajando el mismo proyecto en todos los grupos, como es el caso de un centro de preescolar de la mixteca en que en un grupo el proyecto era “conozcamos las frutas”, en otro “las frutas” y en el tercer grupo también “las frutas”, pero lo más llamativo es que los tres grupos estaban realizando una expresión gráfica similar: en un grupo estaban pintando de color rojo una manzana, en otro grupo pegando papel lustre rojo rasgado sobre el dibujo de una manzana y en el tercer grupo pegando sobre el contorno de una manzana papel crepe rojo torcido, ¿será acaso que los niños están encasillados en las mismas fuentes de experiencias? o que el educador es quien no explora y no conoce el medio natural y social que rodea al niño, pues es más fácil ejercer un control de pasividad, que promover que el niño manifieste sus expectativas en base a su experiencia. (Remitirse a Apéndice C).

Sin embargo en el discurso teórico, manifiesto a través de las encuestas (práctica de simulación), la mayoría de las supervisoras que representa el 56% declararon que los proyectos surgen de problemas y acontecimientos de la localidad, en base a las experiencias de los niños, el 24% de las encuestadas contestaron que surgen de alguna fecha conmemorativa o de alguna invitación como campañas o exposiciones el resto que representa el 20% señalaron que los proyectos surgen de

un proyecto anterior. El 68% de los educadores encuestados dijeron que los proyectos surgen de las experiencias previas de los niños por algún acontecimiento, fenómeno o problema de su entorno; el 24 % respondió que de alguna invitación, fecha conmemorativa o de alguna festividad. El 8% restante opinó que de un proyecto anterior; como se observa en la Figura 6.

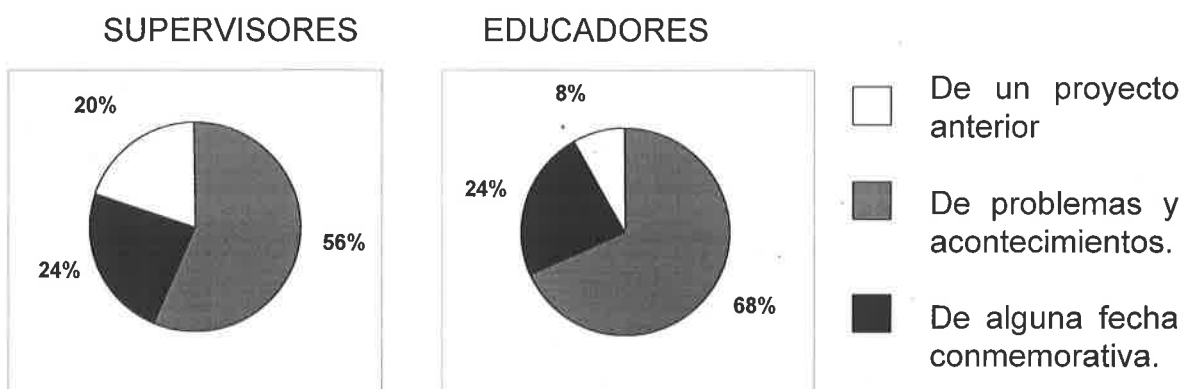


Figura 6. Respuestas de supervisores y educadores con respecto al surgimiento de los proyectos.

Así mismo el 64% de los supervisores plantea que es difícil promover que los niños seleccionen los proyectos porque tienen diferentes intereses y es difícil consensar para que sea uno solo, el 36% restante manifestó que no es difícil que los niños hicieran la elección de los proyectos porque estaban habituados a la estrategia de trabajo. El 73% de los educadores señalaron que sí es difícil que los niños hagan la elección de un proyecto debido a que querían hacer diferentes cosas de acuerdo a sus intereses, la minoría de educadores representada por el 27% manifestó que no es difícil que hagan la elección de los proyectos porque es común la estrategia de trabajo. Como se observa en la Figura 7.

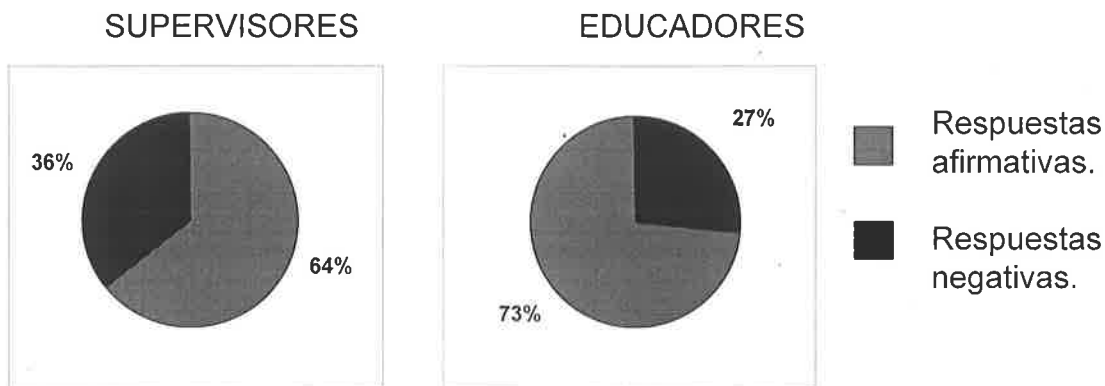


Figura 7. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a si representa una dificultad que los alumnos elijan los proyectos.

Como se puede apreciar en la Figura 8, el 58% de los supervisores expresó que la primera etapa de proyectos es la que les resulta más difícil coordinar a las educadoras, el 32% manifestó que la etapa que han observado que resulta más difícil coordinar es la evaluación y el 10% restante contestaron que la etapa de realización es más difícil coordinar. El 56% de los educadores afirmaron que la etapa que más les cuesta coordinar es la primera es decir en el surgimiento, elección y planeación de los proyectos; el 34% de los educadores menciona que la etapa que más les resulta coordinar es la de realización del proyecto y el 10% restante señaló que la etapa que más se les dificulta es la tercera, es decir la evaluación.

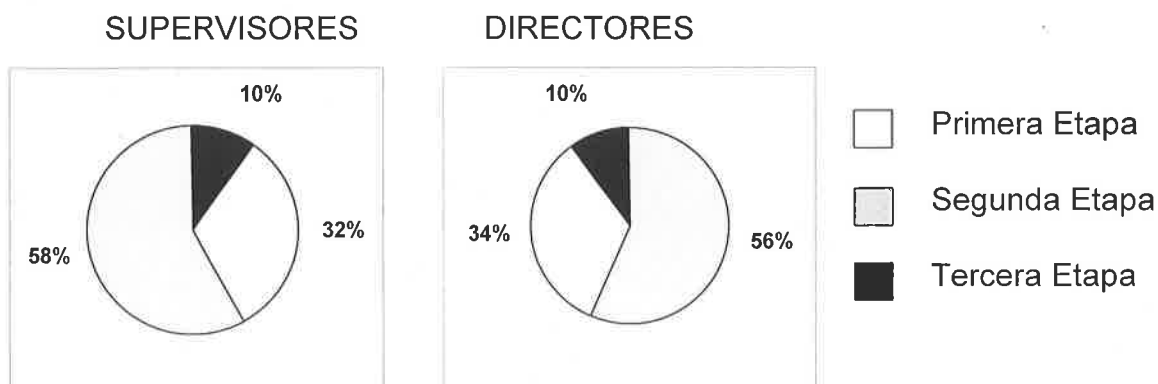


Figura 8. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a la etapa de los proyectos que consideran más difícil de coordinar.

Por otro lado, el 32% de la muestra de los supervisores señalan que los alumnos son quienes eligen las actividades significativas que han de realizar en los proyectos, el 56% manifiesta que las educadoras y los niños eligen las actividades y juegos que habrán de realizar; y el resto representado por el 12% pone en evidencia que los educadores los eligen, porque es más fácil para coordinar el proyecto. El 44% de los educadores encuestados señalan que el docente y los niños son quienes proponen las actividades a realizar en los proyectos, la minoría es decir el 32% opina que quienes proponen las actividades son los niños y el 24% restante menciona que son los docentes quienes eligen las actividades a realizar debido a que es más fácil la planeación docente, como se aprecia en la Figura 9.

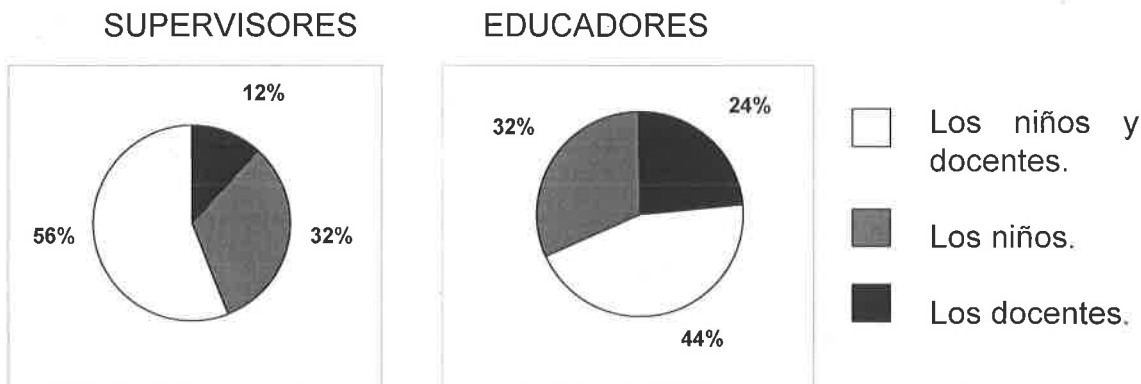
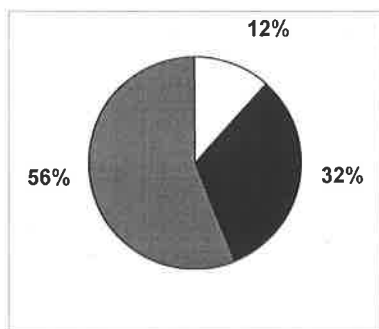


Figura 9. Respuestas de los supervisores y educadores con respecto a quién realiza la elección de juegos y actividades durante el desarrollo de los proyectos.

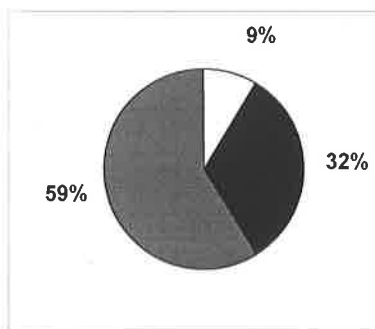
Así mismo el 56% de los supervisores encuestados expresan que las actividades y juegos que se realizan con más frecuencia son los trabajos individuales de expresión gráfica como pintar, modelar, cascar, bolear, rasgar y embadurnar entre otras, el 32% afirmaron que las actividades que más se realizan son las de rutina, el 12% restante manifestó que las actividades que se realizan con más frecuencia son: el observar, reflexionar, diferenciar, inventar, escuchar y dialogar. A diferencia de las respuestas de los supervisores el 59% de los educadores

encuestados manifestaron que las actividades y juegos que se realizan con más frecuencia son con respecto a construir, reflexionar, analizar, diferenciar, inventar y escuchar; el 32% expresó que las actividades y juegos que se realizan con más frecuencia son los relacionados con la expresión gráfico, plástica y psicomotricidad; el 9% restante manifestó que los juegos y actividades que realizan con más frecuencia son los relacionados con lenguaje y las de rutina. Como se muestra en la Figura 10.

SUPERVISORES



EDUCADORES



- Actividades de rutina.
- De expresión gráfico-plástica.
- De construcción, análisis y creatividad.

Figura 10. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a juegos y actividades que se realizan con más frecuencia en el desarrollo de los proyectos.

Por otro lado la evaluación que marca el programa es integral, de carácter cualitativo, la cual pretende obtener una visión integral de la práctica educativa, sin embargo en la cotidianidad escolar se notó que la evaluación está en manos de la educadora, pues constituye un espacio de autoritarismo y que le permite tener el control del grupo. Pues aunque en la evaluación general del proyecto plasma los aspectos más importantes que se manifestaron en la evaluación grupal, no los considera para ser retomados en la realización del siguiente proyecto, por este motivo se realiza una práctica inconexa de un proyecto a otro.

En suma es evidente que romper con las prácticas arraigadas tradicionalistas, heredadas de generaciones adultas a generaciones nuevas no es un tarea fácil puesto que implica el desconocimiento de la historia y por consiguiente romper con paradigmas. Los paradigmas son ejemplos de vida que incluyen teorías, leyes, aplicaciones e instrumentos que conjuntamente proporcionan un modelo de trabajo¹⁶.

b) Modelos docentes

Por lo general involuntariamente se adoptan modelos acríticos de como “ser un buen maestro”, “buen alumno”, “buen padre”, a partir de concepciones dominantes en el proceso educativo.

A través de las observaciones se puso en evidencia que en el nivel preescolar ser un buen educador significa, ser muy amoroso con los niños, ser protector, amante del juego y de la diversión; tener una gran creatividad para realizar trabajos manuales; poseer un amplio repertorio de canciones y cuentos infantiles y por supuesto tener un muy buen gusto para adornar los salones y decorar las áreas.

Así, mediante la competencia de escalafón o carrera magisterial, implícitamente se establecen modelos docentes, que suponen es el mejor y que de alguna manera orienta el trabajo de otros para alcanzar dicho modelo. Pero el peso que tienen en la vida escolar no es de mayor importancia, como el que tiene en la sociedad; ya que los padres de familia exigen que los maestros se encasillen en ese modelo, para otorgarles su reconocimiento como “buen maestro” de acuerdo al número de “tareas” asignadas.

¹⁶ José Gimeno Sacristán. “El curriculum moldeado por los profesores”, en Antología Práctica docente y acción curricular. UPN, pp. 189-209.

Sin embargo para romper con los modelos docentes se debe tener una reconceptualización de la propia práctica docente, pues la profesión de maestro exige una constante revisión y actualización de la misma, ya que si bien es cierto que el educador inicia su formación en el bachillerato pedagógico, o en la normal y continúa en la universidad, no debe terminar hasta que concluya su ejercicio profesional. Así la formación de maestro debe concebirse como un instrumento que le permita realizar un análisis personal y grupal para no imitar modelos docentes tradicionalistas.

A través de las encuestas la mayoría de supervisores representados por el 72% plantea que la formación docente incide determinantemente en la aplicación de la metodología por proyectos, puesto que el concebir y el actuar están relacionados. El resto es decir el 28% manifestó que era necesario un programa de formación y actualización docente, puesto que algunos maestros que prestan sus servicios en el nivel de preescolar no habían sido formados para este nivel sino para primaria. El 68% de los educadores apunta que la formación docente es indispensable en la buena aplicación de la metodología por proyectos, el 32% restante de la muestra de educadores manifiesta que aunque la formación docente incide en la aplicación del método de proyectos no es determinante. Como se puede observar en la Figura 11.

SUPERVISORES

EDUCADORES

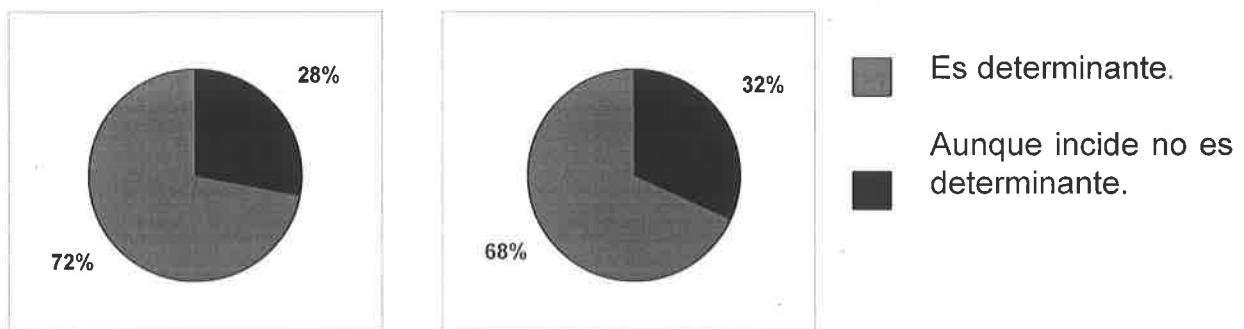


Figura 11. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a como incide la formación docente en la aplicación de la metodología por proyectos.

Con base en la investigación diagnóstica la formación docente de la muestra representativa de educadores y supervisores se encuentra de la siguiente manera como se aprecia en la figura 12. El 60% de los supervisores encuestados tiene como grado máximo de estudios Licenciatura U.P.N. o Normal superior, el 24% cuenta con Normal Preescolar o primaria y el 16% restante tiene maestría en ciencias de la educación. El 47% de los educadores tiene Normal Preescolar o primaria; el 41% cuenta con licenciatura en preescolar, el 7% solo tiene bachillerato; y el 5% restante Maestría en ciencias de la Educación. Mientras que los supervisores tienen una formación mínima de normal preescolar o primaria, los educadores como perfil mínimo tienen bachillerato. Y todos han asistido por lo menos a un taller de actualización durante 1999.

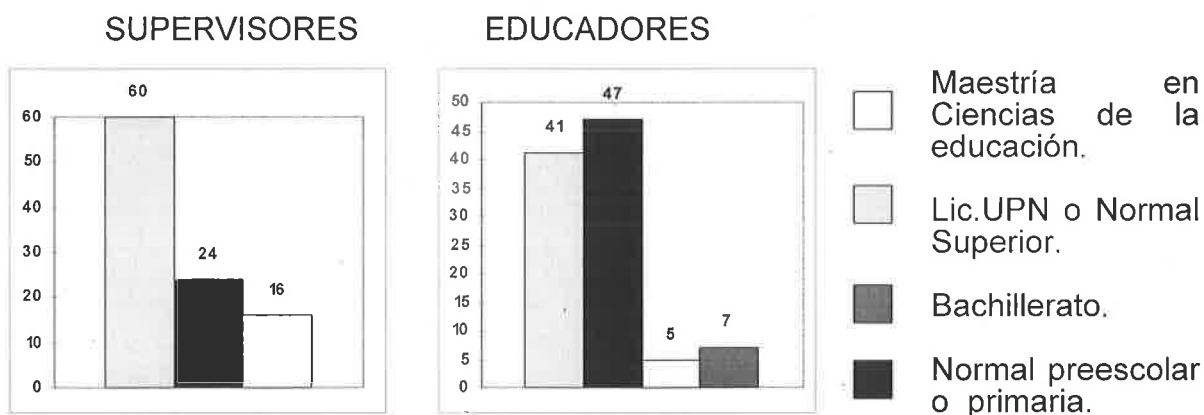


Figura 12. Formación docente de supervisores y educadores.

Por otro lado se puso en evidencia que los supervisores y educadores que no dieron respuesta a los primeros ítems, de la encuesta, que se refería a conceptualización teórica del programa de preescolar, como característica especial es que tienen muchos años de antigüedad y como perfil académico normal primaria, lo que da pie a suponer que a más antigüedad menos posibilidad de romper con los modelos docentes.

Por lo que se puede sostener que si bien la formación docente, no es la única variable que puede posibilitar el abandono de modelos docentes obsoletos y por consiguiente el incremento de la calidad de la educación, es un aspecto central, de vital importancia, por lo que el maestro debe estar en constante formación.

En suma, la práctica docente que se observó tiene un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus saberes e intereses, cuya historia personal, profesional y social se pone de manifiesto al ejercitar, la práctica escolar en su dimensión cotidiana, que ofrece cierta resistencia a la innovación, porque ello implica la ruptura de modelos conformados a partir de concepciones tradicionalistas; pero lo importante es cambiar de acuerdo a la realidad y no a “modelos ideales”.

2.2.3 Interacciones de los sujetos involucrados

Reflexionar sobre cómo se da el hecho educativo en el nivel preescolar de la región de Tehuacán implica también considerar los procesos que se desarrollan a partir de las interacciones que se dan entre los sujetos que participan en el acto educativo.

Estas dimensiones matizan las relaciones que se establecen entre: educador-alumno, educador-padre y niño-niño; mismas a las que se hará referencia en este apartado.

En la relación que se establece con los sujetos involucrados (alumnos, padres y educadores) es de suma importancia el tipo de convivencia y el tipo de relaciones interpersonales que se dan, en torno al proceso educativo; pues éstas son la base para el éxito o fracaso escolar, ya que el aprendizaje y desarrollo no puede entenderse sino a partir del tipo de relaciones que tiene con las personas que convive el niño.

Por lo que es determinante el papel que asuma el educador en el proceso educativo; según el programa de Educación Preescolar¹⁷, el propósito fundamental es el de favorecer el desarrollo del niño, por lo cual se propone que realice actividades que le resulten interesantes, que disfrute de ellas, que tenga las mayores experiencias de relación con otros y en todo ello el sentido de la disciplina y el orden se debe dar por la naturaleza de la propia actividad que se realiza. Es decir significa que habrá un constante movimiento de niños en el aula, sin que sea un movimiento caótico y que responda a las necesidades de las actividades del proyecto. Por lo que las normas que el docente ponga en juego en la orientación del trabajo por proyectos, tienen que ver, con el respeto al trabajo de otros, con la no interferencia, con impedir que se lastimen físicamente cuando haya situaciones complejas; pero no impedirles realizar con libertad aquello que necesitan hacer. Así como apreciar la creatividad que desplieguen al realizar los juegos y actividades de los proyectos. En general el educador debe propiciar un clima de confianza y afecto, entre niños y padres.

Sin embargo en la práctica cotidiana se observó que el educador, es quien marca las normas, valores sociales y vínculos afectivos para con los niños. Haciendo uso de la heterotomía que significa ser gobernado por otro. Ya que es común escuchar diálogos como el siguiente que fue recogido en una de las visitas.

* les entregué un dibujo de una manzana, lo van a pintar de rojo, pero no se salgan de la rayita, ordena la maestra.

* - Lupita comenta, en mi casa tenemos manzanas amarillas, las compraron en el mercado, ¿ las pinto de ese color ?

* - No, dije que de rojo, pero ya apúrate; que tus compañeritos ya van a terminar- repone la maestra.

¹⁷ SEP. *Op cit.* p.65.

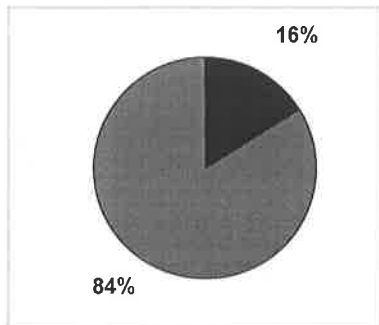
Cuando el sustento teórico metodológico del programa de educación preescolar propone que se debe favorecer la autonomía del niño. Según la teoría de Piaget¹⁸ la autonomía significa ser gobernado por uno mismo; en donde el respeto mutuo es el hecho esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. Ya que el niño que se siente respetado por su modo de pensar y sentir es más susceptible de sentir respeto por el modo de pensar y sentir de los adultos.

Asimismo, se observó que en algunos Jardines de Niños con el aparente propósito de favorecer la autonomía de los pequeños, se les permite hacer lo que quiera y cuando quiera sin ningún fin educativo. Cuando según Piaget, a los niños que se les permite hacer lo que quiera están desprovistos de oportunidades para desarrollar su autonomía como los pequeños que nunca se les permite decir nada por si mismos. Pues a los niños que se les permite hacer todo lo que quieran, sin considerar el punto de los demás siguen atrapados en su egocentrismo.

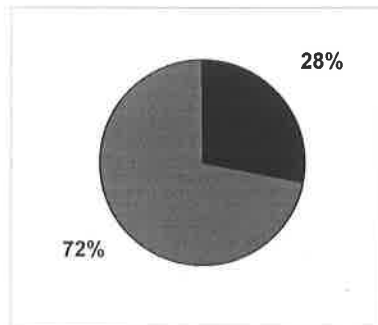
No obstante en el discurso teórico, a través de la encuesta el 84% de los supervisores afirmaron que sí se promueve la autonomía a través de la metodología por proyectos; el 16% restante manifestó que no se favorece la autonomía del niño por el autoritarismo del educador y padre de familia. El 72% de los educadores manifestaron que sí se favorece la autonomía del niño a través del método de proyectos; el 28% restante de la muestra de educadores señaló que no se favorece la autonomía por interacción maestro-alumno, donde el educador hace uso de la heterotomía, como se aprecia en la Figura 13.

¹⁸ Constance Kamii- "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget, en la infancia y aprendizaje". En Antología de Apoyo a la práctica docente en el nivel de preescolar. p.151.

SUPERVISORES



EDUCADORES



- Respuestas afirmativas.
- Respuestas negativas.

Figura 13. Respuestas de supervisores y educadores con respecto a que si se favorece la autonomía a través del método de proyectos.

Otro aspecto esencial en la interacción educador-niño tiene que ver con el apreciar la creatividad que despliegan los pequeños al realizar las diversas formas de expresión con un sentido propio y original.

Según Gerardo Martínez, en su documento "La creatividad infantil y educación"¹⁹, afirma que el momento y el lugar de la creatividad es la infancia, ya que el comportamiento creativo se da en forma espontánea, por lo que se deben buscar mecanismos para favorecerla, considera también que por diferentes motivos relacionados con el desconocimiento del fenómeno y de las consecuencias del comportamiento propio estereotipadas, incluso se llega a suprimir la creatividad del niño.

A juzgar por lo anterior, durante el seguimiento y evaluación del método de proyectos se constató que en la práctica, en la interacción maestro-niño, no se favorece la creatividad, puesto que se promueve el trabajo mecánico, imponiéndoles a los pequeños juegos y actividades; cuando el juego libre y espontáneo es lo más importante para que el niño despliegue su creatividad.

¹⁹ Gerardo Martínez. "Creatividad Infantil y Educación. Sugerencias para un cambio de concepción de la escolaridad", en Antología de Apoyo a la práctica docente del nivel de preescolar. pp.112-151.

Por otro lado se pudo observar que en la relación padre-niño, se hacen valoraciones infundadas del trabajo de educación preescolar; pues en ocasiones el padre de familia emite juicios a partir de interpretaciones erróneas, dando mucho más valor a la estética de las expresiones gráficas plásticas, que a la expresión en sí misma.

En cuanto a la relación alumno-alumno, se pudo observar que cuando los niños están en la misma sintonía, su interacción es muy buena, se despliega toda la creatividad y autonomía. Sin embargo también se pudo apreciar que los niños tienen la capacidad de abstraerse del ambiente en un proceso de búsqueda del conocimiento, pareciendo que cada quien estuviera en "su rollo".

En suma, se puede afirmar que el niño aprende mucho a través de la interacción con los otros; pero que de la dinámica y de la adecuada interacción del educador y del padre depende en cierta medida que verdaderamente se de un buen desarrollo del cómo propiciar las condiciones óptimas para el desarrollo integral del niño; pues los padres y educadores son personajes claves en este proceso.

2.2.4 Justificación social de la educación preescolar

En este apartado se aborda la relación cultura y educación preescolar, con respecto a las demandas y expectativas de la sociedad, que en ocasiones son el conflicto entre docentes, alumnos y padres de familia. Estos conflictos de expectativas, por lo regular son culturales; entendiendo por cultura una forma de ser y ver el mundo.

Así, que la sociedad históricamente ha adoptado ciertas posturas que afectan el proceso educativo, como "es preferible la tradición al cambio", "antes se enseñaba mejor que ahora", "para qué va a preescolar, mejor que vaya a la primaria".

Por lo anterior conviene averiguar hasta qué punto la escuela es libre para cambiar, dado que el contexto condiciona la capacidad para cambiar, como la opinión de los padres de familia y de la sociedad en general; así como de la competencia desleal por acaparar la matrícula preescolar.

A través de las observaciones se detectó que la opinión de los padres de familia incide de tal manera en el proceso educativo que puede modificarlo. Pues la mayoría de los educadores participantes de la muestra manifiestan que por lo regular le dedican más tiempo y esfuerzo a la realización de trabajos de expresión gráfica plástica, porque los padres le conceden mucho valor al trabajo mecánico, es decir a la hoja que cotidianamente llevan a su casa con una expresión gráfica para justificar el trabajo escolar y si no la llevan los padres dicen que no hicieron nada, en ese día. De igual manera los padres de familia demandan que sus hijos aprendan “aunque sea” letras o números, “pues ya van a ir a la primaria, y no saben nada”.

Por otro lado se observó que los padres de familia no le dan importancia a las inasistencias de sus hijos al preescolar, pues argumentan que “solo pierden el tiempo” y además gastan mucho.

Así mismo le dan mucho valor a la participación de sus hijos en desfiles, bailables y rondas, aunque gasten mucho dinero, que bien podría ser utilizado con otra finalidad.

En uno de los grupos de discusión los supervisores, manifestaron que los padres exigen un trabajo mecánico, debido a la falta de concientización, por su cultura educativa, pues argumentan que los padres de familia y la sociedad en general conciben a la educación como aquella en que el alumno es exitoso si repite los modelos tradicionales y acumula muchos conocimientos, sentados en un solo lugar y en silencio. y cuando observan que los niños no están en su lugar porque

están en un aparente desorden, dicen que en preescolar solo se va a jugar y por lo tanto a "perder el tiempo", pues no se concibe al juego como medio de aprendizaje.

Por otro lado al charlar con algunos educadores argumentan que como la educación preescolar no es obligatoria, se necesita de una justificación social, es decir de que sea aceptada. Pues tenga o no su constancia de haber cursado preescolar el niño ingresa a primero de primaria; y lo peor del caso es que aprende a leer con o sin el antecedente de la educación preescolar. Y si a lo anterior se le agrega que los maestros de primaria divulgan que los niños egresados del preescolar no saben "nada", acerca de lo que implica ser alumno, la situación se torna difícil, ya que se desvirtua el hecho educativo de este nivel.

Aunado a lo anterior se observó que existe una competencia desleal por acaparar niños en edad preescolar y así justificar el servicio; por lo que las prácticas se vuelven mecánicas, para sostenerse en ese afán de "ganar" alumnos, ya que mientras unos se limitan a hacer ejercicios de maduración previos a la lecto escritura como es el caso de los Jardines de Niños DIF (Desarrollo Integral de la Familia), otros hacen muy bonitos trabajos manuales. Por lo que los Jardines de Niños DIF están muy saturados y tienen una alta demanda porque los niños salen leyendo aunque sea por mecanización; por lo que los padres prefieren mandar a sus hijos a donde "si aprendan algo". Por consiguiente la mayoría de los centros de preescolares formales e indígenas tienen un alto índice de deserción y muy bajo índice de matrícula; a excepción de unos cuantos "etiquetados como buenos" y a donde todo mundo quiere ir, los cuales se dan el lujo de elitizar su inscripción.

No obstante a través de las encuestas, la mayoría de supervisores es decir el 64% planteó que existe un rompimiento entre lo que propone la metodología por proyectos y la operatividad práctica, ya que en la práctica intervienen factores como: los antecedentes culturales y sociales; el 36% restante afirmó que no existe un

rompimiento entre lo que propone la propuesta metodológica por proyectos, porque existe congruencia entre la teoría y práctica y que los padres están sabedores de ello. El 78% de las educadoras señaló que el rompimiento que existe entre la teoría y la práctica se da, porque era más fácil tratar de responder a las expectativas de la sociedad aunque ésta pugne por un trabajo mecánico, que luchar por concientizarla; el 22% restante señaló que no había rompimiento entre lo que propone la propuesta metodológica por proyectos y la práctica cotidiana por que todos los protagonistas de la educación contribuían a ello. Como se aprecia en la figura 14.

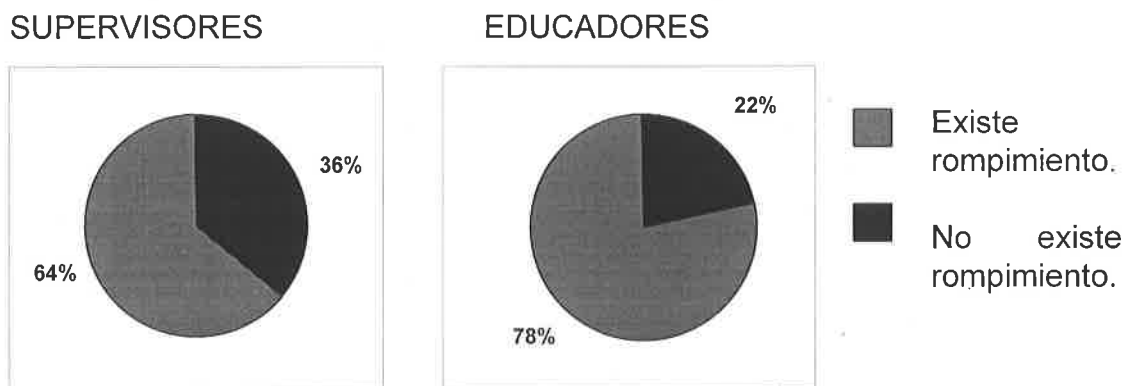


Figura 14. Respuestas de supervisores y educadores con respecto al rompimiento entre lo que propone la metodología por proyectos y la operatividad práctica.

A juzgar por lo anterior la mayoría de los Jardines de Niños tienen esta tendencia, alejada de la potencialidad que ofrece el sustento teórico del método de proyectos, pero sobre todo alejada del propósito del programa, debido a una mal enfocada justificación social, por la no obligatoriedad de la educación preescolar, supeditada a la oferta y la demanda, basada en la forma de mirar al aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva tradicionalista.

CONCLUSIONES

A manera de síntesis, se destaca en primer término que los señalamientos críticos de las situaciones educativas que se observaron al indagarla, no van en función del sustento teórico-metodológico de la propuesta por proyectos, sino en función de la interpretación y aplicación en la práctica cotidiana.

Así mismo cabe señalar que la inadecuada interpretación y aplicación de la metodología por proyectos, no se da en todos los jardines de niños, pero si en su mayoría.

A juzgar por lo anterior se considera que si bien las innovaciones en el Programa de Educación Preescolar 1992, son importantes y prioritarias, no son suficientes para incidir en la práctica cotidiana de los Jardines de Niños y mucho menos para alcanzar los objetivos de la educación preescolar. Pues la modernización educativa, no se puede lograr a partir de normas, decretos o acuerdos SEP-SNTE, sino del reconocimiento de las situaciones educativas que se dan dentro del ámbito escolar y de las causas que las originan, así como de la voluntad de querer cambiar. Pues de nada sirve contar con sustento teórico metodológico que posea un alto valor pedagógico, si no existe congruencia entre el saber y el hacer, ya que no basta saber sino hacer, es decir enlazar la teoría y la práctica, ello implica romper con modelos docentes y prácticas arraigadas; que a partir de concepciones dominantes en educación se han adoptado, aunque muchas veces no voluntariamente y que sin embargo rigen la vida escolar.

Las ideas planteadas en este trabajo, que toman particular relevancia cuando se cree que los educadores, niños y padres de familia son quienes pueden utilizar el potencial que ofrecen los conceptos que sustentan al método de proyectos y

enriquecerlos con sus propias aportaciones; pues son sus criterios, conocimientos y creatividad los que le otorgarán sentido al hecho educativo.

Por otro lado, las repercusiones en el proceso educativo se dan en tres niveles: a).- Con respecto a la formación profesional del investigador, desde la experiencia docente, b).- En cuanto al análisis del hecho educativo al contrastar la teoría y la práctica, c).- Con respecto a la evaluación y seguimiento del método de proyectos.

Pero antes de abordar al respecto, conviene señalar que para efectos de este trabajo, se entiende por repercusiones en el proceso educativo, al acto de incidir o de cambiar de dirección sobre el mismo proceso.

La primera repercusión, para el investigador constituyó un espacio serio de incorporación de los elementos teórico-metodológicos adquiridos en su formación profesional, que lo llevó a construir nuevos conocimientos y por ende, trascender de su inmediatez.

La segunda, en cuanto al análisis del hecho educativo, ya que representó para los docentes y supervisores involucrados en la investigación diagnóstica, un espacio de reflexión y análisis, que los llevó a remover sus esquemas, con una visión prospectiva, al cuestionar su quehacer docente; a través de los grupos de discusión. Es decir, se les movió el tapete como vulgarmente se dice, corresponsabilizándose del éxito o fracaso escolar.

La tercera, con respecto a la investigación y seguimiento de la metodología por proyectos, pues a raíz de las reflexiones realizadas en los grupos de discusión, algunos supervisores declararon que en sus visitas de Jardines de Niños, ya no se dedicaran a evaluar la parte administrativa, ahora pondrán sus ojos en la parte técnico pedagógica, observándose el cómo se enseña, y a su vez haciendo



161818

161818

sugerencias para mejorar. Así mismo los educadores declararon que últimamente están realizando visitas guiadas a empresas, museos y dependencias, para generar fuentes de experiencia que sirvan de base para elección de los proyectos.

SUGERENCIAS

A partir de los resultados de este trabajo, se sugieren las siguientes líneas de investigación: "Cómo se concibe la creatividad en la Educación preescolar", "Cotidianidad escolar y el contexto institucional" y "El rol del supervisor en la educación preescolar".

Está claro que para innovar la educación preescolar no basta diseñar el curriculum si no si tiene la voluntad de cambiar en el aula, porque ello implica romper con modelos docentes y prácticas arraigadas, de ahí que se sugiere realizar talleres con los educadores de Educación Preescolar y por ende del método de proyectos.

Con la finalidad de mejorar la interpretación y aplicación del método de proyectos, se sugiere la realización de talleres de intercambio de experiencias entre educadores y profesores de primer grado de primaria, para que los educadores sean quienes evalúen su práctica cotidiana y propongan alternativas de solución que den respuesta a las demandas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO Margarita. "La calidad en preescolar una perspectiva teórica y metodológica. Los niños como centro del proceso educativo", en: Antología Metodología didáctica y práctica docente en el Jardín de Niños, UPN, México, 1994. pp. 11-28

BUSTOS Aguilera Lucía. "Evaluación de planes y métodos de estudio", en: Antología de evaluación de sistemas educativos. IEU, México 1997. pp. 27-43

DIAZ Barriga Ángel. Didáctica y curriculum. México, Mar-Co impresores. 1991, 150 pp.

GIMENO Sacristán, "El curriculum moldeado por los profesores", en: Antología práctica docente y acción curricular, UPN, México, 1993, pp. 189-209

HILDEBRAND Verna. Educación Infantil en el Jardín de Niños y Preprimaria. México, Editorial Limusa, 1990, 419 pp.

H. Zemelman. "El estudio del presente y el diagnóstico". Antología complementaria Metodológica de la investigación IV, UPN, México, pp. 61-65

Kamii Constance. "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Jean Piaget, en la infancia y aprendizaje", en: Antología de apoyo a la Práctica Docente en el nivel de preescolar, SEP, México, 1992, pp. 151-158.

MARTÍNEZ Gerardo, "La creatividad infantil y educación", en: Antología de apoyo a la Práctica Docente en el nivel de preescolar", SEP, México, 1992, pp.112-151.

MUÑOZ Izquierdo Carlos. "El síndrome del rezago escolar y el abandono del sistema escolar", en: Revista latinoamericana de estudios educativos No.3, México, 1989, pp.4-16.

SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, Argentina 28, 1992, 25 pp.

SEP. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos. México, Grafomagna, 1993, 125 pp.

SEP CORDE 10 Tehuacán, Datos estadísticos. Ciclo escolar 1998-1999 Archivo de CORDE 10.

SEP. Desarrollo del niño en el nivel de preescolar. México, Fernández Editores. 1992, 38 pp.

SEP. Documento de Divulgación CORDE 10 Tehuacán, Puebla. México. 1998, 21 pp.

SEP. El niño y sus primeros años en la escuela. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1992, 229 pp.

SEP. "Innovación de la formación docente en el centro de trabajo", en: Antología Dirección de Educación Elemental, UPN, México, 1997, pp.54-68

SEP. Lecturas de apoyo. Educación preescolar. México, Fernández Editores 1999, 119 pp.

SEP. Programa de Educación Preescolar, México, 1992, 72 pp.

UPN. "Práctica docente y acción curricular", en: Antología Básica. México, 1992, pp. 211-218

SEP. "El valor pedagógico del método de proyectos" en: Antología de apoyo a la práctica docente en el nivel preescolar, México, Grafomagna, 1993. pp. 9-13.

APÉNDICES

APÉNDICE A. Formato de la encuesta aplicada a supervisores.

ENCUESTA

**CORDE 10 REGIÓN TEHUACÁN
NIVEL PREESCOLAR
ANTIGÜEDAD _____**

EDAD: ___ AÑOS GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS: _____
MODALIDAD EN LA QUE LABORA: _____

CONTESTA CON TODA HONESTIDAD LOS CUESTIONAMIENTOS QUE HA CONTINUACIÓN SE TE HACE, PUES TIENE COMO FINALIDAD RECUPERAR Y SISTEMATIZAR TUS EXPERIENCIAS, QUE PUEDEN SER LA BASE PARA TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS.

1.- ¿Cuál es el sustento teórico del Programa de Educación Preescolar?

2.- ¿Con qué corriente teórica es congruente el Programa de Educación Preescolar?

3.- ¿En base a tu experiencia, el sustento teórico metodológico de la propuesta por Proyectos para educación Preescolar responde a las necesidades de aprendizaje de este nivel?

4.- ¿En la práctica cotidiana con el método de Proyectos se propicia el desarrollo integral en todas sus dimensiones del niño?

Sí _____ No _____ Por qué _____

5.- ¿Crees que con el método de Proyectos se promueve que el niño adquiera su autonomía y a la vez se reconozca como miembro de un grupo?

Sí _____ No _____ Por qué _____

6.- ¿Los contenidos que propone el programa son acordes al desarrollo de los niños?

Sí _____ No _____ Por qué _____

7.- ¿Por lo general de dónde surgen los proyectos que se realizan en los grupos de su zona?

8.- ¿Ha observado si es difícil promover que los niños hagan la elección de los proyectos?

Sí _____ No _____ Por qué _____

9.- ¿Qué etapa de los proyectos le resulta más difícil coordinar a las educadoras de su zona?

10.- Cuando es el momento de poner en práctica aquello que se ha planeado y plasmar objetivamente las ideas y la creatividad, ¿Quiénes eligen las actividades significativas que han de realizar en los proyectos?.

11.- Durante la realización del proyecto, ¿A qué tipo de expresión le concede más importancia la educadora para que sus alumnos construyan aprendizajes, que a su vez se conviertan en experiencias significativas?

12.- Por lo general en los proyectos, ¿Qué actividades y juegos observa que realizan cotidianamente con más frecuencia?

13.- ¿Crees que exista un rompimiento entre lo que propone la propuesta metodológica por proyectos y la operatividad en la práctica cotidiana?

Sí _____ No _____ Por qué _____

14.- ¿Crees que incida en la aplicación de la metodología por proyectos la formación docente?

Sí _____ No _____ Por qué _____

APÉNDICE B. Formato de encuesta aplicada a educadores.

ENCUESTA

**CORDE 10 REGIÓN TEHUACÁN
NIVEL PREESCOLAR
ANTIGÜEDAD _____**

EDAD: _____ AÑOS GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS: _____
MODALIDAD EN LA QUE LABORA: _____

CONTESTA CON TODA HONESTIDAD LOS CUESTIONAMIENTOS QUE HA CONTINUACIÓN SE TE HACE, PUES TIENE COMO FINALIDAD RECUPERAR Y SISTEMATIZAR TUS EXPERIENCIAS, QUE PUEDEN SER LA BASE PARA TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS.

1.- ¿Cuál es el sustento teórico del Programa de Educación Preescolar?

2.- ¿Con qué corriente teórica es congruente el Programa de Educación Preescolar?

3.- ¿En base a tu experiencia, el sustento teórico metodológico de la propuesta por Proyectos para educación Preescolar responde a las necesidades de aprendizaje de este nivel?

4.- ¿En la práctica cotidiana con el método de Proyectos se propicia la información integral en todas sus dimensiones del niño?

Sí _____ No _____ Por qué _____

5.- ¿Crees que con el método de Proyectos se promueve que el niño adquiera su autonomía y a la vez se reconozca como miembro de un grupo?

Sí _____ No _____ Por qué _____

6.- ¿Los contenidos que propone el programa son acordes al desarrollo de los niños?

Sí _____ No _____ Por qué _____

7.- ¿Por lo general de dónde surgen los proyectos que han realizado los pequeños de su grupo?

8.- ¿Ha observado si es difícil promover que los niños hagan la elección de los proyectos?

Sí _____ No _____ Por qué _____

9.- ¿Qué etapa de los proyectos le resulta más difícil desarrollar con sus alumnos ?.

10.- Cuando es el momento de poner en práctica aquello que se ha planeado y plasmar objetivamente las ideas y la creatividad, ¿Quiénes eligen las actividades significativas que han de realizar en los proyectos?.

11.- Durante la realización del proyecto, ¿a qué tipo de expresión le concede más importancia para que sus alumnos construyan aprendizajes, que a su vez se conviertan en experiencias significativas?

12.- Por lo general en los proyectos, ¿qué actividades y juegos realizan cotidianamente con más frecuencia?

13.- ¿Crees que exista un rompimiento entre lo que propone la propuesta metodológica por proyectos y la operatividad en la práctica cotidiana?

Sí _____ No _____ Por qué _____

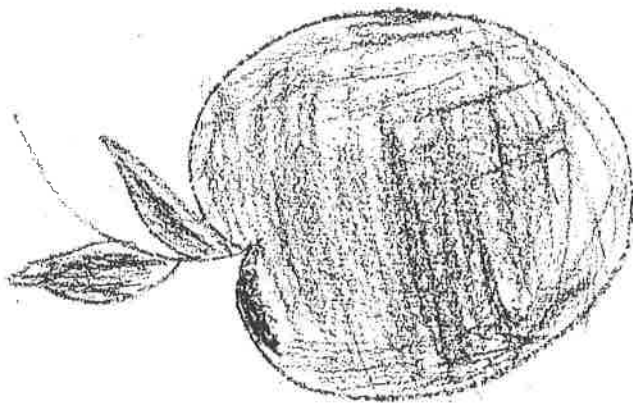
14.- ¿Crees que incida en la aplicación de la metodología por proyectos tu formación docente?

Sí _____ No _____ Por qué _____

APÉNDICE C. Trabajo de expresión gráfico-plástica, recogidos durante las observaciones en un Jardín de Niños.



Pato



1951
2

GLOSARIO

Categorías de análisis

Cada una de las formas mediante las cuales se clasifica un rubro.

Friso

Es una estrategia metodológica en la que convergen distintas formas de representación; en la que se representa la planeación de juegos y actividades a realizar durante el desarrollo del proyecto, con una escritura peculiar en la que se combina el dibujo con la palabra y con formas plásticas de representación.

Parámetro indicativo

Señal que indica qué tipo de decisión se debe de tomar para superar el problema.

Repercusiones

Incidir o cambiar la dirección del proceso educativo.

Sistematización de experiencias

Es el proceso de recabar y organizar toda la información resultante del seguimiento y evaluación del método de proyectos.