



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS
DEL PEP 92 Y SU INFLUENCIA EN LA
PRACTICA DOCENTE**

MARIA ELENA QUIROZ LIMA

OAXACA, 2002

*Con cariño para mi papá,
hermanas, hermanos y especialmente
para mi mamá por la familia que somos*

*Con todo mi amor para mis hijos Daniel y Helena
por sus ricas cualidades humanas que me
hacen feliz día con día*

ÍNDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DEL PEP 92 Y LAS DIFICULTADES PARA SU APLICACIÓN

1.1 El cambio curricular y sus implicaciones.....	4
1.1.1 El programa de Educación Preescolar 1992.....	5
1.1.2 La metodología de Proyectos del PEP 92.....	6
1.1.3 Dificultades y concepción docente.....	10
1.2 Justificación.....	17

CAPÍTULO II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Investigación cualitativa.....	20
2.1.1 Objeto de estudio.....	21
2.1.2 Objetivo general.....	22
2.1.3 Objetivos particulares.....	23
2.1.4 Ejes orientadores	23
2.1.5 Supuesto básico.....	25
2.1.6 Procedimiento para el desarrollo de la investigación.....	25
2.1.7 Selección de la muestra.....	26
2.1.8 Instrumentos metodológicos.....	29
2.1.9 Análisis de la información.....	30
2.2 Contextualización del área de estudio.....	31

CAPÍTULO III

CAMBIO CURRICULAR Y CONCEPTUALIZACIÓN DOCENTE

3.1 Currículum y Diseño Curricular.....	37
3.1.1 El currículum.....	37
3.1.2 Diseño Curricular, su función, elementos y niveles de concreción..	42
3.1.3 Intención del currículum nacional.....	43
3.1.4 Estructura del Diseño Curricular con enfoque constructivista.....	44
3.1.5 Modelo mediacional para la evaluación curricular.....	46
3.2 Estructura conceptual docente y currículum.....	47
3.2.1 El currículum por proyectos.....	49
3.3 Conceptos y principios del PEP 92.....	50
3.4 Etapas de la metodología de proyectos.....	54
3.4.1 El surgimiento y elección.....	54
3.4.2 La planeación.....	58
3.4.3 El desarrollo de los proyectos.....	59
3.4.4 La evaluación.....	61
3.5 Las ventajas con la metodología de proyectos.....	63
3.6 Las desventajas de la metodología de proyectos.....	64
3.7 Actualización docente y diseño curricular.....	68
3.7.1 Formación profesional.....	68
3.7.2 Actualización docente en torno al PEP 92.....	69
3.7.2.1 Los expositores de los cursos.....	70
3.7.2.2 Duración.....	71
3.7.2.3 El clima de trabajo.....	71
3.7.2.4 Los contenidos.....	71
3.7.2.5 Expectativas docentes hacia los cursos.....	72
3.7.3 Utilidad de los cursos.....	72

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA DOCENTE CON LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS

4.1 Educación, enseñanza, práctica docente y currículum.....	77
4.2 La práctica docente real con los proyectos.....	78
4.2.1 Organización del aula y jardín.	79
4.2.2 Finalidad educativa de las actividades en los proyectos.....	81
4.2.3 Inclusión de los bloques de juegos y actividades.....	91
4.2.4 Las adaptaciones curriculares a la propuesta	98
4.2.5 La actitud docente.....	102
4.3 El aprendizaje del niño preescolar con los proyectos	104
4.3.1 Los conocimientos.....	105
4.3.2 Las habilidades.....	106
4.3.3 Los valores.....	107
4.4 El juego.....	109

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICES

INTRODUCCIÓN

Con la aparición del programa de Educación Preescolar 1992, surgen varias expectativas a su alrededor, pues se le califica como un currículum innovador, con fundamento en las corrientes pedagógicas actuales. Las expectativas se centran en su metodología de proyectos y se espera que con su puesta en práctica se desarrollen habilidades muy prometedoras en el niño.

La innovación curricular pretende un cambio en las prácticas docentes para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, para que este cambio sea una realidad, se requiere modificar los marcos de significados de los que la interpretan y ponen en marcha, lo cual resulta mucho más complejo que la creación de la propia innovación. Lo anterior se debe a que ésta se encuentra sujeta a un proceso complicado de comunicación, negociación, interpretación y modificación en la práctica, pues su aplicación se da en interacción con los contextos.

Varias son las dificultades reportadas por las educadoras de la ciudad de Oaxaca para desarrollar su práctica docente con la metodología de proyectos propuesta en el Programa de Educación Preescolar (PEP 92). Es por esta razón que se decide acercarse a las aulas y ver lo que sucede en ellas, durante los ciclos escolares 1999-2000 y 2000-2001.

El propósito principal que orienta el trabajo de investigación que a continuación se presenta, es conocer de qué manera la docente conceptualiza ***la metodología de proyectos*** propuesta en el PEP 92 y cómo influye esta conceptualización en la práctica docente.

Para tal efecto, el trabajo se organiza en cuatro capítulos. El capítulo I "***La metodología de proyectos del PEP 92 y las dificultades para su aplicación***" muestra de manera general, los antecedentes que dan origen al cambio curricular del nivel preescolar, las características del programa y de la metodología de proyectos, para pasar a las dificultades propiamente, que las docentes manifiestan en torno a este cambio curricular. Además se incluye la justificación del trabajo.

En el capítulo II "***Metodología de la investigación***" se da a conocer la metodología utilizada para desarrollar el trabajo de investigación; su objeto de estudio, objetivos, supuesto, etc., y termina con la contextualización del área de estudio.

El capítulo III "***El cambio curricular y la conceptualización docente***" presenta la manera en que las docentes entienden la propuesta curricular, sus ventajas, limitaciones y se analiza la pertinencia de ésta con los planteamientos del programa y los diversos aportes teórico metodológicos. Además se analiza la relación entre la conceptualización que han desarrollado las docentes en torno a la metodología de proyectos y la actualización que se les proporciona por parte del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

El capítulo IV “ *La práctica docente con la metodología de proyectos* ” incluye la forma en que las docentes llevan a cabo su práctica docente con la metodología y cómo afecta ésta el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares. De igual forma que en el capítulo anterior, se incorporan para su análisis diversos referentes teóricos relacionados con el objeto de estudio.

Al final se anotan las conclusiones a las que se llega después de realizar este trabajo de investigación, el cual me deja satisfecha por todo lo que me permitió aprender sobre el nivel educativo de preescolar y su serie de eventos por conocer en la búsqueda de alternativas que nos permitan avanzar en educación.

En este apartado quiero manifestar mi sincero agradecimiento a las docentes y directoras que participaron en las diferentes fases del trabajo, especialmente a aquellas con las que conviví durante varias semanas de los ciclos escolares, por hacer posible la realización del mismo.

También agradezco a mi asesor Dr. Iván Escalante Herrera por la oportunidad de trabajar con él y la ayuda que me proporcionó para el desarrollo del presente trabajo. Este agradecimiento se hace extensivo a la Dra. Alma Delia Acevedo Dávila, Mtro. Arturo Álvarez Balandra, Mtra. Adelina Castañeda Salgado y Mtra. Guadalupe Cortés Torres, por sus valiosas aportaciones durante su revisión.

CAPÍTULO I

LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DEL PEP 92 Y LAS DIFICULTADES PARA SU APLICACIÓN

1. 1 El cambio curricular y sus implicaciones

En mayo de 1992, las autoridades educativas federales, los gobiernos de los 31 estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), suscriben el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP,1992:5). Con esta disposición se pretende estar acorde para establecer una educación nacional de alta calidad, en la que los alumnos adquieran los conocimientos, desarrollen las capacidades y aptitudes básicas para su desempeño posterior.

Para tal efecto se acuerda desde el aspecto administrativo, la transferencia del control de los servicios federales de educación básica al ámbito estatal, desde un aspecto pedagógico curricular, la reformulación de los contenidos así como los materiales de educación básica y desde el aspecto social, la revaloración de la función magisterial, destacando el papel fundamental del maestro en el proceso educativo. Dentro de los tres aspectos señalados, cabe destacar que los dos últimos son los más relevantes para este trabajo.

En respuesta a estos planteamientos se implementan varios cambios curriculares en los diferentes niveles educativos. Se elabora un nuevo y más completo Programa de Educación Preescolar (PEP'92) que sustituye al Programa de

Educación Preescolar PEP 81, cuya diferencia básica radica en su metodología para llevar a cabo las actividades pedagógicas incluida la selección y estructuración de los contenidos.

Por otra parte el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 considera a la educación como el factor estratégico de desarrollo para alcanzar niveles de vida superiores. Sus propósitos fundamentales son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Reconoce al maestro como el agente esencial en la búsqueda de la calidad, por lo que se compromete a otorgar atención especial a su condición social, cultural y material. Establece como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo. Sin embargo, como veremos mas adelante, la manera en que se intenta cumplir con estas prioridades no es del todo satisfactoria.

1.1.1 El Programa de Educación Preescolar 1992

El Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92), actualmente en funcionamiento, de enfoque constructivista tiene entre sus principios **el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego**. Concibe al desarrollo infantil como un proceso integral y complejo compuesto de cuatro dimensiones: física, afectiva, intelectual y social, las cuales se interrelacionan entre sí a través de la relación del niño con su medio natural y social.

Sitúa al niño preescolar como centro del proceso educativo, y le reconoce características propias de su edad, entre las que destacan su intensa búsqueda de

satisfacciones corporales e intelectuales. Su alegría, su interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar, tanto con el cuerpo como a través del lenguaje. Además le reconoce su necesidad de afectos, cariño, apoyo, desplazamientos físicos, medir su fuerza, competir y de manifestar sus impulsos sexuales, todo mediante el juego.

Teniendo como fundamento lo anterior, éste programa establece cinco importantes objetivos:

- Desarrollar en el niño su autonomía e identidad personal y progresivamente su identidad cultural y nacional.
- Fortalecer en los estudiantes formas sensibles de relación con la naturaleza y el cuidado de la vida.
- Propiciar la socialización en el aula a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Trabajar con el alumno formas de expresión creativa a través del lenguaje, su pensamiento y su cuerpo como medio para la adquisición de aprendizajes formales.
- Construir un acercamiento a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

1.1.2 La metodología de proyectos del PEP 92

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en el programa, se selecciona como metodología de trabajo los "proyectos", pues se considera que con esta metodología se cumple con el principio de globalización, el cual se explica desde

diferentes perspectivas. La perspectiva psicológica cognoscitiva, reconoce que el pensamiento del niño preescolar es sincrético e interpreta la realidad de forma global, sin prestar atención a los detalles (Elías, 1995: 25). La perspectiva social reconoce el valor de las diferentes visiones y opiniones de los individuos como el medio para madurar la inteligencia y los sentimientos, y la perspectiva pedagógica enfatiza la importancia de la participación activa del niño echando mano de diversos recursos, tanto físicos como intelectuales.

Además de la globalización, la metodología cuenta con otros principios que la fundamentan, entre ellos la significatividad de los contenidos, la construcción del conocimiento, el aprendizaje mediante la solución de problemas, la interacción con los otros, la actividad lúdica como medio para el aprendizaje y la flexibilidad del currículum acorde con las posturas actuales sobre el desarrollo curricular.

La metodología de proyectos del PEP 92 se propone ser activa, parte de la idea de que en la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, discutir con otros, decidir, realizar, evaluar, se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje.

A esta metodología se le reconocen algunas bondades entre ellas, la integración de procesos de cooperación y autonomía que promueve en los niños, la flexibilidad para la organización de los elementos curriculares y las decisiones que alrededor de ellos intervienen como son, el uso del tiempo, del espacio y los materiales, los cuales posibilitan transformaciones a partir de la participación de los niños. Además de que permite la integración y visión global de contenidos

diversos, atendiendo básicamente a la función socializante de éste nivel educativo (Arroyo, 1995: 38).

A partir de lo anterior, la selección de los contenidos, su organización, desarrollo y evaluación compete a la educadora y a los niños, pues al asignarles roles más participativos en el proceso educativo se pretende dejar de lado la instrucción y la reproducción mecánica de tareas como iluminar y recortar figuras, usar todos al mismo tiempo los mismos materiales etc.(Luzuriaga, 1992).

Los contenidos (valores, conocimientos, habilidades) del actual programa de preescolar **proviene de la subjetividad del propio niño**, de sus ideas sobre el mundo, la sociedad y la cultura en que vive, así como de los diferentes campos del saber humano, las ciencias y las artes. Estos se identifican tanto en los objetivos del programa como en el apartado explicativo de las dimensiones de desarrollo y en los bloques de juegos y actividades del mismo (sensibilidad y expresión artística, psicomotricidad, la naturaleza, matemáticas y lenguaje). Estos bloques deben ser incorporados por las docentes en su planeación y desarrollo de los proyectos, tal y como lo establece el programa.

Como vemos, la educadora con su rol de orientadora y guía, debe llevar al niño de manera grupal a construir proyectos de interés para ellos, que les permitan, ante una situación problemática concreta planear juegos y actividades, desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlas con la intención de dar cumplimiento a propósitos educativos, pues se considera que jugar y aprender no se contraponen (García, 2001: 30).

El desarrollo de un proyecto comprende tres diferentes etapas: 1ª surgimiento (elección y planeación), 2ª realización y 3ª evaluación. En cada una de ellas, se espera que las docentes estén atentas y dispuestas a descubrir posibilidades de participación (búsqueda, exploración, observación, confrontación) y toma de decisiones por parte de los niños. Como ya se apuntaba, la organización del tiempo, el espacio y las actividades no es rígida, sino que esta sujeta a las aportaciones y necesidades del grupo.

En el programa y metodología además de la postura humanista y constructivista se integra una visión curricular interaccionista, interpretativa y negociadora de la producción de significados en el contexto cultural del aula y la escuela (Stenhouse 1994, Coll 1992, Gimeno y Pérez G.1991, Kirk 1989). Con esta visión se intenta promover en el niño la apropiación de formas de pensamiento lógico, la generación de un sentido democrático individual y colectivo como herramientas básicas para influir desde los aprendizajes de la escuela en su entorno familiar y social; así como, la formación requerida para enfrentarse y adaptarse a nuevas experiencias en el seno de su cultura a lo largo de su vida.

Pero sobre todo, el programa da cuenta de una amplia libertad metodológica, con la flexibilidad necesaria para incluir contenidos regionales y locales correspondientes con los nacionales, que posibiliten la articulación con el nivel educativo subsiguiente (Ramos, 1995: 271).

1.1.3 Dificultades y concepción docente

Lamentablemente, este énfasis del programa nacional por definir criterios generales, evitando pautas rígidas sobre cómo hacer las cosas, reconociendo que la práctica docente difiere de lugar a lugar debido a la interpretación y adecuación que la docente realiza del programa al contexto social e institucional, es lo que al parecer causa confusiones (Villanueva 1995, Gil 1999).

En diferentes espacios académicos a los que he asistido en el nivel educativo de preescolar, las educadoras manifiestan que la amplitud de los objetivos y la generalidad del programa PEP 92, con su compleja metodología de proyectos, hacen que la tarea docente sea difícil. De igual forma esas inquietudes son compartidas por las profesoras alumnas del nivel preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, de la ciudad de Oaxaca.

Las dificultades manifiestas se centran en la metodología de proyectos y se confirman en foros de actualización y análisis en el Estado de Oaxaca, en los que se concluye que la aplicación de la metodología de proyectos, en menor o mayor proporción, tiene la tendencia a que la docente se pierda, pues al no estar familiarizada con los enfoques más actuales se enfrenta a una serie de dificultades de tipo conceptual, material, auxiliares didácticos y de infraestructura, lo que no permite su funcionalidad (IEEPO, 1996: 239) Las dificultades que puntualizan las educadoras son las siguientes:

- La inexistencia de contextos familiares estimulantes como antecedente para que los niños estén en posibilidades de expresar

sus inquietudes e intereses en el grupo. Pues los niños que asisten a nuestros jardines no son espontáneos, se quedan callados y esperan a que la educadora les diga lo que van a hacer. Debido a esto se piensa que la metodología fue diseñada para contextos más avanzados con niños inteligentes y despiertos.

- La falta de apoyo de los padres de familia es otra dificultad que impide a las educadoras avanzar en el trabajo educativo, pues éstos no están dispuestos a ayudar a los niños con tiempo y materiales, ni tampoco a participar en las actividades escolares requeridas.
- Unificar y mantener el interés grupal sobre un aspecto elegido, es otra dificultad de la metodología de proyectos. A los niños solo les dura la emoción un momento y después ya quieren hacer otra cosa.
- Durante la realización del proyecto, las educadoras se encuentran con que ya no saben hacia donde continuar. Ante lo cual argumentan que hay un vacío teórico conceptual en la propuesta.
- La poca claridad y ausencia de criterios para incorporar los bloques de juegos y actividades (contenidos) al trabajo por proyectos, los cuales aparecen en forma de listas.

- En el primer y segundo grado y en grupos unitarios, simplemente es inaccesible trabajar con la metodología, por las escasas habilidades, físicas e intelectuales, con que cuentan los niños, pues la metodología da por hecho que los niños ya cuentan con ellas; que son niños brillantes. Agregan que los dos primeros años son de preparación para darles a conocer a los niños el ambiente de trabajo, enseñarles a utilizar el material, recortar, pegar y socializarlos.
- La aplicación de la propuesta metodológica, se contrapone con la realidad y la infraestructura existente en los jardines de niños de la ciudad de Oaxaca con aulas reducidas, poco material, escaso mobiliario y con 30 a 35 alumnos por grupo.
- Realizar la representación gráfica del proyecto en el friso como parte de la planeación general, es difícil pues implica organizar las actividades con los niños, representándolas de tal forma que los niños las entiendan.

Asimismo, las docentes constantemente están comparando el PEP 92 con el programa anterior PEP 81. El programa anterior presenta como base metodológica el desarrollo de situaciones educativas. Cuenta con tres libros de apoyo para consulta, y en el libro No.2 se describe las unidades y situaciones. Cada unidad marca un objetivo general con actividades generales y actividades específicas (SEP,1981:17). El PEP 81 señala que la descripción de estas situaciones es a manera de ejemplos, sin embargo, esto no se entendió así y

muchas docentes las siguieron al pie de la letra para cumplir con un programa de contenidos temáticos ya desglosados. Por esta razón se argumenta que el programa anterior es mucho más concreto y puntual, ya que los contenidos organizados por unidades, así como las actividades a realizar, ya están determinadas. Todo esto hace la planeación docente más accesible.

Lo anterior me lleva a revisar nuevamente el Programa de Educación Preescolar 1992 y encuentro una lógica interna congruente entre sus fundamentos, objetivos, metodología y los contenidos que se proponen. Esto me hace suponer que las dificultades de las educadoras al aplicar la metodología de proyectos se deben a una ausencia de comprensión por parte de ellas, con relación a los fundamentos del programa y de la propia metodología de proyectos. Aspecto esencial para poner en práctica cualquier programa, como lo señala el mismo PEP 92.

*“La verdadera dimensión de un programa la constituye el hacer concreto de cada docente con su grupo. En ese sentido **la comprensión** que los maestros tengan de esta propuesta y el apoyo que le brinden con su experiencia y creatividad, constituyen los elementos centrales de su validez y riqueza”.*

Esta situación tiene que ver con la interacción teoría práctica, pero más bien con la comprensión de la docente; la cual se explica a partir de una relación que va de la irracionalidad rutinaria e inconsciencia a la reflexión y racionalidad del pensamiento de los sujetos (procesos cognitivos), establecida a partir de las representaciones mentales de acuerdo con sus condiciones de claridad, precisión y veracidad. Pues la acción implica conciencia, comprensión y conocimiento.

Esta misma preocupación es compartida por diversos investigadores como Arroyo (1995:307), quien señala que es importante reconocer que el programa actual de preescolar parte de una propuesta metodológica general, tanto en sus definiciones conceptuales como en los acercamientos didácticos, realizada en líneas generales muy abiertas; las cuales están sujetas a distintos niveles de interpretación y generan dificultades en su comprensión y puesta en práctica por parte de las docentes, personal administrativo y en general de los involucrados en la tarea educativa.

Sobre todo apunta que los contenidos, parte central de cualquier programa, son poco sistematizados, tanto en su definición como en su forma de abordarlos operativamente, pero aunque reconoce que todo ello provoca confusiones, preguntas, debates y acercamientos diversos, lejos de ser negativos hablan de un currículum centrado en el niño en proceso de construcción social, que implica formas de participación horizontales y dialécticas.

Asimismo, lo plantea Fiol (1995: 282), al apuntar que la práctica docente en los jardines de niños se encuentra desprotegida en ciertos aspectos, como lo son: el tratamiento de algunos contenidos y el desarrollo de la evaluación. Los cuales no encuentran un referente preciso en el PEP 92, debido tal vez a que dentro del campo curricular, el Programa de Educación Preescolar vigente se caracteriza por ser una propuesta avanzada, de libertad pedagógica, de procesos de enseñanza y aprendizaje cualitativos, centrada en el sujeto que aprende, en sus necesidades e intereses, en su desarrollo y en la adecuación a su contexto social y cultural.

Habría que agregar, que aunque los cambios curriculares que se realizan generalmente buscan la innovación en la institución escolar y en sus prácticas de enseñanza, la impresión generalizada es que siempre se quedan en el papel. Ante esto se hacen varios intentos por explicar ¿Qué sucede cuando se implementan cambios curriculares?. La respuesta desde una perspectiva cultural es que existe una mediación comprensiva entre los que proponen la innovación con sus propios marcos de comprensión de la realidad escolar y unos valores que difieren, normalmente, de los que sostienen los profesores (Contreras, 1990: 225).

Los diseñadores del currículum suelen no tener en cuenta la fuerte influencia de las concepciones de los profesores en el proceso de implementación curricular (Cronin-Jones 1991, Hewson 1987 cit. post. Contreras en Op. Cit). Esto se debe a la separación de la labor del diseño y el desarrollo del mismo, pues el modo en que el currículum encaja en la práctica real de las clases es un problema relacionado con su concepción y con el proceso de traslación a las clases. El proyecto curricular supone la puesta en práctica de un trabajo de análisis, de un constructo teórico práctico producto de la interacción entre la realidad material (contexto) y la realidad conceptual (conjunto de conocimientos acumulados alrededor de la definición del proyecto curricular) que le dan soporte al proyecto.

Por otra parte, Zabalza (1987: 14), apunta como una necesidad que el docente planee su hacer dentro de un proyecto general de trabajo, que identifique sus metas y no trabaje de manera aislada las actividades y contenidos del currículum; que identifique hacia que contribuye con su práctica. Lo cual requiere como

primer requisito el conocimiento y comprensión del programa y su propuesta metodológica, para un adecuado desempeño educativo.

Como se puede apreciar, la tarea docente no es fácil, pues requiere que la educadora analice y reflexione sobre su amplio rol, sobre lo que se espera de ella en el aula con los niños. Ante esta situación, uno se preguntaría ¿En qué medida se dan los cambios propuestos por el nuevo currículum?, ¿Cómo se lleva a cabo la participación del niño?, indispensable en el nuevo currículum, ¿Cómo hace la educadora para orientar en lugar de imponer un contenido o actividad?, ¿Realmente se trabaja con el interés del niño? ¿En verdad se promueve el desarrollo del niño con aprendizajes y habilidades tan prometedoras como las que señala el programa ?

Estoy de acuerdo con Bertely (1995: 296), en que es interesante conocer el impacto de la propuesta educativa, su alcance, los procesos de aprendizaje de los niños, sus resultados en el perfil de egreso, pero sobre todo conocer lo que las profesoras con los niños hacen en su trabajo diario. Acercarse a su realidad y conocer su experiencia docente como protagonistas de la puesta en práctica del programa en cuestión ¿Cómo interpreta y adecua la docente el programa a las condiciones existentes? ¿Cómo promueve la docente el aprendizaje y el desarrollo integral del niño?. Es así, como el presente trabajo se propone conocer ***¿Cómo conceptualizan las educadoras del nivel preescolar la metodología de proyectos del PEP 92 y cómo influye ésta en la práctica docente?***

1.2 Justificación

Aunque se menciona que el Programa de Educación Preescolar 1992, tomo en cuenta la opinión de los profesores para su diseño, así como la prueba piloto llevada a cabo en la ciudad de México, esto no es garantía de que el currículum este libre de problemáticas, sobre todo al llevarlo a la práctica.

Además de que el énfasis puesto en la modificación de planes y programas en educación, descuida el análisis de las propias prácticas de enseñanza y de las formas en que la nueva propuesta se les presenta a los profesores. La cual les resulta contradictoria por todos los requisitos administrativos existentes.

Por otra parte, aunque es relativamente conocido el hecho de que la educación preescolar puede desarrollar habilidades y destrezas sociales, afectivas, intelectuales y físicas que apoyan el adecuado aprovechamiento de los alumnos al ingresar a la primaria, y que quienes no asisten a este nivel presentan mayores dificultades de adaptación a la escuela primaria por su falta de familiarización en torno a: las rutinas y formas de organización escolares, los objetos de conocimiento etc., (Bertely, 1995), es necesario acercarse a conocer y analizar casos concretos que le den valor propio a la educación preescolar y no solo como preparación para el siguiente nivel educativo.

Hay que reconocer, como lo señala Arroyo (1995), que la calidad de la educación, motivo por el que se han hecho varios cambios curriculares, no solo se conoce a partir de parámetros como los de eficacia y eficiencia sino mediante la mirada en la parte delicada y subjetiva en los procesos humanos que

conforman todo el proceso y que requieren ser considerados; procesos donde el qué hacer, el cómo hacer y el para qué involucran fundamentalmente a los sujetos niños y docentes, sus modos de relación, los procesos de desarrollo personal y de práctica profesional.

Analizar la propuesta curricular del Programa de Educación Preescolar 1992, en su conceptualización e implementación, resulta necesario pues es conocido que la infancia y la niñez son etapas del individuo sumamente importantes, ya que la calidad de las experiencias vivenciadas durante ellas tiene repercusiones en etapas posteriores del individuo. Además de que para muchos niños el jardín de niños es el primer ambiente estimulante al que tienen acceso, por la convivencia con otros iguales a ellos, con los que comparten ciertas características y porque representa un espacio en el que pueden realizar actividades que fuera de él no realizan.

Aunado a lo anterior, es importante conocer lo que el profesor realiza en el aula, con unos alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo, ordenados en niveles por la política curricular que los adscribe con criterios de competencia intelectual y habilidades diversas. Dentro de un sistema que le proporciona medios, una estructura de relaciones dentro de la institución escolar, un horario, un espacio, una forma de relacionarse con sus compañeros, unas exigencias mas o menos precisas a considerar en la evaluación y promoción de alumnos. Es decir necesitamos conocer cómo se desarrolla el currículum en la práctica (cómo se concretan los contenidos y objetivos, cómo se seleccionan los medios, cómo se evalúa etc.), lo cual está determinado por la mediación

curricular que el profesor realiza, reconstruyendo el conocimiento y la práctica prefigurada en el currículum (Gimeno, 1991: 55).

Además un análisis de la aplicación de la propuesta metodológica que representa el PEP 92 es necesaria para la evaluación de la misma. Detectar tanto los aspectos positivos como aquellos que no son del todo accesibles, para que las adecuaciones curriculares se hagan con base en experiencias concretas y no sólo a partir de supuestos generales.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Investigación cualitativa

La presente investigación es de corte cualitativo con la intención de producir datos descriptivos, que son analizados para construir una interpretación sobre el problema planteado en este estudio. En ella se incluyen las propias palabras de las educadoras entrevistadas así como la conducta observada, de ellas y sus alumnos, en un escenario holístico: el aula escolar durante el desarrollo de la práctica docente. La investigación es cualitativa, porque tiene la intención de comprender los marcos de referencia de las docentes participantes en la investigación (Taylor, S. J. 1996: 17).

Asimismo se incluye en el cuarto nivel de análisis curricular, de acuerdo con la postura constructivista e interaccionista, al reconocer al currículum como un campo práctico, con la posibilidad de analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que le denota contenido. Esto permite analizar la propuesta curricular y su realización en la práctica real, tomando en cuenta las características del alumnado, las condiciones institucionales para el trabajo, los medios disponibles y en general, los factores que intervienen en el desarrollo de la experiencia. Es decir que se puede analizar la interacción entre la teoría y la práctica en educación (Coll, 1992: 110).

El paradigma cualitativo de la investigación, reconoce que los métodos de estudio para las ciencias sociales son diferentes de los métodos destinados a las ciencias exactas, puesto que los objetos de estudio para las primeras, son objetos con un sentido determinado por el contexto de la experiencia. Por lo tanto es necesario utilizar métodos de estudio que permitan comprender el sentido que está en la base de la acción humana.

Actualmente se considera que la investigación de las ciencias sociales y de las ciencias exactas es científica, cuando proporciona un conocimiento obtenido de forma sistemática en oposición a un conocimiento de sentido común.

2.1.1 Objeto de Estudio

Para el presente estudio de investigación se parte del problema existente entre el Diseño Curricular de Preescolar en su Plan 1992 y su puesta en práctica, por lo que el objeto de estudio se orienta hacia la identificación y análisis de la conceptualización docente sobre la metodología de proyectos del Programa de Educación Preescolar 1992, así como la influencia de ésta en la práctica docente que tiene lugar en los jardines de niños de la ciudad de Oaxaca y zonas conurbanas en los ciclos escolares 1998- 1999 y 1999-2000 a partir de la interacción entre las maestras y alumnos en el aula escolar.

Se parte del supuesto de que las formas de llevar a cabo la enseñanza en el aula, están relacionadas con las ideas que el docente tiene sobre cómo se aprende y sobre cómo tiene lugar el proceso de conocimiento. Asimismo los métodos de enseñanza que se proponen en el diseño curricular, dependen siempre de

concepciones epistemológicas, que en unos casos están explícitas y en otros no (Delval, 1983: 39) y que bien pueden no coincidir con las que el docente tiene.

Por otra parte, es evidente que un profesor puede proporcionar retroalimentación adecuada a los estudiantes esclareciendo ambigüedades y falsos conceptos siempre y cuando él tenga un conocimiento significativo y propiamente organizado de la situación, tema, o forma de trabajo (Ausubel, 1988: 430).

A lo largo de la historia, con el uso de diversos métodos, muchos individuos han aprendido pero otros han aprendido poco o muy lentamente. Actualmente se le asigna al profesor un papel muy importante y distintivo en el salón de clases, él es director de las actividades de aprendizaje. Es pues en el aula en donde el conocimiento se consigue gracias a un proceso de interacción entre el profesor, los alumnos y el contenido, dentro de un contexto específico. Por lo que estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula implica analizar tres componentes de forma interrelacionada: el docente, el alumno y el contexto del aula escolar (Benloch, 1993: 87).

2.1.2 Objetivo general

Identificar la conceptualización que las docentes de Educación Preescolar han desarrollado sobre la metodología de proyectos del Programa de Educación Preescolar 1992, así como su influencia en la práctica docente que tiene lugar en los jardines de niños de la ciudad y zonas conurbanas de Oaxaca en el periodo escolar 1998-1999 y 1999-2000, para que posteriormente se pueda reorientar la asesoría en la Unidad 201 de la UPN.

2.1.3 Objetivos particulares

- Identificar la conceptualización que las docentes tienen acerca de la metodología de proyectos.
- Caracterizar la práctica docente con la metodología de proyectos en el nivel preescolar.
- Identificar los factores o elementos que obstaculizan o favorecen el desarrollo de la metodología de proyectos.
- Identificar el aprendizaje que se favorecen en el niño con la metodología de proyectos.

2.1.4 Ejes orientadores

La investigación se realiza a partir de la consideración de dos aspectos. El primero de ellos fue conocer la conceptualización de las docentes sobre la metodología de proyectos del PEP 92, el segundo conocer cómo se traduce la conceptualización a la práctica docente en las aulas de preescolar.

En este trabajo la conceptualización de la metodología de proyectos se entiende como, la identificación y comprensión que la docente tiene de los conceptos, principios y procesos que explican la metodología de proyectos del PEP 92 y las relaciones que se establecen entre estos elementos.

La práctica docente se concibe como, la traducción a la realidad que la docente hace de la conceptualización de la metodología de proyectos del PEP 92, durante el proceso enseñanza aprendizaje que tiene lugar en las aulas. Incluye las

acciones cotidianas que realiza la educadora durante la organización y conducción, en la interacción con sus alumnos en el aula y la comunidad escolar.

La enseñanza se entiende como la forma en que la educadora muestra los objetos de conocimiento a los alumnos para su aprendizaje y comprensión.

El aprendizaje del niño se asume como la disposición manifiesta del niño de una adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes promovidos durante la enseñanza con la metodología de proyectos del Programa de Educación Preescolar PEP 92.

Aunque el Programa enfatiza la búsqueda del desarrollo integral del niño, en este trabajo preferimos trabajar únicamente con el concepto de aprendizaje, pues conviene precisar que de acuerdo con Piaget (1994: 62), el desarrollo es un proceso que comprende maduración, experiencia, transmisión lingüística y equilibración. El aprendizaje por otra parte, es provocado por el maestro a partir de situaciones didácticas; por una situación externa significativa cuya asimilación depende de una estructura que pueda integrarla. Por lo tanto el aprendizaje está subordinado al desarrollo.

Por otra parte es necesario enfatizar que los proyectos se trabajan solamente durante parte de la mañana, pues los niños realizan otras actividades ya establecidas como son las de rutina, las actividades libres, de educación física, actividades musicales, además del recreo, las cuales también contribuyen a su desarrollo, pero que no son parte de ésta investigación.

2.1.5 Supuesto básico

Mientras más errónea sea la conceptualización docente sobre la metodología de proyectos, propuesta en el PEP 92, menos acertada será la práctica docente y por ende el proceso enseñanza aprendizaje que se promueve en las aulas de preescolar.

2.1.6 Procedimiento para el desarrollo de la investigación

Para desarrollar el trabajo de investigación que aquí se presenta, se inicia con una invitación a las educadoras alumnas de la UPN Unidad 201, para participar en el proyecto. Durante la sesión se les da a conocer de manera general el propósito de la investigación, su alcance y características. No todas están en posibilidades de participar, pero esta actividad nos da acceso al área de estudio.

Posteriormente se elabora la guía de entrevista a la docente (Apéndice No. 1) y la guía de observación docente (Apéndice No. 2). Para conocer el aprendizaje de los niños con la metodología de proyectos, se inicia con un análisis de las dimensiones de desarrollo que se deben favorecer en el niño y los objetivos del programa. Esto se ordena en un documento sintético (Apéndice No. 3), que a su vez sirve de base para analizar los contenidos propuestos en el programa de educación preescolar 1992, los cuales aparecen en el libro denominado Bloques de Juegos y Actividades. De esta forma se elabora la guía de observación para los alumnos (Apéndice No. 4). Esta guía se trabaja de manera simultánea con la guía de observación para la docente en el aula durante el desarrollo de los proyectos.

Estos son los instrumentos de trabajo que se utilizan para obtener la información y con ellos se acude a cada uno de los jardines para realizar en primer orden, las entrevistas a las docentes. Estas se hacen de manera individual, el día y hora indicado por ellas. Días después y de acuerdo a la fecha aproximada, propuesta por las educadoras, nos presentamos nuevamente en los jardines para realizar la observación. Cada docente fue observada durante la realización de un proyecto, desde su inicio hasta su conclusión. El tiempo de duración de cada uno de ellos fue variable, pues como se sabe, esto depende de varios factores entre ellos el interés de los niños, las actividades institucionales, como el festejo del día de las madres, el paro sindical, las reuniones de zona, etc. La duración fue de cinco días con el proyecto mas corto y doce días el proyecto mas extenso, pero nuestra estancia en los jardines fue de más días, porque de acuerdo a la metodología de proyectos, nunca se sabe con exactitud cuando dará inicio un proyecto.

2.1.7 Selección de la muestra

Originalmente se proyecta una muestra para realizar la investigación con base en el listado de escuelas pertenecientes a las 8 zonas de la ciudad, organizadas administrativamente por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Lamentablemente las condiciones no fueron favorables debido a causas diversas, pero la principal fue la negativa por parte de las educadoras para participar en el trabajo, pues como se sabe no es fácil aceptar que alguien a quien no se conoce, este observando mientras se desarrolla la práctica docente y menos con un programa que se considera innovador. La negativa nunca fue abierta siempre hubo excusas como: los ensayos de bailes para el día de las madres, el

desfile del 16 de septiembre, la puesta de pastorelas, el día de la primavera etc. Además al inicio de año escolar no aceptan pues argumentan que trabajan la integración con sus alumnos. Por otra parte en el mes de mayo, toda actividad se ve afectada por el paro magisterial.

Por lo tanto, la muestra se forma a partir de la disponibilidad de las docentes para participar en el trabajo, mediante la invitación expresa. El total es de diez educadoras para la entrevista y de esas diez se seleccionan solamente las que atienden el tercer grado, por considerar que tendrían más elementos para la aplicación de la metodología. Cinco fueron observadas en el aula con sus alumnos de tercer grado (de 5 a 6 años de edad) del nivel preescolar. Todas ellas se desempeñan en jardines diferentes del sector público en la ciudad de Oaxaca y en su zona conurbana. De esta forma las unidades de análisis del estudio se constituyen de la siguiente forma:

- Las educadoras de cada grupo del tercer grado de preescolar: su conceptualización y práctica docente con la metodología de proyectos.
- Las educadoras del nivel preescolar que atienden los dos primeros grados; su conceptualización sobre la metodología de proyectos.
- Los alumnos del tercer grado de preescolar: nivel de aprendizaje, conocimientos, habilidades, normas y valores.

Las educadoras entrevistadas, así como las que se observaron con sus alumnos pertenecen a dos tipos de comunidades; la comunidad urbana y la comunidad

semiurbana. Dentro de la zona urbana se ubican tres maestras observadas con sus grupos en diferentes jardines y colonias. Las otras dos se ubican en jardines de la zona periférica de la ciudad en comunidades semiurbanas del municipio de Xoxocotlán. Con fines prácticos se les ha asignado un número a cada docente, para identificar:

a) su conceptualización y práctica docente.

Docente de tercer grado; jardín urbano de colonia popular No. 1

Docente de tercer grado; jardín urbano de zona residencial No.2

Docente de tercer grado; jardín del centro de la ciudad No. 3

Docente de tercer grado; jardín suburbano zona de Xoxocotlán No. 4

Docente de tercer grado; jardín suburbano zona de Xoxocotlán No.5

b) su conceptualización.

Docente, zona semiurbana No. 6

Docente, zona semiurbana No. 7

Docente, zona semiurbana No. 8

Docente, zona urbana No. 9

Docente, zona urbana No. 10

2.1.8 Instrumentos metodológicos

En la presente investigación se trabajó con tres instrumentos metodológicos: una entrevista para las docentes y dos guías de observación, una para las docentes y otra para los alumnos.

Para conocer la conceptualización docente se elaboró una guía de entrevista (Apéndice No. 1), la cual se organizó con los siguientes ejes de análisis:

- a. Formación y actualización docente
- b. Conceptualización de la metodología de proyectos
- c. Conceptualización de la participación de los niños.
- d. Actitud docente frente a la metodología por proyectos

La guía de observación para caracterizar la práctica docente (Apéndice No. 2), se integró con dos apartados, los cuales corresponden a las categorías de análisis previamente seleccionadas:

1. Planeación y Desarrollo de actividades

- Lleva a cabo el procedimiento y la forma para trabajar la metodología (etapas y actividades de cada una de ellas como: surgimiento y elaboración del friso, sesiones plenarias, planeación, evaluación del proyecto, etc.).
- Identifica y establece la finalidad educativa que pretende alcanzar con cada una de las actividades de los proyectos (dominio conceptual,

desarrollo de habilidades intelectuales y físicas, adquisición de normas y valores).

- Realiza adaptaciones curriculares en cuanto a contenidos, metodología, objetivos, evaluación.
- Relaciona las actividades con los contenidos (bloques de juegos y actividades), así como con los objetivos, propuestos en el programa.

2. Actitud docente

- Manifiesta y expresa agrado para trabajar con la metodología del PEP 92, en cuanto a enfoque, flexibilidad, aprendizaje que se promueve en el niño.
- Manifiesta y lleva a cabo un acercamiento con los niños.

En cuanto a la guía para conocer el aprendizaje del niño (Apéndice No. 4) se elaboró previamente el documento sintético (Apéndice No. 3) a fin de establecer los siguientes tres aspectos:

Conocimientos	Habilidades	Normas y valores
Los pertenecientes a las diferentes disciplinas.	Intelectuales Físicas	Las del grupo Sociales y nacionales

2.1.9 Análisis de la información

Para llevar a cabo éste análisis se procedió primeramente a la transcripción de las entrevistas, reuniendo los aspectos comunes y destacando las particularidades en

relación con los ejes de análisis seleccionados, lo cual nos permitió además establecer la relación entre ellos, es el caso de la conceptualización con la formación y actualización docente. Posteriormente se ordenaron las guías de observación docente así como las de los alumnos para su análisis con base en las categorías establecidas y los referentes teóricos de la corriente constructivista, la metodología de proyectos, el programa de preescolar, los aportes del desarrollo curricular y las diferentes investigaciones realizadas en el nivel preescolar.

El análisis de la información obtenida mediante los tres instrumentos metodológicos se presenta en dos apartados o capítulos, los cuales siguen la misma lógica seguida para la obtención de la información: 1. conceptualización 2 aplicación práctica; su enseñanza y aprendizaje del niño. La razón de presentar el análisis de la información de esta forma es la de rescatar los detalles relevantes que nos permiten conocer con mayor precisión las necesidades específicas del nivel preescolar.

2.2 Contextualización del área de estudio

La educación preescolar en el Estado de Oaxaca cuenta con 6,272 docentes en las siete regiones. Su cobertura estatal es del 65%, con 136,420 alumnos en 3,375 Jardines. En la región de Valles Centrales a la que pertenece la ciudad de Oaxaca y sus zonas conurbanas, laboran 1302 docentes en 528 jardines.

La ciudad de Oaxaca fue fundada en la época colonial en el año 1526, la cual a lo largo de su historia pasa por varios rangos y títulos desde el de Villa Real hasta el de Obispado. Es en el año de 1872 cuando finalmente toma su actual

nombre Oaxaca de Juárez. La ciudad se encuentra en la región de los Valles Centrales del Estado de Oaxaca, ésta región es considerada como el corazón geográfico, político y social de la entidad. Limita al norte y al este con la región de la Sierra Madre del Sur, y al oeste con la Sierra Norte, al sur, con la Mixteca y la Sierra Madre del Sur. Su extensión representa el 5 por ciento de la superficie total del estado. Su clima es templado con lluvias en verano. Se caracteriza porque sus habitantes practican un comercio artesanal y su fuente principal de ingresos radica en el fomento al turismo. En algunas comunidades de ésta región se habla el zapoteco, una de las 16 lenguas que se hablan en el Estado (SEP, 1994: 22).

El Estado y la ciudad de Oaxaca presenta características muy contradictorias y marcadas entre sociedad urbana, sociedad semiurbana y sociedad rural de acuerdo con diversos autores quienes establecen para su identificación aspectos como: actividades productivas, servicios asistenciales, grupos familiares y sociales, sistemas de organización política, número de habitantes, carácter de los sujetos, actitudes de los padres, maestros y alumnos entre otras (Bottomore, 1973: 26). Estas diferencias las podemos encontrar en espacios relativamente muy próximos como es el caso de comunidades que se encuentran a escasos 20 km. de distancia de la ciudad, como es el caso de los dos grupos de Xoxocotlán, observados en el presente estudio.

La ciudad cuenta con varias instituciones de educación superior, entre ellas una escuela Normal de Educación Primaria, una Normal de Educación Especial, una Normal de Preescolar, una Normal Superior, ésta última es muy solicitada por los docentes en servicio del nivel básico. Sus egresados son contratados por el

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, siempre y cuando existan plazas.

No todos los docentes que se desempeñan en el nivel de preescolar son egresados de la escuela Normal, pues por años el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) ha contratado, ahora en menor cantidad, a personal con nivel de bachillerato que habilita para el servicio docente, estableciendo como requisito cursar las Licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ofrecen en sus tres Unidades dentro del Estado. En la ciudad de Oaxaca funciona la Unidad 201.

Sin embargo, en los Jardines de Niños de la ciudad y su periferia se encuentran trabajando los docentes de más antigüedad en el servicio, debido a que han hecho meritos (sindicales) para acceder a los lugares preferenciales. En estos Jardines se encuentran maestras normalistas, así como licenciadas de la UPN, por lo general con más de 10 años de servicio. Las maestras bachilleres se ubican en las regiones alejadas del Estado.

Los aspectos sindicales en la ciudad y Estado de Oaxaca permean en gran medida el ámbito educativo. A través de puntos sindicales, los maestros pueden cambiar de zona, ascender de nivel, mejorar su plaza, elegir a sus directivos, cambiar de actividad etc., dejando de lado aspectos realmente académicos como la calidad de los cursos de actualización y formación docente.

El programa de carrera magisterial funciona en el estado, y a partir de la implantación de ésta muchos docentes buscan tener mayor preparación

profesional para acceder a niveles más altos y obtener mayores recursos económicos, pues la preparación profesional les da el 25% de su calificación total. Sin embargo no se ha analizado si la formación profesional recibida tiene un impacto trascendental en el mejoramiento de la enseñanza y por ende en el aprendizaje de los alumnos. Aspecto que necesariamente debe ser considerado.

El Departamento de Educación Preescolar del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), es el encargado de ofrecer diferentes cursos de actualización para el nivel preescolar. Los cursos se imparten a lo largo de cada ciclo escolar con temáticas que pretenden contribuir al fortalecimiento del PEP 92. Lamentablemente, éstos presentan una serie de deficiencias debido tal vez a que los encargados de impartir los cursos no están lo suficientemente preparados o tal vez a las expectativas docentes, quienes le dan un valor al curso en la medida de los puntos que reciben, más que al contenido que se revisa.

Las escuelas en las que se lleva a cabo el estudio son escuelas de organización completa, es decir que cuentan con por lo menos un grupo de cada grado, con una maestra por grupo, una directora, una maestra de educación física, una de música y personal de limpieza. Las maestras se reúnen una vez por semana en sesión de consejo técnico, para tratar aspectos pedagógicos pero por lo general son de tipo administrativos. Estas reuniones son al final del día de trabajo, una vez que los niños se han retirado. El número de alumnos que integran cada grupo es de 20 a 35.

Dentro de los jardines se han establecido comisiones cuyas encargadas son las mismas maestras. Las comisiones son diversas, pero la que funciona en todos ellos es la "guardia" que incluye el homenaje y cuidado de la puerta de entrada.

Consiste en llevar a cabo los honores a la bandera el día lunes y cuidar que no se salgan los niños después de que sus padres los dejaron en la puerta de entrada, además de cerrar la puerta a las 9:00 hrs. y abrirla a las 12:00hrs. para que entren por sus hijos hasta las aulas. Esta comisión dura una semana y se va alternando.

El horario de trabajo inicia a partir de las 9:00 hrs. y concluye a las 12:00 hrs., con un recreo de 30 min., a las 10:00 hrs. Este horario es para los niños, las maestras se quedan un poco más para organizar su trabajo. Además de los días festivos marcados en el calendario oficial en los que los niños no asisten al Jardín, se suman a ellos los días en que las docentes deben asistir a los cursos de formación impartidos por el IEEPO o las suspensiones por reuniones, marchas y paros sindicales.

Dentro de cada Jardín funciona un comité de padres de familia que es seleccionado por los mismos padres al inicio del año escolar. Este comité tiene la función de apoyar a la Dirección en las diversas actividades del Jardín, como proporcionar el material requerido, organizar los convivios para los niños durante el curso escolar y apoyar en los diversos trámites con el municipio para la construcción de espacios, recibir apoyos del DIF, o acompañar a los niños y maestras a las visitas de lugares.

El nivel socioeconómico de los niños de cada Jardín visitado es diferente, pues va desde el más elemental como en la zona de Xoxocotlán hasta el nivel alto de una zona residencial en la ciudad de Oaxaca. Como sabemos esto es definitivo en el apoyo económico, afectivo e instruccional que le brindan a los niños, pues

mientras algunos padres les dan todo lo necesario y hasta más, otros no pueden proporcionarles lo mínimo.

Varios son los aspectos contextuales que rodean la práctica docente en los jardines de niños de la ciudad y zonas conurbanas: el económico social de los niños, el institucional administrativo, el sindical y gubernamental, lo que sin duda afecta directamente en la conceptualización y aplicación de la propuesta curricular de preescolar. Llama la atención que los aspectos académico pedagógicos tienen menor peso que los demás, lo cual se explica en los siguientes apartados.

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA DOCENTE CON LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS

Este capítulo se inicia con la presentación de los conceptos orientadores en torno a la práctica docente. Posteriormente se presenta el análisis de lo observado en el aula dividido en dos aspectos 1. La práctica docente real con los proyectos, de acuerdo con las siguientes categorías: a) organización del aula y jardín b) finalidad educativa de las actividades en los proyectos c) inclusión de los bloques de juegos y actividades d) las adaptaciones curriculares a la propuesta e) la actitud docente. 2) El aprendizaje del niño preescolar con los proyectos, de acuerdo con las siguientes categorías: a) los conocimientos b) las habilidades c) las normas y valores. Como hemos señalado en los capítulos anteriores, durante el desarrollo de los proyectos se deben favorecer las cuatro dimensiones de desarrollo que el PEP 92 considera necesarias; afectiva, social, intelectual y física.

4.1 Educación, enseñanza, práctica docente y currículum

La educación tiene una intencionalidad, una organización definida de los papeles de quienes participan en ella, maneras y procedimientos específicos de funcionamiento y organización de los aspectos mencionados. La educación se lleva a cabo mediante la enseñanza, acción que busca orientar, guiar, mostrar algo a alguien para su comprensión; es una acción que transmite contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) legítimos con un método reconocido y

es ejercida por quien tiene legitimidad social para ello (docente). Requiere la participación deliberada del que aprende (alumno) y la precaución por parte de quien educa de promover el desarrollo del alumno.

La educación comprende el proceso enseñanza aprendizaje, el cual se lleva a cabo mediante la práctica docente y de la configuración de ésta adquieren características diferenciales los procedimientos educativos (Pasillas, 1992: 23).

La práctica docente son todas las actividades cotidianas de planeación, desarrollo y evaluación que realiza el docente en el aula y escuela con la intención de enseñar y promover aprendizajes en los alumnos. Esta práctica esta determinada por aspectos como la formación docente, la experiencia, el contexto y por supuesto el diseño curricular (Gimeno S. 1992: 192).

De acuerdo a lo apuntado en el capítulo III, el currículum en su más amplia acepción es un proceso que implica no solo contenidos, métodos e intencionalidades, sino también la realización de éstos en el sistema educativo. El currículum como realidad escolar y como acontecimiento interactivo, dirige su atención a las conexiones existentes entre el currículum como intención y el currículum como acción a través del papel creativo del docente (Stenhouse 1994).

4.2 La práctica docente real con los proyectos

La distancia entre el discurso y la práctica encuentra niveles de expresión en la construcción de lo cotidiano en donde los docentes recrean el proyecto

institucional (Nazif, 1994). A continuación se presenta la exposición y análisis de las observaciones realizadas a las cinco docentes del tercer grado de preescolar que participaron en esta etapa del estudio. Las observaciones se realizan en las aulas durante el desarrollo de la práctica docente con la metodología de proyectos del PEP 92. Para ejemplificar la exposición, se apuntan solamente los aspectos más recurrentes y significativos de ellas.

4.2.1 Organización del aula y el jardín

Todos los salones en los que se realizó la observación de la aplicación de la metodología de proyectos están organizados por áreas de trabajo. Por lo general algunas áreas se muestran más completas que otras, como la de dramatización que siempre está enriquecida con ropa, juguetes y pequeños muebles. De igual forma la de expresión gráfica y plástica con crayolas, acuarelas, pinturas vinílicas etc., lo que contrasta con las áreas de la naturaleza y la de biblioteca que están integradas con escaso material y no son llamativas para los niños.

El PEP 92, propone que el espacio educativo se organice en áreas de trabajo considerando el pensamiento concreto del niño, Estas se determinan bajo un criterio específico con materiales y mobiliario que el niño pueda elegir, explorar, crear, experimentar, resolver problemas, etc., de manera grupal e individual (SEP, 1992: 11).

De los cinco salones en los que se trabajó destacan dos, el primero ubicado en el jardín urbano No. 2 en el cual todas las áreas están muy completas, hasta con exceso de material. Y otro salón ubicado en el jardín semiurbano No. 4, que

aunque no tiene exceso de material se encuentra mal organizado, con las áreas desordenadas, lo cual limita el espacio y los niños no pueden desplazarse con facilidad, tienen que saltar las sillas o rodear las mesas para llegar a su objetivo. Los otros tres cuentan con número adecuado de material y espacios organizados.

Al respecto conviene recordar que la cantidad de materiales y la distribución de ellos no serán condicionantes mecánicos de aprendizajes, estos son un apoyo, un medio a través de los cuales se operan distintas transformaciones de pensamiento y afecto de los niños y por supuesto que deberán ser ricos y variados. Pero hay que cuidar que no se conviertan en bodegas de materiales que en lugar de favorecer, entorpecen el aprendizaje.

Los jardines son amplios y solo dos de la ciudad cuentan con columpios y resbaladillas. Todas las educadoras mantienen constante comunicación con sus directoras, para organizar la salida de los niños, citar a los padres de familia, entregar la planeación, recibir información acordada por la zona escolar y en general para comunicarse todos los pormenores sucedidos durante un día de trabajo. Con algunas madres de familia las educadoras también establecen comunicación a la hora de salida de los niños.

Respecto a la planeación que entregan las educadoras a sus directoras, cabe resaltar que se esfuerzan por llenar las hojas de planes, como ellas les llaman, pero ninguna recibió observaciones por parte de la directoras. Es decir que no hay apoyo a su labor educativa en ese sentido.

4.2.2 Finalidad educativa de las actividades en los proyectos

En este apartado se ilustra lo que las educadoras quieren lograr con cada una de las actividades que realiza en el salón. Algunas veces parece que tienen claro lo que pretenden, pero en otras no lo parece tanto.

Para el surgimiento y elección de un proyecto, una de las docentes deja de tarea a los niños traer para el siguiente día figuras grandes de animales (Doc. No. 2), pero no les dice para qué las va a utilizar. Solo ella sabe que al siguiente día las utilizara para hacer rompecabezas e inducir a los niños hacia un proyecto de animales. Entonces los niños podrán seleccionar que clasificación de animales quieren trabajar.

La mayoría de los niños se presentan con la tarea, solo faltan algunos, ante esta situación la docente inmediatamente saca de su armario una serie de láminas muy grandes de animales, las empieza a recortar en pequeñas partes, de tal forma que sirvan como rompecabezas y se las da a los niños para que las refuercen pegándoles cartulina en la parte de atrás y las empiecen a jugar. Lo mismo hace con las láminas (más pequeñas) que los niños llevaron.

Otras docentes dejan actividades similares como la tarea de traer una lámina de la revolución mexicana, además de que los padres de familia deben de platicarles lo que se celebra ese día (Doc. No. 5). Una más pide de tarea traer recortes de frutas (Doc. No. 1). Al siguiente día las láminas son utilizadas para hacer un colage por equipo y las demás docentes pasan directamente a la elaboración del friso.

Cada mañana al entrar al salón de clases, todas las docentes sientan a los niños en círculo para llevar a cabo la asamblea en la que se hará la elección del proyecto (o se recordará lo que se va a trabajar ese día de acuerdo a lo programado). Empiezan las sesiones con una serie de preguntas y remembranzas de los acontecimientos sucedidos, en proyectos anteriores, así como de las actividades realizadas en otros momentos, resaltando aquellos aspectos que consideran importantes.

Dirigen las preguntas a algunos niños, generalmente aquellos con un buen desarrollo del lenguaje oral y extrovertidos, para posteriormente dirigir las mismas preguntas al grupo en general. Ejemplo de ello es cuando la docente dice: *a ver Carlitos ¿ qué fue lo que dejamos de tarea ?* o cuando comenta: *¿ se acuerdan de lo que Mariana encontró en el patio, el otro día ? ese animalito que nadie sabía como se llamaba* (Doc. No. 2), o cuando formulan las siguientes preguntas: *¿ Lalito a ti, que te gustaría trabajar ahora ?* o *¿ ustedes saben por qué están adornadas las calles de la ciudad ? ¿ qué se celebra el 20 de noviembre?* (Doc. No.4).

Con estas preguntas tan dirigidas, ellas tienen claro que lo que quieren hacer es trabajar un proyecto con aspectos que ellas ya han identificado como posibilidades.

Llama la atención que las educadoras al tomar la participación en las asambleas para elegir proyecto no dicen la idea propuesta sino el nombre del niño que dijo la idea. Lo cual nos lleva a identificar que las maestras fomentan tal vez no de manera muy conciente, el establecimiento de un status dentro del grupo para

aquellos niños a los que consideran capaces. Lo cual se fortalece cuando dirigen las preguntas en primer término a esos niños y en segundo término de manera abierta al grupo. Se pudo apreciar que esta forma de trabajo ayuda mucho a la educadora pues con la participación de éstos niños, se abre el diálogo y otros más se suman y expresan sus ideas.

Durante esta actividad la atención de los niños no dura mucho, algunos se paran de sus sillas, juegan entre ellos, se van a las áreas o se quedan sentados platicando de otra cosa y las maestras tienen que estar llamándolos para que escuchen a sus compañeros y opinen al respecto. Podemos ver que lo que para las docentes es un contenido importante, para los niños no lo es tanto, sobre todo porque ellas proponen y dirigen totalmente la actividad, esperando que los niños elijan dentro de lo que ellas ya tienen programado.

Ejemplo de ello es que no recuperan los comentarios de los niños que están platicando o de los que se levantan y se van a jugar. Los demás permanecen sentados escuchando, pero no manifiestan un interés genuino por lo que ahí se dice, solo que se apegan a la norma de *“escucha a tus compañeros y habla en relación al tema”* (Doc. No. 4), establecida por la educadora.

Contrasta de manera significativa lo que las educadoras hacen y lo que plantea el programa, pues en la actividad del surgimiento del problema, en ningún momento se toma en cuenta el interés del niño y la actuación de éste se limita al pegado de figuras, a dialogar un poco y a escuchar la mayor parte del tiempo a la maestra.

De acuerdo con Claparede (1932 cit. post. Coll en Op. Cit.), la actividad del niño en una escuela que se considere activa o que trabaje con métodos activos como el de proyectos, el educador no debe confundirse fomentando actividades que no le favorecen. Al respecto distingue entre una actividad de efectuación y una actividad funcional.

Una actividad de efectuación es aquella en donde efectivamente el niño se mueve, dibuja, además de escuchar, implica únicamente realización y no responde necesariamente al interés del alumno. En cambio la actividad funcional responde a una necesidad, provocada por un deseo, que tiene su punto de partida en el individuo que actúa, que esta provocada por un movimiento interno del ser que actúa (Coll, 1991: 69).

En la parte final de la asamblea se elige el proyecto, que por lo general es el que la maestra ya tenía elegido, para posteriormente pasar a organizar las actividades que se llevarán a cabo. La planeación de actividades se hace mediante el friso, el cual consiste en un pliego de papel bond en el que los niños dibujan e intentan escribir las actividades que quieren y van a hacer durante algún tiempo. Estas actividades son valoradas y ordenadas por la maestra. Nuevamente aquí ella vuelve a tomar la iniciativa y sugiere varias actividades que los niños retoman, para volver a elegir ella de acuerdo a las posibilidades materiales (Doc. No. 3). Algunas educadoras trabajan el friso con recortes de revistas y periódicos que los niños llevan o recortan en ese momento.

Posteriormente las educadoras planean las actividades del proyecto, su planeación la hacen de manera individual, tomando como base las ideas

plasmadas en el friso a las que llaman actividades abarcativas y seleccionan de acuerdo a su juicio la forma más adecuada para cumplirlas con actividades específicas. Esta planeación la hacen de forma individual, después de la jornada de trabajo. Sin embargo, lo que pudimos observar de manera general es que las planeaciones no incluyen situaciones en las que los niños puedan tomar la iniciativa, sino que más bien ellas describen detalladamente los pasos a seguir para la conclusión del proyecto.

Cinco proyectos fueron trabajados respectivamente por las educadoras: las frutas, los animales salvajes, las plantas, la navidad y la revolución mexicana. Todos se ubican en el grupo de contenidos por área de conocimiento, de acuerdo con las categorías que identifica Arroyo (1995). Lo que demuestra que para las educadoras éste tipo de contenidos son mas tangibles y justifican su labor educativa. Un contenido que bien podría haberse trabajado en alguno de los grupos observados, hubiera sido el de los conflictos y las relaciones humanas por la agresividad incontrolable que mostraban algunos niños o por la dependencia que mostraban otros.

Los contenidos que pueden ser tratados con el actual programa de preescolar son:

- a) Contenidos que proceden del mismo niño y su subjetividad, entre los que se ubican los que provienen de la vida personal y familiar.
- b) Contenidos de carácter social y cultural, en los que es fundamental respetar los diversos puntos de vista con la intención que el niño se vuelva cada vez más crítico a través de poner en práctica estrategias formativas.

- c) Contenidos por área de conocimiento, en los que es requisito partir de la lógica propia de cada uno de ellos.
- d) Contenidos correspondientes a los procesos de desarrollo como los valores, las habilidades y en general los que van más allá de la transmisión de conocimientos.

Se puede observar que para potenciar el saber elegido previamente por las educadoras, se llevan a cabo varias actividades con ese propósito y de manera casual se incluye el desarrollo del lenguaje oral y escrito con la coordinación motriz gruesa y fina. Sin embargo la mayoría de las educadoras desconoce la lógica de enseñanza de la disciplina en la que se incluye el tema tratado, pues se limitan a presentarlo solo de manera informativa.

Asimismo podemos darnos cuenta que las educadoras siguen apoyándose en el temario general de unidades del Programa de Preescolar 1981, las cuales se presentan con un tema y sus posibles situaciones a desarrollar. Vemos que en la Unidad de la vivienda, una de las situaciones a desarrollar es, cuidemos animales y plantas. En la Unidad de Festividades nacionales y tradicionales, una situación a desarrollar es, Organicemos las fiestas navideñas, o cualquier otra celebración tradicional. (SEP, 1981: 43). Contenidos en donde la subjetividad y las diferencias culturales de los niños se expresen no se toman en cuenta, pues suponemos que la seguridad docente por hacer lo que sabe hacer, se antepone. Tampoco se toman en cuenta los criterios para seleccionar los proyectos, como por ejemplo:

- Que interese a la mayoría del grupo.
- Que contribuya al desenvolvimiento individual y social.

- Que tenga la posibilidad de abrir nuevas dudas e inquietudes.
- Que ayude a aclarar alguna fase de la experiencia del niño.
- Que permita aumentar gradualmente la capacidad de interés y atención del niño.
- Que permita solucionar el problema de manera amplia.

Por otra parte durante el desarrollo de los proyectos las actividades se realizan con instrucciones, muy precisas de las educadoras. Así lo muestra la petición que hace una docente cuando pide a sus alumnos “*a ver mis amores, de tarea tienen que traer un títere (guiñol) del animal salvaje que más les guste*” (Doc. No. 2). Lo ideal hubiera sido hacer un títere de la figura o personaje de su libre elección y más aun elaborarlo en el salón. Ella les dio el molde general y cada niño, con la ayuda de su mamá, decidió cual sería su animal, siempre y cuando correspondiera al esquema seleccionado con anterioridad, por lo que se puede decir que la libertad del niño es limitada.

Al día siguiente la maestra con los niños hacen un recorrido de los títeres que llevan, los clasifica y cuenta, por supuesto que hubo varios repetidos. Posteriormente los invita para que hagan un cuento y lo representan con sus títeres. Ella elige a uno de cada grupo de animalitos presentes e inicia el cuento diciendo: *el tigre tiene **miedo del cazador**, ¡ debemos protegerlo!*, esperando que los niños continúen con la “improvisación” de diálogos, y así fue, todos continúan con la idea del cazador y la protección de los animales.

Otro ejemplo lo constituye el de la educadora que les pide a los niños “*de tarea para mañana van a traer un cactus pequeño con maceta pequeña para hacer un*

terrario ¿ entendieron ? un cactus " (Doc. No. 3). Al siguiente día la docente y los niños salen al patio para trasladar los cactus a la maceta y ponerles agua, algunos niños ponen mucha agua y les resulta divertido porque ellos mismos se mojan. Ninguno de los niños lleva otro tipo de plantas que no sean los cactus.

Estas actividades realizadas en jardines de la ciudad, son hasta cierto punto aceptables, van a fomentar conocimientos en los niños y tal vez hábitos de comportamiento al ponerle agua a las macetas y valores mediante el cuidado de los animales, pero no son actividades que favorezcan la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la independencia, el análisis, pues los encasillan con instrucciones muy precisas que no les permite desarrollar la capacidad de discernir sobre el tipo de actividad que les serviría mejor para resolver un problema. Es más, los niños no tienen un problema o interés que guíe y motive sus actividades, porque el problema lo asume la docente, pues es ella quien busca cómo llevar a cabo las actividades para solucionarlo de la mejor manera.

Porque como se pudo observar los niños iniciaron el cuento a petición expresa de la educadora, armaron el terrario, también a petición expresa de la educadora. La intención docente con éstas acciones es promover la reflexión en torno al conocimiento o valor que han elegido, (cuidemos las plantas y animales), pues al término de éstas actividades, plantean a los niños una serie de preguntas en relación con el tema y los niños responden. En esas respuestas se pudo apreciar los distintos niveles culturales de los niños, los hubo desde aquellos que no conocen el tema, hasta aquellos que conocen detalles precisos del tema y que rebasan las actividades realizadas en el jardín.

En los cinco proyectos observados, muy pocas veces se tomó en cuenta la idea de los niños para realizar actividades y cuando se hizo se rescataron las de los más aventajados. Como sucedió en un jardín de zona suburbana, cuando en uno de los proyectos, uno de los niños propuso “ *mandemos una carta al presidente solicitando ayuda para conseguir material* ” (Niño, Jard. No. 4). Inmediatamente, la docente dividió al grupo en equipos y los puso a escribir la carta, pero no sucedió lo mismo con la idea de “ *vamos a guardar todos los materiales que encontremos en la calle en el cuarto de una casa* ” (Niño, Jard. No. 4). Ésta opinión ni siquiera fue comentada y menos analizada.

Para redactar la carta, las instrucciones docentes fueron: “ *escriban una carta como ustedes quieran, utilicen el material que quieran y cuando terminen la pegan en el pizarrón con su nombre* ” (Doc. No. 4). Podemos observar que en el momento que el niño hace la propuesta, la docente ve la posibilidad de desarrollar la lengua escrita, contenido que ella no se había propuesto, pero que le es de utilidad.

Sin embargo también hubiera resultado útil trabajar las nociones de espacio y tiempo, la clasificación, el establecimiento y comprobación de hipótesis etc. con la propuesta del otro niño. Después de todo son contenidos que marca el programa, que son importantes, además de que permitiría explorar el pensamiento del niño para llevarlo a la construcción de esquemas más amplios, aclarando sus ideas.

Por otra parte, durante la “ redacción ” de la carta en las mesas por equipos, los niños comentan unos con otros, hacen dibujos muy similares, buscando tal vez

tener una convencionalidad entre ellos. En esta actividad se ve a los niños contentos, aunque utilizan los mismos materiales de siempre como la hoja de papel y los colores, la diferencia tal vez radica en que la idea es de uno de sus compañeros en la que no hay instrucciones tan precisas y el tiempo para la actividad es libre porque la maestra sale del salón de clases. Por lo tanto cada quien se tarda en hacerla el tiempo que quiere, para pasar después a tirarse en el piso cerca de las diferentes áreas.

Podemos agregar que esta actividad también rompe con la rutina de las actividades realizadas en el desarrollo de los proyectos; rutina en la que se cae muchas veces por parte de las docentes al preferir trabajar como ya lo saben hacer, sin intentar otras formas y sobre todo al ser muy selectivas al momento de considerar las opiniones y sugerencias de los niños.

De acuerdo con Piaget (1973), las actividades del jardín deben ser autoestructurantes en ellas el niño tiene la autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones; para decidir cómo lo va a hacer. Una actividad de este tipo favorece más que muchas actividades dirigidas, porque le permiten organizar sus propias acciones con la intención de alcanzar un objetivo, el cual pudo haberse encontrado en el mismo niño o en otra persona. Por otra parte la influencia de unos sobre otros, es palpable. Trabajar en equipo les permite comprobar ideas y aceptar las que más les convencen.

Es importante hacer notar que el juego como medio para el aprendizaje no se observa. Las maestras separan la actividad pedagógica de la actividad lúdica y

cuando es trabajar, es trabajar de acuerdo a lo indicado. El juego vendrá después como relajamiento y recompensa.

4.2.3 Inclusión de los bloques de juegos y actividades

El programa establece que en la planeación deben incluirse los contenidos de los diferentes bloques de juegos y actividades que se proponen como parte del programa, con la intención de favorecer el desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones. Pero de acuerdo con lo observado en las aulas, las maestras no relacionan las actividades con los contenidos propuestos. Si tomamos en cuenta tres de los proyectos realizados, "protejamos a los animales", "juguemos con las frutas" y "cuidemos las plantas", vemos que el programa propone un bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza y uno de sus contenidos es la ecología. Dentro de éste se propone conocer su entorno natural, que el niño investigue sobre la flora y la fauna de su comunidad, realice colecciones de plantas y minerales propios de su medio, que identifique, clasifique y organice, de acuerdo a su contexto. Lo que no sucedió en las aulas. Las actividades respondieron más bien al bloque de sensibilidad y expresión artística, preocupadas por la forma más que por el contenido.

Con respecto a los otros dos proyectos, "Festejemos la Navidad" y "Celebremos la Revolución Mexicana", en los que se incluyen aspectos sociales y culturales, no tienen un bloque de juegos y actividades que integrar, el programa no lo marca, pero si son parte de la dimensión social que hay que favorecer en el niño. Las costumbres y tradiciones de la comunidad desarrollan en él, su identidad cultural, por lo tanto habrá que llevar al niño de manera gradual y reflexiva hacia

el reconocimiento de las características, primero individuales y solo después, sociales. Pero no se procede de ésta forma en los proyectos observados. Las actividades realizadas fueron de tipo informativo, con un hacer por hacer una serie de adornos, desfiles y convivios, en los que nuevamente la forma prevaleció más que el fondo educativo.

Los aspectos de los bloques de psicomotricidad, la naturaleza, matemáticas y lenguaje las educadoras los trabajan muy poco dentro de los proyectos, los trabajan más en otras actividades como las de rutina, las libres o en actividades de preparación en el salón de clases. Por ejemplo para la estructuración del tiempo, les preguntan a los niños cada día al entrar al salón ¿qué día es hoy?, la clasificación y seriación las trabajan con las piezas del lego del área de construcción, el lenguaje oral y escrito con las participaciones e invención de diálogos, así como la escritura del nombre en los trabajos.

Algo que si hay que resaltar es el sentido del orden que las educadoras han logrado desarrollar en los niños. Ellos se levantan y van por su material y cuando terminan lo regresan a su mismo lugar. En la mayoría de los jardines el material esta organizado de manera individual con un anaquel para cada niño, en el se pone su nombre para que lo puedan identificar, pero también hay material colectivo que pueden usar todos siempre y cuando lo regresen a su lugar. La adquisición de esta norma de comportamiento, algunas de las docentes la confunden con la autonomía del niño y no debe ser así, pues la autonomía implica tomar decisiones por uno mismo y hacerse responsable de ellas.

Un valor que se fomenta mucho en el jardín de niños es el respeto, pues si alguien toma el material de otro niño, sin permiso, no es bien visto por sus compañeros. El material que se considera como individual es variable en cada jardín, pero generalmente son tijeras, colores, lápices y cuadernos. El orden y el respeto se complementan con normas establecidas casi siempre al inicio del ciclo escolar. Entre ellas se encuentran: no pegar, no tirar basura en el salón, no comer dentro del salón y cuidar el material que es colectivo.

Casi todas las docentes terminan el proyecto con una actividad de dramatización o la elaboración de maquetas. Tal vez porque así se marca en los ejemplos de los materiales impresos que reciben. Pero en esta como en la mayoría de las actividades las educadoras no tienen clara la finalidad educativa que pretenden con cada una de esas actividades, se concentran en el tema general del proyecto y la adquisición de un conocimiento. Que los niños hagan algo, sin aprovechar las posibilidades de aprendizaje que brinda cada actividad.

Realmente se estimulan muy poco en los niños los momentos de búsqueda, reflexión y experimentación, porque no se les plantean dificultades por resolver, no presentan dudas porque no se les permitió decidir la forma de trabajar, tampoco experimentan con materiales y procedimientos para valorar y comparar su utilidad, porque las instrucciones para actuar son muy precisas.

Lo que se observa en el salón se relaciona con lo que una educadora decía del método de proyectos “ *nos gusta, pero lo que no nos gusta es el desorden que hacen con los materiales, por eso preferimos decirles cómo lo van a hacer* ”

(Doc. No. 2). A esto habría que agregarle lo que decía otra educadora “ *es más trabajo para nosotras con esta metodología* ” (Doc. No. 3).

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que se han tomado al perfilar un modelo de diseño curricular. Pero estas decisiones han versado en primer término sobre la concreción de las intenciones educativas, es decir sobre el qué y cuándo enseñar, dejando no muy explícito **el cómo enseñar**. Por tal motivo es necesario el diseño de orientaciones didácticas e incluso propuestas de actividades de enseñanza aprendizaje, para ayudar a los docentes a concretar las intenciones educativas (Coll, 1992: 57).

De lo contrario se corre el riesgo de que los docentes permanezcan atrapados en viejas concepciones de enseñanza como la de asumir que la función de la escuela y de la práctica docente es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimientos disciplinares que constituyen nuestra cultura (Scardamalia y Bereiter, 1989). Dejando olvidado los intereses de los niños, sus habilidades, y la estimulación de cambios conceptuales en el niño.

Veamos lo que sucede en un jardín de la ciudad, para finalizar un proyecto. La docente comenta a los niños que les faltan dos actividades para terminar el proyecto, una de ellas es la maqueta. Posteriormente organiza a los niños por mesas y a unos les da plastilina, a otros les da aserrín, a otros masa y a otros pinturas y agua. La instrucción es “ *hagan las cosas que van en el frutero* ” (Doc. No. 1).

En esta actividad la docente decide que es bueno trabajar diversas técnicas por tiempos. Una vez que los niños terminan de hacer alguna fruta o de considerar que ya han pasado un tiempo razonable en las mesas, los cambia. La maestra comenta al respecto de esta actividad: *“ siempre es más interesante para ellos trabajar con las cuatro estaciones, así pueden experimentar más técnicas ”*.

Resulta significativo identificar que en otra ocasión, una docente decide la actividad y las técnicas, prácticamente todo. Incluso les dice *“ para mañana nos toca adornar el salón, de tarea preparen los adornos de navidad ”* (Doc. No. 4). Los niños entonces, realizan de tarea lo que se tendrían que hacer en el salón de manera más espontánea, como son los adornos para el salón..

O lo que sucede en un jardín suburbano, en donde la maestra al trabajar la maqueta les da a los niños la *“ libertad ”* para elegir el material que les guste, la orden fue *“ todos pueden ir al patio y traer ramas, hojas, varitas, flores o lo que quieran para agregar a la maqueta ”* (Doc. No. 5). Después claro de que ya se habían hecho varios moldes en el salón para armar la maqueta de la Revolución Mexicana, bajo la dirección de la maestra, pero eso sí, los niños eligen el color que más les gusta para pintar los objetos.

Con esto queda de manifiesto que la participación del niño no es de acuerdo a lo establecido en el Programa. Los niños se involucran en diversas actividades, ven películas, elaboran maquetas, se disfrazan, hacen rompecabezas, leen cuentos, dibujan, recortan, visitan lugares, todo con el mismo tema. No se promueven conceptos ni relaciones con el tiempo, la tecnología, las características de la comunidad, otras comunidades, solo identifican características generales.

Algunas docentes hacen esfuerzos esporádicos por establecer relaciones entre contenidos, pero no se llega a analizar conocimientos, actitudes, características, procesos, etc.

Pudimos observar que las educadoras piden al niño sus sugerencias para realizar algunas actividades, pero en general no las tomas en cuenta, lo hacen para simular una situación que en realidad ya esta decidida. Ni siquiera en las asambleas consideradas como el espacio para realizar una comunicación verdadera con la expresión de ideas, hipótesis y vivencias, lo que haría sentir a los niños que verdaderamente están participando (Dángelo, 2000: 23).

Aunado a esto, el principio de globalización está mal aplicado como ya se explicaba en el capítulo anterior. Las maestras hacen un recorte de contenidos en donde el objeto de conocimiento se entiende como una suma, un agregado, un juntar una serie de partes pues se le considera un objeto estático y absoluto, acabado y cerrado. Además al usuario del contenido, el alumno, se le ve como un ser que en primera desconoce el contenido, posteriormente lo reconoce, recuerda y repite gracias a que se le enseñó. A eso se le agrega lo que ya apuntábamos la creencia de los contenidos específicos que deben ser trabajados en el nivel preescolar (Nemirovsky, 1994: 319).

Es por esto que los resultados de la organización del currículum por actividades e intereses, base de la denominada escuela activa, ha tenido resultados cuestionables, por la dificultad del alumnado para plantear problemas que merezcan la pena como fuente de conocimiento y la dificultad del profesorado para inducirlos. Además de que se percibe como ilusorio plantear que el alumno

es capaz de decidir de forma definida lo que ha de aprender. Para tal efecto es necesario que el alumno posea un bagaje de conocimientos y razonamiento desarrollado.

Las razones de orden psicopedagógico que avalan la organización del currículum por temas o proyectos de trabajo requieren para su buen funcionamiento de un equipo de trabajo multidisciplinario disponible, de material didáctico, de una postura imparcial por parte del docente evitando imponer al alumno su punto de vista sobre todo en temas controvertidos o en los que no hay respuestas definitivas. El valor dado a la organización de los contenidos escolares está relacionado con la idea de que una u otra visión del conocimiento posibilita o inhibe un tipo de tareas cognitivas de orden superior que tendrá una influencia importante en el desarrollo de la capacidad intelectual del estudiante, además de poder informar sobre la actitud del alumnado hacia el propio conocimiento (Hernández, 1996: 101).

Por lo que se recomienda que al plantear y seleccionar los problemas debe establecerse una interacción entre las propuestas estimulantes y sugestivas que pueda hacer el profesor y los intereses potenciales, latentes, de los alumnos, conectando esas propuestas con las inquietudes de éstos y tendiendo a la ampliación progresiva del primitivo campo de motivación del alumnado. Para lo cual el docente deberá hacer un trabajo sistemático de indagación acerca de los intereses de los alumnos para centrar el planteamiento de los problemas (investigación, aplicación) y contextualizar más adecuadamente sus propuestas de enseñanza (García, 1999: 37).

4.2.4 Las adaptaciones curriculares a la propuesta

Las docentes han realizado adaptaciones en el procedimiento de la propia metodología de proyectos, en la evaluación y en la amplitud de los contenidos y objetivos.

Una de esas adaptaciones esta en función de las características de los niños de primero y segundo grado, pues *“ no se puede trabajar la metodología de proyectos con esos niños porque no saben hacer prácticamente nada. Antes que otra cosa hay que iniciar cubriendo sus necesidades, como que hablen, se acostumbren a las actividades de rutina, aprendan a colorear, a recortar, usar el papel, el resistol, las áreas y algunas técnicas artísticas, etc ”* (Doc. No. 2). Lo mismo sucede en los grupos de tercer grado de algunos jardines pertenecientes a comunidades suburbanas en donde *“ se acostumbra que los niños solo vayan al último grado de preescolar, con la intención de que los niños sean preparados para la primaria ”* (Doc. No. 5).

Así lo confirma la educadora del jardín suburbano No. 4, quien señala que antes de iniciar a trabajar los proyectos en el año escolar, dedica los dos primeros meses del ciclo escolar a preparar a los niños, para que puedan trabajar los proyectos con facilidad. Además trata de favorecer algunos aspectos de su desarrollo que no están del todo bien, de acuerdo con la evaluación individual que se realiza al inicio del curso. Pero señala que si con esas actividades surge el proyecto, pues lo trabaja.

Durante el desarrollo del proyecto, la educadora menciona que hace una selección de los bloques de juegos y actividades (contenidos), que ella considera son los que se pueden trabajar *“yo le pongo más ganas a unos bloques, aunque el programa dice que debemos favorecer todos al mismo tiempo, eso no es posible porque además algunos bloques se trabajan más en educación física o música, como es el caso de la psicomotricidad”* (Doc. No. 4).

La idea de *“preparar”* a los niños con ciertos contenidos, que si revisamos el PEP 92 son los mismos que se proponen en el bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, nos lleva nuevamente a identificar una fuerte influencia de la concepción de enseñanza preescolar que las educadoras tienen. Una enseñanza que privilegia lo manual, lo artístico, como los contenidos indispensables para el niño preescolar, y que además ahora les servirán para enfrentarse a una nueva metodología, dirigida para niños aptos e inteligentes. Así lo consideran las educadoras.

Con relación al interés cambiante de los niños, mencionan que la planeación sufre modificaciones *“si una actividad no te funciona la educadora decide otra actividad sin consultar a los niños y lo haces porque tienes que sacar el trabajo de esa mañana”* (Doc. No. 4). La presión social que imponen el contexto institucional y social, seguramente las lleva a pensar que tienen que hacer algo que se vea, para *“sacar”* el trabajo de la mañana.

De acuerdo con algunos autores (Villanueva, 1995 Gil, 1991), las educadoras tienen una forma de concebir el quehacer docente en preescolar, la cual fue

adquirida principalmente en su formación escolar. Con este esquema interpretan el nuevo programa y en general los manuales y reglamentos institucionales.

La tradición docente consiste en un conjunto de conocimientos, creencias, concepciones, valores, normas que las educadoras poseen y aplican en su práctica docente cotidiana, independientemente del programa educativo oficial vigente y de las historias y condiciones socioculturales particulares de las profesoras o de la escuela. Es la creencia de lo que debe ejecutarse en un jardín de niños, lo que debe enseñarse y la manera en que debe procederse en el proceso enseñanza aprendizaje. La tradición docente actúa como una fuerza social intrínseca, como el peso de la costumbre, pero también como un elemento de legitimación y de negociación cuando existe contradicción en las disposiciones institucionales o cuando no se está de acuerdo con los cambios propuestos en los programas. Además este esquema de interpretación está vinculado a relaciones de poder y autoridad, pero sobretodo a la experiencia profesional.

Otra adaptación realizada por las educadoras es durante el desarrollo del proyecto. Cuando en ocasiones, surgen otras inquietudes del niño el proyecto se suspende para trabajar las nuevas inquietudes *“ se anota en el apartado de observaciones de la hoja de planeación la razón por la que se suspende temporalmente el proyecto, y posteriormente se regresa al proyecto original ”* (Doc. No. 3).

“ La metodología es difícil, por eso algunas hacemos la combinación de lo viejo con lo nuevo, por ejemplo hacemos algunas actividades benéficas que ya

estaban en el programa anterior como la construcción de la casita, preparar la ensalada, visitar la casa de un compañerito " (Doc. No. 1). Así se expresa una docente, lo cual nos da una clara evidencia de la dificultad que las educadoras tienen para adaptarse a los procesos de reforma.

Al respecto se menciona que en educación no puede crearse un vacío en el que crezca un nuevo conjunto de significados y prácticas; parar un año para aprender a trabajar juntos de otra manera (Contreras, 1990) Es por eso que las educadoras hacen adaptaciones con base en el programa anterior 1981 y de acuerdo a su experiencia.

También agregan que para trabajar de mejor manera los proyectos, han realizado algunos cambios en la forma de trabajo de las instituciones " *hemos modificado las actividades del equipo técnico para formar equipos de investigación, y tratar problemas específicos relacionados con la aplicación de la metodología* " (Doc. No. 3). Los temas que han elegido son la participación del niño, la socialización y la evaluación.

Con relación a la evaluación otra de las docentes menciona " *en mi jardín trabajamos ese tema y propusimos que la evaluación se hiciera con base en las dimensiones de desarrollo y no a los bloques de juegos y actividades como se propone en el programa* " (Doc. No. 2). Agrega que después de su propuesta la zona lo propuso para todas las demás zonas y lo aceptaron. De igual forma, los formatos que el programa propone para realizar la planeación y la evaluación han sido ampliados con la inclusión de aspectos concretos a considerar, dejando los originales pues son muy generales.

Por otra parte, en el jardín No. 1, han elaborado cuadernillos con las habilidades comunicativas que deben desarrollar los niños en cada grado y se toman como guía para incluirlas en algún proyecto. Esta idea surge a partir del curso que recibieron las docentes.

Como ya se apuntaba anteriormente la evaluación en el programa de Educación Preescolar es un aspecto que causa inquietudes. Las educadoras dirigen sus intentos hacia una evaluación más objetiva, que no sea tan general. Es por eso que ellas realizan guías de evaluación, para que las oriente y les de pautas a seguir.

4.2.5 La actitud docente

Aseguran que no es tan importante trabajar muchos proyectos, sino trabajar bien. Algunas expresan su agrado por la libertad que se le da al niño. Una de ellas expresa *“ el cambio de programa fue muy drástico ”* (Doc. No. 1).

“ La metodología de proyectos no es la octava maravilla del mundo, nos ha costado mucho trabajo cambiar como docentes, pero si se avanza. Porque aunque es más fácil darle la hojita al niño para que le peguen la pastita etc. en lugar de que los niños te armen una revolución con los materiales o que uno te haga un trabajo que no tiene ni pies ni cabeza, para ellos estas actividades tienen significado ” (Doc. No. 3).

“ Como propuesta la siento no muy adecuada a mi contexto, los niños no son los que participan, la docente aparenta que ellos lo hacen, pero en realidad todo es

inducido, llevarla a la práctica para lograr los objetivos del programa es muy difícil " (Doc. No. 6).

Solo dos de ellas muestran agrado ante la posibilidad que les da el programa para hacer lo que quieran " *me gusta la flexibilidad para adaptarlo a lo que necesito, algunas veces no les pido opinión a los niños y yo impongo decisiones, sobretodo cuando se trata de mala conducta, pero en otro momento si los pongo a reflexionar* " (Doc. No. 5).

Aparentemente las docentes tienen ideas contradictorias pues por una parte intentan recuperar la idea del currículum abierto y flexible, con la posibilidad de modificar contenidos, objetivos, secuenciación etc. Pero más bien lo que ellas mencionan se refiere al rol docente, el cual todavía no han asimilado.

Durante el desarrollo de los proyectos las educadoras de los jardines No. 1 y No. 4 se muestran un poco intranquilas y en ocasiones se ven preocupadas porque las cosas no salen como ellas lo han planeado. Las otras tres parecen tener control de la situación y se ven más tranquilas, aunque al final del día se sientan a meditar como van a continuar el siguiente día.

El trato con los niños es de respeto y siempre buscan establecer confianza con ellos.

4.3 El aprendizaje del niño preescolar con los proyectos

La perspectiva constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica base del PEP 92, sostiene que el aprendizaje es un proceso mediante el cual el niño adquiere destrezas o habilidades, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o de acción. El aprendizaje no es arbitrario, se lleva a cabo con algún objetivo o según algún criterio para que la incorporación sea de manera sustancial, relacionada con conocimientos previamente existentes en la estructura mental del niño (Ausubel, 1988).

La estructura mental del niño está compuesta por operaciones mentales que ha elaborado a partir de acciones coordinadas (Piaget, 1970), de naturaleza social lo que permite a los niños acceder a la vida intelectual de aquellos que les rodean (Vygotsky, 1979). El aprendizaje se descubre mediante la participación activa del alumno, para lo cual es fundamental la situación ambiental del aula, la cual deberá presentarse como un desafío constante a la inteligencia del alumno, impulsándolo a resolver problemas y más aún poder transferir los aprendizajes (Bruner, 1884).

La metodología de proyectos del PEP 92, puntualiza que durante los proyectos, los niños desarrollarán su iniciativa, propondrán, investigarán, explorarán y llevarán a cabo acciones para resolver problemas y satisfacer necesidades. Esto fortalecerá su autonomía, al confrontar opiniones, argumentar, comprobar hipótesis, aceptar y cumplir acuerdos por convencimiento propio. Todo esto,

permitirá formar su identidad personal y posteriormente su identidad social. Pero lo que observamos en las aulas no responde a lo descrito en el programa.

4.3.1 Los conocimientos

Los conocimientos desde el punto de vista pedagógico, son los saberes de cada una de las ciencias y su dominio cognoscitivo implica conocerlos, comprenderlos, aplicarlos, analizarlos y evaluarlos. En la educación básica por lo general se busca la comprensión, aunque ésta no siempre se alcanza, como lo pudimos constatar durante el trabajo en las aulas.

Los niños de los cinco salones en los que se realizó la observación, reciben información de los diferentes temas en torno a los cuales giraron cada uno de los proyectos, la intención con la que se traba es que conozcan. Sin embargo, puedo decir que lo que conocieron no lo comprendieron, debido a que la información se les presenta totalmente aislada de los aspectos cotidianos y cercanos del niño. Las comparaciones, las relaciones no se llevan a cabo, por lo mismo, los niños no manifiestan cuestionamientos y si llegan a hacerlos, éstos son respondidos de manera total por parte de la educadora, sin crear en el niño nuevas dudas y cuestionamientos.

Cuadro No. 2

Conocimientos	Habilidades	Normas y Valores
Entorno natural (flora y fauna)	Expresión gráfica	Cooperación
Eventos sociales	Clasificación	Solidaridad
	Seriación	Respeto
	Adición	Orden
	Sustracción	Limpieza
	Ubicación espacial	
	Ubicación temporal	
	Lenguaje oral	

Contenidos trabajados dentro de los proyectos observados

4.3.2 Las habilidades

La iniciativa y la autonomía no se alcanzan, porque los niños no eligen lo que quieren trabajar, ni cómo lo van a trabajar, no toman decisiones y por lo tanto no se hacen responsables de ellas. Sus opiniones se consideran parcialmente y algunas ni siquiera son tomadas en cuenta. Los niños la mayor parte del tiempo se concretan a hacer lo que la educadora les dice. Lamentablemente el desarrollo de habilidades intelectuales como el pensamiento científico a través de la observación, experimentación y sus explicaciones, no se estimulan, tampoco la creación, la invención y la resolución de problemas.

Una habilidad que si se trabaja dentro de los proyectos es la habilidad para expresar en forma gráfica y plástica afectos, objetos, pensamientos, conocimientos a través del dibujo con colores, acuarelas y el recortado de papel

y revistas. Otras que se estimulan, pero fuera de los proyectos, son las nociones de clasificación y seriación, la adición y sustracción, la ubicación espacial y temporal, el lenguaje oral y su relación de los símbolos escritos. Cabe hacer mención que muchas de estas habilidades se trabajan en actividades previas o actividades diarias mientras surge el proyecto.

Cuadro No 3

Conocimientos	Habilidades	Normas y valores
Subjetividad e Identidad personal	Iniciativa Autonomía Observación Experimentación Creatividad Resolución problemas	Perseverancia

Conceptos y habilidades que no se trabajan dentro de los proyectos.

4.3.3 Los valores

Valores como la cooperación y solidaridad en las relaciones interpersonales, se favorecen al ayudarse unos a otros mientras trabajan por equipos las actividades de los proyectos. El respeto, orden, limpieza en los trabajos y en el salón constantemente se esta trabajando durante todas las actividades y todo el día, no solo durante los proyectos, como ya lo hemos mencionado en el apartado c) La inclusión de los bloques de juegos y actividades de este mismo capítulo.

Conviene recordar que la dimensión social de desarrollo dentro del PEP 92 se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, lo que permiten al individuo convertirse en miembro activo de su grupo. En las interrelaciones con las personas se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad, así como la adquisición de hábitos encaminados a la preservación de la salud física y mental (SEP. 1992; 5).

Recientemente se ha hecho notar la importancia de una educación en valores, pues por algún tiempo se descuidó. Por lo que actualmente y desde distintos ámbitos de la sociedad se advierte una preocupación generalizada por fomentar una postura ética de actuación que sirva de base para establecer las bases de convivencia de nuestra sociedad (Álvarez, Ma. N. 2000: 43).

Desde la perspectiva de la antropología cultural y sociológica, un sistema de valores es un conjunto de ideas y creencias propias de una sociedad, que condicionan el comportamiento humano y el sistema de normas sociales. Pero es importante que éstos no sean impuestos de manera coercitiva sino cooperativa. Pues de acuerdo con Piaget el desarrollo moral del niño avanza a través de dos niveles de juicio moral, el primero se caracteriza por una orientación heterónoma y el segundo por una orientación autónoma, hacia el que debemos apuntar (Hernando Ma. A. 1997: 46).

Por otra parte, es conveniente que las docentes trabajen algunos valores que serían muy importantes para la vida de los niños, como son la perseverancia, la prudencia, la voluntad, la constancia, la paciencia, pues como ellas mismas

mencionan, todo lo quieren al momento y rápido, aunque generalmente las cosas en la vida no suceden así.

D. El juego

El programa nos marca que el juego puede y debe ser utilizado como una estrategia didáctica para trabajar los contenidos, y no solo como recompensa después de haber realizado una tarea. La mayoría de las veces, las docentes hacen uso del juego dirigido y dejan en segundo plano el juego libre, espontáneo, el cual les podría dar muchas pautas para los proyectos.

Después de haber presenciado el trabajo con los proyectos, sus aciertos y limitantes, me preguntaba ¿ a qué se debe que la mayoría de los niños lleguen cada mañana contentos al salón de clases ? Lo que puedo decir es que los niños juegan, platican, se divierten, gritan, disfrutan la compañía de los otros, se confrontan, se pelean, inspeccionan su alrededor, pero no tanto porque se promueva durante el desarrollo de los proyectos, sino porque en los momentos libres asignados o no asignados por la docente, ellos encuentran cosas interesantes para hacer.

Espacios como el recreo, los momentos de actividades libres por las áreas, los momentos de espera durante las mañanas antes de formarse para entrar al salón, aquellos mientras esperan a que las educadoras organicen una actividad no programada, para continuar la que terminaron muy rápido, o la que no les funcionó, además de los minutos que se toman para ir al baño, les encantan porque les permiten hacer lo que quieren, lo que les gusta. Además los eventos

especiales como los cumpleaños y festejos son divertidos para ellos y verdaderamente los disfrutan.

Las maestras tienen razón cuando dicen que las individualidades no se trabajan. En todos los grupos hay niños tímidos y apegados a la norma, que se quedan con el trabajo o el cuaderno por mucho tiempo, no piden ayuda, ni se mueven de sus asientos. Esperaban hasta que la maestra pase por sus mesas para que les resuelva su necesidad o alguno de sus compañeros les ayude. Así mismo los niños agresivos muestran una deficiencia en sus habilidades motrices y cognitivas y son superados por el promedio del grupo, pero esos aspectos no se trabajan en los proyectos.

La aplicación que las docentes de preescolar hacen de la metodología de proyectos, propuesta en el Programa de Educación Preescolar 1992, tiene desaciertos, no es del todo positiva, pero no podría decir que es por falta de interés, por apatía y conformismo de parte de las educadoras. Realmente muestran interés por hacer su trabajo bien, pero son muchos factores los que afectan el establecimiento de la innovación curricular constituida en el PEP 92, como se ha venido señalando y sin duda que nosotros como integrantes de las Instituciones encargadas de la actualización y formación docente debemos poner más atención en las necesidades específicas de los docentes y orientar sus acciones.

CAPÍTULO III

CAMBIO CURRICULAR Y CONCEPTUALIZACIÓN DOCENTE

3.1 Currículum y Diseño Curricular

En este apartado se mencionan los aspectos teórico metodológicos, que actualmente orientan los currícula en los diferentes niveles educativos, para posteriormente pasar al análisis de los aspectos particulares y precisos sobre la conceptualización que las docentes del nivel preescolar presentan sobre la propuesta curricular de su nivel. Esta información se obtuvo mediante la entrevista realizada a cada una de ellas. El análisis de la influencia que la conceptualización tiene en la práctica docente se presenta en el siguiente capítulo.

3.1.1 Currículum

La palabra currículum, como término técnico en educación, aparece en 1633 formando parte de un proceso específico de transformación de la educación en la Universidad de Glasgow y se refiere a la totalidad y secuencia ordenada de estudios. La emergencia de este término se relaciona con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas propias de la Reforma Calvinista Escocesa (Kemmis S. 1993;114).

El currículum es un término polisemántico, que se usa para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica, definiciones que se utilizan de acuerdo a determinada visión de la problemática educativa. Sin embargo es conveniente establecer que el currículum apareció como campo de especialización profesional a principios de este siglo y en 1947 se otorgó gran importancia al desarrollo de la teoría curricular con Ralph Tyler.

En el campo curricular se han reelaborado conceptos y perspectivas, se puede decir que no hay un paradigma dominante¹, mas bien hay una alternancia de ellos (Torres, 1998; 44). Los paradigmas que hasta hoy dan cuenta de los matices y los enfoques del currículum son:

- El currículum como sistema tecnológico, articula el currículum y la instrucción. El currículum es sinónimo de programa con una estructura de objetivos de aprendizaje que definen los resultados como comportamientos específicos. Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores y que ya han sido dominadas por el alumno. (Bobbit 1918, Popham 1970, Gagné 1973 cit. post. Torres en Op. Cit.).

¹ De acuerdo con Kuhn (1971) Un paradigma es la forma en que una comunidad científica percibe la realidad, posee una estructura definida, la cual se conforma de supuestos teóricos, criterios metodológicos y formas de aplicación en la realidad para transformarla.

- El currículum como estructura organizada de conocimientos, se transmite sistemáticamente en la escuela. Asume que la ciencia mejorará la vida cotidiana y enfatiza la importancia del libro de texto, así como la idea de un currículum básico con materias y contenidos esenciales para los alumnos, con cierto grado de acuerdo nacional. Además busca el desarrollo del pensamiento reflexivo, pues pensar es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados. Todo mediante la delimitación de las áreas de conocimiento y su estructuración significativa (Dewey 1989, Bruner 1964, Ausubel 1973, Novack, 1977). El currículum es una planificación sustentada en la clasificación del aprendizaje según conceptos, procedimientos y actitudes; es un conocimiento cultural. Estas ideas han sido ampliadas y elaboradas por Pérez Gómez (1992) para quien la escuela no debe cumplir la función prioritaria de transmisión de información, sino una función compleja y más sutil. La función de provocar la reconstrucción del conocimiento común, acrítico, solidificado y configurado en la mente del alumno (Angulo J. 1994: 23).

Al igual que el paradigma anterior, éste entiende el currículum como contenido, es una de las formas más usuales e históricamente más relevantes, el currículo se refiere al contenido de la educación; es el curso de estudio que se ha de seguir para adquirir una educación.

- El currículum como plan de aprendizaje, supone la planificación racional de la intervención didáctica, además de la declaración de intenciones. Se introduce la diferencia entre plan de estudios y

desarrollo curricular. El currículum es un documento que planifica el aprendizaje que implica un sistema de organización personal y de procedimientos para su implementación, evaluación y modificación a la luz de la experiencia. El currículum es un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento, en donde se presentan tanto lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales, los métodos de enseñanza etc. (Beauchamp 1968, Pratt 1982 cit. post. Torres en Op. Cit). Cómo vemos el currículum son las ideas, más que las actividades, que muestra la relación de elementos como fines (intenciones), objetivos, evaluación y materias.

- El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje, pone la atención en los procesos educativos y su contexto, no solo en los contenidos. Reconoce la importancia de las experiencias sociales y cognitivas vividas en los centros escolares. Aparece la teoría del currículum oculto (Jackson, 1968, Young 1971, Eggleston 1977, Apple y King 1979 cit. post. Torres en Op. Cit). Comprende también las ideas de la sociología del currículum como la estratificación del conocimiento, los valores dominantes, la legitimación de ciertos saberes y la distribución social del poder, limitando decisiones docentes y acceso de los estudiantes a determinados espacios sociales. Currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencia educativas de las que la escuela es responsable.

- El currículum como configuración de la práctica o praxiología. La propuesta curricular es una especificación provisional que los profesores deben someter a la práctica. La investigación y desarrollo del currículum corresponden al profesor para su reflexión crítica y dominio, lo que cambia la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo. Al reconocer al currículum como un proceso, aparece la investigación acción y en este sentido Elliot (1991) afirma que el currículum siempre se encuentra en proceso de llegar a ser. Este paradigma plantea que el currículum se constituye en torno a problemas reales que involucran a los profesores y a los alumnos en escuelas determinadas.

Lawrence Stenhouse (1984) define al currículum como el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia, consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no solo contenidos, sino también métodos y en su más amplia aplicación tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo. Stenhouse percibe al currículum como realidad escolar y como acontecimiento interactivo, dirige su atención a las conexiones existentes entre el currículum como intención y el currículum como acción a través del papel creativo del docente.

El currículum es un modo de organizar una serie de prácticas educativas, pues supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización, de formación, de integración o segregación que se le asignan a la educación en un momento histórico determinado, para un nivel o modalidad de educación en un entramado institucional.

El currículum, es la forma de acceder al conocimiento, es una praxis en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo moldean.

Con lo anterior se puede establecer que el currículum es un proceso en el que a partir de un diseño curricular (programa) que se pone en práctica por parte de los docentes, en los diferentes contextos institucionales, se lleva a cabo una construcción cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas.

3.1.2 El Diseño Curricular, su función, elementos y niveles de concreción

El diseño curricular es el documento, es el plan y programa cuya función es la de explicitar el proyecto que preside las actividades educativas escolares y servir de guía para orientar la práctica pedagógica, sin suplantar la iniciativa y responsabilidad docente (Coll, 1992: 68). Un buen diseño curricular será aquel que encuentre un punto intermedio entre el denominado currículum abierto y el currículum cerrado, que considere las condiciones reales en las que se llevará a cabo y conjunte las intenciones, los principios y las orientaciones generales.

Los elementos del Diseño Curricular son cuatro: 1) contenidos y objetivos (qué), 2) orden y secuencia de los contenidos y objetivos (cuándo) 3) metodología de enseñanza y aprendizaje (cómo) y 4) momentos y formas de evaluación (qué, cómo y cuándo evaluar). Los cuales a su vez se consideran en tres niveles de concreción del Diseño Curricular, el primer nivel comprende los objetivos y contenidos. El segundo nivel se relaciona con el cuándo, estableciendo las bases necesarias para la temporalización de los contenidos. Por último el tercer nivel,

no corresponde propiamente al programa, sino que ilustra la manera de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones elaboradas a partir del Diseño Curricular Base (Coll, 1992: 53).

3.1.3 Intención del currículum nacional

El currículum en la escolaridad obligatoria, suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de destrezas y habilidades además de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber. El currículo básico se considera importante porque conforma la base para muchos ciudadanos que tienen esa oportunidad cultural como la más decisiva en sus vidas. Es la base de la formación común para todos los ciudadanos sea cual sea su origen social, tratando de ser un elemento de compensación (Gimeno, 1991: 69) No debemos creer que el currículum común es toda la cultura escolar, es más bien la base cultural mínima y compartida de naturaleza prescriptiva (Martínez, 1998: 78).

Los criterios para un currículum básico nacional de acuerdo con Kirk (1989) son los siguientes:

- Estará determinado por la administración central tras un proceso democrático de consulta.
- Tomará la forma de un informe sobre la estructura general, antes que una especificación detallada de los contenidos del programa.
- Se derivará y se relacionará con un grupo de objetivos generales de educación que incluyen las habilidades, los conocimientos, las

disposiciones y los valores que se requieren para vivir en una sociedad democrática.

- Reflejará una justificable categorización de los conocimientos y las formas de la actividad disciplinaria.
- Anticipará la elección del alumno y maximizará las oportunidades para el aprendizaje autodirigido.
- Incluirá una estrategia para tener en cuenta las variaciones en el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Estos criterios son necesarios y debe tenerse claridad de ellos cuando se elabora el currículum básico, pues de eso depende la efectividad con la que se proyecta, dirige y evalúa. De no ser así existe una fuerte posibilidad de que la práctica llegue a ser muy confusa.

3.1.4 Estructura del diseño curricular con enfoque constructivista

Parte del reconocimiento de que no se puede hablar de buenos o malos proyectos desde un punto de vista técnico, sin hacer referencia al modo en que estos se plantean explícita o implícitamente la función de las instituciones escolares. Pues desde una perspectiva de renovación pedagógica el proyecto debe convertirse en una herramienta de transformación del trabajo docente y de las relaciones sociales en la escuela, aludiendo con ello a dos aspectos en estrecha interrelación: la ideología pedagógica de compromiso con un modelo de escuela liberador y la táctica que traduce tal ideología en términos de propuestas prácticas de acción en las aulas y escuelas (Martínez, 1998: 20), lo que nos lleva a reconocer:

- La educación designa un conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros.
- La educación escolar tiene como finalidad promover ciertos aspectos del crecimiento personal.
- El es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término.
- Esta abierto a las modificaciones y correcciones que surgen de su aplicación y desarrollo.
- Se nutre de cuatro fuentes básicas de información: sociológica antropológica (cultura), psicológica (desarrollo personal), epistemológica (estructura de los contenidos de aprendizaje), pedagógica (práctica pedagógica).
- Adopta una estructura fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación al profesor, que debe adaptarlo a cada situación particular según las características de los alumnos y contexto.
- Asume que los procesos de crecimiento personal implican una actividad mental constructiva del alumno mediante aprendizajes significativos, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva.
- La finalidad pedagógica es proporcionar al alumno una amplia gama de situaciones y circunstancias para aprender a aprender por sí solo.
- Especifica el tipo y grado de aprendizaje.
- Presenta la secuenciación de contenidos.

- Presenta criterios para diseñar actividades de enseñanza con base en los principios que fundamentan el programa, así como actividades concretas.
- Se abstiene de prescribir un solo método de enseñanza.
- Prevé un conjunto de actuaciones de evaluación con el fin de ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las necesidades y características de los alumnos (inicial, formativa y sumativa).
- El principio de globalización está inscrito en la propia estructura del Diseño Curricular.

3.1.5 Modelo mediacional para la evaluación curricular

A partir de las innovaciones curriculares y de su puesta en práctica se han elaborado diferentes modelos explicativos a fin de derivar normas de intervención que garanticen la eficacia de la intervención docente y por ende la eficacia en la implantación de las innovaciones curriculares.

Uno de esos modelos es el mediacional que incorpora la variable mediadora del alumno y del profesor como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula. El pensamiento pedagógico del profesor, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente en todas y cada una de las fases de enseñanza (Pérez G. y Gimeno, 1992 Clark y Peterson, 1986; Yinger, 1986).

El aspecto más importante dentro de este modelo consiste en conocer cuáles son los procesos de socialización del profesor, pues se considera que es en este

proceso en donde se van formando lenta, pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje en la sociedad. La base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor capaz de interpretar, diagnosticar cada situación singular para elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención.

En relación al alumno, se considera que ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando resultados de aprendizaje muy distintos. Este modelo sin embargo, presenta como limitante la escasa consideración de las variables contextuales, que restringen las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento y acción.

3.2 Estructura conceptual docente y currículum

Es un hecho generalmente reconocido que la realidad es independiente de nuestra forma de concebirla y describirla. Pero el estado de las cosas y los hechos del mundo que podemos concebir dependen, no solo del mundo real, sino también del sistema conceptual que configura el tipo de lenguaje con el que nos enfrentamos al (o reducimos la complejidad del) mundo circundante. Por consiguiente, **la comprensión** que los docentes tengan de la propuesta curricular es de suma importancia. Esta comprensión implica entre otras cosas, 1º la identificación de conceptos y principios 2º la internalización en los docentes como base y guía de las actividades en el aula. En este nivel es donde encontramos la conceptualización.

El proceso educativo es una actividad conjunta ininterrumpida del docente y del alumno. El alumno desarrolla para su apropiación una actividad constante desde la interpretación difusa de una tarea cognoscitiva hasta la percepción, comprensión y consolidación de un contenido nuevo. El docente, por su parte, ha realizado, para ejercer su función, un esfuerzo hacia una apropiación del conocimiento, asegurando una nitidez, coherencia y síntesis conceptual que posibilite al alumno realizar con él un esfuerzo semejante en la misma dirección. Si el profesor no posee una apropiación adecuada del conocimiento deja al alumno en el nivel de ideas y abstracciones poco claras y/o confusas que lo llevan a ordenar por cuenta propia el conocimiento con la ayuda de su bagaje cultural y su ambiente social.

Una estructura conceptual de acuerdo con Remedi (1985), se forma a partir de:

- 1) conceptos o ideas básicas, constituidos por aquello que comúnmente se denomina estructura de la materia. Los conceptos son la esencia del conocimiento científico y representan la abstracción de lo esencial, la síntesis de las características más importantes de un conjunto de objetos o eventos y su generalización.
- 2) conceptos conectados, cumplen la función de darle al concepto central una mayor amplitud y profundidad. Pueden ser de la misma disciplina o por disciplinas conexas.
- 3) determinación de principios, son los nexos y/o relaciones esenciales y comunes de validez universal, entre dos o más series de conceptos. Según el nivel, alcance y disciplina suelen denominarse leyes, postulados o axiomas.
- 4) explicación de las teorías, con un fundamento de los conocimientos científicos y su agrupación en un sistema único.

Toda propuesta curricular incluye un conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas. Los principios son un código que condiciona la formulación del currículum previa a su realización y provienen de opciones políticas y sociales, de concepciones epistemológicas, de principios psicológicos, pedagógicos y organizativos, los que contribuyen a concretar el significado de lo que se considera rendimiento aceptable para los alumnos (Lundgren, 1992: 21).

3.2.1 El currículum por proyectos

Aunque ya se presentaron algunas características de la metodología de proyectos en el capítulo anterior, conviene recordar aquí que el currículum actual de preescolar es semiestructurado y flexible, sobre todo en su propuesta metodológica para trabajar durante los tres grados, con varios bloques de juegos y actividades que cubren las dimensiones afectivas, intelectual, física y social.

Esta acorde con los criterios teórico metodológicos, ya presentados, que se establecen para su diseño con la función de orientar a los docentes en la creación de estrategias y organización de contenidos, basadas en el tratamiento de la información, el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Lo cual facilitará la adquisición de los conocimientos, pues se concibe al conocimiento como globalizado y relacional.

Para trabajar con esta metodología es indispensable que el docente supere la idea de transmisión lineal de la información y evite la creencia de que los alumnos solo aprenden a partir de una secuencia organizativa prefijada en una planeación

en la que todo esta distribuido. El docente debe conocer que para seleccionar un proyecto, este debe cumplir con dos requisitos: 1) que presente posibilidades de integración para diferentes contenidos y 2) que tenga significatividad para los alumnos, pues es su responsabilidad inferir las pautas de progreso, hacer un análisis de contenido y considerar las perspectivas e intereses del alumno que aprende.

3.3 Conceptos y principios del PEP 92

En este apartado se muestra la forma en que las educadoras conceptualizan la metodología de proyectos. Para su análisis se toma como base la identificación y comprensión que la docente tiene de los conceptos, principios y procesos que fundamentan el Programa de Educación Preescolar 1992 y la propia metodología de proyectos (Cuadro No. 1). Debido a la cantidad de información, solo se seleccionaron para la exposición las expresiones docentes mas recurrentes y representativas.

Cuadro No. 1

CONCEPTOS	PRINCIPIOS
1. Proyecto 2. Interés 3. Participación 4. Libertad 5. Orientar y guiar 6. Desarrollo del niño	1. Globalización 2. Funcionalidad 3. Significatividad 4. Construcción del conocimiento 5. Resolución de problemas 6. Interacción 7. Flexibilidad 8. El juego como un medio.

Conceptos y principios que fundamentan la metodología de proyectos del PEP 92.²

² Elaborado con base en el análisis del PEP 92.

Las diez docentes que contestaron la entrevista semiestructurada, definen al **proyecto** como *“ una organización de juegos y actividades propios de la edad del niño, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta ”*. Reconocen como un aspecto importante de esta propuesta partir del **interés del niño**, al que relacionan con el deseo de *“ hacer lo que él quiere ”* (Doc. No. 8). Mencionan que así lo marca el programa y así debería de ser, pero algunas reconocen que eso en realidad no sucede, *“ porque es hasta cierto punto utópico pensar que ellos por si solos le digan a la maestra lo que quieren hacer ”* (Doc. No. 6). *“ Sobre todo en lugares en los que la costumbre es que los adultos hablen y les digan a los niños lo que tienen que hacer ”* (Doc. No. 7).

Identifican que la **participación** del niño es otro aspecto importante y la asumen como *“ que el niño hable, opine, elija y actúe ”* (Doc. No. 2) y la relacionan con el concepto de **libertad**, entendido como el hecho de que *“ la docente ya no le impone al niño actividades ”* (Doc. No 10), pues su rol docente ha cambiado y ahora es **orientadora y guía**. Señalan que esta es una de las grandes diferencias con el programa anterior (PEP 1981), además de reconocer que el niño tiene características propias de su edad como la energía, su movimiento y su propia lógica para pensar y que hay que respetarlas. Solamente una de ellas hace referencia al principio de **globalización**, mencionando que *“ en los proyectos se involucran todas las actividades que se tienen que hacer en el jardín como matemáticas, lenguaje y psicomotricidad ”* (Doc. No. 7) .

Lo anterior nos muestra que las docentes identifican los conceptos que están presentes en la propuesta curricular, pero no hacen referencia a los principios que

dan soporte a éstos. Cuando mencionan que el interés del niño es “*hacer lo que él quiere*” ninguna lo relaciona con la **significatividad** del aprendizaje, con la motivación que va implícita al tratar de trabajar algo que el niño conoce y quiere reafirmar o ampliar (establecimiento y comprobación de hipótesis), o con la **funcionalidad** para que se de un verdadero aprendizaje en función de resolver necesidades y satisfacer los intereses del niño, ya sea cognitiva, motriz, o afectivamente (Luzuriaga, 2001: 42).

Con relación a la expresión “*eso no sucede en la realidad*”, y que los niños por si solos no nos van a decir lo que quieren hacer, nos lleva a identificar la existencia de un conflicto cognitivo, no resuelto, entre la participación del niño, su interés, los contenidos y el rol docente. Efectivamente el niño no podrá decir exactamente los contenidos que quiere trabajar, por ejemplo lateralidad y esquema corporal, eso no sucede, pero si puede decirlo de otra manera, ¿cómo se mueve el cuerpo? ¿cómo está formado nuestro cuerpo?

Es cierto que la docente ya no debe imponer contenidos ni actividades, de un programa a un tiempo específico, permitirá que sea el niño el que se exprese libremente y en el momento que tenga la inquietud y la necesidad de conocer algún aspecto. Por lo mismo la participación del niño no puede reducirse a opinar, hablar, elegir y actuar dentro de un esquema determinado por la docente, lo importante es concederle al niño el poder de actuar con base en sus propias reflexiones y decisiones para **resolver situaciones problemáticas**, lo cual deberá ser estimulado por la educadora. De esta forma las acciones de los niños tenderán a dar respuestas satisfactorias a intereses y propósitos específicos.

Además para que esto suceda, necesariamente los niños tienen que pasar por un proceso que durará todo el ciclo escolar. Al principio tal vez desconozcan el procedimiento de los proyectos, pero poco a poco lo harán mejor.

Respecto al rol docente conviene recordar que en la propia definición de proyecto se señala que “ la trama del proyecto puede ser disparada a partir de un tema de interés del grupo o de una situación propuesta por el maestro...” (Gallelli, 1997: 30) Al respecto también se apunta que “ el docente apoyándose en lo que a los niños les resulta significativo colectiva o individualmente, escucha, observa y en consecuencia propone, resignifica, problematiza y orienta las propuestas....” (Arroyo, 1995).

Es importante señalar que las educadoras al referirse al programa lo hacen de manera indistinta con la metodología de proyectos, no hacen ninguna distinción entre estos aspectos. Mencionan que el programa se fundamenta en el constructivismo, pero solo hacen referencia a Piaget. También hay que subrayar que en ningún momento de su exposición recuperan los objetivos del programa y parecen haber olvidado **la interacción social** como otro principio de la propuesta curricular.

Como ya apuntábamos antes, los cambios hacia la innovación generalmente se enfrentan con una serie de dificultades ante las cuales se han dado explicaciones desde diferentes perspectivas como: la tecnológica, la cultural y la política. (House, 1981cit. post. Contreras en Op. Cit.). Desde la perspectiva cultural se explica que los intentos de comunicación entre los innovadores y los usuarios

están mediatizados por la comprensión entre las distintas subculturas que entran en juego.

Quienes proponen la innovación tienen unos marcos de comprensión de la realidad escolar con unos valores que difieren, normalmente, de los que sostienen los profesores. Para los primeros es importante la planificación y la adopción racional de decisiones centrandose su máxima preocupación en los fines. Para los segundos en cambio, son más importantes los procedimientos de actuación y la experiencia desde la cual responder a las necesidades de enseñanza con las que se enfrentan. Esto hace que un mismo proyecto innovador signifique cosas distintas para cada subcultura. El problema se debe a una incomprensión producto de manejar códigos distintos de interpretación y valoración (Contreras, 1990).

3.4 Etapas de la metodología de proyectos

Las diez docentes reconocen las etapas del proyecto y en qué consisten cada una de ellas. Comentan que la etapa más difícil es la primera, pues comprende el surgimiento, elección y planeación general del proyecto.

3.4.1 El surgimiento y elección

Para el surgimiento, mencionan que mientras en algunas ocasiones los niños simplemente no expresan ninguna idea, necesidad o intención por hacer y conocer algo, en otros casos se vuelve una dificultad seleccionar un solo interés, por la diversidad entre ellos. La diferencia radica básicamente en el contexto

social del niño, mientras más se alejan de la ciudad la expresión de intereses es menor.

Para el surgimiento del problema y posteriormente la elección del proyecto, las maestras realizan una serie de actividades previas con los niños:

- *“ Yo pongo a dibujar a los niños con la intención de tomar como base los temas de los dibujos ” (Doc. No. 1)*
- *“ Los dejo jugar en las áreas ” (Doc. No. 9)*
- *“ Les dejo tarea para investigar sobre un tema específico ”(Doc. No. 5).*
Entre los temas a investigar se incluyen los días conmemorativos como el 16 de septiembre o 20 de noviembre.
- *“ Les dejo de tarea que cierren sus ojito, se acuesten y piensen en lo que les gustaría conocer, para trabajarlo como proyecto ” (Doc. No. 3)*
- *“ Les digo a los niños que platicuen con sus papás y encuentren algo que les resulte interesante conocer ”(Doc. No. 2).*

Efectivamente, esas son situaciones de la vida cotidiana y eventos especiales que posibilitan la realización de un proyecto, pero tal y como ellas lo exponen parecen actividades totalmente dirigidas, en las que no se ve la espontaneidad, libertad e interés de los niños. No recuperan otros momentos y espacios escolares, por ejemplo el juego libre en el recreo, las disputas por los materiales, las áreas preferidas, las necesidades afectivas y materiales del grupo etc.

Agregan que en ocasiones tienen que inducir a los niños hacia algo, porque ellos dan ideas muy sueltas. *“ Algunos de mis niños no se expresan porque no tienen un ambiente alfabetizador, y sus padres tampoco los motivan, pero yo respeto*

tanto a los niños que me dicen toda una letanía como al chiquito que me dice dos o tres palabras, es más lo motivo para que me diga más y se pueda elegir el proyecto (Doc. No. 4).

Cuando se da la existencia de una diversidad de intereses entre los niños con varias propuestas a la vez, la educadora lo que hace es juntarlos todos. *“ Si alguien quiere trabajar sobre los animales, otro sobre los transportes, y otro más sobre la casa, entonces se elige ‘ la granja ’ como tema del proyecto ”* (Doc. No. 5). Esto se hace siempre y cuando exista la posibilidad de integrarlos, y *“ si no se puede el siguiente paso es someter las propuestas a votación y se elige la ganadora, pero si no se llega a ningún acuerdo, yo decido el proyecto porque nunca nos pondríamos de acuerdo y te pasarías todo el tiempo tratando de convencerlos ”* (Doc. No. 1).

Con relación a este punto tendremos que reconocer que aunque la función de la docente es recuperar, integrar, concretar y devolver al grupo sus propias ideas en propuestas definidas y viables (Arroyo, 1995), estas no deben contradecir el principio de globalización, base del método de proyectos. La globalización no se refiere precisamente a la sumatoria de intereses, materias o temas de relación circunstancial. Como proceso, la globalización, apunta hacia la búsqueda de relaciones que pueden establecerse o encontrarse en torno a un tema (procedimentales y conceptuales) que desarrollen las capacidades de plantear problemas, aprender a utilizar fuentes contrapuestas o complementarias de información y saber que todo camino de llegada constituye un punto de partida. Esto implica crear nuevos niveles cognitivos para establecer conexiones e inferencias con la información obtenida.

La globalización como estructura psicológica del aprendizaje (Coll, 1992), intenta destacar la secuencia de aprendizaje que ha de llevar a cabo el alumno y la interpretación significativa que de sus respuestas ha de hacer. Es una globalización cognitiva en la que el alumno establece relaciones a partir de los conocimientos que ya posee, no una adición o acumulación de elementos a la estructura cognoscitiva.

Es por esto que se requiere que el problema o tema elegido sea aquel que reclame la convergencia de conocimientos para responder a las necesidades de relación que el alumno va estableciendo y que el maestro va interpretando. Es una forma de aprender y quien primero la ha de incorporar es el propio enseñante (Hernández, 1996: 131) Esto no es fácil, las maestras están concientes de ello, y puedo decir que intentan hacerlo bien, aunque se quedan cortas.

Una de las docentes del estudio manifiesta *“ la expresión simultánea de intereses no representa para mi ningún problema y tampoco me parece que sea un error considerar una sola idea para desarrollar el proyecto, aunque generalmente esta idea es la de los líderes del grupo. Después de todo los demás aprenden de ellos y yo respeto las características de los niños, pues no todos quieren ser protagonistas. Además de que el grupo termina aceptando una sola propuesta y muchas veces hasta defendiendo la idea de los líderes quienes son protegidos y queridos ”* (Doc. No. 3).

Efectivamente de acuerdo a la perspectiva psicosocial de Vygotsky (1979), la relación con compañeros de diferentes niveles cognoscitivos y de diferentes personalidades es una oportunidad para que aprendan unos de otros,

especialmente los menos avanzados aprenderán de los más avanzados. Mediante estas interacciones sociales se promueve la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico por medio de la cual se aprende. Eso está bien, pero no hay que olvidar la atención y desarrollo individual en aras de la socialización.

Para las docentes de la ciudad, algunas veces les resulta difícil ubicar los intereses de los niños con relación a su edad, por ejemplo *“ el día que me preguntaron por el nacimiento de los hijos, me sorprendí de saber que los niños ya cuentan con información amplia y precisa del tema y como docente no puedo negar este hecho, entonces tuve que adecuarlo de tal forma que pudiera trabajarlo sin desvirtuar la intención original. Me gustó mucho trabajar este tema tuvimos una visita al CIIDIR³ y vimos unos cerditos que tenían horas de haber nacido ”* (Doc. No. 10). Ella misma menciona que ubicar y seleccionar el problema para el proyecto es hasta cierto punto difícil para algunas, pero para otras docentes es una posibilidad de crecimiento.

3.4.2 La planeación

En el segundo momento de la primera etapa que corresponde a la planeación, las educadoras participan activamente³, porque analizan lo razonable de las propuestas de actividades que hacen los niños, y las organizan.

La organización se hace mediante el friso el cual permanecerá pegado en el pizarrón durante todo el tiempo que dure el proyecto. *“ En él únicamente se*

³ CIDIR, Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional

incluyen las actividades abarcativas, las específicas las educadoras las anotan en su libreta de planes " (Doc. No. 5). Una de ellas hace notar " *los niños eligen las actividades, pero la educadora elige las técnicas y planea el proyecto debido a que ésta es la parte central de la metodología en la que nosotras debemos organizar y llenar los planes para entregar a la dirección, además se requiere mucho del apoyo de los padres y de la misma dirección* " (Doc. No. 8).

En ocasiones " *se me hace difícil organizar las actividades, porque los niños quieren hacer todo de inmediato y al mismo tiempo, por esta misma razón, algunas veces mantener el interés en el proyecto elegido es difícil* " (Doc. No. 1) Esta opinión es compartida por otras docentes, lo que las lleva a abandonar algunos proyectos.

El concepto del tiempo convencional es algo que apenas se está desarrollando en el niño y es precisamente con este tipo de actividades como se verá favorecido. Pero además, esta dificultad puede ser compensada con lo atractivo y dinámico de las actividades en cuanto a contenidos, duración y forma de llevarlas a cabo y pueden ser modificadas o sustituidas pues la planeación no es rígida es más bien flexible.

3.4.3 El desarrollo de los proyectos

En la segunda etapa que corresponde a la realización de los proyectos, manifiestan " *es necesario que las educadoras se documenten para satisfacer la curiosidad de los niños y den respuestas fundamentadas y verídicas a sus inquietudes y preguntas, porque la educadora no se puede quedar nada más con*

lo que sabe o supone. Documentarnos nos permite, proporcionar experiencias nuevas y amplias a los niños, para que puedan comparar y reafirmar conocimientos " (Doc. No. 9). *" Las educadoras deben buscar siempre nuevas estrategias, desarrollar habilidades múltiples para conducir a los niños, y reconocer que no lo saben todo "* (Doc. No. 7). *" Además, ya no nos podemos quedar solo en el espacio del jardín, hay que salir y aprovechar el contexto, visitar el planetario, museo, mercados, oficinas de telégrafos y correos, etc "* (Doc. No. 10). Así es como lo han entendido las educadoras del estudio.

Vemos que en sus expresiones esta presente la idea de la Escuela Nueva al destacar que la vida y la escuela no son cosas separadas y que la enseñanza ha de proporcionarse con base en diversas actividades y experiencias vitalizantes. Esos conceptos aparecen en el programa, lo cual nos indica que sí lo conocen, por lo menos parcialmente.

Agregan que en este momento del proyecto es cuando se dan cuenta si lo propuesto sirve, *" se deben revisar los aspectos que se están favoreciendo con las actividades propuestas por los niños y si se esta dejando de lado algunos aspectos importantes, entonces la educadora propone actividades alternas que se incluyen en la planeación para favorecer el desarrollo de los niños "* (Doc. No. 4). Para algunas de las educadoras que trabajan en la ciudad, *" la participación del niño en esta etapa es palpable y se debe a la televisión "* (Doc. No.2).

Para las maestras el apoyo que brinden los padres y madres de familia al desarrollo de las actividades del jardín y específicamente a las actividades

información y materiales del proyecto es de gran trascendencia, porque les facilita continuar con el trabajo iniciado en el aula, así lo manifiestan y agregan *“ el apoyo consiste en leerles cuentos, platicar con ellos, jugar con los niños para estimular algunos aspectos del desarrollo con los materiales que les di ”* (Doc. No.5), *“ deben proporcionarles información y materiales cuando les deo alguna actividad de investigación, así como ayudarlos en las tareas que les deo ”* (Doc. No. 6). Generalmente las tareas asignadas consisten en el recortado de figuras correspondientes a un tema específico, dibujar, o hacer ejercicios básicos de caligrafía.

3.4.4 Evaluación

Para la tercera etapa de los proyectos correspondiente a la evaluación, mencionan que se realiza mediante una autoevaluación y coevaluación grupal, basándose en el friso. Esta se lleva a cabo en una sesión plenaria *“ Les pregunto a los niños ¿ qué hicieron?, ¿cómo lo hicieron?, ¿ para qué ?, ¿ Qué les pareció?, ¿ Qué no les pareció ?, ¿ Qué les faltó ?, ¿ Qué les hubiera gustado cambiar?. Posteriormente los niños responden y de lo que se trata es de promover una reflexión con ellos. Después le toca a la docente hacer una evaluación del proyecto y reconocer si se quedo muy corta para que en el otro proyecto le eche más ganas y ofrecer otras alternativas al grupo ”* (Doc. No. 8).

“ Yo no evalúo a partir de los bloques de juegos y actividades como lo marca el programa, eso es imposible, yo evalúo a partir de las dimensiones del desarrollo del niño, las que se toman como base para ver que se favoreció, o no con el proyecto. También se evalúan logros y dificultades del proyecto. ” (Doc. No. 7).

La evaluación por dimensiones *“ me permite llegar a conocer más al alumno, pues todos los niños son diferentes, algunos son buenos en un aspecto por ejemplo matemáticas, pero sus relaciones afectivas no están muy bien. Con la evaluación, aunque es una carga pesada, ves los avances y limitaciones de los niños ”* (Doc. No. 10).

“ Algunas veces al estar evaluando el proyecto los niños se dan cuenta de que algo nos falta y si ellos quieren entonces lo hacemos y continuamos con el proyecto ” (Doc. No. 6). Todas están de acuerdo en que la evaluación es cualitativa.

En sus expresiones está presente la autoevaluación en la que cada uno de los integrantes del grupo (docente y alumnos) la lleva a cabo en relación a su propia contribución para el desarrollo del proyecto, una coevaluación grupal en la que se evalúa la actuación de todos como equipo y la evaluación que realiza la educadora en torno a dos aspectos:

- obtener evidencias de los cambios que se producen en los alumnos
- vigilar y mejorar la calidad de la práctica docente

Por supuesto que para poder evaluar, la docente debe tener claro lo que quiere evaluar de acuerdo a la concepción de aprendizaje presente en el programa, a los objetivos establecidos y los contenidos.

3.5 Las ventajas de la metodología de proyectos

De manera general las diez docentes, mencionan que es un aspecto favorable el hecho de que ya no se marquen unidades y actividades como aparecían en el programa anterior. *“ Con esta metodología los niños ya no hacen las cosas por repetición sino porque les gusta hacerlas, tal vez hacen las mismas cosas que con el programa anterior, pero porque ellos las eligen no porque la maestra se los diga ”* (Doc. No. 5). Se respetan las necesidades de los niños y su elección para trabajar con el tema que los niños quieren, la educadora se da cuenta de la madurez del niño y lo va moldeando.

Todas están de acuerdo en que, la **autonomía, seguridad, creatividad e iniciativa, el poder de decisión, se favorece**, porque los niños aportan sus ideas, las defienden y hasta se enojan si no se les hace caso. Además se favorece **la sensibilidad y expresión artística.**

Una educadora manifiesta *“ se promueve la socialización porque aprenden a opinar y a escuchar ”* (Doc. No. 1). Al principio los niños no saben hacerlo porque o nadie habla o todos lo hacen al mismo tiempo, además de que no se escuchan unos a otros, pero al final aprenden a hacerlo en orden. Se respetan y permiten que todos participen hasta los más tímidos *“ especialmente éstos niños se ven favorecidos con la forma de trabajo ya que aprenden de los demás y terminan también haciendo propuestas, decidiendo, eligiendo materiales etc ”* (Doc. No. 3). La socialización se alcanza con el trabajo por equipos y la cooperación que se logra entre los niños. Adquieren un sentido de pertenencia al grupo y pueden expresar sus afectos, así concluyen las educadoras.

Con lo que ellas mencionan, conceptos como los de autonomía, seguridad, e iniciativa no quedan muy claros, parece que no los han comprendido correctamente, porque no los explican ampliamente. De cualquier forma esto podrá comprobarse en el siguiente apartado cuando se analice la aplicación de la propuesta curricular. Estoy de acuerdo con una de ellas cuando precisa que se favorece la socialización, aunque sea solo en uno de sus aspectos que es el de la pertenencia al grupo con la práctica de normas de convivencia y la aceptación dentro del grupo. Por lo mismo podemos establecer relación con uno de los objetivos del programa que es precisamente el de la socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos, pero ellas no establecen esa relación de manera explícita. También nos preguntamos ¿qué pasa con los demás objetivos?

Una situación que me parece muy importante es cuando una de ellas menciona que *“ la metodología de proyectos permite crecer a la educadora y hasta los padres si se lo proponen ”* (Doc. No. 10). Lo cual nos da idea de su preocupación por hacer las cosas bien, reconociendo sus limitaciones.

3.6 Las desventajas de la metodología de proyectos

Para algunas de las docentes entrevistadas, las características de los niños no ayudan *“ la educadora termina imponiendo, decidiendo ella el proyecto y simulando que son los niños los que lo eligieron, porque las características de los niños te llevan a eso ”* (Doc. No. 6).

Agreden que para el desarrollo del proyecto se recurre a las áreas, pero es difícil porque los niños no han desarrollado la autonomía y todos tienden a estar en la misma área, no se distribuyen. Entonces la educadora *“ tiene que pedirles que pasen por todas las áreas y les pone como requisito tiempo mínimo para estar en cada área y que no estén cambiando a cada rato ”* (Doc. No.1) *“ El trabajo en las áreas debe estar encaminado a las actividades del proyecto, el niño no puede pasarse ahí toda la mañana ”* (Doc. No. 2).

Con esta metodología es más trabajo para las educadoras *“ se requiere más tiempo para planear, sobretodo cuando los niños eligen temas difíciles, lo cual no es posible, pues buena parte de nuestro tiempo se va en asuntos administrativos con la dirección escolar y en las celebraciones como el 10 de mayo, 30 de abril, navidad etc.”* (Doc. No. 5).

Además se necesita por parte de la educadora *“ mucha iniciativa, para resolver la falta de material que integre las áreas y que se pueda utilizar para la realización de los proyectos y actividades festivas ”* (Doc. No. 4). La falta de material se da en las comunidades de escasos recursos en las que los padres de familia no pueden aportar.

Otra desventaja de esta metodología es que *“ no se puede trabajar con grupos numerosos, pues no se pueden atender las individualidades ”* (Doc. No. 2). Además es necesario que los jardines cuenten con los libros de apoyo para las educadoras impresos por la SEP, pues no todos los jardines cuentan con los paquetes complementarios del programa. Asimismo *“ se requiere de otros libros, por lo menos una enciclopedia actualizada para consulta de las educadoras,*

pues tenemos que andar buscando por aquí y por allá y muchas veces dejamos al niño solamente con la información de la lámina " (Doc. No. 5).

Solamente dos maestras reportan que la ayuda de los padres de familia es óptima. Las demás mencionan que prácticamente no la hay, pues los padres de familia no le dan la importancia que merece la educación de sus hijos, *" creen que las actividades que se les dejan no tienen sentido, lo cual es un verdadero obstáculo para cumplir con el trabajo que nos hemos propuesto* " (Doc. No. 1), por lo mismo la investigación se favorece siempre y cuando los padres apoyen dándoles la información a los niños.

La dimensión que menos favorecen las educadoras es la dimensión intelectual porque *" no la sabemos trabajar, lo más que hacemos es promover el lenguaje escrito enseñando a los niños a escribir su nombre y dejándolos hacer intentos por escribir las actividades en el friso* " (Doc. No. 4) *" me cuento entre las educadoras que solo favorecemos unos aspectos y dejamos sueltos otros, me es difícil favorecer las matemáticas, yo le pongo más interés al aspecto social de los niños, que se puedan desarrollar y expresar* " (Doc. No. 7). Así se expresan las educadoras.

También mencionan que *" la metodología depende de lo que le gusta hacer a la docente, a sus capacidades y estado de ánimo* " (Doc. No. 2). Esto nos hace recordar la existencia de mecanismos de defensa con conductas estereotipadas que proporcionan seguridad al docente, al hacer lo que cree que debe hacer y que además sabe hacer bien.

Por otra parte, la idea de investigación que manifiestan las docentes se reduce a una investigación documental en lugar de una investigación en la que se incluya la observación, el análisis, la experimentación y comprobación de ideas, como lo marca el programa. Vemos que ellas mismas reconocen limitaciones en su formación, que les impide favorecer la dimensión intelectual que relacionan solamente con el lenguaje escrito.

Vemos una serie de contradicciones con lo que anteriormente habían explicado en torno a las características, procesos y ventajas de la propuesta. Las docentes muestran una conceptualización de la propuesta curricular, que podríamos denominar incompleta pues aunque tienen conocimiento de los conceptos, no los han comprendido en su totalidad. Y no los han comprendido porque no han entendido los principios que les dan sustento, por esta razón caen en contradicciones.

Es aquí donde nos cuestionaríamos sobre la calidad de los cursos de actualización que se han impartido a los docentes pues éstos no han permitido superar las dificultades conceptuales que presentan los docentes en servicio en torno a las nuevas propuestas, y hasta la calidad de los cursos impartidos por las Instituciones de Educación Superior, pues no olvidemos que tres de las docentes del estudio son alumnas de éstas. La formación y actualización docente que significa transformación y enriquecimiento personal a partir de las concepciones de otros, además de comprender los nuevos enfoques y metodologías requiere del análisis de la transmisión, del análisis de los problemas de elaboración conceptual, sistematización, transferencia y sus formas de enseñanza (Gimeno, 1999: 45).

Las necesidades son evidentes, pues es cuestionable que no se cuente con los materiales de apoyo para la docente editados por la SEP. Al respecto, se ha reconocido que el currículum está afectado por determinantes sociales, institucionales y económicas, algunas veces poco favorables que rebasan los límites del aula. Y que los maestros son sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses; son sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social (Rockwell, 1986) en diferentes contextos, algunos politizados como el caso de Oaxaca, en los que la búsqueda del poder se antepone a los aspectos académicos (Salinas-Imaz en: Ducoing 1993).

3.7 Actualización docente y diseño curricular

Para comprender las dificultades docentes en cuanto a la conceptualización de la propuesta metodológica de proyectos del PEP 92, es necesario **establecer la relación entre el cambio curricular, la formación docente y la actualización docente**. A continuación se expone el análisis de lo que las educadoras de la muestra de estudio presentan en torno a la formación docente y su actualización.

3.7.1 Formación profesional

De las cinco docentes entrevistadas y observadas, cuatro son egresadas de la escuela Normal de Educadoras y una de la escuela Normal de Educación Primaria. Dos de ellas son estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201. Otra es estudiante de la escuela Normal Superior de Oaxaca y las dos restantes no han continuado estudios a nivel superior. De las otras cinco

educadoras entrevistadas, tres son alumnas de la UPN y dos son profesoras normalistas. Todas ellas cuentan con más de diez años de servicio.

Lo anterior indica que durante su formación profesional, en los años ochentas, el programa del nivel preescolar, lo mismo que el programa de educación normal, eran otros con una perspectiva psicogenética y una concepción de planeación racional de la intervención didáctica respectivamente. Esto es un factor que impide a las docentes la adecuada y fácil comprensión de las nuevas posturas curriculares. Por lo tanto es necesario reconocer la importancia que tiene la formación y, en nuestro caso, la actualización del docente en el uso de la metodología por proyectos si es que se quiere cumplir con el objetivo, de lo contrario se corre el riesgo de que el docente adapte la metodología al esquema que ya conoce y caiga en la simulación.

Aunque también hay que reconocer que seis docentes de la muestra en estudio, continúan estudiando, lo que aparentemente les incrementa las posibilidades de entender con mayor amplitud la propuesta, pues los programas actuales, por lo menos los de la UPN incluyen dentro de sus programas de Licenciatura contenidos del nivel preescolar y su actual metodología. Solo una de ellas logró establecer relaciones entre los conceptos presentes en la propuesta, pero no del todo acertadas.

3.7.2 Actualización docente en torno al PEP 92

Todas las docentes del estudio, han asistido a los cursos de actualización promovidos en los tres últimos ciclos escolares por el Instituto Estatal de

Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), los cuales han comprendido temáticas como Lenguaje, Metodología de Proyectos, Evaluación, Creatividad, Escuela para Padres, etc. De entre ellas destaca una educadora, porque ha asistido, además de los cursos ofrecidos por el IEEPO, a otros cursos relacionados con las temáticas del Juego y la Expresión Artística impartidos por otras instituciones culturales educativas de la ciudad. De los cursos relacionados con la metodología de proyectos y el programa de preescolar, ellas comentan lo siguiente.

3.7.2.1 Los expositores de los cursos

Los cursos han sido impartidos por alguna de las docentes en servicio de la zona a la que se adscribe el Jardín. Esta docente generalmente es elegida por la supervisora para que primero ella reciba el curso por parte del Equipo Técnico y después lo reproduzca a sus compañeras del nivel de Preescolar. Al respecto, las educadoras mencionan que *“sería conveniente que quienes imparten los cursos, realmente conocieran de lo que hablan y sobretodo que tuvieran dominio de estrategias metodológicas para impartir un curso, de manera dinámica”* (Doc. No. 1). Ya que las estrategias utilizadas han sido en su mayoría la lectura de algunos artículos conformados en antologías para su análisis individual y grupal y la conformación de grupos con cinco o seis integrantes para la exposición de algún tema del curso y posteriormente se reúnen en una sesión plenaria. *“La compañera encargada de impartir el curso, funciona como moderadora de los temas que las demás compañeras exponen”* (Doc. No. 5).

3.7.2.2 Duración

Estos cursos se programan de 40 hrs. de duración en cinco días, pero *“generalmente se toman acuerdos para que los horarios se reajusten a un número menor de horas y se aproveche el tiempo para ir a cobrar o realizar algún otro trámite administrativo en el IEEPO”* (Doc. No. 4). Por si fuera poco, el último día se da un tiempo para celebrar y convivir.

3.7.2.3 El clima de trabajo

Las maestras mencionan que en ellos *“la participación no es muy espontánea pues algunas compañeras no están de acuerdo con las demás, argumentando que se salen del tema específico que se debe tratar y se crea un ambiente de desconfianza”* (Doc. No. 1). Además suponen que en ese espacio *“nadie dice la verdad sobre la forma en que trabajan los proyectos o cualquier otro tema que se esté trabajando, tratamos de esconder la realidad y aparentar que sabemos trabajar bien”* (Doc. No. 3). Agregan que *“respecto a los proyectos no se de alguien que lo haga como lo marca el programa y la teoría”* (Doc. No. 4).

3.7.2.4 Los contenidos

Un aspecto que es sumamente desmoralizante es que los contenidos revisados y las formas para llevarlos a cabo no coinciden con las condiciones institucionales en las que se vive. *“Los ejemplos que se exponen para análisis muestran claramente que es otro lugar en los que las educadoras tienen materiales de los cuales echar mano, un número aproximado de 10 alumnos y hasta tienen*

asistentes” (Doc. No.7). Además de que ellas esperan que en esos cursos se lleguen a acuerdos para trabajar en la zona o para unificar criterios, pero eso no sucede. *“ Los contenidos se revisan de manera superficial y siempre conocemos lo mismo de Piaget sin profundizar, no se conocen bien los fundamentos del programa de preescolar y eso hace que no se aplique correctamente la metodología* (Doc. No. 10).

3.7.2.5 Expectativas docentes hacia los cursos

El beneficio de los cursos *“ mas bien depende de la actitud de cada docente, si le quieren sacar provecho y si están dispuestas a poner en práctica lo aprendido ”* (Doc. No. 5). Una de ellas expresa *“ la experiencia es que muy pocas lo hacen, y las que lo hacen son aquellas que con curso o sin curso le ponen interés a su práctica docente ”* (Doc. No. 9). Además de que *“ estos cursos excepcionalmente son comentados en las sesiones de los consejos técnicos ”* (Doc. No. 3). Así se expresan las educadoras.

3.7.3 Utilidad de los cursos

Con lo anterior queda de manifiesto que las educadoras ven poca utilidad a los cursos cortos de actualización y su sistema de multiplicación, porque quienes los imparten no tienen un dominio teórico metodológico y se concentran en trabajar exclusivamente lo que dicen los textos sin relacionarlo con las necesidades reales de las educadoras. Lo anterior nos lleva hacia los planteamientos de Remedi (1985), al apuntar que quien primero ha de conformar un dominio sobre el objeto de estudio es quien lo enseña.

Los cursos de actualización docente sobre las nuevas propuestas curriculares pueden ser de gran valor para llegar a conformar una instancia de análisis y discusión sobre temáticas diversas como el contenido escolar y su forma de transmisión en el aula. además de que pueden permitir la socialización de experiencias y problemáticas comunes. Pero lograr eso parece difícil, si se toma en cuenta el tiempo y las características de los cursos de actualización, tal y como ellas lo expresan. No basta con que las educadoras opinen en los cursos sobre su labor en la escuela con fines anecdóticos, hay que rescatar la experiencia para avanzar a un nivel de conceptualización y de construcción teórica que le permita continuar el desarrollo de su trabajo desde una visión más crítica, analítica y transformadora. Y sobre todo las temáticas que se elijan para los cursos deberán cubrir sus necesidades latentes, y no las de los especialistas que los diseñan o eligen.

Pues de otra forma los cursos se reducen a una actualización de conocimientos con fines de transmisión, en los que se exponen algunas teorías o parte de ellas, pero con una ausencia de cuestionamientos por parte de quien lo imparte y de quienes lo reciben. Además de que se desconocen como espacios formativos la propia práctica del maestro, las reuniones de consejo, los foros y conferencias etc.(Nazif, 1994: 28).

A esto se suma que en los cursos el ambiente no parece ser de confianza y la presión social lleva a las educadoras a simular que entendieron los contenidos y que lo podrán poner en práctica. Todos estos aspectos no permiten a las educadoras apropiarse verdaderamente de los conocimientos, todo se queda a nivel de información y poco tiempo después se olvida.

Respecto a los cursos de actualización se señala que en ellos se presentan ejemplos con prácticas ideales, con regularidades que en la realidad escapan al control de los docentes y en los que no se les da indicaciones claras de cómo aplicar la metodología en las circunstancias concretas en las que llevan a cabo su práctica, pues parten de la imagen de una realidad homogénea que contrasta con la realidad de los docentes (Elliot, 1995: 253).

Por otra parte, de acuerdo con Contreras (1990), la teoría que se revisa en los cursos, se convierte en una fuerte dificultad docente que impide la implantación de los currícula innovadores. Los docentes consideran a la teoría como algo que no pueden aplicar ni utilizar en relación con su práctica pedagógica y generalmente la descartan por inútil o por complicada. Es realmente un problema práctico que los hace sentirse amenazados, pues ha sido elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas.

Asumen que la teoría niega su cultura profesional definida como una cuestión de conocimiento práctico, intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia. Peor aun si adopta generalizaciones pues se cree que niega la experiencia cotidiana de los docentes, contradiciendo su propia experiencia como fuentes de conocimiento experto. Además de que el uso que los investigadores hacen de modelos de práctica derivados de algún ideal de sociedad o de individuo refuerza la sensación de amenaza.

Por esto, Kemmis (1993) afirma que si se quiere lograr una verdadera aplicación del currículo innovador, se debe partir antes que nada de las formas reales de

comprensión y actuación que verdaderamente utilizan los docentes y de los problemas y conflictos que les supone la conciencia de las contradicciones y disonancias al practicar con nuevas ideas, solo así se puede esperar que transformen su pensamiento y su práctica.

De no ser así, la función y posición tan delicada y difícil que tiene que ocupar el profesor, tanto en la determinación de la normatividad de su práctica, como en la acomodación a las condiciones que impone la vida del aula (generalmente contradictoria), así como debido a las dificultades que suele tener para percibir y comprender el sentido de las presiones sociales, unido a la necesidad de supervivencia emocional, lo llevarán fácilmente a desarrollar formas de explicación de la realidad que están ideológica y pedagógicamente deformadas, obstaculizando toda propuesta innovadora.

Por otra parte, también hay que puntualizar que si bien es cierto que no se pueden dar recetas en los cursos de actualización sí se deben de proporcionar conocimientos y desarrollar capacidades para diagnosticar situaciones y proponer formas de experimentación curricular acordes a lo que se espera de ellas (Pérez, 1992, 182).

Sin duda alguna que los cursos de actualización que se ofrecen a las educadoras, tienen sus limitaciones por lo que podemos identificar la fuerte relación con las dificultades que ellas presentan en torno a la conceptualización de la metodología de proyectos del PEP 92. Especialmente si consideramos que ellas se formaron con un programa cuyo enfoque dista mucho de la corriente

pedagógica constructivista actual y que por lo mismo necesitan de un gran apoyo teórico metodológico para trabajar con la nueva propuesta.

En el capítulo siguiente se presenta la práctica docente con la metodología de proyectos, por parte de las educadoras y su influencia en la enseñanza.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A lo largo de la investigación se pudo conocer y analizar los diversos elementos que afectan el desarrollo del currículum. Sin lugar a dudas fue un proceso muy interesante, especialmente la etapa constituida por todos aquellos días en los que se llevó a cabo la observación directa en las aulas, y se pudo valorar el esfuerzo; los aciertos y desaciertos de cada una de las docentes al llevar a cabo su práctica docente con la metodología de proyectos, tratando de contribuir en el aprendizaje de los niños a su cargo.

Los objetivos propuestos al inicio de éste trabajo de investigación se cumplen pues pudimos identificar la conceptualización que las docentes han formado acerca de la metodología de proyectos. Mediante el análisis realizado nos dimos cuenta que las dificultades que manifiestan las educadoras para la aplicación de la metodología de proyectos se debe, más que a una deficiencia o limitante de la propia propuesta, a una dificultad docente para apropiarse e internalizar la propuesta curricular con la que tienen que trabajar. Esta dificultad está formada por varios elementos, entre los que se encuentra la resistencia de ellas al cambio y probar nuevas formas de enseñanza, así como a la permanencia de ideas en relación a lo que es y debe ser la educación preescolar, las cuales no corresponden con la postura del actual programa (PEP 92).

Varios son los factores que no favorecen la conceptualización y por ende la puesta en práctica de la metodología de proyectos. Entre ellos se encuentran la

formación docente recibida por ellas en la Escuela Normal, el peso de la experiencia, la deficiente actualización recibida y la falta de un consenso entre las maestras, directivos, padres de familia y los mismos niños, en torno a la propuesta metodológica. Todo esto hace que la práctica docente sea difícil.

Evidentemente la actualización que se ha proporcionado hasta ahora en la ciudad de Oaxaca, por parte de las instancias correspondientes, no ha respondido a las necesidades docentes y ha dejado dudas, confusiones y cuestionamientos sin resolver en torno al programa de preescolar y principalmente en la metodología de proyectos, generado la permanencia de viejas concepciones educativas presentes en los esquemas conceptuales de las docentes.

Prueba de lo anterior son las contradicciones detectadas durante la explicación que las docentes hacen de la metodología de proyectos. Lo que nos muestra una conceptualización que podríamos llamar incompleta o inadecuada, analizándola con base en los planteamientos plasmados en el actual programa. Las docentes conocen los conceptos y procedimiento de la propuesta curricular, pero no la comprenden pues desconocen los principios que los sustentan, sus relaciones, objetivos y alcances.

Lo anterior nos permite reflexionar sobre la forma en que se han llevado a cabo los cambios curriculares, pues no basta con hacer encuestas a nivel nacional y pruebas piloto previas a la implantación de la propuesta si éstas no se toman en cuenta y sobre todo si no se toman en cuenta las conceptualizaciones previas de las docentes.

Conclusiones y sugerencias

Lamentablemente los discursos retóricos para lograr una educación de calidad, no trascienden en el plano de la realidad, y da la impresión de una simulación que va desde el discurso de las autoridades educativas y sus acciones de legitimación, hasta la práctica docente y su pesado contexto administrativo.

Eso fue lo que pudimos observar durante la caracterización de la práctica docente con la propuesta curricular, otro de los objetivos de éste trabajo, pues todas aquellas novedades que se prometen en su diseño, simplemente no suceden. Las docentes mantienen su rol protagónico con un autoritarismo disfrazado, en acciones rutinarias con un mínimo de interés por parte del niño. La actitud docente es ambivalente, reconocen bondades en la propuesta, pero muchas más dificultades que las llevan a hacer adaptaciones curriculares tendientes a eliminar la propia propuesta y trabajar como lo saben hacer de acuerdo a su experiencia, contexto y formación.

Tal y como se aplicó la metodología de proyectos en los cinco casos estudiados, se cumplen parcialmente dos de los objetivos del actual programa (PEP 92). Esos objetivos son la socialización a través del trabajo grupal con la cooperación de otros niños y adultos. Así como un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

El primer objetivo del PEP 92, se cumple porque las docentes trabajan mucho los valores de orden y respeto, junto con otras normas escolares que el mismo grupo establece. El segundo objetivo del mismo programa, se alcanza por la diversidad de técnicas artísticas que enseñan las educadoras a sus alumnos. Los otros tres

objetivos del programa, en los que se incluye la autonomía e identidad personal, formas de expresión creativa a través del lenguaje, y formas sensibles de relación con la naturaleza, me parece que se alcanzan en menor medida, pero no solo dentro de los proyectos sino con todas las demás actividades desarrolladas dentro del jardín de niños.

Resulta muy interesante el hecho de que las propias educadoras reconocen sus limitaciones y manifiestan su preocupación y deseo por hacer las cosas bien, pero dicen, no saber como hacerlo. Sin duda un aspecto educativo que tendrá que analizarse en su justa dimensión, pues las dificultades que muestran las docentes del estudio en la ciudad de Oaxaca, pueden ser similares a las de otras docentes que laboran en otras comunidades del mismo estado de la República e inclusive fuera del estado.

Nos damos cuenta que la elaboración de nuevos materiales y los cursos de actualización han incrementado muy poco las competencias profesionales de las profesoras, pues la acción reflexiva e investigadora que la docente debe promover en el alumno y en ella misma, dentro del aula y escuela, no se promueve. Por esta razón ellas siguen privilegiando trabajar los contenidos disciplinares tradicionales (los animales, las plantas etc), muchas veces sin conocer la lógica propia de cada disciplina, asumiendo de manera inconsciente o tal vez consciente que el nivel de preescolar se justifica por su función preparatoria para el siguiente nivel educativo.

Contenidos en los que estuviera presente la subjetividad del niño no pudimos observar durante el desarrollo de los proyectos, en el discurso sí, pero no así en

la práctica. No se reconoce que en el nivel preescolar la afectividad, la espontaneidad, el pensamiento del niño, aspectos emocionales relacionados con el grupo social y cultural de los niños, son tan importantes como los contenidos disciplinares, y que justifican por sí solos al nivel preescolar.

Tampoco vimos que se favorecieran las habilidades trascendentales que le dan el carácter de innovador al programa. Habilidades como la observación y la experimentación no se trabajan, la iniciativa, creatividad, autonomía y la resolución de problemas no se fomentan. Por otra parte, la globalización del currículum se desvanece en la práctica, y se llevan a cabo actividades sin un propósito claro, abusando del dibujo y las técnicas artísticas, las cuales sí son aprendidas por los niños.

El interés del niño se lleva hacia temas obligados, los cuales se justifican mediante la racionalización docente, en las que se incluyen razones contextuales como el número de niños, los escasos recursos materiales y el nivel sociocultural de los niños y sus familias. Además de que el juego, aspecto de trascendencia en el actual programa, no se acepta como medio, sino como una actividad que le sigue a la actividad pedagógica.

A simple vista pareciera que la deficiente formalización y actualización ofrecida a las docentes, es la única causa de los problemas que se tienen para la adecuada aplicación de la propuesta curricular. Pero esto no es así, el problema tiene sus raíces más fuertes en la propia estructura económica y política de la sociedad, que nos remite a problemas de carácter histórico social reconociendo que la educación por si sola no puede resolver.

Sin embargo, como parte de las Instituciones encargadas de formar y actualizar a los docentes, no hay duda de que diferentes acciones tendrán que ser consideradas para superar la problemática. Acciones como la creación de equipos multidisciplinarios con profesores en ejercicio, no los únicos, para discutir problemas como qué cultura y qué saber, para qué escuela, de qué manera (lógica de la disciplina), en qué sociedad y qué decisiones tomar, deben constituirse para seleccionar los contenidos de los cursos de actualización, así como para apoyar la práctica docente en los distintos jardines de las comunidades.

Hay que reconocer que muchas docentes en la ciudad de Oaxaca buscan tener mayor nivel académico para mejorar sus ingresos, lo cual habría que aprovecharse para proporcionarles materiales y cursos que expliciten el Diseño Curricular, considerando la heterogeneidad de los contextos prácticos, el aula, la escuela, la comunidad.

Los cursos deben dejar de ser retóricos, para pasar a resolver los problemas prácticos de la aplicación del currículum, tomando como base el trabajo por talleres. En ellos se debe situar al profesor de un modo activo ante dilemas prácticos que le obliguen a tomar decisiones reflexionadas a través de la mediación entre teoría y práctica; decisiones que tendrán que contrastar con las de otros compañeros docentes.

Los productos de los talleres pueden ser diversos, los mapas conceptuales, libro con estrategias desarrolladas por ellas mismas para trabajar los contenidos del programa, temas, folletos, carpetas de juegos etc. Para que las docentes hagan

Conclusiones y sugerencias

uso del juego como recurso pedagógico se sugiere que empiecen jugando espontáneamente con los niños. Que no se sitúen aparte de ellos y dejen de verlos como sujetos que les impide avanzar en su práctica docente. Conocer cómo piensan sus alumnos, lo que saben hacer, están camino de aprender o ya dominan de forma segura, les traerá muchos más beneficios de lo que creen.

Posteriormente podrán hacer una lectura rápida de los juegos espontáneos de los niños, o una observación sistemática de los juegos preferidos de los niños y preguntarse ¿qué está pasando en este momento? ¿cuál podría ser el mejor proyecto para favorecer la comprensión de esta situación en los niños? ¿a partir de ésta situación cómo se puede favorecer la creatividad, la reflexión y la acción útil y óptima de los niños ?.

Esta reflexión y análisis le darán la pauta para favorecer las dimensiones de desarrollo, así como para incluir los bloques de juegos y actividades del PEP 92. Por otra parte las ideas e intereses de los niños bien pueden conocerse a partir de una entrevista. Con esta nos daremos cuenta de cuáles son sus prejuicios y conceptos involucrados en ellos y hasta donde conviene ayudarlos a que construyan esquemas nuevos a partir de sus propias ideas y a que dominio cognitivo infantil debemos dedicar más atención durante nuestra intervención educativa.

Este recuento de los objetivos propuestos y alcanzados con el presente trabajo nos muestra un panorama con nuevos retos por alcanzar y contribuir en el ámbito educativo. Especialmente para los que nos encontramos en las instituciones formadoras de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez M.

2000 *Valores y temas transversales en el currículum*. Ed. Laboratorio educativo. Venezuela.

Angulo J. Félix

1994 *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe, Málaga.

Arroyo. Margarita

1995 *Pensar la calidad de la educación preescolar, desde en niño; Una perspectiva general*. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C. México.

Arroyo, Margarita

1995 “ Lugar del niño: sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodológica del nivel preescolar” en: *Educación fin de siglo*. Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C. Tomo II, México.

ANEP.

1998 *Boletín de novedades CREDI-OEI* Número 12. Enero 1998.
UNICEF –Uruguay.

Ausubel, D.

1988 *Psicología en el aula*. Ed. Paidós. México.

Ausubel, D.

1973 *La educación y la estructura del conocimiento*. Ed. Ateneo, Buenos Aires.

Benloch, M.

1993 "Por un aprendizaje constructivista de la ciencia" en: Porlan E. *Constructivismo y Escuela*. Editorial Diada, España.

Bertely, María

1996 "Obligatoriedad y función social del jardín de niños en México" en: *Educación fin de siglo*. Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. Fundación SNTE. Tomo II pp.287-303.

Bottomore, T.

1973 *Introducción a la Sociología*. Ed. Península. Barcelona, España.

Bruner J.

1988 *Desarrollo cognitivo y educación*. Ed. Morata, Madrid.

Bruner J.

1988 *Importancia de la educación*. Ed. Paidós. México,

Cano I.

1955 *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Ed. Diada, Sevilla.

Coll, César.

1991 *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Ed. Paidós.
España.

Coll. César.

1992 "Consideraciones generales en torno al concepto de currículum" en:
Coll. *Psicología y currículum*. Ed. Paidós. México.

Coll C.

1992 "Un modelo de currículum para la enseñanza obligatoria" en:
Psicología y Currículum.

Coll C.

1991 "Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario" en:
Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós.
Barcelona.

Contreras, D.

1990 *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ed. Akal. S. A. Madrid,
España.

Cousinet

- 1997 "Bozo histórico de la imagen del docente" en: UPN. ***Formación Docente. Antología.*** México.

Dángelo M.

- 2000 "Trabajar los conflictos en el aula": en Kaplan D. ***La educación en los primeros años.*** Ed. Novedades Educativas. Argentina.

Díaz B.

- 1987 ***Didáctica y currículum.*** Ed. Nuevomar. México.

Delamont, S

- 1985 ***La interacción didáctica.*** Ed. Cincel-Kapelusz, España.

Delval J.

- 1983 ***Crece y piensa la construcción del conocimiento en la escuela.***
Ed. Paidós. Barcelona.

Dewey J.

- 1979 ***Democracia y educación.*** Ed. Limusa. México.

Ducoing P.

- 1992 "Análisis de los trabajos sobre formación de docentes y profesionales de la educación" en: SEP, UPN, PARE 1995. ***Formación Docente.*** Antología. México.

Elliot J.

- 1991 *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ed. Morata, Madrid.

Elliot. J.

- 1995 *Volver a pensar la educación*. Congreso internacional de didáctica. Ed. Morata, Madrid.

Elías E.

- 1995 "La globalización y sus fundamentos" en: UPN *Metodología didáctica y práctica docente en el jardín de niños. Antología*. México D. F., pp. 25.

Ferry G.

- 1990 *El trayecto de la formación (los enseñantes entre: la teoría y la práctica)*. Ed. Paidós. México.

Fiol, Mirna

- 1998 La evaluación de la práctica docente en educación preescolar: "otra perspectiva" en: *Educación fin de siglo*. Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. Fund. SNTE México.

García E. Y García F.

- 1999 *Aprender investigando; una propuesta metodológica basada en la investigación*. Ed. Diada. Sevilla, España.

García. S.

- 2001 "El método de proyectos, una alternativa globalizadora" en: Portillo C. et. al. *El Método de Proyectos, Antología*. IEEPO. Oaxaca.

Gallelli G.

- 1997 *La música late en el jardín; un abordaje constructivista hacia una didáctica por proyectos*. Ed. Homosapiens, Argentina.

Gimeno S.-Pérez G.

- 1991 *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata, España.

Gimeno S. Pérez G.

- 1992 *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, España.

Gimeno S. Pérez G.

- 1983 *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal, Madrid.

Gimeno S.

- 1999 *Poderes inestables en educación*. Ed. Morata, Madrid.

Gil D.

- 1999 *El profesorado y la reforma educativa en España*. Investigación en la escuela No. 36 (monográfico).

González S.

1983 *Cómo educar la inteligencia en preescolar*. Ed. Trillas, México.

Hernández F.- Sancho J.

1996 *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Ed. Paidós, México, 1996.

Hernando Ma. Ángeles

1999 *Estrategias para educar en valores*. Ed. CCS. Madrid.

Hidalgo G.

1999 *Aprendizaje y desarrollo; Una propuesta pedagógica para educación preescolar*. Ed. Castellanos, México.

IEEPO. SNTE, CEDES 22.

1996 *Encuentro pedagógico estatal de educación preescolar*. Memoria. Septiembre Oaxaca.

IEEPO.

2000 *El Método de proyectos. Antología*. Oaxaca.

Kemmis S.

1993 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata, España.

Kirk G.

1989 *El currículum básico*. Ed. Paidós. México.

Lundgren

1992 U. *Teoría del currículum y escolarización*. Ed. Morata, Madrid.

Luzuriaga L

2001 "Los métodos de trabajo colectivo" en: Portillo C. *El Método de Proyectos* Antología. Oaxaca.

Martínez, B.J.

1998 *Proyectos curriculares y práctica docente*. Ed. Diada, Sevilla.

Mugny G.

1988 *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Ed. Anthropos, España.

Nazif M.

1994 *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. UPN. Colección de educación. México.

Nemirovsky

1993 "La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿Un problema didáctico?" en: *Seminario de análisis sobre política educativa nacional. Memoria*. México. Tomo II.

Ortega R.

- 1999 *Jugar y aprender; una estrategia de intervención educativa*. Ed. Diada, Sevilla.

Pasillas V.

- 1992 "Pedagogía, educación, formación" en: *Revista de Acatlán. Multidisciplina*. México, feb-abr.

Piaget J.

- 1994 "Development and Learning" en: UPN *El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología*. México.

Pérez G. A

- 1993 "Enseñanza para la comprensión" en: Gimeno S. y Pérez G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid.

Porland R.

- 1993 *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de aprendizaje basado en la investigación*. Ed. Diada, Sevilla.

Ramos, Mercedes

- 1995 "Modernización educativa en preescolar". *Educación Fin de Siglo*. Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. Fund. SNTE, México pp. 265-285.

Remedi E.

- 1985 "Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido" en UPN/SEP *Práctica docente y acción curricular. Antología.* México.

Rockwell E. y Mercado.

- 1986 *La escuela, lugar del trabajo docente (descripciones y debates).*

SEP.

- 1994 *Monografía estatal.* México.

SEP

- 1992 *Áreas de trabajo; un ambiente de aprendizaje.* SEP. México.

SEP.

- 1992 *Programa de Educación Preescolar 1992.* Sep. México.

SEP

- 1981 *Programa de Educación preescolar. Libro 2.* México.

SEP. DGEP

- 1992 *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños.* México.

SEP

- 1992 *El jardín de niños y el desarrollo de la comunidad.* SEP. México.

SEP

1986 *Organización del espacio, materiales y tiempo, en el Trabajo por proyectos del nivel preescolar*. México.

SEP.

1992 *Desarrollo del niño en el nivel preescolar*. SEP. México.

SNTE

1995 *Educación, Fin de siglo. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*. México: Fund. SNTE, 1995. (Colección Memorias). Volumen II.

Stenhouse L.

1993 *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid.

Stenhouse L.

1986 *Investigación y desarrollo del currículo*. Ed. Morata, Madrid.

Taylor S.

1987 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós Barcelona.

Torres H.

1998. "Paradigmas del currículum" en: UPN. *La vasija*. Revista núm. 2 abril-julio.

UNAM.

1992 Revista de Acatlán. *Multidisciplina*, febrero-abril. México.

UNAM.

1994 Revista *Perfiles educativos*. núm. 63. México.

UPN.

1990 *Práctica docente y acción curricular. Antología*. LEPEPMI.
México.

UPN.

1994 *Análisis curricular. Antología*. LE94. México.

UPN.

1994 *Metodología didáctica y práctica docente en el jardín de Niños*.
LE94. México.

UPN.

1994 *El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*.
Antología LE.1994. México.

UPN.

1988 *Grupos en la escuela Antología*. México, 1994.

Villanueva

1989 " Tradición docente en la educación preescolar ", ponencia presentada en la reunión de la asociación de estudios latinoamericanos, Washington.

Vygotsky.

1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo. Barcelona, España.

Zabalza M.

1987 *Diseño y Desarrollo curricular*. Ed. Narcea, Madrid.

Zabalza

1997 *M. Didáctica de la enseñanza infantil*. Ed. Narcea, Madrid.

Apéndice No. 1

GUÍA DE ENTREVISTA PARA IDENTIFICAR LA CONCEPTUALIZACIÓN DOCENTE SOBRE LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DEL PEP 92

Escuela _____
Nombre de la Educadora _____

Fecha _____
Grupo _____

A) FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

1. Cuál es su grado académico.
2. Cuántos cursos de actualización ha recibido (temas revisados, duración, estrategias didácticas utilizadas, materiales, procedencia de los instructores).
3. Cuántos años de servicio como docente en preescolar tiene.

B) CONCEPTUALIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS

1. Qué opina del Programa de Educación Preescolar 1992.
2. Qué le parece la metodología de proyectos.
3. En qué consiste la metodología de proyectos.
4. Cuáles son las etapas del proyecto y cómo las desarrolla usted.
5. Cómo se evalúan los proyectos.
6. Considera alguna etapa del proyecto como la más importante.
7. Cuál es su papel en el desarrollo del proyecto.

8. Utiliza los materiales impresos y los formatos para planear y evaluar propuestos por el departamento de Educación Preescolar.
9. Conoce el enfoque en el que se sustenta la metodología y el programa en general.

C) CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS

1. Cuál es el papel de los niños en la construcción y desarrollo del proyecto.
2. Qué aspectos se ven favorecidos en el niño durante el trabajo con los proyectos.
3. Cómo se organiza la participación de los niños en la evaluación del proyecto.

D) ACTITUD DOCENTE RESPECTO A LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS

1. Considera que la metodología propuesta es adecuada para el nivel preescolar.
2. Cómo se siente al trabajar con ella.
3. Realiza algunas modificaciones al aplicarla.
4. Cuáles serían los beneficios al trabajar con ésta metodología.

Apéndice No. 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN DOCENTE DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DEL PEP 92

Escuela _____ Fecha _____
Nombre de la Educadora _____ Grupo _____

1. Planeación y Desarrollo de actividades

- Lleva a cabo el procedimiento y la forma para trabajar la metodología (etapas y actividades de cada una de ellas como: surgimiento y elaboración del friso, sesiones plenarias, planeación, evaluación del proyecto, etc.).
- Identifica y establece la finalidad educativa que pretende alcanzar con cada una de las actividades de los proyectos (dominio conceptual, desarrollo de habilidades intelectuales y físicas, adquisición de normas y valores).
- Realiza adaptaciones curriculares en cuanto a contenidos, metodología, objetivos, evaluación.
- Relaciona las actividades con los contenidos (bloques de juegos y actividades), así como con los objetivos, propuestos en el programa.

2. Actitud docente

- Manifiesta y expresa agrado para trabajar con la metodología del PEP 92, en cuanto a enfoque, flexibilidad, aprendizaje que se promueve en el niño.
- Manifiesta y lleva a cabo un acercamiento con los niños.

Apéndice No. 3

SÍNTESIS DE LAS DIMENSIONES DEL NIÑO Y LOS ASPECTOS QUE LAS CONFORMAN

Este documento sintético, se elaboró tomando en cuenta las dimensiones del desarrollo del niño que se presentan en el Programa de Educación Preescolar 1992 y los aspectos que comprenden cada una de ellas, así como la consideración de los bloques de juegos y actividades. Su análisis nos llevó a seleccionar los contenidos, las habilidades, normas y valores que se tomarían como base en la guía de observación del aprendizaje del niño. La cual se presenta como parte de éste documento.

Dimensión afectiva: Implica emociones, sensaciones y sentimiento; su autoconcepto y autoestima están determinadas por la calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social.

- **Identidad personal**

Se refiere al conocimiento que el niño tiene de sí mismo, de su aspecto físico, de sus capacidades para crear y expresar, así como el sentimiento de lo que lo hace semejante y diferente a los demás a partir de sus relaciones con otros.

- **Cooperación y participación**

Comprende el intercambio de ideas, habilidades y esfuerzos para lograr una meta en común tomando en cuenta los puntos de vista de los otros.

- Expresión de afectos

Es la manifestación de sentimientos y estados de ánimo del niño como alegría, miedo, cariño, rechazo, agrado, desagrado, deseo y fantasía, entre otros.

- Autonomía

Hace referencia a ser gobernado por uno mismo, bastándose a sí mismo en la medida de sus posibilidades, en oposición a la heteronomía.

Dimensión social. Se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, mediante el proceso de **socialización** en el que el niño establece interacciones con los distintos integrantes de su grupo social. En este proceso aprende normas, valores, hábitos, habilidades y actitudes para convivir.

- Pertenencia al grupo

Es el sentimiento de sentirse parte de un grupo, el cual se construye a partir de las oportunidades de cooperar, la práctica de normas de convivencia y la aceptación dentro del grupo

- Costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad

Son las prácticas que cada pueblo ha ido elaborando en su devenir histórico como su vestimenta, bailes, cantos, comida, fiestas populares, tradiciones religiosas.

- Valores nacionales

Comprende los valores éticos, filosóficos y educativos, que cohesionan e identifican a los mexicanos, a partir del conocimiento de la historia de nuestro país y de sus características socioeconómicas, así como la apreciación de los símbolos histórico-nacionales.

Dimensión intelectual. Comprende la construcción del conocimiento mediante la interacción que el niño establece con los objetos, ya sean concretos, afectivos y sociales del medio natural y social. El aprendizaje de símbolos, nociones y conceptos parte siempre de experiencias previas y de la competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones. Este aprendizaje se ve afectado por la psicomotricidad, el lenguaje, la afectividad y sociabilidad del niño.

- Función simbólica

Es la posibilidad de representar personas, objetos, acontecimientos en ausencia de ellos.

- Construcción de relaciones lógicas (matemáticas y lenguaje)

Es el establecimiento de representaciones objetivas, ordenadas y coordinadas que permitirán al niño la construcción progresiva de estructuras lógico-matemáticas básicas como:

- a. Clasificación, es una actividad mental en la que se establecen semejanzas y diferencias entre los elementos, delimitando sus clases y subclases.
- b. Seriación, es el establecimiento de diferencias entre objetos, situaciones o fenómenos estableciendo relaciones de orden.

- c. Conservación, es la noción de abstracción de las relaciones de cantidad que el niño realiza a través de acciones de comparación y establecimiento de equivalencias entre conjuntos de objetos.
 - d. Lenguaje oral, es un aspecto de la función simbólica, el niño utiliza gradualmente palabras que representan cosas y acontecimientos ausentes. Es un medio para organizar y desarrollar el pensamiento y comunicarlo a los demás, incluyendo sus sentimientos y emociones.
 - e. Lenguaje escrito, es la representación gráfica del lenguaje oral en las etapas presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética.
- Creatividad. Es la forma nueva y original de resolver problemas y situaciones que se presentan, así como expresar en un estilo personal las impresiones sobre el medio natural y social.

Dimensión física: A través del movimiento de su cuerpo, el niño descubre las posibilidades de desplazamiento y va integrando el esquema corporal, la orientación espacial, y el concepto de tiempo.

- Integración del esquema corporal

Es la capacidad que tiene el individuo para estructurar una imagen interior (afectiva e intelectual) de sí mismo.

- Relaciones espaciales

Es la capacidad que desarrolla el niño para ubicarse en el espacio, los objetos y personas con referencia a sí mismo y a los demás.

- Relaciones temporales

Es la capacidad que desarrolla el niño para ubicar hechos en una sucesión de tiempo (duración, orden y sucesión de acontecimientos).

OBJETIVOS DEL PROGRAMA PEP 92

1. Desarrollo de la autonomía e identidad personal para que posteriormente alcance una identidad cultural y nacional.
2. Sensibilización para su relación con la naturaleza para el cuidado de la vida.
3. Desarrollo de la socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
4. Formas de expresión creativa a través del lenguaje de su pensamiento y de su cuerpo para favorecer la adquisición de aprendizajes formales.
5. Sensibilización hacia los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

Apéndice No. 4

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA IDENTIFICAR EL APRENDIZAJE QUE SE PROMUEVE EN EL NIÑO CON LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DEL PEP 92

Escuela _____ Fecha _____

Nombre de la educadora _____ Grupo _____

CONOCIMIENTOS

1. Salud

- Cuidado y prevención de la salud.

2. Ecología

- Entorno natural (flora, fauna) y sus características geográficas.

3. Ciencias

- Ciclos del agua, sistema planetario, etc.

4. Música

- Ritmos musicales y tipos de expresión artística en sus diferentes etapas históricas.

5. Literatura

- Diferenciar diferentes estilos literarios como: cuentos, leyendas, poesías, fábulas y arrullos.

6. Matemáticas

- Números (1 al 9)
- Medición (longitud, peso y tiempo)
- Geometría (formas geométricas)

7. Lengua oral y escrita

- aspectos formales de la escritura y la lectura.
- utilidad de la escritura y lectura.
- relación de la escritura y los aspectos sonoros del habla.

8. Sociales

- significado de eventos sociales.
- significado de las costumbres nacionales y regionales.
- identidad social y pertenencia al grupo.

9. Personales

- Identidad personal.

HABILIDADES

A- Intelectuales

- Iniciativa- proponen y realizan.
- Autonomía- seguridad y responsabilidad en sus decisiones.
- Investigación- observa y experimenta.
- Confrontar – pone a prueba sus ideas y analiza las de los demás.
- Persistencia - asume sus compromisos.
- Creatividad – resuelve situaciones de forma nueva y original.

- Resolución de problemas – pone a prueba sus hipótesis y realiza actividades con resultados satisfactorios.
- Desarrollo de explicaciones a procesos y fenómenos naturales.
- Desarrollo de las nociones de clasificación y seriación.
- Desarrollo de las nociones de adición y sustracción.
- Desarrollo del esquema corporal.
- Adición y sustracción del uno al nueve.
- Expresar, inventar y crear a través de diferentes instrumentos musicales.
- Participar y disfrutar del canto, la danza y de la interpretación musical.
- Participación en actividades de dramatización, representando vivencias cotidianas, cuentos, y guiones, así como personajes de cuentos inventados por él mismo y en forma original.
- Realizar construcciones con diversos materiales.
- Expresión y manifestación motriz, sensitiva y emocional.
- Expresar ideas, sentimientos, deseos y acontecimientos a través del lenguaje de manera creativa.
- Relación de los símbolos escritos con los aspectos sonoros del habla.
- Invención de cuentos e historias sencillas, cantos y bailes en

B- Físicas

- Elaboración de muñecos guiñoles y marionetas.
- Elaboración de escenografías.
- Desarrollo de habilidades motoras (saltar, rodar, gatear etc.) en diferentes espacios.
- Ejecución de bailes.

- Imitación de movimientos de personas, animales, objetos.
- Expresar en forma gráfica y plástica, afectos, experiencias, pensamientos, sentimientos y conocimientos a través de diferentes, técnicas desarrollando su creatividad.
- Registro gráfico de procesos observados en los proyectos como la germinación, metamorfosis, recetas y experimentos.

NORMAS Y VALORES

- Higiene del salón, hogar y comunidad.
- Respeto, cuidado y conservación del medio ambiente natural.
- Aprovechamiento de los medios audiovisuales que existen en la comunidad para favorecer el arte y la cultura.
- Respeto, cooperación y solidaridad en las relaciones interpersonales.
- Perseverancia.