

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**SECRETARÍA ACADÉMICA**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS**

**LINEA**  
**PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN**  
**DOCENTE**

**LA PLANEACIÓN COMO EJE ORGANIZADOR DE LAS**  
**ACTIVIDADES DIARIAS EN EL AULA DE PREESCOLAR**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA**  
**EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS**

**QUE PRESENTA**  
**MA. SOLEDAD GUADALUPE LUGO VARGAS**

**DIRECTORA DE TESIS**  
**MTRA. TERESA GÓMEZ CERVANTES**

**MÉXICO D.F., ABRIL DE 2007**

## DEDICATORIA

A la memoria de mi padre,  
a quien percibo cercano,  
a pesar de su partida.

A mi madre, mi Nino, tía, hermanos y  
hermanas, por su paciencia,  
comprensión, cariño y apoyo.

Al profesor Ramón García Ruiz, de  
feliz memoria, quien supo descubrir  
mi vocación y alentar mi espíritu  
para continuar preparándome y trabajar  
al servicio de la niñez mexicana.

## AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación Jalisco, por otorgarme una beca comisión que hizo posible continuar mis estudios y concluir esta investigación.

A la Jefa de Sector, Mtra. Lilia Arcelia Ramírez Rubio y a la Supervisora, Lic. Lucrecia Rodríguez Ibarra, por su apoyo durante mis estudios, así como por la autorización para llevar a cabo el trabajo de campo.

A las directoras, por su participación y las facilidades para el acceso a los jardines de niños a su cargo; así también, a educadoras y maestros de enseñanza musical por su confianza al proporcionarme la información requerida y compartir sus experiencias conmigo durante las observaciones.

A la consultora técnica, que amablemente me brindó la información solicitada.

A mis estimados (as) asesores y asesoras de maestría, que orientaron mi proceso de formación, compartiendo conocimientos y experiencias.

Distinción especial merecen:

El Maestro Antonio Ramírez Díaz, entonces Director de la Unidad 144, de la Universidad Pedagógica Nacional, Cd. Guzmán, Jal., por retornos constantemente a aceptar el desafío de concluir esta etapa de nuestra formación.

A la Maestra Teresa Gómez Cervantes, que dedicó pacientemente su tiempo y saber, con una pedagogía admirable que despertó mi gusto por la investigación y vivir la experiencia de la autogestión en este campo. Quién además de asesora y tutora, es una gran amiga, por ello, mi agradecimiento, admiración y respeto.

A mis compañeros, con quienes compartí el reto de seguir adelante en este caminar.

A mi madrina Lucila Lasso Godínez, por alentarme en esta experiencia.

A mi amiga Lucecita, compañera de mil batallas.

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
1. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LA PLANEACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	5
2. LA PLANEACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO.....	13
2.1 Diagnóstico .....	13
2.1.1 Preguntas de investigación .....	17
2.1.2 Planteamiento del problema .....	17
2.1.3 Propósitos .....	18
2.2 Técnicas y procedimientos para la investigación.....	18
2.2.1. Metodología de investigación .....	18
2.2.2 Campo de investigación .....	22
2.2.3 Técnicas e instrumentos .....	24
2.2.4 Sistematización, interpretación y análisis de datos .....	27
3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
3.1 Realidad social, económica y cultural .....	31
3.2 Contexto escolar .....	31
3.2.1 Generalidades de los jardines .....	32
3.2.2 Actividades de rutina .....	39
3.2.3 Documentación .....	39
3.2.4 Apoyo de los maestros de música a las educadoras.....	40
3.2.5 Participación de los padres de familia .....	42
3.2.6 Función de los directivos.....	43
3.2.7 Horarios .....	44
3.2.8 Reuniones .....	44
3.2.9 Opiniones sobre el trabajo de las educadoras.....	45
4 SIGNIFICADO Y UTILIDAD DE LA PLANEACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DIARIAS DE LA EDUCADORA .....	46
4.1 Las educadoras opinan acerca de la planeación.....	46
4.2 Qué toman en cuenta las educadoras para hacer la planeación.....	47
4.2.1 Diagnóstico grupal.....	47
4.2.2 En la planeación general de proyectos.....	49

4.2.3 En el plan diario.....	51
4.3 Apoyos que reciben las educadoras en la planeación .....	54
4.4. Dificultades que enfrentan durante la planeación .....	58
4.5. La planeación y su relación con la práctica docente .....	62
5 REFLEXIONES SOBRE LA PLANEACIÓN – REALIZACIÓN Y SU VINCULACIÓN CON LA EVALUACIÓN.....	83
5.1 El programa oficial como base de la planeación.....	83
5.2 La planeación, realización y evaluación: elementos del proceso didáctico del acto educativo .....	87
5.2.1 La planeación .....	88
5.2.2 Realización.....	91
5.2.3 Evaluación .....	98
6 CONSIDERACIONES FINALES .....	104
BIBLIOGRAFÍA .....	117
ANEXOS .....	120

## INTRODUCCIÓN

El presente documento da cuenta del proceso y resultados obtenidos en esta investigación, que tuvo como propósito conocer si la planeación de proyectos y el plan diario que realizan las educadoras son el eje organizador de las actividades que realizan con sus educandos, las dificultades que viven y los apoyos que reciben al respecto.

En el primer capítulo expongo los resultados de la búsqueda de investigaciones que me permitieron conocer el estado del arte, aun cuando no abundan las relacionadas con la planeación, retomé algunas por los elementos que aportan a la misma.

En el mismo, refiero el procedimiento que seguí para conocer las problemáticas que las educadoras experimentan en su tarea docente, así como las preguntas que me planteé para saber qué utilidad ofrece la planeación para organizar las actividades diarias en el aula y cuáles problemas enfrenta al realizar tanto la planeación de proyectos como del plan diario; los resultados contribuyeron a la definición del objeto de estudio, por lo anterior, el planteamiento del problema quedó expresado de la siguiente manera:

¿La planeación realizada por las educadoras que atienden los grados de tercero de preescolar en una zona de Tamazula, Jal., es útil para organizar las actividades diarias en el aula?

Menciono las posibilidades que ofrece esta investigación y los propósitos que la orientaron, los cuales se enfocaron a conocer si la planeación que realizan las educadoras es el eje organizador de las actividades diarias, saber cuáles son las principales dificultades que enfrentan durante la planeación de proyectos y el plan diario, así como los apoyos que reciben.

Narro los momentos de discernimiento y análisis para ubicar la investigación en un paradigma cualitativo, asumir la etnografía educativa, así como las técnicas y procedimientos para llevarla a cabo, por considerar que sería la mejor forma de rescatar significados, valores y describir las situaciones que se involucran en la práctica docente, como medio de rescatar su voz y explicar lo que sucede en la planeación.

Describo el campo de trabajo, las gestiones para el acceso, los pasos que seguí para ponerme en contacto con los y las participantes, además, de la búsqueda bibliográfica y reflexiones para comprender y aplicar las técnicas e instrumentos elegidos para recabar la información. La sistematización comprendió cuatro pasos: conceptualización, categorización, organización y estructuración, el análisis e interpretación de datos mediante la lectura horizontal y vertical de esquemas y los registros ampliados de las observaciones.

En el capítulo dos, expongo de manera breve el contexto donde tuvo lugar la investigación, permite apreciar el escenario donde acontece el acto educativo, las características de los jardines en cuanto al tipo de instalaciones, mobiliario con que cuenta cada centro de trabajo, organización (completa o bidocente), personal, condiciones de las aulas, áreas de trabajo, materiales existentes, participación de los maestros de enseñanza musical en las actividades del proyecto.

De las educadoras señalo los años de servicio en el nivel, su formación profesional, estado civil, lugar donde viven, su experiencia en preescolar y primaria; lo anterior permite contextualizar la práctica docente, entender algunas de sus actitudes, angustias, opiniones sobre el ambiente existente para eficientar la toma de decisiones durante la planeación. Así como identificar creencias, costumbres y valores relacionados con su práctica y la de otros, lo que caracteriza a cada centro de trabajo.

Menciono las actividades de rutina observadas, el agobio que causa llenar y entregar la documentación, en el caso de las educadoras, mayor malestar y angustia por las frecuentes interrupciones a su trabajo con el grupo, cómo valoran el apoyo que ofrecen los maestros de enseñanza musical en las actividades, eventos, acuerdos y desacuerdos sobre los roles que desempeñan ambos, participación de los padres de familia y su relación con ellos, función de los directivos, horarios de trabajo, reuniones, y por último, algunas opiniones acerca del trabajo docente.

El capítulo está organizado en cinco apartados que abordan diferentes momentos y circunstancias del proceso de planeación; en el primero expongo las opiniones de las educadoras sobre el significado y utilidad de la planeación, los elementos que toman en cuenta tanto en los proyectos como en el plan diario, tomando como punto de partida la evaluación inicial que contempla la entrevista a madres

de familia (porque son ellas quienes acuden al jardín y no los papás) y aspectos observados en cada uno de sus alumnos lo que sucede con la evaluación grupal que la educadora del ciclo escolar anterior, los datos obtenidos y dificultades que enfrentan para organizarlos e incorporarlos a la evaluación diagnóstica, así como sus repercusiones en la planeación general de proyectos y el plan diario.

En el segundo, señalo los elementos que toman en cuenta en la planeación general de proyectos, plan diario, función y utilidad del friso como base y las situaciones que se involucran en este proceso.

En el tercero, se puede apreciar el tipo de apoyo que las educadoras reciben para la planeación, como son las reuniones en cada centro de trabajo, de zona, el apoyo que reciben de los padres de familia, las condiciones de las aulas y materiales con que cuentan.

En el cuarto apartado, presento las dificultades que experimentan, según expresaron las educadoras, en su práctica docente, las cuales están relacionadas con las expectativas que los padres de familia tienen del preescolar, el tipo de apoyo que prestan a sus hijos, en la adquisición de materiales para las áreas. Por otra parte, la falta de habilidad para plasmar sus ideas en la planeación y pueda ser entendida tanto por su directora, como por la supervisora, la presión de que son objeto en los últimos años en cuanto a llenar tanta documentación.

Por último, expongo la vinculación existente entre los elementos que conforman el proceso didáctico: planeación, realización y evaluación y su impacto en el logro de los propósitos educativos.

En el cuarto capítulo expreso, como resultado del análisis de la información obtenida y las relaciones establecidas entre la planeación, realización y evaluación, las circunstancias que pernean en este proceso didáctico y lo propuesto en el programa preescolar. El capítulo consta de tres apartados: el programa oficial, como base de la planeación, realización y evaluación, elementos del proceso didáctico del acto educativo y algunas sugerencias.

Describo a grandes rasgos los componentes del programa escolar, como son: la concepción del niño preescolar, el rol que debe desempeñar el docente, su flexibilidad para ser aplicada en todas las zonas del país, objetivos, enfoque teórico, principio de globalización que asume la metodología de proyectos como

medio pertinente, los contenidos que aborda y la interrelación entre planeación, realización y evaluación.

Expongo lo observado en la práctica, contrastando las dificultades que enfrentan en cuanto lo que prescribe el programa y los apoyos que reciben. Para concluir, hago mención del impacto que estos factores tienen en su práctica docente y el logro de los propósitos educativos.

Y en el último capítulo, presento mis conclusiones sobre los hallazgos más importantes de esta investigación, doy cuenta de la utilidad que ofrece la planeación a las actividades diarias que las educadoras realizan, si los apoyos que reciben son suficientes y eficaces para superar las dificultades en la planeación general de proyectos y el plan diario; concluyo el capítulo con algunas sugerencias que emanan de las aportaciones de las educadoras y de mi experiencia docente, como posibles alternativas de solución a la problemática estudiada.

Otro apartado son los anexos, incluí algunas evidencias de la investigación, desde el levantamiento de campo, hasta la organización, sistematización y análisis de datos, para explicar cómo fue este proceso, y son referidos en el documento.

En la bibliografía señalo las fuentes consultadas, también incluye información electrónica.

## 1. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LA PLANEACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar aunque no ha tenido en México un desarrollo importante porque era opcional, si se ha producido conocimiento en el campo, las investigaciones encontradas me permitieron rescatar elementos valiosos acerca de la práctica docente e inferir algunos elementos de la planeación.

La investigación de Zoraida Medina Ruiz, titulada: *La educación preescolar: de la teoría a la práctica*, que si bien aborda la lectoescritura en preescolar como objeto de estudio, permite inferir algunos elementos de la planeación y se traducen en la práctica docente. Al establecer la relación entre la teoría y la práctica, sostiene que: el pensar y el hacer son acciones íntimamente relacionadas, cuya convergencia resulta difícil de lograr, que a veces no se piensa lo que se hace, y otras, no se hace lo que se piensa, no existe pues una congruencia tal que dé testimonio de una actividad complementaria de ambos procesos.

Esto lo plantea al hablar de las innovaciones en la actividad docente, mismas que se propician con la intención de mejorar la educación, al respecto se pregunta si ¿Los estudios académicos garantizan un cambio en las formas de pensar y de actuar de los profesores en relación a su labor diaria, o aseguran tal vez el rompimiento de sus esquemas de pensamiento tradicionalista?

Sostiene que existe la creencia errónea de que estudiar una licenciatura, recibir cursos de actualización didáctica o leer libros de apoyo técnico – pedagógico, significa que se está innovando, pero afirma que un cambio implica que el docente realice un estudio a profundidad sobre el análisis del proceso enseñanza – aprendizaje, para elevar en este caso, la calidad de la lecto – escritura en el niño preescolar, además de lo anterior; por otra parte, reconoce que es necesario explorar y analizar el pensar del profesor y su quehacer diario, aunque reconoce que es una investigación de grandes dimensiones, pues se hace necesario valorar en qué medida se garantiza dicha innovación; para ello se planteó las siguientes cuestiones:

¿Qué saben los profesores sobre el proceso cognoscitivo de la lectura y escritura en el preescolar?

¿Van los docentes en el camino correcto hacia el logro de la calidad en el aprendizaje de la lecto – escritura?

¿Qué se está haciendo al respecto?

¿Qué falta realizar?

¿Cuáles son los obstáculos que están enfrentando los profesores en esta tarea?

¿Cuáles son los retos a vencer?

Como resultado de su investigación, espera ofrecer algunas situaciones que ilustren y den respuesta satisfactoria a las preguntas planteadas, además de un marco teórico formulado bajo los lineamientos de la teoría psicogenética.

Con la información de las observaciones, su contraste con entrevistas y cuestionarios, concluye que pese a que la lecto – escritura es un tema tan conocido y familiar para las educadoras, existe desconocimiento acerca del proceso evolutivo del niño en la construcción de nuestro sistema de lectura y escritura, pues aún son muchos los puntos oscuros y dudas que afectan y obstruyen su trabajo.

También, afirma que algunos profesores se dan cuenta de su desconocimiento, pero no hacen nada por superarlo, otros lo ignoran y continúan su labor confiados en lo que hacen, negándose a escuchar otra versión. Además, quienes sí los saben, no los traspolan a su práctica docente, lo guardan en sus mentes, constituyéndose en conocimiento inerte, vacío, pues no desemboca en situaciones concretas que validen su existencia, por lo que se convierte en ‘simple teoría’.

Advierte además, que cuando alguien se atreve, se decide y manifiesta su saber en acciones, éstas se presentan un poco limitadas, tergiversadas y manipuladas, de tal forma que se origina un desfase entre lo que saben y lo que hacen; es un saber que no corresponde a las características evolutivas del niño preescolar, por eso orientan a sus alumnos por un camino equívoco que no se identifica con el proceso de aprendizaje, entonces se concreta a pedir planas de ejercicios musculares, y no enfrenta a sus alumnos a conflictos cognitivos para que adquieran nuevos conocimientos.

Reconoce la determinación que ejercen las concepciones de los profesores acerca del desarrollo evolutivo de la lectura y escritura en el nivel preescolar, ya sea, enriqueciendo su proceso de enseñanza – aprendizaje, o limitando la

participación del alumno como sujeto activo de su propio conocimiento. Considera que el profesor en servicio enfrenta hoy un gran reto: ser congruente con la teoría y la práctica, romper con su rol autoritario y luchar contra la estereotipada función de ser el transmisor del conocimiento, vinculando los contenidos curriculares con las necesidades, características e intereses de los niños, a vez que dejarlos “ser y hacer”.

Termina afirmando que, sin negar ni resaltar la gravedad del problema, sugiere verlo y afrontarlo como una situación compleja y aventura difícil, pero también como un desafío estimulante que alimentará el espíritu de lucha del profesor, que enriquecerá su labor educativa.

La siguiente ponencia presentada en el Congreso Nacional: Educación Preescolar en el Próximo Milenio, 1988, por Rosalva Castellero Escobedo, docente de la escuela normal de educación preescolar, se titula: *Diversidad metodológica en preescolar*, la cual retomé porque aborda algunas problemáticas que las educadoras tienen al trabajar con proyectos, situaciones que inciden al tomar decisiones en la planeación de actividades.

Desde su experiencia docente, sostiene que los cambios de programa genera en los docentes una serie de dudas e incertidumbres, que siempre inician como propuesta, pero finalmente se convierte en imperativo y no está sujeto a discusión, de tal forma que las actividades son supervisadas por directivos que tienen menos información.

Como resultado de observar el trabajo de las educadoras en el salón de clases, se plantea las siguientes interrogantes:

¿Será que sólo se puede enseñar con proyectos?

¿Puedo yo enseñarle al niño o él va a construir su conocimiento?

¿Será lo mismo trabajar con un grupo urbano que con un rural?

¿Estarán en la misma situación los niños de cuatro años, que los de cinco?

¿Podrán trabajar con la misma metodología?

¿Será más importante seguir con una metodología que no entendemos, ni cómo se hace en general, ni cómo se aplica, que una más adecuada a nuestras propias formas de trabajo?

Por otra parte cuestiona que en el PEP/1992 exista una metodología única, exclusiva y excluyente, pues hay situaciones que se viven en el aula y los

proyectos no responden a éstas, como es el caso de los niños con necesidades educativas especiales, lo cual a su juicio, limita la acción docente para responder a estas necesidades, ya que todas las actividades que realiza en el aula está en función de los proyectos, de esta manera, sus conocimientos acerca del desarrollo del niño, características observadas, quedan sujetas a un método de trabajo.

Respecto a lo anterior, cita a Margarita Arroyo, quien refiriéndose a la elección de la metodología para el PEP/92, dice que la norma pedagógica estaba dada por el programa, de tal forma, que tanto educadoras como autoridades deben responder a las exigencias de la institución a través de formas de evaluación, sin importar la edad de los niños que atienden, lo cual representa un conflicto para las educadoras que en la práctica no puede resolver, pues las actividades pedagógicas exigen, como para cualquier edad, que se organicen con base a las características propias de la misma. En términos generales sostiene que estos niños están predominantemente inmersos en sus necesidades de juegos individuales, y más cerca del egocentrismo que los mayores, sus intereses e intercambios sociales son selectivos, poco programables, y no pueden responder a las exigencias de una metodología que privilegie las interacciones que den cuerpo al trabajo colectivo.

Por tanto, su idea central se centra en que sea la educadora quien maneje en el aula con autonomía, libertad, profesionalismo, entrega y dedicación, una diversidad metodológica, que sustentará en las necesidades de intervención, basada en una formación no restrictiva ni restringida. Concluye planteándose una pregunta: si el trabajo de las educadoras sólo consistiera en aplicar una metodología, ¿Sería necesaria una licenciatura?

La siguiente investigación es de María Elena Fernández Neri, que se titula: "La reforma curricular en preescolar, una mirada desde la gestión", consideré importante retomarla porque explica algunas problemáticas de la práctica docente al aplicar el programa preescolar, relacionadas con la planeación, realización y evaluación, por lo cual ofrece elementos valiosos para mi objeto de estudio.

Pretende que el resultado contribuya a explicar el fenómeno de la supuesta "ausencia de contenidos en preescolar", y otras cuestiones vinculadas a la aplicación del PEP/92, plantea algunas propuestas para resolver de modo

práctico las carencias o deficiencias identificadas. La primera consideración que aborda, se refiere al escalonamiento de los diferentes niveles de concreción en los que el programa se organiza. La segunda, explicitación operativa y funcional desde el programa, para el abordaje cabal y la cobertura equilibrada de los contenidos programáticos, y analiza hasta qué punto el actual programa posibilita que en su operación todos los contenidos estén o no presentes, sean o no cubiertos de forma equilibrada. Y la tercera, se refiere a la resignificación de la evaluación de los educandos de preescolar, como medio para valorar los avances en su aprendizaje y desarrollo, en confrontación con los propósitos estipulados para su formación, y sobre todo, para orientar la acción pedagógica del docente. A continuación presento de manera breve en qué consiste cada una de sus propuestas.

Respecto a la necesidad de un escalonamiento curricular, dice que el programa incluye las concepciones del niño y de la formación para su desarrollo, aprendizaje y los planteamientos generales (desprendida de los anteriores), como son los propósitos y objetivos generales en los que se formalizan y sintetizan las aspiraciones para la formación de los educandos. En un nivel intermedio de concreción, ubica las dimensiones del desarrollo, y vinculadas a éstas, los agrupamientos en los que se organizan los contenidos, que pueden ser unidades, situaciones o bloques, mientras que en el siguiente nivel, sería la operación en donde se incluye el diseño de actividades para cada contenido y la explicitación de sus intenciones y propósitos inmediatos. Y el último nivel de concreción, la ejecución de tales acciones.

Para el primer nivel, después de analizar los niveles de concreción que plantea en el PEP/92, encontró que no existe un bloque ex profeso que sirva de puente entre la dimensión social y afectiva, por tanto, su propuesta es de índole complementaria curricular al mismo, para lo cual propone un nuevo bloque de juegos y actividades con contenidos y actividades correspondientes a dichas dimensiones, afectiva y social, pues considera que para alcanzar su máximo nivel de concreción (la acción educativa), es necesario lo anterior, pues argumenta que durante las observaciones en las aulas, notó la ausencia de varios contenidos estipulados en éstos rubros, aún cuando las educadoras den por hecho que sí los

abordan, de acuerdo con el principio de globalidad en que se sustenta el método de proyectos.

También se dio cuenta durante sus visitas de supervisión, que por una parte, en la planeación y registros de las educadoras, varios proyectos los desarrollan al margen de los contenidos, o sólo los atienden de forma parcial o mínima, y por otra, centran principalmente su atención y esfuerzo a las festividades. Analiza que aún cuando se especifican los contenidos en los otros bloques, la forma como se lleva a cabo la planeación cotidiana – por una deficiencia referente a la planeación del propio programa –, se privilegian las temáticas de los proyectos y festividades nacionales, sociales, etc., en detrimento de los contenidos del programa. Por tanto, considera que falta una estrategia adecuada de planeación para que el tránsito del contenido a su realización, a través de la previsión de acciones pertinentes, posibilite su concreción. También, afirma que el formato de planeación no permite el cruce o la conjunción equilibrada entre las temáticas relativas a las festividades mencionadas, las actividades de interés del niño y los contenidos del programa.

Sobre la segunda consideración referente a la explicitación operativa y funcional del programa para el abordaje cabal y equilibrado de los contenidos programáticos, su propuesta es de tipo pedagógico, ya que pretende incidir en el aspecto curricular de operación del programa en materia de abordaje y cobertura de contenidos, porque espera que la estrategia de planeación auxilie a las educadoras en el diseño y realización de actividades necesarias y pertinentes para lograr la cobertura del mismo, así como la atención al interés del educando y las festividades del propio contexto.

Su estrategia se organiza en cinco etapas: el surgimiento del proyecto, la elaboración del “friso didáctico” - éste es el aporte -, elaboración de un diario y confrontación entre lo planeado y lo realizado. El friso didáctico lo propone como instrumento de planeación para alcanzar la articulación entre la organización y atención equilibrada de las temáticas surgidas del interés de los educandos, y los contenidos programáticos prescritos, lo cual considera que facilitará a la educadora obtener una visión global de todo el proceso, e informar de éste a su directora, supervisora y padres de familia, además de observar el equilibrio en la cobertura de los diferentes contenidos, y ser confrontado con el registro de lo

realizado para evaluar el desarrollo del proyecto. Su propuesta incluye cuatro formatos, tres corresponden al friso didáctico, y uno a la planeación diaria.

Sobre la resignificación de la evaluación de los educandos en preescolar, considera que la evaluación contemplada es incipiente, parcial, y no aporta elementos para tomar decisiones ni promover a los alumnos del nivel preescolar a la primaria, ya que la consolidación de la obligatoriedad del nivel está en proceso. En contraste con lo anterior, retoma algunos datos que reflejan altos índices de reprobación en el primero de primaria, analiza que esto sucede tanto en niños que cursaron preescolar, como quienes no lo hicieron. A partir de lo anterior, considera necesario observar y evaluar sistemáticamente al educando en este nivel, mediante la justificación de instrumentos adecuados, sustentar la importancia de prefigurar un perfil de egreso que oriente sobre los niveles de desarrollo y aprendizaje a promover en los (las) educandos preescolares, que permita una mayor definición para captar los niveles de avance y orientar la acción educativa, y así, resignificar el sentido de la evaluación.

Su propuesta se apega a las dimensiones de desarrollo estipuladas en el PEP/92, y comprende diferentes momentos de seguimiento; por otra parte, plantea algunas consideraciones sobre la formación de futuras educadoras, funciones directivas, y asesoría técnica pedagógica, entre otros (Fernández Neri, 2000).

Las investigaciones presentadas fueron las más significativas, aunque encontré otras que se enfocaban a cómo abordar la psicomotricidad, artes plásticas, expresión literaria, el juego, lecto – escritura, socialización, etc., sin embargo, sólo se concretan a proponer algunas sugerencias metodológicas para abordar los contenidos señalados.

Como se puede apreciar, son diferentes los obstáculos que las educadoras tienen en la planeación, realización de actividades y la evaluación, mismos que impiden una intervención coherente con las características y necesidades de los niños preescolares, abordar los contenidos propuestos y así favorecer un desarrollo integral del niño y niña. Quedan cuestiones a trabajar, como diseñar estrategias adecuadas para que las educadoras aclaren sus dudas sobre el desarrollo del niño, procesos que siguen en la construcción de sus conocimientos (contenidos y propósitos) contemplados en el PEP/92, establezcan una relación entre las actividades planeadas y los resultados obtenidos para constatar y dar cuenta de

los avances, reconsideren las formas de intervenir, y de esta forma logren vincular la teoría y la práctica para el logro de los fines prescritos en el programa.

## 2. LA PLANEACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

### 2.1 Diagnóstico

Al iniciar este proceso, mi primera tarea se enfocó a definir el objeto de estudio, para ello procedí a realizar una encuesta a las educadoras de la zona 65 a la cual pertenezco, y me desempeñé al momento de la investigación como directora con grupo, en un jardín de niños. Antes de iniciar a reunir información, sostuve pláticas informales con algunas educadoras sobre aspectos relacionados con su práctica docente, por dos razones, primero, para tener un acercamiento, pues aunque somos compañeras y nos conocemos, la relación sería diferente porque invadiría su privacidad en el aula, segundo, me permitiría obtener información para elaborar las preguntas. (Anexo 1)

Posteriormente elaboré las preguntas con el fin de conocer cuáles eran sus principales necesidades o problemáticas que a diario enfrentan en el aula, luego apliqué la encuesta a 25 educadoras de los tres grados, pertenecientes a la zona 65, sector 12, que abarca los municipios de Tamazula de G., Tecalitlán y Pihuamo, de las cuales, por diversas razones sólo recuperé 14, posteriormente pedí la colaboración de otras educadoras de Tamazula no pertenecientes a esta zona, y alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144, de Cd., Guzmán, para obtener mayor información; en total fueron 37 participantes.

Constaté problemáticas relacionadas con la aplicación del programa (PEP/92), las cuales impactan al logro de los objetivos propuestos. Afirmo lo anterior por la información obtenida acerca de las principales dificultades que enfrentan. Otras con menor número de incidencias, se enfocaron a lo administrativo, a la falta de apoyo de los padres de familia, situación precaria en los jardines, y relaciones interpersonales. A continuación presento los datos con una anotación al final de cada párrafo que indica el número de frecuencias y de acuerdo al orden de incidencia.

Dificultades enfrentadas las educadoras al momento de hacer la planeación:

- Cómo retomar las características, necesidades e intereses de sus alumnos, durante las actividades, ya que se aburren durante la realización. (23 de 37)

- Qué hacer con los niños problemáticos e incontrolables, pues afirman que no hay actividad que les interese. (19 de 37)
- Cómo plasmar sus ideas al momento de planear, esto ocasiona que sus directoras no entiendan lo que hacen en el aula y les llamen la atención. (16 de 37)
- No saber cómo diseñar la planeación de actividades con secuencia lógica, es decir, de lo más sencillo a lo más complejo para trabajar los contenidos de matemáticas, lenguaje: lectura, escritura, y psicomotricidad, pues aunque afirman que sí los trabajan, reconocen que lo hacen de manera esporádica, incluso, hay aspectos de los contenidos que no llegan a trabajar durante el año. (11 de 37)
- Incertidumbre por no saber si lo que planean y realizan diariamente en el aula, lleva a sus alumnos a construir los conocimientos básicos que se espera, deben lograrse en este nivel. (8 de 37)
- Durante la realización de los proyectos, se les dificulta abordar algunos contenidos como las matemáticas, lenguaje: escritura – lectura, y psicomotricidad principalmente, consideran que la metodología les impide abordarlos. (7 de 37)
- Que en la evaluación de carrera magisterial les toman en cuenta la planeación del proyecto anual, y no saben en qué consiste, cómo hacerla y su finalidad. (4 de 37).

En lo administrativo:

- Los grupos numerosos les impide atender las necesidades particulares de cada alumno. (10 de 37)
- Algunos jardines que son de organización incompleta, ocasiona que durante la realización de las actividades con su grupo, las encargadas interrumpen las actividades para atender visitas de la supervisora, DIF, presidencia, madres de familia, etc., y al momento de continuar, los niños ya perdieron el interés. (6 de 37)

Padres de familia:

- Respecto al apoyo de los padres de familia, en unos jardines es escaso o nulo, esto dificulta la realización de actividades en algún proyecto, ya que

los alumnos no hacen las investigaciones indicadas para llevarse a cabo en el hogar, o traer materiales que se necesitan. (4 de 37)

Problemas económicos:

- No hay recursos económicos para adquirir mobiliario suficiente y adecuado. (14 de 37)
- Ni para la compra de material didáctico que se requiere en el aula y los proyectos.
- Aulas pequeñas y muchos niños dificulta la realización de las actividades. (2 de 37)

Relaciones interpersonales:

- Consideran que el egoísmo de algunas compañeras les impide realizar un trabajo de equipo y apoyarse mutuamente para solucionar los problemas que se les presentan en su práctica docente. (2 de 37)

Constaté que las problemáticas de mayor incidencia se relacionaron con la planeación y el conocimiento parcial del programa preescolar, de menos incidencia, las de carácter administrativo como los grupos numerosos y falta del personal necesario, que afecta a las educadoras, entre otras cosas, sobrecarga de trabajo, agobio, desatención y distracción en el trabajo con sus alumnos, así como falta de recursos económicos para obtener materiales didácticos, adecuar las aulas y adquirir mobiliario necesario, lo cual limita, según su sentir, llevar a cabo lo planeado, y aún con menor incidencia, los problemas interpersonales entre compañeros, que a su juicio, les impide tomar acuerdos y realizar un trabajo de equipo en armonía, así como analizar problemas que enfrentan en el aula y compartir experiencias que les ayude a crecer profesionalmente.

Consideré que el objeto de estudio sería la planeación, porque fue la problemática de mayor incidencia. Debo decir que inicialmente me enfoqué a los elementos que toman en cuenta las educadoras al realizar la planeación del proyecto anual de trabajo por las posibles ventajas que ofrece a la educadora para organizar y orientar su intervención docente en la planeación de proyectos y el plan diario, me propuse conocer cómo se vinculaban entre sí las tres formas de planeación, el apoyo que el proyecto anual ofrece a las otras planeaciones, aunque esto no fue posible por dos razones:

Primero, durante la investigación encontré que las educadoras ya no realizaban este tipo de planeación, pese a que en las encuestas, tanto educadoras, directoras y supervisora, afirmaron que sí la hacían, además de los proyectos y el plan diario, pero en las observaciones, las educadoras dijeron que ya no la llevaban a cabo porque sus directoras informaron sido sustituida por el proyecto escolar, y aunque observan la diferencia entre una y otra, no entendían por qué se dio esta indicación, curiosamente algunas la siguen haciendo, porque les permite conocer cómo van sus alumnos en cuanto a los conocimientos que deben construir en tercero.

La segunda razón, se debió a que una de mis lectoras me hizo notar que esta planeación no es obligatoria, pues el programa sólo estipula la de proyectos y el plan diario, pero este tipo de planeación se llevó durante algunos años en el sector, para ello, las educadoras atendían las indicaciones en la antología de apoyo a este programa, titulado: *La Evaluación en el Jardín de Niños*, editada en 1993 y retomado en el sector 12, al cual pertenece la zona 65.

Refiriéndose a la evaluación inicial, señala en este documento que la educadora debe realizarla para conocer a sus alumnos a través de un diagnóstico, para ello sugiere que las fuentes de información sean: 1º La guía de vigilancia y autocuidado de mi salud, que consiste en realizar al inicio del ciclo escolar una entrevista a las madres de familia con varias preguntas, orientadas a obtener información sobre el ambiente familiar, situación socioeconómica, alimentación, cuidado de su persona, salud, etc.; 2º Análisis del informe individual final que las docentes del grado anterior haya hecho del grupo y de cada niño; 3º las observaciones que las educadoras realizan en las primeras semanas del ciclo escolar. Considerando que esta información ofrece la información necesaria para realizar el diagnóstico de cada niño, y luego obtener el grupal. Al respecto señala el documento, mismo que alude al programa en cuestión, *La Evaluación en el Jardín de Niños* (SEP: 1993, 19)

Una vez que el docente tiene esta información, la analiza, evitando emitir juicios de valor que lleven a una clasificación y etiquetación de los niños, más bien se pretende rescatar lo más significativo (lo que nos da cuenta de cómo es el niño y las características del ambiente en que se desenvuelve) lo que registrará en la evaluación inicial individual (P.E.P 92 Pág. 84).

Los datos de esta evaluación permiten establecer un diagnóstico tanto individual como grupal, mismos que con los objetivos señalados en el P.E.P. serán la base para elaborar el proyecto anual.

Aunque hace referencia a la planeación del proyecto anual de trabajo y alude al PEP/92 como lo mencioné anteriormente, tuve que dar otro giro a la investigación porque esta planeación ya no se realiza y esto impediría concluirla. Expuesto lo anterior, enfoqué la investigación a la planeación como eje organizador que orienta el trabajo de las educadoras durante las actividades que realizan cotidianamente en el aula. Considero que el objeto de estudio sí guarda relación con los problemas expresados por las educadoras, y tuvieron mayor incidencia.

### **2.1.1 Preguntas de investigación**

Una vez definido el objeto de estudio, me planteé las siguientes preguntas:

¿Qué utilidad ofrece la planeación que realizan las educadoras para organizar las actividades diarias en el aula?

¿Cuáles problemas enfrentan al realizar tanto la planeación de proyectos como el plan diario?

### **2.1.2 Planteamiento del problema:**

Procedí entonces a analizar las preguntas antes señaladas, elegí la que consideré, podría orientar la investigación, el planteamiento del problema quedó expresado de la siguiente forma:

¿La planeación que realizan las educadoras que atienden los grados de tercero de preescolar en una zona escolar de Tamazula, Jal., resulta útil para organizar las actividades diarias que realizan en el aula?

Delimitado el problema, consideré que los resultados de esta investigación proporcionarían información sobre:

- Su opinión acerca de la utilidad de la planeación para la organización y realización de las actividades cotidianas.
- Saber qué dificultades enfrentan al realizar la planeación de proyectos y diaria, y si los apoyos que reciben son eficaces.

- Y a partir de sus dificultades y experiencia docente, descubrir algunas alternativas de solución a las dificultades durante la planeación.

### **2.1.3 Propósitos**

Luego definí los propósitos que orientarían la investigación:

- Conocer si la planeación que realizan las educadoras es el eje organizador de las actividades cotidianas
- Saber cuáles son las principales dificultades que enfrentan durante la planeación de proyectos y el plan diario.
- Qué apoyos reciben en la planeación y realización de las actividades.

## **2.2 Técnicas y procedimientos para la investigación**

### **2.2.1 Metodología de investigación**

Hasta este momento tenía definido lo que quería hacer, ahora, era momento de analizar cómo llevaría a cabo la investigación, inicié un proceso de discernimiento para elegir la metodología que me permitiera realizar lo planeado; hice consulta bibliográfica y encontré que para elegir el método adecuado, era necesario saber qué tipo de investigación requiere el objeto de estudio para determinar el adecuado. Refiriéndose a la investigación científica, Abouhamand, (citado en Tamayo, 2002: 44-49) sostiene que existen tres tipos de investigación sobre los cuales se centran la mayoría de los investigadores, estos son:

1. Histórica, aborda experiencias del pasado y se aplica a las ciencias de la naturaleza, medicina, derecho, etc. 2. La descriptiva aborda situaciones de la vida real, y su característica fundamental es la de hacer una interpretación correcta del fenómeno que se investiga. Afirma que ésta comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual para explicar cómo y por qué una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. 3. Mientras que en el tipo experimental, el investigador manipula una de las variables en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de explicar de qué modo, o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

Identifiqué dos paradigmas sobre los cuales se encuadran las diversas metodologías, cada una con características específicas. Sobre esto, Leslie Reese, (1998: 41) plantea las diferencias entre un paradigma y otro: explica que en la investigación cuantitativa casi siempre se concibe como estudios a gran escala, con muchos informantes y diseños experimentales controlados que hacen comparaciones al azar. Afirma que la realidad es transformada en números, con el propósito de analizarla e interpretarla. Mientras que en la investigación cualitativa se asocia a métodos como la observación, el estudio de casos, la etnografía, las entrevistas abiertas o el análisis narrativo; por tanto, sugiere una búsqueda del entendimiento de una realidad mediante un proceso interpretativo.

El discernimiento me ayudó a comprender que si ubicaba el objeto de estudio en un paradigma cuantitativo, sólo me permitiría cuantificar los datos resultantes de la realidad, pero no rescataría la voz y creencias que las educadoras tienen sobre la planeación, ni contextualizar su acción docente, ya que la realidad sólo se traduciría a números. Entonces consideré que el paradigma cualitativo es donde mejor se ubicaba esta investigación, pues me daría la posibilidad de comprender y explicar el sentido y valor que las educadoras conceden a la planeación, y así conocer si es realmente el eje que orienta su acción educativa, para luego hacer una descripción.

Posteriormente continúe la consulta bibliográfica acerca de los métodos que se asocian al paradigma cualitativo, afirman Goetz y LeCompte (1988: 69) que existen al menos siete modelos que emplean los científicos sociales, estos son: la etnografía, el estudio de casos, análisis de muestras, la experimentación, la investigación observacional estandarizada, la simulación y los análisis históricos o de fuentes documentales, cada uno con características específicas que responde a propósitos definidos por el investigador. Obtuve información sobre estos modelos y me di cuenta que era necesario conocer a más profundidad la etnografía.

Sobre la etnografía, Sonia Reynaga Obregón (1998: 128), explica desde la epistemología que la palabra etnografía significa *ethnos*, pueblo; y *graphein*, describir. Explica que la etnografía se consideró como un enfoque derivado de la antropología, concebido para describir mediante su registro la cultura de pueblos

nativos, la cual se llevaba a cabo desde hace varios siglos en estudios antropológicos con el fin de conocer las condiciones de los pueblos colonizados.

Afirma que la etnografía surgió como una propuesta alternativa a los paradigmas predominantes en investigación, derivados principalmente de la sociología cuantitativa y de la psicología experimental. También destaca que en México, la etnografía ha tenido gran importancia en el ámbito educativo durante los últimos años.

Tamayo (2000: 62-63) por su parte, afirma que la investigación etnográfica constituye la descripción y análisis que se ubica en un campo social específico, en una escena cultural específica, que bien puede ser un barrio, fábrica, institución, localidad, etc., y su meta principal es captar el punto de vista, sentido, motivaciones, intenciones y expectativas que los sujetos participantes otorgan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos, y al entorno sociocultural que los rodea.

Y que llevar a cabo la investigación implica un trabajo de campo por parte del investigador en el lugar de los hechos y ésta se estructura sobre la base de las observaciones de las actividades sociales de interés para el investigador, utiliza además la entrevista y diversas modalidades de participación del investigador. Lo anterior le permite comprender el contexto social donde tiene lugar la práctica social que se está investigando, confrontar lo que la gente dice con lo que hace y distinguir la norma práctica real; así como comparar los diversos puntos de vista de todos los participantes.

Encontré que en la etnografía existen dos enfoques: la etnografía de constructos y la etnografía educativa, y a cada una corresponde una forma de abordar la realidad para recabar la información de campo, luego analizar lo obtenido. Analizado lo anterior, consideré que la etnografía educativa era enfoque que se ajustaba a la investigación en cuestión, ya que el escenario es el ámbito educativo. Sobre este enfoque, Goetz y LeCompte (1988: 41) señalan los fines que persigue la etnografía educativa:

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos

tal como éstos ocurren naturalmente... La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

Como se puede apreciar, esta metodología ofrece amplias posibilidades a los investigadores del campo de la educación para hacer una descripción, interpretación de los fenómenos educativos, en una realidad concreta donde intervienen muchos factores que influyen, como son las creencias, ideas y prácticas de los actores sociales. Por otra parte, sostienen que en el área de la educación, los etnógrafos han analizado cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, relaciones entre los actores, los contextos socioeducativo, como los padres de familia, profesores y alumnos, los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza y aprendizajes, entre otros. A su juicio, dichas investigaciones han contribuido a la mejora de las prácticas educativas.

Fue así como concluí que la etnografía con el enfoque educativo, sería la más adecuada, ya que ofrece la posibilidad de describir y elaborar un retrato auténtico como testimonio escrito sobre los fenómenos observados en torno a la planeación que realizan las educadoras, rescatar su voz y valorar los elementos del contexto que influyen en sus decisiones, conductas, creencias y acciones, así como comprender las interacciones e intereses.

Luego centré mi atención a delimitar el campo de trabajo, también indagué para saber qué debería tomar en cuenta. Encontré en Sonia Reynaga Obregón (1998: 132 – 133), que para hacer etnografía se requiere llevar a cabo una serie de acciones en forma metódica, primero se inicia con una observación profunda que permite hacer una descripción extensa de los acontecimientos que tienen lugar en la vida de un grupo a escala cotidiana y posteriormente centrarse en un problema que dé cuenta de las interrelaciones en un contexto específico. Señala algunas características, es constructivo, porque durante el proceso se construye el sentido, no se descubre, es generativa, porque ofrece diversas posibilidades de construcción e interpretación; sin embargo, reconoce que el elemento subjetivo permea todo el proceso metodológico, pero sobre todo, reconoce la cotidianidad en los procesos de interacción.

Enfatiza que para hacer etnografía, es imprescindible tomar en cuenta los siguientes elementos: a) Primeramente, el investigador requiere interesarse en una situación problemática que sea capaz de problematizarse; b) Luego, realizar el conjunto de acciones para tener acceso al campo de la investigación; c) La implicación del investigador durante las observaciones; d) Considerar a los informantes claves, quienes poseen mayor riqueza por su conocimiento o experiencia, que incluso pueden ser entrevistados; e) Comprender los acontecimientos en términos de significados; f) Y por último, tener claro que la metodología etnográfica parte de una descripción que se confrontará con un marco teórico y una construcción interpretativa.

Posteriormente me di a la tarea de delimitar el lugar donde haría la investigación, para luego continuar las negociaciones y poder acceder al campo de trabajo. A continuación describo el proceso que seguí.

### **2.2.2 Campo de investigación**

Al principio consideré la posibilidad de realizar la investigación en los ocho jardines pertenecientes a la zona 65, los cuales están ubicados en tres municipios, seis en Tamazula, uno en Tecalitlán y otro en Pihuamo, pero por falta de recursos económicos y el tiempo de que disponía, opté por realizarla sólo con los jardines de Tamazula, aunque sólo me limité cuatro jardines, con la participación de siete educadoras, tres directoras, tres maestros de enseñanza musical y la supervisora; posteriormente explico las razones por las cuales los otros dos jardines no participaron.

Gestioné los permisos correspondientes, primero platiqué con la supervisora, quien me sugirió, solicitara por escrito la autorización de la jefa de sector, y de obtenerla, ella no tendría inconveniente para aprobar mi entrada a los jardines. Así lo hice, ella mostró disposición e interés por la investigación, esto posibilitó el acceso.

Luego, visité a las directoras en sus respectivos jardines, a cada una presenté la finalidad de la investigación y solicité su participación, todas expresaron preocupación por saber si no les perjudicaría que conocieran cómo estaban trabajando, aclaradas sus dudas, aceptaron, siempre y cuando yo hablara con las

educadoras y estuvieran de acuerdo en participar. Por otra parte, manifestaron su inquietud por conocer los resultados de la investigación, considerando que así podrían apoyar más a sus educadoras en la planeación, pues reconocen que necesitan profundizar más al respecto.

De las cinco directoras (dos titulares y tres comisionadas como directoras y con grupo), una de las titulares aceptó, la otra no estuvo de acuerdo en que observara el trabajo de sus compañeras y el propio, pues por la mañana es directora, y por la tarde es la directora con el grupo de tercero; argumentó que la investigación no aportaría ningún beneficio, pues no solucionaría los problemas que tienen en su jardín, y expresó su inconformidad porque personas ajenas a la institución se enteren de qué hacen o dejan de hacer. Finalmente no me quedó más que agradecer el tiempo y la atención prestada.

Debo decir que sus compañeras educadoras me expresaron más tarde su deseo de participar en las entrevistas y encuestas, pero no en las observaciones, por no contar con la autorización de su directora.

A continuación, me entrevisté con cada una de las educadoras de tercer grado, a quienes también expuse la finalidad de esta investigación, unas manifestaron extrañeza, otras, desconfianza por no estar acostumbradas a ser observadas en el aula, y cuando sus directoras lo hacen, es sólo para regañarlas (así lo ven), les aclaré que todo lo observado, y comentarios confiados, quedaría bajo reserva, sólo una mostró temerosa de que la vieran trabajar, quedó de resolverme más tarde, afortunadamente después de varias visitas a su jardín, accedió.

De igual manera acudí con los maestros de enseñanza musical, quienes estuvieron dispuestos a participar desde el principio. Quedó determinado el campo de trabajo por la disposición de los sujetos a participar en esta investigación. Resulta oportuno aclarar que al elaborar el diseño de investigación, no contemplé entrevistar a la jefa de sector ni a la consultora técnica por no tener contacto frecuente con ellas <sup>(\*)</sup>, pero se dio la oportunidad y la aproveché por considerar importantes sus aportaciones.

---

<sup>(\*)</sup> La consultora técnica no tiene nombramiento, sólo apoya en los cursos anuales de actualización y cuando la jefa de sector se lo solicita.

### 2.2.3 Técnicas e instrumentos

Otro paso importante fue decidir las técnicas y herramientas que utilizaría para recabar la información, Reynaga Obregón, (1998:133-134) afirma que las herramientas y técnicas que destacan en la metodología etnográfica son: la observación participante, registros de observación, autoregistros, diario de campo, entrevistas etnográficas, microensayos, testimonios y materiales referenciales, de esta manera tuve un acercamiento a cada una de ellas. A continuación expongo en qué consiste cada una de ellas y cómo las apliqué.

Registros de observación, fue una de las técnicas que mayor información me proporcionó, sin embargo, al realizar el levantamiento de campo no sabía cómo organizarla, busqué información bibliográfica que me orientara en este sentido, Reynaga Obregón (1998: 145), puntualiza que:

Las observaciones son documentadas a través de un registro que se levanta en el campo observado... en este levantamiento es pertinente incluir una simbología que nos permita recordar qué no escuchamos, cuándo hubo una interrupción, cuándo no alcanzamos a documentar lo que suponemos o deducimos de una frase incompleta, etcétera. Este levantamiento de campo requiere de un trabajo de ordenación. A este trabajo se le conoce como registro simple... El registro simple requiere un proceso de elaboración posterior que se denomina registro ampliado... Una vez realizados los registros ampliados se procede a un primer nivel de análisis en el cual se pueda dar una aproximación a los contenidos observados.

Hace énfasis en que los datos se registren a la mayor brevedad posible, para evitar el olvido de detalles que posteriormente pueden ser útiles para explicar algunas conductas, o situaciones observadas. Debo decir que por mi inexperiencia, registré mucha información que no fue útil, por no guardar relación con el objeto de estudio, fue un trabajo exhaustivo; también anexé algunos datos del diario de campo, una vez organizada, procedí a hacer el registro ampliado para obtener una visión general de las prácticas existentes en las aulas. Una vez entendido lo anterior, diseñé una simbología para este fin. A continuación explico hice el levantamiento de campo.

Platiqué con las directoras y educadoras sobre las observaciones que se enfocarían a las actividades que realizan las educadoras al inicio de la mañana, durante el desarrollo de proyectos, actividades musicales y puestas en común, y

en caso necesario, repetir la observación hasta adquirir la información necesaria; debo decir que al principio acordamos días y hora, pero no siempre fue posible respetarlo, debido a interrupciones por algunas festividades nacionales y tradicionales (desfiles, ensayos, eventos navideños, etc.), compromisos sindicales, reuniones de zona, asuntos personales de las educadoras, por lo hubo necesidad de considerar otras fechas, y en algunas ocasiones, llegar sin acuerdo previo para completar las observaciones. En lo personal temía incomodar, pero las participantes entendieron los inconvenientes.

El propósito de las observaciones fue: indagar cómo trabajan las educadoras en los diferentes momentos de la jornada de trabajo, la relación que guardan éstas actividades con la planeación de proyectos y el plan diario, los apoyos que reciben durante las actividades, respuesta de los alumnos, así como los elementos del contexto que influyen en sus decisiones y quehacer cotidiano.

Como lo mencioné anteriormente, enfoqué la observación a las actividades cotidianas, como son: al iniciar una mañana de trabajo, actividades musicales, actividades de proyectos, qué hacen cuando no los hay, así como las puestas en común donde las educadoras toman acuerdos junto con sus alumnos sobre las actividades a realizar el día siguiente.

Para establecer la relación entre las actividades observadas, respuesta de los niños y lo planeado, solicité a las educadoras su apoyo al facilitarme su planeación, en un jardín, las dos educadoras participantes lo hicieron, mientras que en los otros no fue así, pues dijeron que la pasarían en limpio, otras la olvidaron en casa, o bien, no la habían hecho porque ya sabían lo que tenían que hacer.

Utilicé la entrevista según lo expone Sonia Reynaga Obregón (1998: 144):

Otra técnica utilizada en la etnografía es la entrevista, ésta se concibe siempre de manera abierta o semiabierta y su objetivo es complementar la información aportada por los registros de observación, aclarar alguna información confusa o dudosa de los registros antes aludidos y permitir a los diferentes tipos de participantes anexar información significativa y que no fue captada con anterioridad.

En este sentido, llevé a cabo las entrevistas mediante una guía de preguntas, en otros momentos de las observaciones dialogué con las educadoras acerca de algunas situaciones observadas en sus prácticas, lo cual me sirvió para comprender algunas de sus decisiones, necesidades y dificultades, también acudí con los maestros de enseñanza musical, directoras, asesora técnica y la jefa de sector, por considerar importante sus puntos de vistas y completar la información que requería.

Las entrevistas sirvieron para indagar:

- Qué elementos toman en cuenta las educadoras del tercer grado de preescolar, al realizar la planeación general de proyectos y el plan diario.
- Qué apoyo dan los maestros de enseñanza musical, en las actividades que planea la educadora
- Qué opinan las directoras y supervisora sobre los elementos que toman en cuenta las educadoras al hacer su planeación y qué apoyos les proporcionan para llevarla a cabo.
- Qué opinan, la jefa de sector y la consultora técnica sobre la planeación que realizan las educadoras.

La guía de entrevista constó de nueve preguntas para las educadoras, cuatro para maestros de enseñanza musical, ocho para directoras, siete para la supervisora y tres para la jefa de sector y consultora técnica. (Anexo 3)

Piloteé las preguntas con una educadora, una directora y un maestro de enseñanza musical, con el fin de valorar su pertinencia; con la primera de la educadora replantee la pregunta 7 (anexo 3) y quedó así: ¿qué apoyos recibe para resolver sus dificultades en la planeación? Esto lo hice porque me di cuenta que limitaba otras posibilidades de apoyo. Con la directora, omití la pregunta 7, (Anexo 3), ya que era muy cerrada, se contestaba, si o no. En el caso de la guía para maestros de enseñanza musical, no hubo cambios.

Una vez modificadas, procedí a realizar las entrevistas tanto a educadoras como maestros de enseñanza musical, directoras, supervisora, jefa de sector y consultora técnica.

Para el registro de las observaciones utilicé la cámara fotográfica, la grabación de vídeo, los códigos para el registro de las participaciones, y elaboré un mapa de

cada aula, con el fin de facilitar el registro de la distribución de las áreas de trabajo, materiales y de los mismos niños (Anexo 4); de igual forma, lo hice con el espacio destinado para las actividades de música (Anexo 5)

Otra técnica fue el diario de campo, al respecto Reynaga Obregón (1998: 145) dice que el diario de campo consiste en registrar en una libreta dedicada para ello, todos aquellos acontecimientos que acompañaron al contexto de la observación, que dichos datos permiten aclarar situaciones y sentimientos que rodean la observación, y puede ser trabajado para la elaboración del registro ampliado.

#### **2.2.4 Sistematización, interpretación y análisis de datos**

Una vez reunida la información, era necesario comprender cómo hacer la sistematización de datos, necesitaba profundizar más al respecto. Sobre esto, González Martínez, (1998: 159) propone que para realizarla se requieren de cuatro pasos: 1. La conceptualización; 2. Categorización; 3. Organización; y 4. Estructuración. A continuación explico cómo lo concibe el autor y cómo lo interpreté en la práctica:

La conceptualización consiste en organizar la información por una idea, es decir, una oración completa con sujeto, verbo y complemento, a esta idea se le conoce como unidades de análisis, es así que el texto que se analiza debe dividirse en unidades de análisis y si existen coincidencias, se marcan como frecuencias. Señala que este procedimiento se aplica tanto en la información de observaciones y entrevistas grabadas en audio, las cuales primero se transcriben y posteriormente se procede a realizar la conceptualización; de igual forma se procede con los resultados de cuestionarios o encuestas abiertas para el estudio cualitativo.

Atendiendo lo señalado, empecé por localizar las unidades de análisis de lo observado en las actividades musicales, actividades de los proyectos, puestas en común, elementos que contenían los frisos. En las entrevistas tomé las preguntas planteadas y luego identifiqué las unidades de análisis, las cuales escribí en papeletas y así facilitar el registro de datos; para organizar las ideas fue necesario crear códigos y abreviaturas para las observaciones, encuestas, entrevistas, también asigné una letra para cada uno de los jardines y una clave para cada educadora. Luego integré los datos en un registro ampliado para facilitar el orden

de la información, anexé en un recuadro, datos del diario de campo, además de la descripción del aula que agregó al final de cada observación. (Anexo 6)

La categorización, consiste en esquematizar las unidades de análisis en categorías, se requiere de incluir los datos en alguna de ellas, aún cuando haya que señalarse algún aspecto no relacionado con la pregunta. Éstas pueden ser: una palabra clave incluida en las unidades de análisis, o bien, creando un nombre con base a un criterio o término unificador. Enfatiza que en el momento de crear el nombre, éste proceda de las mismas unidades de análisis y no de una interpretación personal, y aún cuando las respuestas no se apeguen a la pregunta planteada, todas las unidades de análisis deben registrarse, ya que la metodología es incluyente, además estos datos pueden ser útiles posteriormente para el análisis y la interpretación final.

Luego continué a organizar las unidades de análisis por categorías, a la vez que analicé si podrían surgir algunas subcategorías, diseñé una matriz de doble entrada, y utilicé un nombre unificador que incluyera a las mismas. Algunas de las respuestas no respondían a lo planteado, pero las incluí con el nombre: no responde a la pregunta. (Anexo 7)

La organización es el proceso mediante el cual se intenta conocer cuál es la organización lógica de las categorías y subcategorías, mismas que se graficarán en un mapa conceptual. Enfatiza que al igual que en los pasos anteriores, el investigador no debe hacer interpretaciones previas, y sobre todo, siempre respetar los que el sujeto dijo. En este paso, trabajé para buscar la organización lógica de las categorías y subcategorías, las cuales fueron útiles para realizar el siguiente y último paso.

La estructuración es el punto final del proceso inductivo para la sistematización de datos de la metodología cualitativa, consiste en elaborar un esquema en el que se incluyan de manera gráfica y lógica, las categorías y subcategorías organizadas. Una vez que organicé las unidades de análisis por categorías, procedí a elaborar mapas conceptuales, esto me permitió obtener una visión global de los datos reunidos en cada categoría. Luego procedí a realizar una lectura (vertical) preliminar de los resultados, empezando por aquellas frecuencias más significativas. Así pude detectar los hechos de mayor relevancia

en la investigación. Este proceso lo seguí en cada una de las preguntas y aspectos observados. (Anexos 8 y 9)

Análisis e interpretación vertical:

Organizados los datos, profundicé sobre este proceso, el cual consiste en detectar patrones de conducta o de significación, para ello se realiza una lectura de los esquemas de las categorías y subcategorías, que presentan el mayor número de unidades de análisis y de sujetos incluidos en cada uno de los niveles, sobre esto González Martínez (1998: 163 – 164), afirma que la lectura vertical del mapa conceptual siguiendo las categorías y subcategorías en el orden de mayor a menor número de incidencias y personas que los aportan, se hace con el fin de saber cuáles son los patrones más relevantes incluidos en las respuestas (unidades de análisis).

Análisis e interpretación horizontales: cuando un estudio se desea hacer a mayor profundidad, sugiere realizar los dos tipos de lectura, aunque para ello se requiere adquirir habilidades y destrezas, pues enfatiza que la experiencia hace al maestro, en mi caso, me esforcé por realizar las dos modalidades, fue complejo debido a mi inexperiencia. Sugiere varias preguntas sin corte, luego hacer un esquema para cada una de ellas, es así que la lectura horizontal trata de encontrar relaciones entre los patrones definidos en cada una de ellas.

Debo decir que así trabajé las entrevistas, para las observaciones retomé los registros ampliados y organicé la información de acuerdo a los aspectos observados. (Anexo 10)

Establecí relaciones entre los datos de las observaciones, entrevistas y elementos del contexto escolar, de ahí surgieron las reflexiones y conclusiones que construí y presento en este documento.

Puedo decir que la interpretación y análisis de datos fue parecido al trabajo que realiza un artesano, que cuidadosamente entreteje con ingenio y creatividad las madejas de colores para elaborar una hermosa prenda, cuando éste es su propósito, con la diferencia que él conoce su oficio y en mi caso, apenas me inicio en la investigación. Durante este proceso existieron fuertes momentos de

discernimiento, reflexión y análisis, de construir y reconstruir, otras veces, dejaba el trabajo para luego retomarlo con más intensidad.

Las madejas fueron los datos relacionados con la planeación que realizan las educadoras en preescolar, lo cual implicó una selección cuidadosa de datos, además de no perder de vista aquellos que no parecían directamente relacionados, pero permitían comprender o explicar algunas situaciones. En repetidas ocasiones recurrí a los registros de las observaciones y respuestas de las entrevistas con el fin de establecer relaciones entre lo observado y lo propuesto por el programa preescolar. Este proceso me dio la pauta para organizar y presentar la información obtenida sobre el objeto de estudio y los hallazgos que explican las condiciones del contexto que rodean la práctica docente con relación a la planeación.

Para concluir este capítulo, considero relevante mencionar que la orientación y apoyo de mi tutora fue determinante durante todo el proceso, pues cuando se inicia en la investigación, existe el deseo firme de aprender y el compromiso de trabajar disciplinadamente, pero esto no basta, se requiere de alguien que guíe con paciencia y tino para no perder el rumbo. Muchas veces el tutor plantea conflictos cognitivos para que el aprendiz clarifique el procedimiento a seguir, pero al principio no se comprende, posteriormente se saborea el reto.

Ahora puedo decir que cada momento vivido en este proceso, fue rico en conocimientos y experiencias, los resultados no por ello perfectos, sin embargo, debo decir que la interpretación y análisis de datos fue el más interesante, pues ciertamente implicó mayor esfuerzo y dedicación, pero fue el que más disfruté.

### **3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Realidad social, económica y cultural**

Tamazula de Gordiano, Jal., es uno de los trece municipios de la porción sureste de la región de los declives; al norte limita con el municipio de Concepción de Buenos Aires, al sur con Jilotlán de los Dolores; al noreste con la Manzanilla, al oriente con Quitupan y Manuel M. Diéguez y al sureste, con San Sebastián del Sur, Cd. Guzmán, Zapotiltic y Tuxpan.

La cabecera municipal está situada a los 19°, 36° de latitud norte y a los 103°, 38° de longitud oeste del meridiano de México, a unos 1285 metros sobre el nivel del mar; el clima es templado.

El número de habitantes en todo el municipio es de 39,998, según datos del INEGI, distribuidos en sus cinco delegaciones, a las cuales pertenecen innumerables rancherías, por sus dimensiones geográficas, es el municipio más grande de Jalisco.

Es una zona cañera que incluye otros municipios, en la cabecera se encuentra el ingenio azucarero, que da empleo a 5000 personas, entre cañeros, fleteros, obreros y empleados de confianza. Una de sus principales actividades, es el comercio y la siembra de maíz y verduras. Muchos de sus pobladores emigran a EEUU.

En la cabecera municipal se cuenta con los servicios de educación básica, una preparatoria y el CONALEP, además de escuelas de inglés, computación y secretariado; cable (TV.), teléfono, oficinas de telégrafo y postal, IMSS, Centro de salud, policía municipal, luz, agua, drenaje, calles pavimentadas.

La investigación se llevó a cabo en la cabecera municipal.

#### **3.2 Contexto escolar**

Las características, tanto materiales como humanas, en cada jardín son diferentes: su organización, liderazgo que ejercen las directoras, el ambiente del colectivo escolar, la comunicación, apoyo de los padres de familia y la comunidad,

el medio sociocultural donde se desenvuelven los niños, entre otros; son elementos que permiten contextualizar las decisiones y actividades que realizan las educadoras, de tal suerte que la labor académica adquiere características únicas.

### **3.2.1 Generalidades de los jardines**

Por lo anterior describo cómo cada jardín constituye un mundo, único, a pesar de ser parte de la misma zona escolar.

#### **Jardín A**

Cuenta con edificio propio, instalaciones en buen estado y espacios apropiados para realizar las actividades, mobiliario propio para la edad de los niños, es turno matutino y de organización completa, son cuatro grupos, uno de primero, otro de segundo y dos de tercer grado, entre 25 y 30 alumnos cada uno, atendidos por cuatro educadoras, hay maestro de enseñanza musical, una niñera, intendente y la directora, las aulas son amplias y bien iluminadas, las instalaciones en general están limpias.

Sobre el tiempo de servicio, una educadora tiene 17 años y la otra 20, una cursó la licenciatura en la UPN y la otra sólo tiene la normal básica, viven relativamente cerca de su centro de trabajo, ambas casadas y con hijos mayores. Durante siete años consecutivos, han atendido los grupos de tercero por disposición de la directora, quien consideró que por su experiencia, prepararían adecuadamente a los niños preescolares para el siguiente nivel, ya que las dos tienen experiencia en primaria, aunque sólo una está trabajando actualmente en ese nivel.

Sin duda que la experiencia en los dos niveles les proporciona elementos y una visión más amplia sobre las necesidades y problemas que los alumnos enfrentan al ingresar a este nivel, y no descuidar aspectos del desarrollo del niño en este grado, pues otras educadoras a pesar de tener varios años trabajando en preescolar, no tienen la misma facilidad para establecer esa relación. Observé en ellas mayor seguridad en la conducción del grupo, sin embargo no realizan reuniones periódicas para aclarar sus dudas sobre la planeación.

En cuanto a la organización interna, las participantes y otros miembros del jardín dejaron entrever que la directora, al inicio del ciclo escolar reparte las comisiones que cada uno debe asumir durante el año, tales como la elaboración de periódicos murales, guardias, coordinación de eventos y festivales, entre otros, además de estar pendiente de que cada uno cumpla su encomienda.

Durante la investigación, la directora titular se encontraba de licencia económica, pero a pesar de su ausencia, afirmaron las educadoras y el maestro de música que se organizan igual, expresaron que existe un ambiente agradable, de ayuda mutua, que incluso se reúnen cuando alguien tiene un problema, en su opinión, son un equipo de trabajo, sin embargo algunos de sus comentarios señalan que la directora titular, a veces es déspota (sic) y su carácter un poco voluble, entonces el ambiente se torna tenso.

En las áreas de trabajo observé ausencia de juegos didácticos, sólo había material raquíptico de desuso y sin orden, pero al alcance de los niños, había algunas libretas y el libro de tercero que la Secretaría de Educación proporciona para este grado, además de otro que los padres de familia adquirieron, con autorización de la supervisora y directora, y acuerdo de la educadora, con el fin apoyar el aprendizaje de sus hijos, según lo externaron las mismas educadoras.

El maestro de música se concreta a tocar lo que le piden, él no planea actividades, pues afirma que las educadoras deben hacerlo, incluso de conseguir la música que necesitan para algún evento, ellas por su parte, consideran que durante el año este tipo de apoyo no afecta tanto, como cuando se preparan para algún evento o festival, pues necesitan dedicar más tiempo a las actividades musicales y planear todo lo necesario como vestuario, música, coreografía, escenografía, además de los adornos para el lugar donde se hace el festival, ya que el apoyo que reciben del maestro de música es realmente poco; reconocen que esto ocasiona el descuido de actividades importantes para el desarrollo de sus alumnos, y aunque no están de acuerdo, lo aceptan para evitar dificultades con la supervisora, pues el maestro en cuestión es su hijo.

Un dato curioso, durante el recreo pude observar que los niños acuden más con el intendente para solicitar algún servicio o apoyo, como abrochar agujetas, para

que intervenga porque algún compañero los está molestando, etc., le tienen confianza y él los trata con paciencia.

#### Jardín B

Cuenta con edificio propio, instalaciones adecuadas para la realización de actividades, es de organización completa, existen cuatro grupos: primero, segundo y dos de tercero, atendidos por cuatro educadoras, una de ellas está a cargo de la dirección, los grupos están integrados por 20 o 25 alumnos, hay una niñera, un maestro de música y la intendente.

Las educadoras de tercero, tienen entre uno y dos años de haberse incorporado al servicio educativo, ambas solteras, vienen de otros municipios, una va y viene diariamente, mientras que la otra, por la distancia, sólo va los fines de semana a su casa.

Ambas cursaron la licenciatura en preescolar, una expresó disposición y anhelos de seguirse preparando pues dijo textualmente: “no quiero ser una más del montón”, pues desea destacar, aspira a cargos importantes, y no quedarse siempre frente a grupo. La otra manifestó que se esfuerza por hacer su trabajo pero no da gusto a los padres,- al parecer acaba de tener problemas con algunos de ellos-, sin preámbulo alguno, al iniciar la observación comentó que si ella tenía título de educadora, era porque estaba preparada, por tanto, sabe lo que hace, y se considera competente para trabajar en este nivel, agregó que los padres de familia continuamente la acusan con la directora porque según ellos, no trabaja bien, eso le causa malestar.

Sobre esta situación, la directora dijo que continuamente recibe quejas de los padres de familia sobre el trabajo de esta educadora, pues creen que sus hijos no están bien atendidos, temen que no salgan bien preparados para ingresar a la escuela primaria, se refieren a que no llevan tareas, no observan avances en su aprendizaje, no hacen trabajos como en otros grupos, que la maestra es gritona y regañona, en fin, no están conformes con su trabajo.

Afirmó que ha tratado de ayudarla, pero al solicitarle su planeación, continuamente le dice que la olvidó en casa, y cuando le ha hecho observaciones sobre el trato que da los niños y padres, no lo acepta de buen agrado, pues

argumenta que si su trabajo no resulta como lo tiene planeado, es porque los padres de familia no apoyan, y los buenos hábitos que trata de inculcar en sus alumnos, lo pierden en el hogar.

La directora afirma desde su experiencias, que para contar el apoyo de los padres de familia, por muy pobres que sean, es necesario que la educadora planeé con tiempo e informe oportunamente sobre lo que va a hacer, para que ellos puedan reunir el material o buscar información sobre algún tema, de otra manera, considera que es difícil contar con su apoyo, ya sea porque trabajan o porque requieren de más tiempo para organizarse.

Otros miembros del personal reconocieron que la directora propicia un ambiente favorable para compartir experiencias, ayudarse a comprender muchas cosas que en la normal no quedaron claras, sobre todo en cuanto a la planeación. Por su parte, la intendente y la niñera tienen fuertes conflictos entre sí, y una como otra, esperan que la directora las apoye en sus diferencias, esta situación es embarazosa, puede afirma la directora que siempre procura dialogar con las partes, pero ninguna quiere ceder, además no tiene el apoyo de la supervisora, pues cuando se trata de llenar documentos sí reconoce su autoridad como directora, pero cuando solicita su intervención en estos conflictos, a cada una le da por su lado, aún cuando estén faltando a sus responsabilidades y ella es quien queda mal.

Convoca a reuniones semanales al salir de clases, también cuando observa dificultades, pues afirma que el tiempo autorizado para las reuniones del consejo técnico no es suficiente para tratar estos asuntos. El personal está de acuerdo, pero observa resistencia en una de las maestras para estar en estas reuniones, precisamente la que tiene conflictos con los padres, le preocupa su falta de claridad no sólo en la planeación, sino en varios aspectos, ve que sus alumnos no se interesan en las actividades, son indisciplinados, sin embargo reconoce que le es difícil apoyarla, si ella no quiere.

Cabe señalar que la directora de este plantel tiene siete años en este cargo sin ser titular, atiende el grupo de segundo, expresó que está cansada, por ello solicitó a la supervisora, le asignara a otra educadora para quedarse sólo con las cuestiones administrativas, de no ser así, advirtió que dejaría la dirección para

dedicarse solamente a su grupo, pues últimamente enfrenta serios problemas de salud, según dice, por estar bajo tanta tensión y le resulta imposible atender en este momento ambas funciones porque el jardín es de organización completa e implica mucho trabajo; por otra parte, su familia también le aconseja que se preocupe más de su salud.

En los últimos días de esta investigación, me dijo que logró su propósito, no sin enfrentar resistencia a su petición, ahora está más al pendiente de las actividades con los padres de familia y de apoyar a las educadoras en sus necesidades. Se puede decir que el ambiente en este jardín es agradable, a excepción de los casos mencionados, que no dejan de causar fricciones y tensión.

### Jardín C

Tienen edificio propio, instalaciones en buen estado, adecuadas a las necesidades propias de este nivel, aulas ventiladas, el mobiliario bien cuidado, y suficiente para la cantidad de niños que se atienden en cada grupo, en general todas las instalaciones se encuentran limpias.

Es de organización completa, cuenta con tres grupos, de primero, segundo y tercer grado, atendidos por tres educadoras, hay de 11 a 18 alumnos en cada uno, cuentan además con una niñera, maestra de música, directora e intendente.

Durante el recreo, algunas educadoras permanecen en el salón, y otros miembros del personal están en el patio, observando a los niños jugar.

En las áreas no observé juegos didácticos, sólo pocos materiales de desuso, además de crayolas, algunas hojas de imprenta, plastilina, libros de tercero que proporciona la Secretaría de Educación a los niños de este grado.

La educadora de tercer grado es casada, tiene dos hijos pequeños, vive en el municipio de Zapotiltic, emplea entre 30' y 40' para trasladarse de su hogar a su trabajo, e igual que el resto del personal, en cuanto entrega al último niño, se retira para tomar su camión y retornar a su hogar, sus estudios corresponden a normal básica.

En entrevistas y diálogos sostenidos con ella y la maestra de música, además de lo observado durante mis visitas, pude inferir que el liderazgo de la directora es débil, pues en su opinión, no ofrece apoyo técnico pedagógico, esporádicamente

solicita revisar el plan diario y de proyectos, centrando su atención en la ortografía y redacción, -respecto a esto, la directora expresó que lo hace así para no incomodar a sus educadoras-, que no interviene en problemas interpersonales, o necesidades que se presentan en el jardín.

En cuanto a las reuniones, opinaron que la directora no convoca periódicamente para aclarar dudas o problemas surgidos de su práctica o entre el personal, en general percibí mucha prisa por salir del trabajo, y un ambiente poco favorable para lograr un aprendizaje mutuo a través del intercambio de experiencias, cada quien hace lo que puede.

La directora está más preocupada por obviar dificultades con la supervisora, que por cuidar el cumplimiento del programa, durante mis visitas observé su nerviosismo cuando llegaba la supervisora. En la entrevista afirmó que las educadoras de su jardín hacen las tres planeaciones prescritas (aún cuando el proyecto anual de trabajo fue sustituida por el proyecto escolar), mientras que la educadora expresó que desde que llegó a este jardín, solamente ha realizado el plan diario y nunca le ha solicitado la planeación de proyectos.

En cuanto a los padres de familia, escuché cuando salían de una asamblea, comentarios de inconformidad porque según ellos, la directora cambiaba los acuerdos sin tomarlos en cuenta; las educadoras dijeron que con frecuencia la directora no respeta los acuerdos de asamblea, que esto se debe a que algunos padres en particular, expresan se muestran inconformes, ella trata de darles gusto y esto genera desacuerdos e incluso les afecta en el trabajo porque los padres de familia no quieren apoyarlas.

#### Jardín D

Tienen edificio propio, instalaciones adecuadas, los salones son muy pequeños, comparados con los de otros jardines, el área de juego es reducida, sólo cuenta con columpios, el lugar se observó siempre limpio y regado.

Es bidocente, hay tres grupos, uno de primer grado, atendido por la niñera, los otros dos por educadoras, uno incluye niños de segundo y tercer grado, y el otro, sólo niños de tercer grado; una de ellas es la directora, los padres de familia

gratifican a la intendente y maestro de música, dijo la directora que dan este apoyo para que sus hijos gocen de mayor seguridad y atención.

La mayoría de los padres son profesionistas, tienen buena disposición para ayudar en todo tipo de actividades para el mejoramiento del plantel, gratificar al personal faltante, recibir orientación para apoyar a sus hijos en trabajos extraescolares, y así contribuir en su proceso de formación. Las educadoras han manifestado que ellos son exigentes, pues están muy pendientes del trabajo que hacen sus hijos en el jardín, lo cual me hace pensar que a mayor nivel educativo de los padres, se requiere mayor preparación del docente para responder a sus expectativas.

Una de las maestras ha tenido serios problemas con los padres, pues con frecuencia les grita a los niños y recurre a castigos cuando no le hacen caso. Me tocó escuchar en dos ocasiones que se inconformaron con la supervisora, porque creen que sus hijos no son atendidos ni preparados por esta educadora, como ellos lo esperan, consideran que al ingresar a la escuela primaria van a enfrentar serios problemas porque no llevan las bases necesarias.

Las dos educadoras tienen licenciatura y un año de servicio, ambas expresaron su necesidad de continuar su formación, pero han insistido en que son tantas las actividades en preescolar, refiriéndose a los festivales, eventos y trabajos administrativos, que les impide estudiar y reunirse para comprender desde sus propias problemáticas, algunos aspectos teóricos que en la normal les enseñaron.

Son solteras, una vive cerca del centro de trabajo, la otra se traslada diariamente a otro municipio, haciendo un tiempo de 50' a 60', por eso siempre está pendiente de la hora para no perder su camión, sin embargo, cuando hay reuniones, se organiza para salir más tarde, aunque esto no deja de incomodarle.

A veces tienen reuniones del consejo técnico, y aunque la directora procura que se aborden asuntos específicos de su práctica docente, el tiempo no les ajusta porque hay muchas actividades que organizar, además reconoce que le falta experiencia para solucionar tantos problemas que surgen en el jardín, ya sea con los niños, padres, o con la misma supervisora.

El hecho de no contar con el personal suficiente, ha ocasionado que en algunas ocasiones los niños se salgan del jardín sin que las educadoras se den cuenta, como consecuencia se han originado reclamos de parte de los padres de familia, quienes están inconformes y preocupados de que algo les pueda suceder a sus hijos, esta situación genera tensión en ambas partes.

Durante las observaciones, las educadoras se mostraron nerviosas en la realización de las actividades, más aún, la directora, que además de atender las funciones administrativas, está frente a grupo, es comprensible el desgaste que produce cumplir dos funciones al mismo tiempo, esto va en detrimento de su salud y el desarrollo de sus alumnos, pues cuando no se cuenta con el personal suficiente, se enfrentan este tipo de problemas.

### **3.2.2. Actividades de rutina**

Las actividades que normalmente realizan las educadoras con sus alumnos durante una mañana de trabajo son: a) saludo, aseo, pasar lista, contarse los presentes y ver cuántos faltaron, para luego anotar en el pizarrón, registrar la fecha, ya sea en un calendario movable o en el mismo pizarrón; b) la actividad central que está relacionada con el proyecto que se trabaja, c) *lonchar* (se refiere al momento que destinan para que los niños tomen el refrigerio que traen de su casa) y recreo, d) en algunos casos, antes de salir, la puesta en común y coro de despedida.

### **3.2.3 Documentación**

En algunas visitas pude constar a las educadoras abrumadas por la documentación que deben llenar, actividad que realizan en el jardín en su horario de trabajo, lo cual entorpece el desarrollo de las actividades planeadas, ocasionando desorden y pleitos entre los niños. Por su parte, las directoras también manifestaron la situación agobiante que ocasiona cumplir con estos requerimientos administrativos, que según ellas, en los últimos años se ha intensificado más. Una expresó “piden las cosas de hoy para ayer”.

### 3.2.4 Apoyo de los maestros de música a las educadoras

El apoyo que los maestros de música brindan a las educadoras, varía de un jardín a otro, en dos, esperan que la maestra planee las actividades musicales, por tanto, es ella quien debe indicar qué deben de hacer, y aunque no estén conformes, se sujetan a lo dispuesto por la directora y supervisora, para evitar problemas, en otros casos se generan serios conflictos, lo que produce un ambiente pesado, de poca comunicación y apoyo mutuo.

Otro maestro se coordina con la directora, quien lo orienta para que planee actividades variadas y atractivas, se apoya en el libro de música y no tiene dificultad para asumir su función, sin embargo, algunas educadoras mandan a sus alumnos al salón de música, pero no siempre están presentes, dificultan así al maestro la coordinación de las actividades musicales, pues implica tocar el órgano y controlar a aquellos niños inquietos que salen del salón, pelean o se distraen, a pesar de lo anterior, el maestro mantiene la calma y su entusiasmo durante las actividades. Cabe señalar que cuando una educadora planea las actividades musicales relativas al proyecto, siempre la apoya.

En otro de los jardines, los padres de familia gratifican al maestro de música mediante una cooperación mensual, ya que no cuentan con esta plaza, lo hacen para que sus hijos no se vean afectados en esta área de su formación, él se limita a realizar lo que las educadoras indican, los niños le tienen confianza y juega con ellos durante el recreo.

Se puede decir que tanto educadoras como maestros de música, tienen una especialidad y ambos pueden aportar sus conocimientos y experiencias para la realización de actividades musicales, y así favorecer la sensibilidad artística. Al respecto en el libro de *Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos* (SEP: 1991, 41), señala que en caso de contar con el apoyo del maestro de enseñanza musical, será conveniente tomar en cuenta que:

Esta actividad se enriquece con la participación y sugerencias del profesor de enseñanza musical. Para lograr la interacción entre los dos tipos de especialistas, el equipo de docentes proporciona al profesor de enseñanza musical una visión global de las actividades preescolares, de la etapa de desarrollo en que se encuentran los diferentes grupos y los objetivos a lograr mediante la sesión de actividades musicales. Se sugiere proporcionar, entre otros apoyos, el presente

documento e intercambiar opiniones para favorecer las aportaciones de ambos docentes. De esta manera, se inicia la integración de un equipo de especialistas: unos en educación preescolar, conocedores del desarrollo infantil y de la metodología que el preescolar de 4 a 6 años requiere para favorecer su educación en el jardín de niños y otro, el profesor de enseñanza musical, quien por su especialidad es el abocado para incrementar los conocimientos artísticos y, principalmente musicales de los educandos”.

Pude constatar algunas discrepancias en cuanto a la función que le confieren al maestro de enseñanza musical, considero que la cita antes señalada aclara esta cuestión, sin embargo, faltaría que docentes y maestros de música se tomaran tiempo para analizarlo y tomar acuerdos al respecto.

En general, las actividades musicales se efectúan al iniciar la mañana, cantos de saludo y aseo, y en algunos casos, coros que invitan al movimiento corporal, estas actividades las realizan en tres jardines con todos los grupos, sólo en uno, las educadoras lo hacen dentro del salón.

Cada grupo tiene su horario para participar en las clases de música, principalmente se enseñan coros, villancicos, bailes, dramatizaciones, y con menor frecuencia, ejercicios de psicomotricidad.

En un jardín se realizan de forma esporádica, es decir, cuando hay un evento en puerta, entonces se intensifican las actividades, en los demás asisten a su sesión diaria, sólo se suspende cuando hay un trabajo de los proyectos que requiere de más tiempo.

Cabe señalar que para los eventos y festivales, se destina mucho tiempo a los ensayos, ya sea para participar en desfiles municipales, como del 16 septiembre, día de la alimentación y 20 de noviembre, fiesta del día de muertos, navidad, día del niño, de la madre y del padre, día del medio ambiente, fin de cursos.

En opinión de las educadoras, este tipo de actividades las distrae continuamente del trabajo con su grupo, además se sienten abrumadas, entonces presionan a sus alumnos, quienes en ocasiones se niegan a participar, pero no pueden evitarlo porque quedarían mal con sus directoras y padres de familia, quienes dan mucha importancia a este tipo de eventos.

En un jardín observé que para la elección de un cuento musical emplearon tres días consecutivos, durante un tiempo aproximado de una hora, los dos primeros

mantuvieron a los niños sentados dentro de una aula escuchando los cuentos de un casete, entre la directora, educadoras y niñera, evitaban que los niños y niñas se acostaran en el piso, se levantaran o salieran del salón, sus expresiones eran de cansancio y enfado, el tercer día, estuvieron en el patio sentados en las escalinatas, mientras el personal se ponía de acuerdo para presentarlo.

En realidad, este tiempo se destinó no tanto para que los niños se involucraran en las actividades y participaran en las decisiones, sino para que educadoras, directora y maestra de enseñanza musical se pusieran de acuerdo sobre lo que iban a realizar, tal vez pudieron hacerlo en otro momento, pero les implicaría una reunión extraordinaria, y en este jardín la directora no convoca a reuniones, y tampoco hay disposición de parte del personal para quedarse después de clases, según ellas mismas lo expresaron, pues la que no tiene compromisos familiares, trabaja un doble turno.

### **3.2.5 Participación de los padres de familia**

En los cuatro jardines observé que los padres manifiestan interés porque sus hijos adquieran conocimientos relacionados principalmente con la escritura y matemáticas, ya que a la salida todos preguntaban a las educadoras, - hoy no les va a dejar tarea, van a escribir o a hacer números, les vamos a leer -, en otros casos la pregunta era ¿Cuándo les va a dejar tarea? “Es que no quiero mi niña se atrase”.

Al respecto, la mayoría de las educadoras se mostraron preocupadas por responder a estas expectativas, pero dijeron que algunas directoras les impiden enseñar números o palabras, y menos aún, dejar tarea porque son indicaciones de la supervisora, y que más vale no tener problemas con ella; ven que esta situación molesta a los padres. En un jardín escuché comentarios de enfado a cuatro madres de familia, otras sólo se concretaban a escuchar, hablaban sobre cambiar a sus hijos de jardín o buscar a alguien que los apoyara de manera particular, las educadoras se mortifican porque reciben estos reclamos, y porque creen que no lo hacen por flojera.

Por otra parte, vi que las directoras evitan en la medida de lo posible, que los padres entren al jardín, una de ellas expresó que si les permiten la entrada, son capaces de intervenir en cuestiones que no les competen, a diferencia de los jardines rurales, donde las educadoras se esfuerzan para involucrarlos en las actividades del jardín y obtener de esta manera su apoyo.

Las educadoras no están de acuerdo en que se evite el paso de los padres al jardín, debido al apoyo que les proporcionan para los proyectos, eventos, festividades, etc., sin embargo, no pueden hacer nada. En un jardín, una de las educadoras expresó que no puede platicar por mucho tiempo con alguna mamá, porque la regaña su directora; en otro me tocó presenciar una acalorada discusión entre la directora y una mamá, quienes manifestaron su inconformidad, porque se les limita participar y expresar sus inquietudes, incluso una de ellas reclamó que cuando requería administrarle un medicamento su hija, la directora le negó la entrada y le indicó, dejara la medicina a su educadora, quien con tanto trabajo que atender, olvidó dárselo.

Pese a lo anterior, se puede decir que estos jardines gozan de un fuerte apoyo por parte de los padres, ya sea mediante cooperaciones voluntarias, organización de actividades para reunir fondos económicos encausados a subsanar algunas necesidades de los jardines, como la compra de materiales, construcción y/o rehabilitación del inmueble, lo relacionado a proyectos y eventos, así como pagar una gratificación al personal que no ha sido nombrado por la Secretaría de Educación, como es el caso de una intendente, maestro de música, niñera que auxilie a las educadoras.

Como puede apreciarse, la participación de ellos es diversa, mientras que algunos sólo exigen que el docente haga, y poco apoyan, hay quienes sí están interesados por la educación de sus hijos, trabajan para resolver algunas necesidades del jardín y de la educadora.

### **3.2.6 Función de los directivos**

Durante las visitas observé en todos los jardines, la tensión que genera la presencia de la supervisora, tanto en directivos como docentes y personal de

apoyo, en algunos casos se presentó para llamar la atención a una de las educadoras y permaneció en su salón observándola; de igual forma, a la maestra de música por faltar a sus responsabilidades, o porque considera que no sabe tocar bien las notas del himno nacional, pero en otras, su visita se enfocó a dar indicaciones para el llenado de documentación, así lo expresaron algunas directoras y educadoras. En el caso de las educadoras, inferí que las perciben como quien va a calificar o juzgar su trabajo, esto las angustia y molesta, sobre todo cuando les solicita su planeación, se sienten inseguras porque no saben si va a ser de su agrado.

### **3.2.7 Horarios**

El horario de trabajo es de 9:00 de la mañana a las 12:00 horas, curiosamente una constante fue que en todos los jardines tocaron la campana entre las 9:20 y 9:30 de la mañana, indicando la hora de entrada, iniciando con un coro de saludo y aseo, algunas directoras, educadoras y maestros de música llegaron después de las nueve.

A la salida, tanto personal docente, de apoyo y directivo, mostraron prisa por salir, en un jardín, dos mamás llegaron a las 12:20 por sus hijos, la encargada de la guardia (educadora) les recomendó que fueran puntuales para recoger a sus hijos a la hora, cosa que no les gustó, hicieron comentarios en voz baja y una dijo en voz alta, - como si ellas fueran tan puntuales, deberían de poner el ejemplo, no crees -, dirigiéndose a la otra mamá, y expresiones como ¡ajá!, en un tono despreocupado y simulando dar poca importancia a la indicación dada.

### **3.2.8 Reuniones**

En tres jardines tienen reuniones de consejo técnico mensualmente, y en otro de forma esporádica, pero todos coinciden en que tiempo autorizado es insuficiente para tratar asuntos relacionados con la práctica docente o analizar los libros de apoyo, y el poco tiempo de que disponen, lo dedican para organizar algún evento.

Sólo en un jardín se reúnen al término de las actividades cuando se presenta algún problema, o alguien manifiesta una necesidad o dificultad, sin embargo, no

todas tienen disposición para quedarse, la directora me comentó que una de las educadoras reclamó que su nombramiento señala 15 horas de trabajo, por tanto, no se justifica que la convoque a reuniones después de las 12:00 hrs.

### **3.2.9 Opiniones sobre el trabajo de las educadoras**

El contexto impacta las decisiones que la educadora toma al momento de planear, pues me di cuenta que por una parte, sufren la presión de los padres de familia, quienes tienen expectativas de que sus hijos se les introduzca a actividades para leer, escribir y conocer los números, y por otra, las opiniones que algunos maestros de primaria externan sobre su trabajo, quienes lo califican de bueno o malo, según las habilidades y conocimientos mostrados por los alumnos cuando ingresan a este nivel.

Probablemente a esto se debe que durante la planeación, las educadoras muestren especial preocupación por abordar los contenidos de matemáticas y lecto-escritura, pues opinaron que lo hacen para que sus alumnos vayan bien preparados y no tengan problemas al ingresar a la primaria, lo anterior no significa que los demás contenidos señalados en el programa no los trabajen.

Por su parte, las educadoras más experimentadas que llevan varios años atendiendo el grupo de tercero y tienen experiencia en primaria, opinaron que privilegiar la lectura, escritura y matemáticas, les ha permitido preparar mejor a sus alumnos, y han constatado que les ha ido bien.

Existen coincidencias y diferencias significativas según el contexto y los sujetos que participan en cada jardín, sólo estando en contacto directo con las personas y observando estos hechos, se pueden valorar algunos elementos que influyen en las decisiones que toma la educadora para planear su trabajo y llevarlo a la práctica; por tanto es indiscutible que el contexto influye en su tarea educativa.

## **4 SIGNIFICADO Y UTILIDAD DE LA PLANEACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DIARIAS DE LA EDUCADORA**

La planeación, término usual en nuestros tiempos, se ha asumido en el lenguaje cotidiano, y es concebida por la sociedad como requisito indispensable para actuar de manera organizada, ya que toda actividad humana requiere de esta acción para prever lo necesario. Sin embargo, llevarla a cabo exige reflexionar, definir propósitos y analizar detenidamente las acciones para incidir con éxito en la realidad sobre la cual se desea intervenir. El presente capítulo da cuenta del significado y utilidad que la planeación tiene para las educadoras, así mismo del proceso que viven durante la misma.

Para elaborar el siguiente informe, revisé el material sistematizado de entrevistas, los registros ampliados de las observaciones, y algunos datos del diario de campo, así como el programa preescolar y libros de apoyo, con el fin de encontrar la lógica para presentar los resultados obtenidos.

Debo decir que todos los momentos en este proceso tuvieron un alto grado de dificultad, sin embargo éste fue uno de los más difíciles, pues por más tiempo que dedicaba, no lograba entender cómo hacerlo, después de analizar en repetidas ocasiones las preguntas de investigación y los propósitos de la misma, de leer y releer una y otra vez las entrevistas, observaciones y la información sistematizada, terminé por organizarla de la siguiente manera: primero, presento las opiniones de las educadoras acerca de la planeación, en segundo lugar, los problemas que enfrentan durante la planeación, realización y evaluación, elementos del proceso didáctico, los apoyos que reciben, y lo observado en las diferentes actividades.

### **4.1 Las educadoras opinan acerca de la planeación**

Respecto a la planeación, opinaron que ésta es medular, vital e indispensable en su quehacer cotidiano, pues es un instrumento que facilita organizar las actividades, evita la improvisación, permite visualizar las metas que pretenden lograr, atender los intereses de los niños, no perder de vista el propósito que se persigue, y trabajar mejor; de lo contrario, pierden tiempo, o se conduce a realizar

actividades desarticuladas que no resultan interesantes para sus alumnos. A continuación incluyo algunos fragmentos textuales.

#### Educadora 3/B

La planeación es importante porque permite llevar una secuencia del tema – ¿de cuál tema? – pues cuando trabajas algo del interés de los niños, el planear te lleva a dar seguimiento, es lo esencial, es la base para visualizar las metas que quieres lograr.

Reconocen que a veces necesitan adaptar las actividades porque lo planeado no tuvo la respuesta esperada por parte de sus alumnos, entonces ponen en juego su creatividad para diseñar otra actividad y no perder de vista su propósito.

#### Educadora 2/A

La planeación tiene mucha importancia porque no improvisas, aunque a veces tienen que hacerlo porque algo que tu planeaste no resultó como esperabas y entonces pones en juego tu creatividad para improvisar una actividad que responda a lo que te propusiste lograr; desde ese punto de vista sí tienes que hacerlo, sin embargo improvisar porque no traes algo planeado es diferente.

También, se dan cuenta que cuando no planean las actividades, les impide tener ideas claras del objetivo que persiguen, y no se dan a entender a los niños, luego experimentan desorganización y desinterés por parte del grupo.

#### Educadora 5/C

La planeación es importante porque no improvisas ni pierdes tiempo y cuando no he planeado, observo la diferencia, hay más desorden, se pierde interés por las actividades.

## **4.2 Qué toman en cuenta las educadoras para hacer la planeación**

Es importante señalar que la planeación, surge de un diagnóstico individual, y con los resultados obtenidos concluye el grupal, de acuerdo a los resultados planean las actividades de los proyectos y el plan diario. Sobre lo anterior, las educadoras expresaron sus opiniones acerca de cómo entienden y realizan evaluación inicial.

### **4.2.1 Diagnóstico grupal**

Al iniciar el ciclo escolar las autoridades un diagnóstico con el fin de que la educadora conozca a su grupo, y lo tome en cuenta al momento de planear

proyectos y el plan diario, para que sea acorde a las características y necesidades de sus alumnos; pero ellas expresaron algunas dificultades e inseguridad porque no saben si lo están haciendo está bien, además creen que el mes de septiembre no es suficiente para evaluar con atención a cada niño, ya que los grupos son muy numerosos. Una educadora al referirse al diagnóstico dijo que es:

Educadora 3/B

... un conocimiento general del grupo para hacer el diagnóstico y conocer los problemas y necesidades de los niños para planear y favorecer los propósitos del programa... Aunque el tiempo que se nos da es muy poco por la cantidad de niños y no podemos evaluar con atención a cada niño.

Afirmaron que para hacer el diagnóstico toman en cuenta, además de lo observado en el grupo, las entrevistas con los padres de familia para saber cuál es su situación socioeconómica, si el papá viven con la familia, si son hijos de madre soltera, cómo es la conducta del niño en el hogar, si tiene problemas de comportamiento, características que reflejan su autonomía e intereses, además de conocer con qué cuenta la comunidad para retomarlo cuando se trate de hacer la planeación de proyectos. Sobre los aspectos que deben observarse en la comunidad donde se encuentra el jardín ubicado, una educadora expresó que esto le permite:

Educadora 1/A

Conocer qué te ofrece la comunidad,

¿Qué elementos de la comunidad?

Pues aquellos que te puede ofrecer para la realización de proyectos..... que el doctor, el hospital, el agente de tránsito, en fin, todo lo que puede apoyar en un momento dado.

Otra afirmó que el diagnóstico no es útil debido a que lo hacen muy general y no les proporciona mucha información para la planeación; otra expresó que hay indefinición sobre los conocimientos que deben construir los niños en tercero de preescolar. Sobre esto presento algunos fragmentos de las entrevistas.

Educadora 1/A

Es ambigua, muy generalizada, considero que debe ser más detallada.

¿Por qué?

Porque me falta, a mi modo de ver, más instrumentos para evaluar a los niños, aunque anoto en la libreta lo que te decía que observo; pero falta ser más sistemática esta evaluación, porque ésta la hago como mis compañeras, muy global, pero no sabemos realmente cómo están nuestros niños. Por este motivo no apoya como debería ser, aunque sí permite ver los contenidos para no perderlos de vista en la planeación de proyectos, pero le faltaría ser más acordes a las necesidades de los niños.

#### Educadora A/2

Me gustaría saber qué contenidos deben llegarse a construir en este nivel, qué niveles cognitivos se espera que el niño construya, está muy indefinido, creo necesario saberlo para llevar un trabajo con mayor eficacia, de otra manera estaremos contribuyendo a que los niños al llegar a la escuela primaria tengan problemas que van a repercutir no sólo al principio, sino en los próximos años escolares.

La primera establece una relación entre la evaluación diagnóstica y la planeación que realiza, puedo inferir la importancia que le concede para que las actividades respondan a las características y necesidades de su grupo.

La segunda destaca la necesidad de conocer los niveles cognitivos que debe alcanzar el niño preescolar en cada uno de los contenidos señalados en el programa, en su opinión está indefinido, por eso no saben cómo orientar a sus alumnos, quienes en la primaria enfrentarán serias dificultades.

Pero en ambos casos, cumplen con el requisito administrativo del diagnóstico y la planeación, aunque reconocen que no es lo que necesita su grupo, ni resulta un apoyo a su práctica docente.

#### **4.2.2. En la planeación general de proyectos**

Cabe señalar que de siete educadoras, sólo seis realizan la planeación de proyectos, una no la hace porque su directora nunca se la ha solicitado; todas hacen el plan diario.

#### Educadora 5/C

Pues no lo realizo, aquí mi directora ni siquiera me ha dicho que esta planeación se debe llevar.

En la planeación general del proyecto, todas coinciden en parten de los intereses de sus alumnos, definen qué van a investigar, cómo, cuándo y dónde, quiénes

van a participar, orden de las actividades, recursos a utilizar, contenidos del programa. Una dijo que para elegir el tema, realizan una votación grupal.

Educadora 6/D

En la planeación del proyecto, parto del interés de los niños sobre ¿qué se va a investigar?, para sacar las actividades a realizar, tomando en cuenta cómo, con qué, cuándo, en qué lugar, quiénes van a participar, qué orden de actividades, es decir, la secuencia de éstas y tomo en cuenta los contenidos propuestos (PEP/92), procuro cubrirlos en las diferentes actividades.

La siguiente educadora observa los intereses de su grupo y a partir de esto planea actividades generales y significativas acordes al proyecto.

Educadora 3/B

Principalmente tomo en cuenta los intereses que dan surgimiento al proyecto y propongo actividades generales acordes al tema, agrego según observo, lo que hace falta, complemento, estructuro y busco actividades significativas... que les interese a los niños y estén de acuerdo al tema que se trabaja.

La siguiente maestra busca estrategias para incorporar los contenidos del programa y los aspectos de cada uno, así como los relacionados con las festividades nacionales y tradicionales, las actividades propuestas en cada bloque y las actividades de rutina; toma en cuenta los tiempos para no dejar inconclusos los proyectos. Por otra parte manifiesta angustia y preocupación cuando aborda proyectos obligados, porque deja de lado los intereses de los niños, lo cual significa que aunque hace esfuerzos por hacer atractivas las actividades, no siempre es posible; cuenta de ello es el siguiente extracto:

Educadora A/1

Procuro abordar un contenido y en otros, pues otros contenidos, procurando englobarlos en la realización de los proyectos... incorporo las estaciones del año, el uso del reloj, paso asistencia mediante conteo para saber cuántos niños vinieron o cuántos faltaron, el uso del calendario, el aseo personal, todo se puede relacionar con el proyecto, sólo cambio las formas y los tiempos para no caer en la rutina.

También en esta planeación considero las festividades para que los tiempos me den, tu sabes, hay festividades que no podemos pasar desapercibidas y entonces o hablo un día de una festividad y lo conecto al proyecto por medio de un cuento, conversación, etc., y continuo con el proyecto cuando ésta no es tan importante.

Cuando es navidad o la revolución mexicana por ejemplo, pues sí tengo que abordarlo como proyecto y...

Con un dejo de preocupación, se queda pensativa y agrega:

... muchas veces tengo que dejar de lado los intereses de los niños, para abordar lo que está urgiendo.

La siguiente educadora para esta planeación toma en cuenta el programa los bloques de juegos y actividades donde se encuentran los contenidos y las dimensiones del desarrollo que se refieren a lo afectivo, físico, social y cognoscitivo.

Educadora A/2

Tomo en cuenta el programa, los bloques que hablan de los contenidos y las dimensiones del desarrollo

#### **4.2.3 En el plan diario**

En esta planeación coinciden en tomar en cuenta los intereses de los niños, que en algunas ocasiones modifican de acuerdo a las propuestas que hacen durante las puestas en común o en el desarrollo del proyecto, pues ellos dan pautas para retomar otras situaciones educativas que en su opinión enriquecen el trabajo de proyectos; algunas dan prioridad a las matemáticas y lectoescritura, porque son de su agrado o porque creen que en estos contenidos enfrentan más problemas sus alumnos al ingresar a la escuela primaria.

Educadora A/1

Voy procurando llevar aspecto por aspecto de cada contenido, aunque doy más importancia a las matemáticas.

¿Por qué?

Porque es en donde más dificultades tienen los niños al ingresar a la escuela primaria, esto también se da en la escritura y también la favorezco en tercero por la misma razón, aunque no descuido los otros contenidos pero si le doy más prioridad a éstos; que te voy a decir, que más a matemáticas porque en lo personal siempre me han gustado mucho, me hubiera gustado hacer una carrera relacionada con éste contenido.

Realiza un trabajo sistemático donde retoma cada contenido y los aspectos señalados en la antología de bloques de juegos y actividades, aunque da prioridad a matemáticas y la escritura por ser básicos en la escuela primaria; ella

trabajó en este nivel y posiblemente su experiencia le proporciona elementos sobre lo que requiere desarrollar más en el nivel preescolar; por otra parte, su gusto por las matemáticas que influye al seleccionar y diseñar la planeación; aunque es enfática al decir que no por eso descuida los otros contenidos.

Otra educadora aclara que además de los contenidos, toma en cuenta las características de sus alumnos, para ello agrega actividades específicas que permita a sus alumnos más atrasados, avanzar para que estén al nivel de los demás.

Educadora A/2

En el plan diario tomo en cuenta los contenidos de los bloques, también las necesidades e intereses de los niños, porque no todos trabajan al mismo tiempo.

¿Cómo es esto?

Que no todos tienen el mismo ritmo de trabajo, entonces cuando planeo, tomo en cuenta esto para formar equipos de trabajo, por ejemplo actividades especiales que ligo con el proyecto, que pueden ser sobre el conteo, recortar, discriminación visual, etc., entonces me siento con los que van atrasados, los cuestiono y animo para que avancen...

Lo anterior muestra los retos de su intervención, por una parte, atender los contenidos, la metodología de proyectos, y por otra, las características y necesidades de sus alumnos, para lograrlo, desde su experiencia diseña estrategias que le permita apoyarlos en su desarrollo.

Al respecto agrega:

... y esto lo tienes que tomar en cuenta a la hora de planear, de acuerdo a las necesidades de apoyo que necesitan, tienes que planear actividades específicas, desde luego que tomarás en cuenta las actividades de los proyectos, pero no debes dejar de lado estas necesidades y a veces esto no lo entiende tu directora, entonces lo haces, pero no lo pones en tu planeación.

Vale la pena destacar dos cuestiones importantes: la primera tiene que ver con las necesidades que identifica en algunos niños que requieren de un apoyo específico para favorecer su desarrollo, entonces diseña diferentes actividades que no siempre encajan en los proyectos; y segunda, para ella queda claro la importancia de atender estas necesidades, no así para la directora quien sólo

comprende que la planeación ha de referirse a los proyectos, por ello la educadora planea por separado estas actividades, y así evita problemas por desacato.

Explicó que para identificar las necesidades, utiliza un control que ella misma diseñó, es una hoja cuadriculada de doble entrada, que estaba pegada en la contraportada de su libreta, al costado izquierdo contenía los nombres de sus alumnos y en la parte superior algunos aspectos que ella observa, en matemáticas: seriación, clasificación, conteo, figuras geométricas (identifica triángulos, cuadrado, rectángulo, círculo y rombo) y escritura de números; en lenguaje: escribe su nombre, letras; en lectura: reconoce su nombre, en colores: identifica el rojo, amarillo, rosita; habilidades: recorta bien/regular/mal.

Dijo que sus observaciones las realiza diariamente y registra en su hoja, de esta manera se da cuenta si sus alumnos van avanzando. Sobre los demás contenidos del programa, afirmó que aunque no los tenía registrados al igual que los anteriores, sí los abordaba.

Con relación a lo anterior, la misma educadora A/2 manifiesta preocupación por este tipo de alumnos debido a las dificultades que enfrentarán al llegar a la escuela primaria, pues ella es testigo, pues también trabaja en ese nivel. El siguiente fragmento da cuenta de ello.

Este año recibí niños que ni los colores conocen, imagínate, están en tercero, esto me preocupa mucho.

¿Por qué?

Porque cuando llegan a la escuela primaria, tu sabes que yo trabajo también en este nivel y los niños sufren muchas incomprensiones, hay quienes les dicen...

Se refiere a los maestros o maestras de la primaria

que ya no están en preescolar sólo jugando, ahora están en la primaria y van a saber lo que es trabajar; esto atemoriza a los niños mucho, además unos los ridiculizan diciéndoles, esto te enseñaron en tu kinder, no sabes nada; en fin, los niños sufren mucho.

No sólo toma en cuenta lo que el programa indica, también atiende las diferencias, visualiza desde su experiencia los aspectos del desarrollo que debe atender en cada uno de sus alumnos y procura prepararlo para cuando ingresen a

la primaria; éste es otro de los aspectos que influyen en ella al momento de realizar la planeación.

Otra maestra, sólo toma en cuenta lo planeado en el friso, y las ideas o sugerencias que los niños dan durante las puestas en común.

Educadora 4/B

La realizo de acuerdo a lo planeado y expresado en el friso, lo acordado en las puestas en común, esto me permite prever, planear y llevar secuencia de las actividades

### **4.3 Apoyos que reciben las educadoras en la planeación**

El apoyo que reciben de sus directoras varía, algunas opinaron que son animadas con paciencia, dos no cuentan con directora y se ayudan mutuamente, mientras que las otras no reciben ningún apoyo.

Sin duda que una actitud comprensiva de parte de la directora ayuda emocionalmente a sus educadoras a comprender cómo hacer la planeación y vivenciarla en la práctica misma; en el caso de quienes cuentan con este aliciente, lo valoran porque apenas inician su experiencia en preescolar y pueden avanzar mejor en este proceso. Cabe destacar la importancia de la función directiva en lo técnico pedagógico, así como relaciones interpersonales que pueden favorecer un ambiente de trabajo, respeto y reconocimiento a lo que cada miembro hace, según su función; a continuación presento algunos fragmentos:

Educadora 7/D

... ella me tiene mucha paciencia y me anima diciéndome que todas tuvimos una primera vez, que la experiencia se adquiere con dedicación y compromiso...

Educadora 6/D

Recibo mucho apoyo, sobre todo en mi caso que apenas estoy empezando

La siguiente educadora, además de señalar el apoyo que recibe de su directora, valora su experiencia por estar frente a grupo, ya que ésta se traduce en un apoyo eficaz para ella y sus demás compañeras.

Educadora 4/B

Mucho me asesora, tiene apertura para aprender juntas, además tiene buen modo para decir las cosas, su experiencia le permite orientarnos porque no ha perdido el contacto con el grupo, pues es directora pero también tiene grupo.

La directora dice que apoya a través de las observaciones pertinentes que realiza en la planeación de las educadoras – a pesar de estar frente a grupo –, pero reconoce que no siempre son aceptadas con buen agrado. Me llamó la atención que al contrastar los datos, curiosamente difieren lo que dice una y otra, pues durante la entrevista, la directora refiriéndose a la educadora antes mencionada dijo:

DIR/B

Hago las observaciones pertinentes, pero observo malestar en una de las educadoras, tiene dos años de egresada de la normal y no le agrada ser cuestionada, pero veo en su planeación y realización de las actividades serias confusiones, tanto para redactar como para diferenciar una planeación de otra, no las vincula.

En las demás observo madurez para aceptar las correcciones o para expresar con sencillez sus dudas o dificultades...

Parece que la educadora no quiso expresar abiertamente lo que piensa acerca del apoyo que recibe, o reconoce que la directora tiene razón y experiencia por estar frente a grupo; esto no lo pude constatar, probablemente la directora ha sido muy cuidadosa en su trato para orientarla en este proceso de trabajar en equipo y entender la planeación.

Otras opinaron que no reciben apoyo; presento el fragmento de una educadora y lo contrasto con lo que dijo su directora:

Educadora 5/C

... no tengo ningún apoyo, creo que está igual o peor que yo, (se refiere a la directora) si no hacemos las cosas bien, pues se hace de la vista gorda y esto no ayuda para hacer mejor el trabajo

La directora por su parte expresó:

DIR/C

Mira, paso realmente poco a los grupos por falta de tiempo, y cuando observo dificultades, doy sugerencias, respetando siempre el trabajo de la compañera.

¿Y en cuanto a la planeación qué apoyos da?

Corrijo principalmente problemas de ortografía y redacción para evitar susceptibilidades...

Tenemos las reuniones del consejo técnico aunque nunca alcanza el tiempo para analizar un libro, más bien para preparar eventos, ya vez cómo nos traen con tanto trabajo y papeleo.

Al contrastar la opinión de ambas, deduzco que mientras la directora evita herir susceptibilidades, la educadora no lo entiende así, pues considera que si hace las cosas bien o mal, no hay ninguna intervención, por tanto, no recibe orientación alguna que le ayude a realizar mejor su trabajo.

Cabe aclarar que la directora titular atiende sólo las cuestiones de la dirección, sin embargo reconoce que llenar y entregar tanta documentación, le impide hacer visitas a las aulas para observar el trabajo de sus educadoras. En una de las visitas dijo que debía realizarlas mensualmente para hacer anotaciones y dialogar con la educadora acerca de sus problemáticas, darles sugerencias que ayuden a mejorar su práctica; sin duda que las visitas le darían oportunidad de conocer las necesidades que tienen sus educadoras en cuanto a la planeación y su práctica docente en general, pero no sucede así por las razones antes expuestas. La educadora por su parte demanda mayor acompañamiento para hacer mejor su trabajo.

La siguiente educadora expresa que pese la ausencia de su directora, se apoyan mutuamente entre todos, me parece importante destacar el valor que tiene una cultura que fomenta el trabajo de equipo, ya que ayuda a crecer profesionalmente entre docentes, y definitivamente esto se traduce en un beneficio para los niños.

Educadora 2/A

Nuestra directora tiene permiso y quien la cubre tiene incapacidad por maternidad, sin embargo entre nosotras existe apoyo mutuo.

Las directoras por su parte, reconocen que las reuniones del consejo técnico pedagógico son el espacio para analizar las problemáticas que tienen las educadoras, pero el tiempo autorizado no es suficiente, ya que tienen asuntos urgentes durante todo el año y les dan prioridad, estos son la organización de eventos, llenar mucha documentación, evaluarse en carrera magisterial, etc. Sólo en un jardín la directora convoca a reuniones extraordinarias para resolver entre

todo el personal las necesidades que se presentan, pero se tratan de manera rápida, sin embargo también tiene sus inconvenientes; a continuación presento un fragmento de la entrevista.

DIR/C

También tenemos reuniones del consejo técnico, y cuando veo que hay dificultad en alguna de ellas, las reúno para que juntas encontremos solución, aunque la compañera que ya te mencionaba, siempre está atenta a la hora de salida, incluso ha llegado a decir que su nombramiento dice que es de 15 horas; esto es un poco difícil porque no muestra disposición, pero espero que poco a poco vaya entendiendo la necesidad de aprender juntas; no dudes que en cualquier rato me acuse al sindicato de que la retengo más tiempo del que dice su nombramiento.

Hay dos cuestiones que llaman la atención: primero, la necesidad que observa la directora de reunir al personal para aclarar dudas, dificultades relacionadas con la práctica docente o problemas interpersonales, pues al igual que las demás directoras coincide en que el tiempo autorizado para el consejo técnico no es suficiente para tratar todos los asuntos, además de ser mensuales, y durante este lapso se presentan cuestiones que requieren una intervención inmediata.

Segundo, reconoce que no todas las educadoras tienen la misma disposición o interés para quedarse a tratar esos asuntos, ya sea por compromisos familiares, personales, ó probablemente a la educadora – a quien se alude – no le digan nada estas reuniones, por lo tanto reclama sus derechos como trabajadora. Sin duda que esta situación genera tensión e incluso es motivo de preocupación para la directora al reunir las fuera de su horario y hacerse acreedora a una llamada de atención sindical; sin embargo, parece que la alternativa para apoyarla son estas reuniones, pues al igual que sus educadoras, también atiende grupo y lo administrativo, lo cual le impide realizar visitas a las aulas para apoyarlas. Lo anterior lo infero a partir de lo que dijo durante la entrevista:

DIR/C

¿Desea agregar algo más?

Pues... que en años anteriores no estaba frente a grupo y podía ir a las aulas a observar, pero ahora que tengo grupo, puedo entender mejor la problemática que tienen mis compañeras en la planeación y otras situaciones... sin embargo quisiera partirme en pedazos para atender a mis pequeños, atender lo administrativo y apoyar más a mis compañeras, pero no me es posible, humanamente hago lo que puedo.

Por su parte, la supervisora opinó que las educadoras han sido apoyadas mediante los talleres de planeación y material escrito que ha facilitado a algunas directoras para que lo estudien en sus reuniones.

SUP

Han tenido talleres de planeación y se les ha proporcionado material escrito.

Sobre este material escrito, una directora opinó:

DIR/C

Pues mira, tantos cambios que se han dado año con año en la forma de planeación, que las educadoras apenas entienden una cuando ya la cambiaron. Finalmente cada educadora busca sus propias estrategias, esto se debe a que no existe un modelo, no sabemos si lo que se está haciendo está bien o mal

La directora refiere que estos documentos escritos surgen de los acuerdos que toman las supervisoras junto con la jefa de sector, quienes durante las reuniones diseñan formatos para facilitar la planeación de las actividades que realizan las educadoras – esto me dijo la supervisora en una ocasión -. En la opinión de esta directora, los esfuerzos por apoyarlas, no logra su fin.

#### **4.4 Dificultades que enfrentan durante la planeación**

Las educadoras expresaron algunas dificultades para hacer la planeación, como redactar sus ideas, incorporar los contenidos cuando trabajan proyectos, una expresó que no sabía cómo abordar la lectura, escritura y matemáticas, otra más no realiza la planeación del proyecto porque su directora no se la pide, y las demás opinaron que llenar tanta documentación entorpece la realización de lo planeado por las frecuentes interrupciones. Sin embargo hubo quienes afirmaron que no tienen dificultades en planeación. A continuación presento algunos extractos de las entrevistas que dan cuenta de lo anterior:

Educadora 5/C al referirse a las dificultades, expresó:

Sí, cómo redactar mis ideas; por otra parte estoy en un conflicto, los padres de familia me piden planas o tareas para sus hijos y esto afecta mi planeación porque la supervisora me lo prohibió y no se con quién quedar bien...  
Agregó – no tengo experiencia sobre cómo llevar un proceso y secuencia de actividades para apoyar mejor a mis alumnos.

### Educadora 3/B

Los imprevistos que se presentan en el grupo, la indisciplina, cuando lo que planeé no te resultó, no saber cómo planear para que los niños estén atentos o interesados, es decir, cómo seleccionar las actividades... para que sean acordes a su edad, no le he atinado.

Tengo problemas para redactar mis ideas, tengo mucha confusión a la hora de planear, me hago bolas, a veces la falta de apoyo de los padres te echan a tierra lo planeado..

### Educadora 4/B

Tengo confusión entre propósitos y estrategias al momento de planear, porque en el momento que me revisa mi directora no coincidimos. Me cuesta trabajo escoger conceptos para adecuarlos a las necesidades que observo... en la planeación.

### Educadora 1/A

No sé cómo evaluar a los niños para poder realizar una planeación más acorde a las necesidades de ellos, sin embargo te puedo decir que siempre hay interés de ellos por las actividades, considero que debe haber una planeación más detallada.

Directoras, supervisora, consultora técnica y jefa de sector, coinciden en que existen serias necesidades de actualización en las educadoras, porque observan muchos vacíos en la planeación general del proyecto y plan diario.

Jefa de sector:

Mira, considero que se trata de una nueva cultura, es algo a lo que no se está acostumbrada, y por esto se llega a la idea que hay que planear para cumplir con lo administrativo... considero que falta profundizar más en la teoría, en la metodología, en los contenidos y los propósitos del PEP/92, porque se tiene una visión parcial, esto ocasiona dificultad para realizar una buena planeación, coherente con las necesidades y características de los niños para acercarlos a los conocimientos.

Enfatiza en la necesidad de entender y asumir la cultura de planear para eficientar el trabajo, para no cumplir solamente con un requisito administrativo; por otra parte, reconoce que hace falta profundizar sobre aspectos teóricos, metodológicos, contenidos y propósitos del PEP/92, pues en su opinión, se tiene visión parcial de éste. Lo anterior, repercute en una planeación que no atiende las necesidades y características propias de los niños.

La asesora técnica señaló algunas dificultades observadas en el aula, así como la trabajo en al impartir cursos y talleres, o dialogado con ellas acerca de sus problemáticas. El siguiente extracto expone algunos aportes.

La planeación representa una dificultad, tal vez más acentuada en algunas educadoras que en otras, lo cual las lleva a improvisar actividades sin definir exactamente la intención educativa; el uso de las áreas de trabajo como una manera de entretener a los niños.

... sobre los bloques de juegos y actividades hay desconocimiento de los contenidos que contempla cada uno, se maneja el nombre del bloque pero no de qué trata cada uno, los propósitos que persigue.

... saber cómo seleccionar y planear las actividades con diferentes grados de dificultad, según el grado que se atiende, es decir, de lo sencillo a lo complejo y así responder a las características de los niños que se atienden.

Existe confusión sobre los tipos de planeación y la finalidad de cada una, pero principalmente al plasmar las ideas y redactarlas; así como para vincular los intereses de los niños con los propósitos educativos.

Coinciden con la supervisora en algunas dificultades, pero agrega otras: las educadoras no confieren intención educativa al uso de las áreas, para seleccionar o diseñar actividades (graduadas) de acuerdo a las edades de los niños, confusión entre la finalidad de planeación general de proyectos, y el plan diario. En contraparte, presento el fragmento de la entrevista a una directora que expresa sus propias necesidades, las cuales repercuten en el tipo de orientación que puede ofrecer a sus educadoras.

DIR/B

Nosotras como directoras también tenemos serios problemas para planear, simplemente con la planeación del proyecto escolar educativo a lo que nos hemos enfrentado, definitivamente planear es muy complejo.

Haciendo una comparación entre lo que dicen las educadoras respecto a sus dificultades en la planeación, y lo que opinan directivos (directoras, asesora técnica, supervisora, jefa de sector), existen algunas coincidencias, pero también diferencias significativas.

Las educadoras atribuyen sus dificultades a varios factores:

- a) Las expectativas de los padres respecto a lo que sus hijos deben aprender, pues a diferencia de otros años, esperan una mejor preparación para que enfrenten problemas en la escuela primaria, si a pesar de haber cursado preescolar, los tienen, entonces lo atribuyen a un deficiente trabajo de las educadoras; además de su insistencia por las tareas, pues creen que así reafirman lo que trabajaron en el aula, y además adquieren el hábito. En

- contraste, la negación enfática y poco comprensiva de algunas directoras para responder a estas inquietudes, o apoyarlas con los padres al respecto.
- b) Existe una coincidencia entre lo expuesto y la importancia que las educadoras conceden a las matemáticas, lectura y escritura, los cuales trabajan con más dedicación por considerar que de esta forma el niño adquirirá los conocimientos básicos para cuando ingrese a la escuela primaria.
  - c) Las diferencias y necesidades entre los alumnos no pueden abordarse dentro de un proyecto, quedan excluidos; por otra parte, la incomprensión de algunas directoras, quienes creen que si las actividades están consignadas en el proyecto, se está actuando correctamente.
  - d) En lo administrativo, las continuas interrupciones para llenar documentación, ya sea en la dirección o en el salón, lo que ocasiona desorden y desinterés de los alumnos respecto a las actividades que estaban realizando.
  - e) Los problemas de indisciplina de algunos alumnos, ya que interrumpen las actividades, nada les agrada y no saben qué hacer con ellos.
  - f) Aunado a lo anterior, desconocer cómo evaluarlos para que las actividades sean acordes a sus características y necesidades.
  - g) Que los proyectos se convierten en obstáculo para abordar las matemáticas, lectura y escritura, pues las actividades ocupan la mayor parte del tiempo. Además de no saber diseñar las actividades con una secuencia lógica, es decir, de lo más sencillo a lo más complejo.
  - h) Y por último, las continuas llamadas de atención por no saber cómo redactar sus ideas en la planeación para que sea comprensible a los ojos de la directora y supervisora.

Por su parte, la mayoría de las directoras, supervisora, jefa de sector y consultora técnica, coinciden que las dificultades que enfrentan se debe a que no han profundizado el programa, en este sentido, destacaron lo siguiente:

- a) Necesitan profundizar los fundamentos teóricos
- b) La metodología de trabajo, para comprender la finalidad de la planeación de proyectos y el plan diario.
- c) Los contenidos, para favorecerlos de manera equilibrada durante el año, de igual manera.

- d) Y conocer la metodología de las áreas de trabajo para apoyar las actividades de los proyectos.

Consideran que lo anterior les permitirá conocer al niño y planear adecuadamente, obtendrán claridad para plasmar sus ideas, entonces la planeación les será útil y no la harán sólo por requerimiento administrativo; ya que cuando realizan las visitas de observación, una cosa es la que leen en la planeación, y otra es la que observan en la práctica.

Sin embargo, las directoras que atienden grupo si dan importancia a lo teórico, pero centran su atención en cuestiones prácticas, son más sensibles a las necesidades y problemas que las educadoras enfrentan.

No está en discusión que el conocimiento del programa es básico en la tarea del educadora, pero de igual forma, es importante considerar el contexto donde se desempeña la educadora, pues no siempre existen los medios y apoyos eficaces para solucionar las problemáticas que enfrenta; curiosamente todo queda bajo su responsabilidad, pues a excepción de una directora que reconoció que también ellas necesitan actualizarse, las otras consideraron que el apoyo ofrecido, es eficaz.

#### **4.5 La planeación y su relación con la práctica docente**

Al iniciar el reporte de lo observado, me puse a pensar en aquel niño pequeño que a duras penas comunica lo que siente, quiere, necesita o desagrada; al respecto, es común escuchar entre los padres de familia: este niño dice más de lo que expresa; esto me hizo reflexionar en una de las dificultades que las educadoras tienen para comunicar su pensamiento a través en la planeación, es evidente que no siempre lo que escriben puede definir fielmente todo lo que planean hacer, de ahí la importancia de dar cuenta de lo observado durante las diferentes actividades observadas en el aula, pues sólo así se puede valorar realmente lo que hacen, sus dificultades e incluso, saber qué pasa cuando lo planeado no resulta por los inconvenientes que se presentan. Esto no significa que la planeación como medio para prever lo que se va a hacer carezca de importancia, pero es evidente que el plan sólo es una guía que orienta su acción docente para no perder el rumbo de los fines propuestos. A continuación

presento la información obtenida durante las observaciones, la cual organicé en los siguientes aspectos:

Todos los lunes empiezan con los honores a la bandera, luego se saludan y revisan aseo, en un jardín empiezan primero con los coros y luego con los honores, mientras que el resto de la semana, en cinco jardines, una vez reunidos los grupos, inician con coros de saludo y aseo para revisar el aseo personal, además de otros juegos de calentamiento que los niños piden, después pasan a su salón; en eventos especiales como por ejemplo, la navidad, sustituyen estas actividades para ensayar villancicos y la educadora que tiene la guardia es quien las coordina.

En dos jardines, las educadoras realizan el saludo y aseo en sus salones, pero al igual que en los anteriores, en eventos especiales se reúnen todos los grupos con el maestro de música y ensayan los villancicos, ya en su salón, se saludan y revisan el aseo personal con coritos que los niños eligen.

A continuación presento un registro de la observación realizada.

JN/B

Llegué a las 9:00´ de la mañana, los niños fueron llegando, las maestras están en la puerta recibiendo o atendiendo a algunas mamás que aprovechan para hacer alguna pregunta a, dan indicaciones, por ejemplo, una de ellas dijo: para mañana ocupamos las cajitas porque van a hacer sus casitas, mientras los niños saltan, corren y la mayoría están en los juegos mecánicos, de pronto un niño lloró, al parecer lo aventaron del resbaladero; la directora va a ver qué tiene y lo lleva a la dirección.

El maestro instaló el órgano en el patio cívico, a las 9:20´, tocaron el timbre para iniciar el trabajo, todo el personal se da a la tarea de traer a los niños que no hicieron caso al toque y aún permanecen en los juegos mecánicos, a siete niños no lograron incorporarlos, ellos se quedan jugando mientras los demás se saludan con un coro, algunos niños piden al maestro que toque, él canta con mucho entusiasmo y los niños también.

A las 9:35´ los alumnos están más tranquilos, empiezan los honores a la bandera, una educadora coordina, unos niños juegan, se avientan a pesar de que las maestras les llaman la atención o se esfuerzan porque guarden silencio – no

chiquitos, la bandera está y no le gustan que se porten mal –, otras hacen ademanes de guardar silencio con la boca o hablando muy quedo.

9:45´, Terminan los honores y se retiran entonando “Yo soy un soldadito”, a la vez que se desplazan a sus salones, sólo se queda el grupo que en ese momento le toca su clase de música, entonces el maestro traslada su órgano a un pórtico que utilizan para las actividades musicales.

Cómo se organizan para iniciar el trabajo en el aula:

Las siete educadoras forman a sus niños para entrar al salón, después de sentarlos en sillitas acomodadas en semicírculo o en el piso, dan inicio; preguntan qué día es, ellas registran la fecha en el pizarrón, dos en el calendario, mientras que otras dos hacen lo mismo, pero invitan a que algún alumno o alumna registre el día (número), otra además de lo anterior, invita a que los niños observen cómo está el día, nublado o soleado. A continuación presento dos registros de una observación.

Educadora 7/D

Después de saludarse, revisar el aseo y cantar en el patio, el grupo se va formado a su salón encabezando la educadora y cantando el corito “El baile del conejo”.

Les indica que se sienten en el piso, ella toma una sillita y se ubica frente al grupo, después se levanta y pregunta:

- ED ¿Cuántos vinieron hoy?, a ver, cuántos niños hay; y empiezan a contar, cuando se percata que nadie cuenta con ella, les dice cuenten junto conmigo, sí
- GPO Sigue el conteo, asistieron 14 niños en total.
- ED Dibuja una carita en el pizarrón de un niño y abajo escribe el número 14
- ALG Se acuestan en el piso
- ED Les llama la atención, levántense, ahora vamos a contar a las niñas sí
- GPO Siiiiii
- ED Empiezan a contar,
- ALG Cuentan junto con ella, otros permanecen sentados, platicando e indiferentes a la actividad, cuentan en total 12 niñas
- ED También dibuja la carita de una niña y abajo escribe el número 12

Es evidente la dificultad que tiene la educadora para mantener el interés sus alumnos, sin embargo, acelera la actividad al ver que no responden. Su planeación sólo dice: “Ver la asistencia”.

ED 1/A

A las 9:22´ dan el toque de entrada, se saludan y revisan su aseo en el salón; a las 9:35´ llegan las enfermeras de salubridad, piden las cartillas, los niños observan temerosos y otros se esconden porque tienen miedo de ser vacunados, finalmente los vacunan y algunos lloran; a las 9:40´ se despiden las enfermeras y la educadora inicia las actividades en el grupo con el registro de la fecha.

ED Coloca en el pizarrón en este orden los números: 31, 30, 29, 14, 15 y 13 e indica a los niños escriban en 14 en el aire.

NA Mariana síííí

ED ¿Cuánto falta para el día del amor y la amistad? A la vez señala el número catorce

GPO. Contesta que uno.

ED Para que sea día del amor y la amistad

ED Con una regla de plástico en las manos dice: vamos a ver cuántos vinieron ahoy (sic)

GPO Hablan pero no pierden detalle de lo que la educadora dice o hace en el pizarrón.

ED ¿De qué tiene figura?

NA Las niñas de cuadrado como la ventana

ED Las niñas de cuadrado, ¿y los niños cómo?

GPO De círculo

NO Círculo

ED ¿Y el total? Indica, aquí en una figurita chiquita vamos a poner el total

GPO Total en el triángulo

ED Repasa las figuras geométricas, luego empieza a contar, ella señala a los niños con la regla y los va contando y los niños con ella ¿Cuántos son?

GPO Catorce

ED ¿Cómo se escribe?

NO Un cuatro y un uno

NA Pasa a escribir el número 14

ED ¿Está bien escrito? Hace mención que deben ser 19 niños y asistieron 14 asistieron 14 de 19 ¿Cuántos no vinieron?

ALG Dicen uno, cuatro, cinco

ED Invita a un niño a que con sus dedos vaya contando, iniciando ¿Qué sigue del catorce?

GPO Observa

ED ¿Faltaron...?

GPO Cinco

ED Vamos a ver las niñas, fuerte,

GPO Cuentan ocho

NA Está mirando hacia la ventana, parece ajena a lo que hace todo el grupo.

ED Deben venir nueve ¿Cuántos faltaron?

NO Nueve maestra

NA Mariela pasa y escribe el número ocho

ED Antonio Román, rápido se acordó que deben venir al salón nueve. Repite rápidamente la pregunta ¿cuántas faltaron? Una nada más. Hagámosles un buuuu a los perezosos, el grupo hace buuuu

ALG Mencionan el nombre de la niña que faltó

ED Catorce y ocho ¿Saben cuántos son? Son 22, ¿saben contar?, pero los contamos rápido, yo cuento uno y ustedes otro ¿sí?

GPO Cuentan hasta el 22

Parece que olvidó el fin con que puso los números en el pizarrón. Al prestarme su planeación leí sobre esta actividad: “registrar la fecha”, este enunciado no dice mucho, pero al analizar lo observado, valoro que la educadora interactúa con sus alumnos a partir de preguntas y los niños responden; así como los contenidos relacionados con las matemáticas al trabajar el conteo, adición y sustracción, escritura de números, identificación de formas geométricas; vale la pena destacar que el acercamiento a estos conocimientos están relacionadas con situaciones cotidianas que tienen sentido para el niño. A diferencia de la educadora anterior, mantiene interesado al grupo en la actividad y logra mayor participación y reflexión.

Generalmente cuando han registrado la fecha y/o contado a los asistentes, suelen pasar a la actividad central relacionada con el proyecto; todas lo hacen al principio porque dicen que los niños están más atentos, ya que después del recreo les resulta difícil centrarlos en las actividades; por otra parte, les queda poco tiempo para abordar lo planeado, pues entran del recreo a las 11:30', y tardan en tranquilizarse.

En los dos siguientes registros abordan de manera específica el contenido de la naturaleza y se enfoca al conocimiento de los animales marinos y de la selva, temáticas de gran interés para los niños.

#### ED 4/B

El friso está elaborado en cartulinas y pegado al pizarrón, encabeza un letrero que dice: “Conozcamos los animales del mar”, unos indicadores en los que basarán la investigación, cómo son, qué comen, dónde viven, y cuáles vamos a investigar; esto lo indican con recortes de animales marinos con los siguientes letreros: “Animales: ballena, tiburón, y pulpo”, y otros que indican algunas actividades: títeres, obra de teatro, máscaras, disfraces. Al margen del friso estaba escrito con letras pequeñas: tortuga, peces, medusa, delfín, cangrejo, pregunté a la educadora por qué no estaban en el friso como los demás, me explicó que acordaron sólo hablar de los animales señalados, pero como la directora les prestó una enciclopedia, los niños se interesaron por conocerlos.

Agregó de manera espontánea que el friso le gusta porque le sirve de control para que los niños vayan viendo cuáles animales van trabajando; significa que además a le ayuda a seguir un orden en las actividades, los niños identifiquen cuáles actividades van realizando y cuáles faltan. Después de saludarse y contar cuántos asistieron ese día, la educadora preguntó de qué han estado hablando en esos últimos días, los niños responden que de los animales.

ED Me quieren decir ¿Qué proyecto estamos viendo?

GPO Los animales

ED José Luis, deja ese material.

NO El niño no deja el material,

ED Deja ese material él niño se niega a dejarlo. La educadora un poco molesta advierte: no voy a hablar hasta que te sientes... (Espera unos instantes)

ALG Siéntate le dicen unos niños y niñas, los observo molestos porque está interrumpiendo.

ED ¿Te vas con la maestra Paty?

NO Gritando contesta ¡Nooooooo!

ED La educadora continúa y el niño se muestra indiferente a lo que se le dijo. De los animales que estamos viendo, hay uno muy inteligente de piel suave, que escucha a través de vibraciones y cuando caza salmones, también por equivocación los cazan a ellos; este animal se está extinguiendo, adivinen ¿cuál es?

GPO Los niños no responden, se quedan pensativos y observándola

ED Entonces la educadora toma un títere de varilla con la figura de un delfín, lo muestra al grupo y vuelve a preguntar ¿Cuál será ese animal?

GPO Gritan. ¡Un delfín! Un niño pregunta

ED Extin... ¿Qué... quiere decir que los están matando?

ED Responde, así es, ¿dónde podemos ver los delfines? Antes que los niños respondan, ella dice, en el zoológico de Guadalajara.

NO No está de acuerdo y con voz fuerte dice: no, en Manzanillo.

ED La educadora un poco contrariada, responde: que yo sepa, no se ven claramente, en el zoológico de Guadalajara los podemos ver, porque están en un gran acuario

NO No se ve muy convencido, pero continúa la clase.

ED Después de transcurridos unos momentos dice con voz jacerandosa: ¡Miren lo que les traaaaaje!

GPO Los niños se notan interesados, muestra una hoja y agrega,

ED Un delfín para que lo colorean, con el dedo índice señala los puntos que van a unir para delinear el delfín y luego indica, ya que unan los puntos, entonces lo van a colorear; el delfín es gris y el mar y el

	cielo, de azul. Mientras saca los lápices y otros materiales de su locker, un niño le pregunta,
NOS	Tres le dicen ¿le podemos ayudar?
ED	No, yo les voy a repartir
NOS	Se quedan mirando unos a otros
NO	¿Los delfines tienen niñitos?
ED	La educadora lo invita a callar con el dedo en la boca y haciendo shssss; pero el niño repite nuevamente la pregunta en voz baja, entonces le contesta, los delfines, tienen delfines y continúa la actividad. Saca los lápices del estante y junto con los trabajos los reparte, enseguida les dice: primero unan los puntos, cuando terminen les paso las crayolas... recuerden ¿cómo deben trabajar?
GPO	Contestan pausadamente a la vez que observan su trabajo: en silencio para no molestar.
ED	Su voz es fuerte y clara, pero a partir de ese momento habla con voz baja y continua invitando a guardar silencio con el sonido de shsssss. Pasa mesa por mesa, animándolos con frases como: qué precioso te está quedando, muy bello, tan cuidado, no te salgas de la raya, te felicito, yo se que tú puedes...
NA	Mancha su trabajo, y no deja de platicar mientras observa el trabajo de los demás.
ED	¿Cómo tienes que trabajar Cinthya?
NA	Contesta: bonito
ED	¿Aparte de bonito?
NA	ca...lla...di...ta
ED	Va a su locker, saca las crayolas e invita a pasarlas
	Así transcurren 10 minutos, los niños están interesados en la actividad
ED	Quien vaya terminando pueden (sic) pasar a las áreas
NOS	Síiiiiiiii
ED	Guarda las crayolas Rodolfo
NAS	Siete niñas y dos NOS aún no terminan
ALG	Los que ya terminaron pasan a las áreas

Cabe señalar el interés que los niños muestran por la temática de los animales; por otra parte, observé que la interrupción del niño hace que la educadora pierda la concentración y esto genera en el grupo distracción, sin embargo la actividad sigue adelante hasta concluir; no sin ignorar algunas preguntas que los niños hicieron sobre si los delfines tienen niñitos, qué quiere decir que se están extinguiendo (los delfines), si en Manzanillo se pueden ver estos animales; la educadora realmente ahonda poco, estaba más preocupada de que el grupo no desviara su atención de las actividades planeadas, de esta manera desaprovecha

la oportunidad de aclarar cuestiones que a los niños interesa y tienen qué ver con las preguntas, dónde viven y cómo son.

La educadora reconoce que el ritmo de trabajo varía en sus alumnos, y esto le causa complicaciones porque mientras algunos terminan pronto, otros apenas están avanzando en la actividad; entonces crea su estrategia para mediar la situación, por tanto, a los niños más rápidos les autoriza que jueguen en las áreas mientras los demás terminan, de esta manera evita desorden:

Como algunos niños terminan pronto, prefiero que estos empiecen a trabajar en las áreas, así no me hacen desorden...

Así termina la actividad del proyecto, en total duró 20 minutos, aunque hubo niños que duraron trabajando 13 minutos más.

Llama la atención de que los materiales no estén al alcance de los niños, ella los entrega o decide quién le ayudará a repartirlos; expresó que ella y sus compañeras, tiene los materiales bajo llave porque continuamente desaparecen y nadie se hace responsable.

#### Educadora 7/D

Otro grupo trabaja el proyecto de “Conozcamos los animales salvajes”, el friso se encuentra en tres láminas pegadas sobre el pizarrón, en la primera encabeza un letrero que dice ¿Qué vamos a investigar? Tiene figuras recortadas del hipopótamo, cocodrilo, león y dibujos de la jirafa, elefante y una víbora; la segunda indica: Realizar actividades y tiene la escritura de “cocodrilo, león, jirafa, elefante, chango, víbora, hipopótamo y ardillas”; en la última de las láminas sólo aparece escrito: los animales de la selva; Los niños están sentados en el piso frente a la educadora, les dice:

ED	Ahora vamos a platicar de... se acuerdan de... ¿qué quedamos de hacer hoy, eh?
NO	del león.
ED	Sí, hoy quedamos de hablar del león, ¿verdad?

GPO Sííííí

ED Los leones son muy feroces y son peligrosos porque... ellos son peligrosos... como un gato no puede vivir con nosotros ¿o sí?

NO Maestra, maestra, yo vi una película donde un tigre se comía a un señor.

ED Pero no estamos hablando de los tigres, ¿verdad?, estamos hablando del león.

ALG Mientras, algunos niños sacan de sus bolsillos unos juguetes y empiezan a jugar con ellos, otros se meten debajo de las mesas,

ED La educadora se percata de la distracción y les dice: ahorita vamos a trabajar, sálganse,

ALG Ellos no hacen caso, termina desesperándose y con voz fuerte les dice Si no se salen, no les voy a dar trabajo,

GPO Mientras, el resto del grupo también se empieza a inquietar; entonces, deja a estos niños y vuelve con los demás.

ALG ¿Qué nos trajiste? Yo quiero ver, y yo, yo también...

ED Si guardan silencio sí se los enseño, si no, no.

GPO Entonces, empiezan a guardar silencio y los niños que estaban debajo de la mesa, también se integran.

ED Más tranquila dice: aquí tengo unos leones, ¿les gustan?

GPO Síííííí'

ED Muestra una hoja con el dibujo de un león, luego pregunta: ¿Dónde tiene las orejas?

GPO Los niños contestan ahí, señalando hacia donde se ubican las orejas

ED ¿Cómo se llama esta parte del cuerpo?  
 Continúa preguntando por el nombre de otras partes del cuerpo (ojos, orejas, nariz, pelo, cabeza, bigotes y colmillos). Después de siete minutos, da las siguientes indicaciones:  
 Ahora se van a sentar en su sillita para que los decoren como ustedes quieran ¿sí?  
 En pleno desorden, pero interesados, los niños esperan su hoja para empezar a trabajar; tienen libertad para desplazarse y tomar de las áreas, el material que deseen.

Los problemas de comportamiento afectan la ejecución de las actividades, pues la educadora sabe que al no controlar a un niño o un pequeño grupo, los demás también querrán hacer lo mismo y esperarán de ella la misma tolerancia, curiosamente a pesar del desorden, pude darme cuenta que había por el tema de los animales salvajes, los relacionan con otros animales que ya conocen, o como el caso del niño que habla de la película que vio donde un tigre ataca a un hombre, aunque la educadora no retomó esa aportación.

Al platicar con ella me dijo que cada día hablan de un animal, y para concluir, le ofrece a cada niño el dibujo del animal fotocopiado, en este día ubicó las partes del cuerpo del león, y luego los alumnos lo colorearon, y decoraron sopa teñida, pedacitos de plástico de colores?, etc.. Sobre su planeación solamente aparece, investigar animales de la selva (señalados en el friso), pero no especifica los aspectos a investigar.

Actividades que se realizan cuando no hay proyecto: A continuación presento el registro de una observación.

### Educadora 3/B

A las 9:45´ de la mañana, después de cantar coritos de saludo, aseo y de calentamiento, los niños se marchan a su aula, son 18 en total; una vez sentados en sus sillas, sin más preámbulo, la educadora les entrega una hoja que tiene dibujos de conjuntos (1, 2, 3, 4 y 5) a la izquierda, y números a la derecha (1, 2, 3, 4 y 5), a la vez que les dice:

ED	Los niños que estén atentos podrán realizar su trabajo bien, shsss,
GPO	Los niños y niñas platican, se avientan, abrazan y gritan, pero no atienden a la educadora; ella por su parte insiste:
ED	Miren, pongan atención, shsss, van a unir con una rayita la figura que corresponde con el número, shsss, si no ponen atención, no podrán hacer el trabajo.
NO	Se sube a la mesa y se va caminando por las mesas de sus compañeros, se intranquilizan aún más y le pegan en los pies; el niño intenta darles patadas. Otros se concretan a observar a la maestra, como esperando su reacción. La educadora con voz fuerte dice:
ED	Shsss, niños, guarden silencio; Toma al niño de la mano para llevarlo a su lugar; él se jalonea y al pasar junto a sus compañeros, intenta patearlos; ella le dice: No te voy a dar un premio porque te estás portando mal. ¿No te da pena con la maestra que te está viendo?
NO	Refiriéndose a la observadora. Mientras esto sucede, otro niño grita: ¡Dame las crayolas, yo quiero las crayolas!
ED	La educadora está realmente contrariada; y agrega con tono fuerte: A ver niños, shsss, si siguen hablando no me van a escuchar; Se encamina a su locker y saca unas cajas de crayolas y las reparte en las mesas, mientras, les dice con voz más fuerte: Niños, shsss, cuenten las figuras y vean con cuál número lo van a unir, shsss, shsss, a ver niños, shsss ...
ALG	Unos niños se arrebatan las crayolas y éstas caen al piso, maltratan sus trabajos, gritan; en el salón hay un verdadero desorden y a esto

	se suman los cantos y gritos de otro grupo que está en el salón de música...
ED	La educadora me comentó: Así los verás, son niños insoportables, pero los padres no sólo no apoyan, sino que lo poco que logras hacer, lo echan a la basura en su casa y una qué puede hacer.
ALG	Tres niños logran establecer la relación entre el número y el conjunto, los demás solamente están dibujando y unen todos los conjuntos con todos los números, otros observan lo que los demás hacen e intentan hacer lo mismo.
ED	Fíjense bien lo que están haciendo, no ponen atención, ¡Alfredo, fíjate! Se nota contrariada.
ALG	A las 10:10' algunos niños se salen del salón y se dirigen a los columpios, otros juegan con los materiales que hay en el salón.
ED	Vénganse, no les voy a dar estrellita, se están portando muy mal.
GPO	Le entregan su trabajo a la educadora, quien sin observarlos y dándose prisa a recibirlos, los coloca sobre su escritorio.

La actividad duró 25 minutos; no pude establecer relación con su planeación porque no la llevó, dijo que no estaban trabajando proyecto, puesto que aún no surgía un tema de interés, por eso aprovechó la oportunidad de trabajar los números, pues cuando sí hay, le resulta difícil abordarlos porque el proyecto acapara todo el tiempo; por eso diseñó esta actividad para que relacionaran la cantidad de elementos de un conjunto, con el número que le corresponde.

Se mostró agobiada para mantener la atención e interés de sus alumnos; pero piensa que la mala conducta se debe a que los padres de familia no apoyan para que tengan mejor comportamiento en la escuela. El grupo está integrado por niños de cuatro y cinco años, pero en unos y otros, fue evidente el desinterés. En la entrevista dijo:

No sé cómo planear las actividades para que éstas sean acordes a su edad y necesidades, no le he atinado... tengo muchas confusiones a la hora de planear, me hago bolas; los niños no responden, en fin...

También observé que los niños no sabían qué hacer, pues no se les dio indicaciones, más bien la educadora se pasó todo el tiempo tratando de callarlos y controlarlos, sin conseguirlo, como fue el caso del niño que caminó sobre las mesas y de aquellos que se salieron del salón para irse a los juegos.

Actividades musicales:

Educadora 2/A

Los niños se encuentran en su salón, por equipos están decorando una figura geométrica (cuadrado, círculo, rectángulo y triángulo); a las 9:55' la educadora los

invita a formarse para ir con el maestro de música, algunos no se forman ya que están muy concentrados en la actividad, la educadora pacientemente les dice que luego lo terminan; terminan por integrarse y formados se van al patio cívico donde los espera el maestro. Ya ubicados, la educadora les dice que jugarán en los mismos equipos que estaban trabajando, aunque después no lo hace así; el maestro de música se concreta a escuchar y a observar sin intervenir.

Los niños se colocan en un extremo del patio, mientras la educadora empieza a trazar en el piso con gises de colores, un cuadrado, rectángulo, círculo y un triángulo, entonces el maestro se acerca a ayudarle.

ED	Fíjense, se van a contar los niños, uno va a quedar de siete y otro de ocho.
NOS	Se empiezan a contar.
NO	Sócrates toma la iniciativa en su grupo y corren a completar su equipo de ocho; se integran otros niños y les dice que se vayan a otro equipo porque ya están completos.
ED	Ayuda a un equipo a contarse
NAS	El equipo de las niñas se tardan más, pero lo logran
ED	pasa a cada equipo y junto con ellos repasa contando que son la cantidad indicada.
ED	Fíjense bien, va a pasar un equipo y luego los otros; Llama a unas niñas y agrega: se van a ir corriendo a la figura que yo les diga, atento ¿eh?
NAS	Entonces indica con voz fuerte ¡Círculo! Se desplazan hasta el círculo sin titubear y se colocan dentro de el.
ED	¡Cuadrado!
NAS	No dudan, sólo dos niñas dudan observan a dónde se van las otras y entonces las siguen.
ED	¡Triángulo!
NAS	Todas se dirigen a la figura indicada; las mismas dos niñas observan para seguir a las otras que se dirigen al triángulo.
ED	Se percata de que no tienen seguridad y les dice: Piensen cuál es la figura, no sólo esperen a dónde se van las otras. A ver, rectángulo
NAS	Las niñas se muestran confundidas, la mayoría se va al cuadrado, otras no se van a ninguna figura, sólo una se dirige al rectángulo titubeando, pero cuando ve que las demás se van a otro, se va con ellas.
ED	Repite las mismas consignas a los otros tres equipos ,,,,,,,,,,,,,, Pasa la educadora de 1º y saluda con la mano, se acerca a la educadora de tercer y le hace un comentario (¿?), luego se retira.
ED	A ver, corran al círculo,
NAS	Todas se desplazan sin titubear
ED	Al cuadrado, corran
NAS	Se dirigen al cuadrado, sólo una niña se queda parada y observa el rectángulo, pero finalmente sigue a sus demás compañeras
ED	¡Triángulo!
NAS	Unas corren sin titubear, pero tres se concretan a seguir a sus compañeras
ED	Al rectángulo, fíjense bien, al rectángulo

NAS	Corren dos al rectángulo, tres al cuadrado y dos se quedan mirando sin saber a dónde dirigirse
ED	dirigiéndose a los niños que observan, les dice: A ver, digan ¿Quién sí supe llegar al rectángulo?
GPO	Se ponen de acuerdo, también tiene confusión entre el cuadrado y el rectángulo.
NO	Sócrates dice, señalando a las niñas: Ellas si están en el rectángulo
ED	A ver, vayan a donde está el rectángulo
NAS	Se dirigen al rectángulo
ED	Ahora al círculo,,,,,,,,,,,,, así sucesivamente invita a recorrer cada una de las figuras
	Invita a pasar a uno de los equipos de niños y posteriormente a otro equipo y repite las mismas consignas.
NOS	Al igual los otros equipos, muestran dificultad para diferenciar entre el cuadrado y el rectángulo, pero no sucede lo mismo con el círculo y el triángulo.
ED	La educadora invita a formar un círculo y con una ronda muy alegre que ameniza el maestro de música, se integra todo el grupo. Ahora se van a formar cuatro equipos, bueno los mismos de hace rato. Cada equipo va a formar una figura geométrica, fíjense bien cuál les toca hacer. A cada equipo le asigna una figura (cuadrado, círculo, rectángulo y triángulo). Los niños se quedan desconcertados y no saben cómo lo van a construir con sus cuerpos. Se apresura a ayudar a un equipo y prácticamente les sugiere cómo hacerlo, el maestro a su vez auxilia a otro equipo.
EQ	En un equipo, un NO pregunta a otro ¿Tú sabes cómo? Luego se secretean (¿?)
NOS	Sócrates con otro compañerito intentan formar el rectángulo, pero no logran ponerse de acuerdo porque mientras uno propone cómo acomodarse, otro hace lo mismo con otros niños del equipo y no logran ponerse de acuerdo.
ED	Ahora auxilia a otro equipo, pero no se da cuenta de sus intentos, y aunque les indica que lo hagan solos, termina diciéndoles cómo. Parece que es la primera vez que intentan que representen las figuras con su cuerpo. Finalmente quedan construidas las figuras. Ahora van a ver a los otros equipos para ver si quedaron bien formadas las figuras
GPO	Todos formaron la figura que se les indicó, y como estaban en el piso, no podían observar a los otros equipos sin descomponer su figura, por tanto no lograron observarse unos a otros.
ED	Finalmente la educadora indica al maestro que toque un ritmo, los niños empiezan a formarse y se retiran a su salón.

La actividad concluye a las 10:36', dura 41' minutos; pese al tiempo utilizado, los niños no perdieron el interés y participaron activamente. El contenido trabajado se enfocó al conocimiento de las figuras geométricas; en su planeación general del proyecto estaba escrito: 1) trabajar con el triángulo, círculo, cuadrado y rectángulo, y 2) los juegos y actividades: señalaba trabajo por equipos para decorar las figuras geométricas, identificar y diferenciar las figuras mencionadas, apoyándose en el *Tangram* del libro de tercero que da la SEP, observación de las

figuras geométricas que se encuentran en objetos dentro del aula, modelar las mismas figuras geométricas con masilla teñida, jugar en el patio a ubicarse por equipos en las figuras geométricas y construirlas con su cuerpo.

La puesta en común es otra de las actividades que las educadoras realizan, y es el momento destinado para ponerse de acuerdo alumnos y maestra sobre las actividades a realizar el día siguiente y prever lo necesario, evaluar lo que se hizo durante la jornada, en un ambiente participativo. El programa propone preferentemente que se lleve a cabo al finalizar la jornada, se cuestione a los alumnos sobre lo que harán para continuar la realización del proyecto, y prever los materiales que ocuparán. A partir de lo anterior, la educadora haga plan diario. En el siguiente apartado expongo cómo se efectúan las puestas en común al término de la jornada, la forma de hacerlo y el tiempo que destinan.

#### Educadora A/1

A las 11:35', los niños empiezan a guardar el material de las áreas con que jugaban, terminando, la educadora los invitó a sentarse en el piso, les cantó un corito para tranquilizarlos; están trabajando el proyecto: "La fiesta de navidad", ya tranquilos les leyó la lista de actividades planeadas en el friso: piñatas, regalitos, esferas, traer dulces, hacer monos de nieve y Santa Claus, traer comida, adornar el jardín y el salón, hacer tarjetas de navidad y posadas con piñatas; enseguida propuso que votaran para elegir una de las actividades que faltaban por hacer

ED	Ya casi nos vamos, guarden su material
GPO	Se observan contrariados, están interesados en las actividades
ALG	Todavía no terminamos
ED	con voz tranquila invita a guardar los materiales, a ver, ya hay que guardar los materiales, ya es hora.
ALG	Se acercan a la educadora y le dicen algo (¿?), ellos traen sus manos con pintura.
ED	Les contesta ya no alcanza el tiempo, mejor se lavan las manos en su casa
NO	Grita muy fuerte
ED	¿Qué dice aquí? Señalando el número 5 del encuadre (es el registro de acuerdos que tanto educadora como los alumnos se comprometen a cumplir).
GPO	Miran atentos y contestan no hacer ruido ni molestar. Textualmente así dice.
NO	Chavita se quedó quieto y sin gritar

ED	Los invita a sentarse y quedan ubicados frente a ella y empieza a cantar un corito "Busco un lugarcito" con voz suave y los niños se van tranquilizando poco a poco.
NO	Sócrates no ha venido a sentarse
ED	Ahorita se viene, está ayudando a Francisco a guardar el material que utilizó, miren, como el cuento de la gallinita que cocinó, pero donde los animalitos ayudaron, así Sócrates le está ayudando a su compañerito
	((Entra la educadora de 3º "A", le dice algo (¿?) y luego se retira))
ED	Cierren sus ojos, luego preguntó ¿Qué nos hace falta del proyecto?
GPO	Voltean al pizarrón y repasan con la maestra actividad por actividad descartando aquellas realizadas.
ED	Fue poniendo una palomita a las actividades ya realizadas, luego dijo: Vamos a votar por la actividad que quieren realizar el día de mañana.
NO	Nos falta terminar los adornos para el salón
ED	¿Quieren que terminemos mañana los adornos del salón?
GPO	Síiiiiiiiiii
ED	A ver, levanten la mano
GPO	Todos la levantan
	Así termina la puesta en común a las 11:55', luego se despiden.
ED	Escojan un corito para despedirnos,
ALG	Sugieren algunos coros,
ED	No, esos son de saludo... no, son de aseo
NO	Pin pon,
ED	No, también es de saludo, otro que sea de despedida, a ver, piensen... luego, canta un coro sin articular palabra, solamente utilizando la mímica, los niños adivinan,
ALG	La maquinita
ED	Muy bien, adivinaron,
GPO	Se despiden con ese corito.

Toman sus loncheras y suéteres, enseguida se escucha el timbre y las mamás entran por sus hijos a los salones; en este momento la educadora retoma lo señalado en el friso e identifiquen las actividades que falta hacer. Observar en el friso parece una práctica usual, pues los niños responden con naturalidad y aunque sólo fue un niño el que señaló una de las actividades faltantes, el grupo estuvo de acuerdo.

#### Educadora A/2

En otra observación, el grupo trabajaba el proyecto: "Conozcamos las figuras geométricas"; en el friso solamente están las figuras del círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo, decoradas con papelitos de colores y debajo de cada uno, el nombre. Después que la educadora les pidió que recogieran los materiales con

que trabajaron, los invitó a sentarse en sus sillitas e inició el diálogo con la siguiente pregunta:

- ED            ¿Mañana quieren que sigamos jugando a las figuras?
- GPO           Síiiiiiiii.
- ALG           ¿Y qué vamos a trabajar?
- ED            Muestra la mitad de una cartulina y pregunta: ¿Qué les parece si por equipos decoran estas... figuras, una para cada equipo,  
Dibuja una para cada equipo: rectángulo, círculo, rombo, cuadrado y círculo.
- GPO           Entusiasmado gritan ¡Síiiii!
- ED            Les recuerda: mañana me van a traer la tarea, que recorten dibujos con figuras geométricas, ¿sí?
- GPO           Contentos se van a lavar sus manos y luego se despiden con el corito "Son las 12".

La educadora propone lo que harán, los niños aceptan entusiasmado; algo relevante es que la actividad para el hogar, se relaciona con lo trabajado en el aula para reafirmar. El corito es la finalización de la jornada de trabajo. Cabe mencionar que en la planeación general del proyecto sí contempla esta actividad, aunque no está registrada en el friso.

#### Educadora B/4

Trabajan el proyecto: "Conozcamos los animales del mar"; se están preparando para la culminación. Son las 11:40' de la mañana, el grupo está jugando en las áreas libremente, hay mucho ruido en el exterior debido a los gritos del grupo del salón contiguo y camiones que pasan por la carretera; la educadora indica que es hora de guardar los materiales, está pendiente de que todo quede en su lugar. Los niños se sientan en su silla, mientras ella se desplaza de un lado a otro, invitando a guardar silencio con un shsssss y colocando su dedo índice en los labios, la puesta en común da comienzo a las 11:52'.

- NO            ¿Ya nos vamos maestra?

ED	Sí, pero primero vamos a ponernos de acuerdo para lo que vamos a hacer mañana, ¿se acuerdan que mañana vamos a presentar el cuento a todos los niños los del jardín?
ALG	Síiiiiiii, otros platican quedito (¿?), pero observo emoción en sus rostros
NA	Sí, mañana vamos a ser peces,
NO	Y yo tiburón
NA	Se dirige a mí y dice: Vas a venir a vernos, yo voy a ser la mamá pescadita le contesto que sí.
MO	((Entra el maestro de música al salón y algo le dice a la educadora (¿?), luego se retira)).
ED	Miren, ¿recuerdan quiénes van a ser los pececitos?
GPO	A una voz gritan síiiiiiii
ED	Hace un recuento de los personajes, los anima y les dice que lo van a hacer muy bien porque todos son artistas.
GPO	Está inquieto y hablan mucho pero sobre el tema
ED	Para que se ganen aplausos tiene que hablar fuerte y estar atentos y no hacer desorden. Vean, mañana terminamos lo que nos falta de los disfraces y enseguida presentamos el cuento.
GPO	Todos se dirigen a las mesas donde están las máscaras y otros accesorios para caracterizar a cada personaje
ALG	Brincan con mucho entusiasmo, se abrazan, se tiran al suelo, los noto emocionado por la actividad de mañana.
	Así concluye la puesta en común y luego se despiden.
ED	A ver, vamos a sentarnos porque nos vamos a despedir, y entonan el corito: "Por esta ventanita".
GPO	Pasan por sus suéteres y loncheras, luego la educadora los entrega a sus mamás. Escuché algunas recomendaciones relacionadas con lo que ocuparán para el cuento.

Aunque en ningún momento la educadora recurre al friso para señalar lo que falta realizar, les dice lo que harán al día siguiente, sin embargo los niños sí saben que representarán el cuento de los animales del mar.

#### Educadora5/C

Trabajan el proyecto: "Animales que nacen de un huevo", hay dibujos de una tortuga, una víbora, coloreados y recortados por los niños. A las 11:45' sonó la campana, indicando que el recreo terminó, la educadora se para en la puerta para recibirlos, les indica que se sienten en sus sillas, se van calmando poco a poco e inicia la puesta en común a las 11:55'.

ED	Entonces, mañana vamos a seguir hablando de las serpientes ¿eh?, bueno, mañana hablamos de las serpientes, ahora van a guardar sus manitas porque... vamos a despedirnos.
ALG	Están distraídos, unos abrazándose, otros mostrando sus cartitas que ganaron.
ED	Empieza a cantar "Tic, tac".

Así se despiden, toman sus loncheras y suéteres, las mamás entran a recogerlos al salón.

Educadora 7/D

En el siguiente grupo trabajan el proyecto “Conozcamos los animales de la selva”, en el friso está escrito, ¿Qué vamos a investigar? Pero solamente hay figuras recortadas del hipopótamo, cocodrilo, león y dibujos de la jirafa, elefante y una víbora; en cuanto a las actividades solamente dice cocodrilo, león, jirafa, elefante, chango, víbora, hipopótamo y ardillas.

Invitó a los niños a sentarse en el piso en semicírculo, ella se sentó al frente, el grupo está distraído, algunos todavía están jugando con materiales, otros permanecen debajo de las mesas y se comparten unas cartitas, la maestra se esfuerza por atraer su atención, primero les habla quedo y luego muy fuerte para que guarden silencio; finalmente se resigna y pregunta:

ED	Carlitos, ¿cuáles animales hemos visto?
ALG	Los cocodrilos, serpientes e hipopótamos
ED	Y mañana ¿qué queremos conocer?
ALG	¡El cotorroooooo!
NA	No, la jirafa;
ED	¿Lo hacemos por votación?
ALG	Síííííí,
NO	Elefantes,
NO	No, elefantes nooooo.
ED	A ver Carlitos, es que todos tenemos que estar de acuerdo
ALG	Con plumitas, pero de adivinas.
ED	¿Cómo vamos a hacer el cotorro Toñito?;
NO	No contesta, sólo se ríe
ALG	Con dos alas
ED	Entonces vamos a investigar sobre el... cotorro,
ALG	Repiten, ¡cotorroooooo!
ED	Entonces ¿estamos de acuerdo que mañana el cotorro?
NA	Juega con un juguete de las áreas
ED	Se da cuenta que no está atenta y le dice: ¡Andrea!, mira, ¡levántate! Entonces vamos a conocer el cotorro;

ALG De colores  
ED Reafirma, de colores, ¿verde?, y... bueno, verde.

Termina la puesta en común, ya no se despiden porque las mamás ansiosas están en las ventanas y puerta esperando a sus hijos, entonces se levanta presurosa y empieza a llamar uno a uno; no indica qué investigarán sus hijos en casa. Como puede observarse, nunca hubo votación, y aunque dijo que investigarían sobre el cotorro, no precisó la información que traerían.

En este grupo no hay friso; al terminar las actividades musicales, los niños permanecen de pie en el área de música y formados frente a la educadora, les pregunta:

Educadora 6/D

ED A ver... qué vamos a hacer mañana, a ver Alejandra,  
NA Ir a la primaria,  
ED Pero mañana  
ALG Miran interrogante a la educadora  
NA Se queda pensativa y contesta: ¡no!  
ED Yo les voy a dar unas constancias a sus papás para que los lleven a inscribir, pero todavía no se van a la primaria. A ver Rafael... pasan unos momentos  
GPO No atienden, están inquietos, se avientan, otros se tiran al piso  
NO El niño está arriba de una banca de cemento y no atiende a lo que se le pregunta  
ALG un cuento, escribir, un cuento y a leer, un cuento y a escribir.  
ED Se dirige a otro niño,  
Marcos... mañana vamos a trabajar con qué.  
ALG Con un cuento.

El grupo está incontrolable, muy pocos atentos, ella pregunta con cuál coro se quieren despedir, proponen algunos que no son de despedida, concluyen cantando "El reloj"; da por terminada la puesta en común, sin llegar a ningún acuerdo.

En los registros se puede apreciar que en la mayoría de los casos el tiempo fue insuficiente para que los niños pudieran discutir las propuestas y tomar acuerdos,

el ambiente era ruidoso no favoreció la participación y la atención del grupo se dispersó.

En cuanto al friso, sólo una educadora hizo referencia para que los niños identificaran las actividades pendientes, dos educadoras indicaron lo que harían al día siguiente, y los niños secundaron la propuesta; en otro grupo no se precisó lo que investigarán en casa y la idea quedó inconclusa; mientras que en el último, ni siquiera llegaron a tomar acuerdo alguno.

En algunos casos, durante las actividades del proyecto surgieron inquietudes de los niños, como valiosas oportunidades para enriquecerlo, pero no fueron retomadas por la educadora ni tampoco durante las puestas en común.

Sobre las despedidas, es una actividad cotidiana que siempre termina con un coro, no observé ninguna variación en ninguno de los casos.

Las áreas que hay en las siete aulas fueron las siguientes: en siete hay de naturaleza y gráfico plástico, en seis biblioteca, en cinco de construcción y conversación, tres con dramatización, dos con áreas de aseo, una de vida práctica y una de matemáticas. En cuanto a su uso, cabe señalar que sólo en cinco aulas observadas, los materiales estaban al alcance de los niños. Por otra parte, las educadoras deciden que material utilizarán y generalmente los niños juegan en ellas después del recreo, en dos casos, cuando han terminado la actividad porque son más rápidos que la mayoría del grupo.

Una de las principales dificultades que enfrentan las educadoras de la zona escolar, según los resultados del diagnóstico, se refirió a la falta de claridad para retomar las características, necesidades e intereses de sus alumnos al planear, lo cual las lleva a pensar que esto ocasiona un marcado desinterés en las actividades, aunque una cree que se debe a los padres de familia porque no apoyan en casa lo que el niño aprende en el jardín; estas dificultades se manifiestan más claramente en cuatro de las educadoras participantes.

También pude apreciar que en algunos casos, en la planeación general del proyecto no especifica con precisión las actividades generales y sus propósitos, y esto se reflejó en los frisos.

Algo que llamó mi atención fue lo referente a las puestas en común, pues en las entrevistas concedieron gran importancia a las aportaciones de los alumnos durante éstas, así como lo registrado en el friso, pero no siempre se tomaron acuerdos mediante una votación, pero no se llevó a cabo; más bien retomaban la aportación de un alumno y luego preguntaban al grupo si estaban de acuerdo. En otros casos solamente se indicó lo que harían al día siguiente, pues las educadoras sabían qué actividades seguían y los niños se concretaron a apoyar lo propuesto, en algunos casos pese a lo anterior, los niños manifestaron entusiasmo.

Probablemente eso se debió a que no concedieron el tiempo necesario, o tal vez porque las educadoras no consideran el apoyo que este momento puede ofrecer para rescatar las aportaciones de los niños y así enriquecer los proyectos; y curiosamente aunque dijeron que el plan diario lo basaban tanto en los acuerdos finales como lo registrado en el friso, sin embargo, sólo en dos casos observé esta coherencia.

## **5. REFLEXIONES SOBRE LA PLANEACIÓN – REALIZACIÓN Y SU VINCULACIÓN CON LA EVALUACIÓN**

Con el fin de ubicar las reflexiones sobre los resultados de esta investigación, presentaré un breve resumen del programa de educación preescolar 1992 (PEP/92), para luego realizar una contrastación con aquellos aspectos que consideré más significativos por su relación con la planeación.

### **5.1 El programa oficial como base de la planeación**

El PEP/92 concibe al alumno como un ser activo que interactúa con su medio social y natural, participa, manifiesta sus necesidades e intereses, cuenta con experiencias y conocimientos previos, mientras que el rol del educador o educadora es considerado como facilitador y guía del proceso enseñanza – aprendizaje, por tanto debe planear a partir de las necesidades e intereses observados en el niño y el grupo en general.

El programa es flexible para que las educadoras puedan trabajarlo en cualquier región del país, ya que puede adecuar las actividades a las condiciones tanto culturales, como económicas. Por otra parte, sitúa al niño como centro del proceso educativo y su prioridad, es la socialización (1992, 5). Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

Es así que la tarea docente implica una formación sólida sobre los componentes del currículum, las necesidades y características de los niños (as), así como de los elementos del contexto, para lograr los objetivos propuestos; así lo señala el Programa preescolar (SEP, 1992: 15) al considerar que la esencia misma del programa lo constituye el hacer concreto de cada docente en el aula; [...] de 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.

Sus objetivos se enfocan a un desarrollo integral:

Que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativa, a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

Estos fines se desprenden del Artículo Tercero Constitucional, Programa de educación preescolar (SEP:1992, 6), la educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente todas la facultades del ser humano; es decir, propone el 'desarrollo armónico del individuo'. Al asumir el desarrollo integral del niño, considera cuatro dimensiones que para su comprensión se expresan por separado pero puntualiza que el proceso es integral, así lo señala en el libro de apoyo "Bloques de juegos y actividades" (SEP: 1993, 11):

En el Programa de Educación Preescolar 1992 se distinguen cuatro dimensiones del desarrollo que son: afectiva, social, intelectual y física... y aún cuando las dimensiones se exponen en el Programa en forma separada, el desarrollo es un proceso integral. Se puede definir a la 'dimensión', como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo, en la cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto.

Las dimensiones de desarrollo consideran los siguientes aspectos:

La dimensión afectiva contempla son la identidad personal, cooperación, participación de afectos y autonomía. La dimensión social abarca la pertenencia del grupo, las costumbres y tradiciones tanto de la familia como de la comunidad, además de los valores nacionales. La dimensión intelectual, aborda la función simbólica, como medio para representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos; construcción de relaciones lógicas y matemáticas, para establecer representaciones objetivas, ordenadas y coordinadas con la realidad del niño; y de la lengua oral y escrita; mientras que las nociones son la clasificación, seriación, conservación, lenguaje oral, escrito y creatividad. En la dimensión física, asume la integración del esquema corporal, las relaciones espaciales y temporales.

Enfoque teórico:

Propone que se favorezca el desarrollo de éstas dimensiones a través de actividades lúdicas, por ser el medio natural que interesa al niño y responde a las necesidades propias de su edad. La metodología sugerida es la de proyectos por considerar que ofrece una amplia fuente de experiencias que aporta elementos significativos para el niño, relacionadas con su medio natural y social en que se desenvuelve; por tanto, el programa estipula (SEP: 1992, 13), que se ha elegido el método de proyectos como estructura operativa del programa, con el fin de responder al principio de globalización.

El principio de globalización, lo explica desde la perspectiva: psicológica, social y pedagógica, ya que el alumno es concebido como una unidad biopsicosocial que capta el objeto de conocimiento de manera global, de tal manera que el docente debe tenerlo en cuenta en el momento de planear las actividades para asumirlo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En la Antología de bloques de juegos y actividades en preescolar (SEP, 1992: 25), al respecto señala:

Desde la perspectiva psicológica [...] Los niños captan la realidad no de forma cualitativa, sino por totalidades. Lo que significa que el conocimiento y la percepción son globales, el procedimiento mental actúa como una percepción sincrética, confusa e indiferenciada de la realidad para pasar después a un análisis de los componentes o partes y finalmente, como una síntesis que reintegra las partes articuladas, como estructura [...]

Desde la perspectiva encontramos razones para la globalización. El saber ver una misma realidad desde distintos puntos de vista es, sin duda, un gran enriquecimiento que hace crecer y madurar la inteligencia y los sentimientos. [...]

Desde una perspectiva pedagógica implica propiciar la participación activa del niño, estimularlo para que a los diferentes conocimientos que ya tiene, los reestructure y enriquezca en un proceso caracterizado por el establecimiento de múltiples relaciones entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo.

De esta manera, el docente tiene la tarea de organizar actividades educativas que provoquen una interacción con los alumnos en la solución de problemas de interés para ellos, procurando responder a la individualidad de cada niño, partiendo de sus propuestas, avances y retrocesos, de tal forma que su intervención pedagógica logre la construcción de aprendizajes significativos mediante un proceso activo.

Lo anterior, demanda a la educadora visualizar el tipo de ayuda que ha de prestar a sus alumnos de acuerdo a sus características y necesidades; para ello, indica

dos tipos de ayuda, el primero: tomar en cuenta que el alumno es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje en la construcción de su conocimiento; y en el segundo, destaca la necesidad de utilizar todos los medios con que cuente para favorecer y orientar este proceso, proporcionando indicaciones, sugerencias e informaciones organizadas que faciliten la realización de tareas y corrija algunas concepciones erróneas. Conocidas las necesidades e intereses de los alumnos, podrá registrar sus observaciones para establecer su mediación con los contenidos y objetivos del PEP/92.

De esta forma la educadora podrá diseñar actividades relacionadas con los contenidos, los cuales están organizados en cinco bloques de juegos y actividades: sensibilidad y expresión artística, psicomotricidad, naturaleza, matemáticas y lenguaje; en cada uno se especifican los contenidos a trabajar, sus propósitos y sugiere a la educadora algunas estrategias y actividades, siendo el método de proyectos el medio propuesto para abordar de manera equilibrado cada uno de éstos.

Los proyectos tienen tres etapas: la primera, el surgimiento y planeación del mismo, la segunda, realización de las actividades, y por último, la culminación y autoevaluación grupal. Indica que la mayor parte del tiempo se dedicará a las actividades del proyecto, poco menos para las actividades libres, y menos aún para las actividades de rutina como son el saludo, revisión de aseo, lonchar, recreo, despedida, entre otras. Dentro de la realización de los proyectos el juego, la creatividad y expresión del niño son considerados indispensables para construir relaciones interpersonales, nuevas experiencias, conocimientos significativos, favorecer la afectividad, socialización y autonomía.

Dicho lo anterior, la planeación, organización y realización de las actividades del proyecto en sus diferentes etapas, son el proceso didáctico y la función docente consiste en guiar, promover, orientar y coordinar el proceso de enseñanza aprendizaje, además de evaluar su intervención pedagógica durante ésta.

Para ello establece dos niveles, la planeación general de proyecto y el plan diario. Propone una evaluación desde el punto de vista cualitativo, como un proceso permanente, que permite al docente obtener información mediante la observación sobre la respuesta de los niños a las actividades planeadas, de esta manera,

pueda ubicar los aciertos, logros y obstáculos y así orientar su intervención pedagógica.

## **5.2 La planeación, realización y evaluación: elementos del proceso didáctico del acto educativo**

Resultó complicado decidir cómo presentar mis reflexiones sobre los resultados obtenidos, entonces recurrí a todo lo construido hasta el momento, a la bibliografía consultada, así como al programa y antologías de apoyo, encontré que la planeación está estrechamente vinculada a la realización y evaluación de las acciones propuestas, que forma parte del proceso didáctico y que cada una de las fases tiene sus propias características. Al respecto la Antología de Evaluación en el Jardín de Niños, (SEP: 1993, 27) lo define así:

Proceso didáctico es el procedimiento mediante el cual el docente organiza la experiencia, determinando los juegos y actividades a realizar; contenidos, tiempo, espacio, materiales y técnicas, a fin de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos.

El proceso didáctico se integra por tres acciones: planeación, realización y evaluación, que interactúan entre sí, ya que entre ellos existe una relación de dependencia recíproca, es decir: la planeación no tiene sentido si no existe una evaluación, ya que a partir de ésta se tienen los elementos para prever lo que se va a hacer.

Los elementos que conforman el proceso didáctico en el Jardín de niños son: El desarrollo de proyectos, los juegos y actividades libres y de rutina, el tiempo, el espacio, los materiales y las técnicas.

Es así el proceso didáctico mediante el cual se lleva a cabo el acto educativo y abarca: las relaciones entre los niños, con la educadora, respuesta de ellos lo planeado, avances, aciertos, dificultades, la reflexión acerca de la pertinencia de los procedimientos didácticos utilizados para lograr un propósito. Expuesto lo anterior, planteo cómo se entenderá en esta investigación los elementos del proceso didáctico.

La planeación: es la tarea encomendada de organizar la experiencia educativa, en ella quien determinan los juegos, actividades libres y de rutina, los contenidos a trabajar en cada proyecto, prever los materiales necesarios, las técnicas pertinentes, los proyectos que se abordarán, las actividades a implementar, así como el espacio o lugar donde se llevarán a cabo y el tiempo para su realización.

La realización: se entenderá como el punto central del proceso didáctico, que integra lo planeado por la educadora y la evaluación a través de la realización de actividades, así como la utilización de los materiales, técnicas, espacio y tiempo.

La evaluación: es la acción sistemática que permitirá a la educadora hacer una observación y seguimiento del desarrollo de sus alumnos durante el ciclo escolar, y que establece el grado de acercamiento entre lo planeado y lo realizado.

Expuesto lo anterior, profundizaré sobre cada uno los elementos que conforman el proceso didáctico y su interrelación, al mismo tiempo que incorporaré algunos datos obtenidos en la investigación, que sirvieron como base a reflexiones personales.

### **5.2.1 La planeación**

Como mencioné al principio de este capítulo, el trabajo por proyectos fue asumido en el actual programa por considerarlo una metodología apropiada para favorecer un desarrollo integral del niño preescolar, y lo define como una organización de juegos y actividades. (SEP: 1992, 71):

La planeación de las actividades en el Programa se desprende de su organización por proyectos. El proyecto, en cuanto constituye un proceso de actividades y juegos, requiere de una planeación abierta a las siguientes posibilidades: participación conjunta de los niños y el docente en su elaboración (...) se propone dos niveles de planeación: 1. La planeación general del proyecto 2. el plan diario. Ambos niveles de planeación podrán realizarse con participación de niños y docentes, o del docente en forma individual.

Son dos niveles de planeación, la general de proyectos y el plan diario, ambos están estrechamente interrelacionados.

Los proyectos surgen en torno a una pregunta, problema, observación de un fenómeno, o realización de una actividad concreta, pero ante todo, pretende responder a necesidades e intereses de los preescolares. Una vez identificados los intereses del grupo, entre todos definirán el nombre del proyecto, para luego organizar los juegos y actividades a partir de algunos cuestionamientos como: qué debemos hacer, cómo, dónde, con quién, qué más tenemos que hacer, etc. En el libro de apoyo al programa, titulado: Antología de bloques y juegos (SEP: 1993, 44), señala que simultáneamente a las preguntas, los niños irán registrando sus

respuestas y acuerdos grupales en algún lugar visible, de tamaño adecuado y accesible para los niños... de preferencia con dibujos, símbolos o letras de los propios alumnos, lo que se puede complementar con la escritura de la educadora.

Además, recomienda que la educadora anime a sus alumnos para la elaboración del friso, involucrándolos en la previsión de recursos, y las actividades registradas sean la base para la planeación general del proyecto, el programa prescribe (SEP: 1992, 72):

Es importante que el docente estimule a los niños para expresar sus ideas, y que analicen las posibilidades de realizarlas, este es el momento de elaborar con los niños un 'friso' en el que representen, a través de dibujos, modelados, símbolos diversos, escritura con ayuda del docente, colores, telas, etc., las distintas actividades, hasta donde se puedan prever en ese momento. Este friso constituye la planeación general del proyecto.

Por otra parte, propone que al término de cada jornada, realice preguntas a los niños acerca de lo que se hará el día siguiente, para prever lo necesario, anticipen sus acciones y no pierdan el sentido general del proyecto. (SEP: 1992, 73), partiendo de las respuestas de los niños, en relación con el quehacer diario, el docente elaborará su plan diario de actividades, planteándose: ¿cómo ir más allá de lo propuesto por los niños? Cómo ampliar determinadas actividades, cómo incorporar en forma equilibrada distintas actividades a fin de atender todos los bloques”.

Se espera que durante el surgimiento de un proyecto, los niños sean orientado para que elijan actividades de su interés, y la educadora por su parte, analice las actividades abarcativas, de las cuales se desprendan diferentes acciones, por ejemplo, si los niños deciden hablar sobre animales domésticos, una podría ser, visitar una granja, de ésta surgen pequeñas acciones como decidir cuáles animales quieren conocer, investigar su hábitat, alimentación, utilidad, etc., decidir y escribir las preguntas para entrevistar al granjero, prever los recursos necesarios (en qué se transportarán, cuánto pagarán para el pasaje, si llevarán refrigerio, etc.), escribir un recado para sus papás (solicitar permiso, pedir lo que ocuparán llevar, etc.).

Definido lo anterior, el friso permanece en un lugar fijo y a la vista de los niños durante el tiempo en que se desarrolle el proyecto, con el fin de registrar avances o adecuar los cambios necesarios; servirá como referente, a la vez que será ampliado tanto como se requiera, según los intereses de los alumnos; el programa prescribe que (SEP: 1992, 73):

En este momento, el docente, para organizar las actividades del proyecto, se apoya en la planeación realizada por los niños y la amplía, previendo fechas para ciertas actividades (visitas, excursiones, festivales, recursos necesarios). En esta planeación el docente pondrá en juego su experiencia y su capacidad profesional, de tal modo que las actividades puedan realizarse evitando a los niños frustraciones innecesarias, así como posibles riesgos.

Durante el desarrollo del proyecto se destacan tres aspectos centrales para su realización, en la Antología de bloques y juegos, (SEP: 1993, 52) estipula que:

El Programa de Educación Preescolar 1992, señala que, en el desarrollo de todo proyecto interesa destacar tres aspectos centrales que se deban retomar a lo largo de las etapas que constituyen un proyecto, esto son: -Momentos de búsqueda y experimentación de los niños. -Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades. -Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

El primer aspecto requiere de la educadora, un diseño de situaciones educativas que permitan al niño investigar, experimentar, compartir; y ella, reflexione a partir de observar el trabajo y desempeño de sus alumnos, sobre el tipo de ayuda que requiere cada uno de ellos, para luego establecer la relación entre las actividades y los contenidos propuestos en cada bloque de juegos y actividades, con sus respectivos propósitos.

Por otra parte, se hace énfasis en que la planeación es flexible, puesto que está abierta a cambios, ampliaciones y adecuaciones que la educadora considere pertinente en la realización de actividades a partir de sus propias reflexiones, y de las inquietudes e ideas que los mismos niños plantean. El programa indica (SEP: 1992, 71):

La planeación de las actividades en el Programa se desprenden de su organización por proyectos. El proyecto, en cuanto constituye un proceso de actividades y juegos, requiere de una planeación abierta a las siguientes posibilidades: participación conjunta de los niños y el docente en su elaboración.

Dar cabida a nuevas ideas, sugerencias de actividades y juegos, ampliar y/o modificar algunas actividades.

Pero el PEP/92 ha generado serias complicaciones en la planeación, pues en preescolar como en otros niveles, surgieron cambios que exigen analizar la acción pedagógica desde otra perspectiva, tal es el caso de las educadoras que trabajaron con el programa anterior (PEP/81), sólo se concretaban a aplicar, desarrollar las situaciones de trabajo y ejecutar las acciones señaladas en el mismo, para abordar una unidad de trabajo, y así cubrían los contenidos propuestos; ahora se ven en la necesidad de operar una nueva metodología e impulsar la participación de sus alumnos durante la selección de un proyecto de trabajo.

Esto significa estar atentas a los intereses, necesidades y conocimientos previos que sus alumnos tienen acerca del objeto de conocimiento, mediante una observación cuidadosa, y de acuerdo con eso, hacer una planeación que aborde los contenidos señalados en la antología de bloques y juegos (psicomotricidad, matemáticas, lenguaje, naturaleza y expresión artística), para que responda a las características del grupo, y así favorecer el desarrollo armónico e integral al considerar las dimensiones afectivo, social, físico e intelectual, pues el programa concibe al niño como una unidad biopsicobiológica y no como un ser fragmentado. Pero cabe señalar que estas dificultades no sólo las han enfrentan estas educadoras, sino también aquellas que iniciaron su experiencia docente con el actual programa.

### **5.2.2 Realización**

Sobre el desarrollo de los proyectos, que deben responder al interés de los niños, puedo decir que de los siete grupos observados, en tres no había interés por las actividades, en contraste con los otros cuatro donde la mayoría si manifestó entusiasmo, aunque algunos permanecieron entretenidos con algún juguete, haciendo desorden, jugando con otros compañeros, ya que pude observar actitudes de indiferencia, incluso de rebeldía y agresión cuando la educadora los invitaba a trabajar.

Pueden existir diversas causas que expliquen estas conductas, cuando los materiales didácticos se preparaban en clase, los alumnos se distraían, había más desorden, se peleaban entre sí, pero aún así, luego se incorporan a las actividades; sin embargo, no sólo distraían al grupo, sino también a la educadora. Aunado lo anterior, las continuas interrupciones como la visita de un padre de familia, alguna cuestión administrativa, ocasionó este tipo de situaciones, pues al retomar la actividad, la misma educadora se mostraba desubicada.

Por otra parte, algunos temas abordados en los proyectos, no siempre eran del interés de todos los alumnos, los que más participan eran quienes más opinan, y la mayoría, aún cuando votaban, lo hacían indistintamente por una actividad, como por otra, lo que hace inferir que las elecciones no siempre son concientes debido a su edad, pero la realidad es que de esta forma son elegidos los proyectos.

En cuanto a la flexibilidad de los proyectos como fuente de cuestionamiento y reflexión para los niños, no obstante, en algunos casos pude observar que al surgir inquietudes y preguntas de parte de ellos, la educadora se apegaba a la actividad del momento, perdiendo la posibilidad de enriquecer el proyecto, y los niños de ampliar sus conocimientos sobre el tema en cuestión.

En un grupo que hablaban de los animales del mar, algunos niños manifestaron sus conocimientos previos sobre el tema, pero la educadora no se dio cuenta; entonces, cuando el niño no es escuchado o se retoman sus aportaciones, pierde el interés por la actividad y es objeto de llamadas de atención porque a su vez distrae a otros compañeros.

Referente al equilibrio que debe existir entre las actividades del proyecto y los contenidos de cada bloque, pareciera que la metodología impide, por lo menos en la experiencia de algunas educadoras, abordar las matemáticas y el lenguaje escrito, debido a que los temas absorben la mayor parte del tiempo, además de la dificultad que representa diseñar una secuencia de actividades para que los propósitos de cada contenido sean atendidos; ejemplo de ello, es el siguiente fragmento:

Educadora C/5

Cuando quiero trabajar matemáticas o escritura, realmente no sé cómo integrarlos al proyecto, por eso procuro espaciar los proyectos para trabajar estos

contenidos... es en lo que tienen más dificultad los niños al ir a la escuela primaria; es que... pues... cuando estamos en un proyecto es diferente.

¿Por qué?

Bueno... no es disculpa, pero, mira, yo trabajaba en el sistema federal y teníamos una reunión mensual con la consultora técnica para buscar solución a nuestras dudas o problemas, pero aquí no tenemos este apoyo; allá veía más compañerismo. Ojalá contáramos con ese apoyo para disipar nuestras dudas.

Esto lo observo no sólo en este jardín, sino en las reuniones de zona... pues... hay mucho egoísmo.

Permanece pensativa unos instantes y luego agrega:

Te hacen sentir tonta; yo creo que muchas de nosotras desconocemos muchas cosas pero si nos ayudáramos a entender mejor nuestro trabajo, lo podríamos hacer, pero estamos muy aisladas de otros jardines y entre nosotras mismas.

Este tipo de dificultades aumenta, cuando el ambiente escolar no es propicio para el intercambio de experiencias, y donde el apoyo pedagógico de la directora es imprescindible, así como los cursos – talleres de zona, para dar respuesta a las necesidades sentidas por las educadoras, pues como en este caso, ella hace lo que puede, y lleva a cabo las actividades como considera que le dan mejor resultado. Se pueden apreciar algunas necesidades relevantes para su vida profesional, como es aprender para mejorar su práctica, un ambiente que genere el trabajo de equipo donde exista la ayuda mutua, y una asesoría técnica que oriente a la solución de dudas y dificultades en el aula y en la planeación.

Por otra parte, se cree que al trabajar algún aspecto de un contenido, se aborda el bloque en general, una educadora comentó su experiencia al respecto:

Educadora B/3

Bueno, busco ante todo el desarrollo integral del niño: las dimensiones físico, social, intelectual y afectivo, pero me centro principalmente en lo afectivo.

¿Por qué?

Porque mis alumnos son muy indisciplinados.

¿Y los contenidos?

Éstos están incluidos de manera mínima.

¿Cómo es esto?

Si, están las matemáticas, el lenguaje... naturaleza, psicomotricidad y... expresión artística, pero lo centro principalmente en la afectividad por lo que ya te mencioné.

¿Y en la planeación de los proyectos?

En las actividades que planeo, de manera general procuro equilibrar los contenidos y las actividades que se realizan diariamente.

¿Podrías explicarme cómo realizas este equilibrio?

Pues... no sabría cómo explicarlo, pero... creo que no repito actividades, por eso te digo que los equilibrio...

¿En la planeación diaria?

Pues abarcan los contenidos en las actividades de toda la mañana, pues pienso que se llega a todos ellos.

¿Cómo los abarcas?

Pues se dan por sí solos, aunque en la planeación sólo enuncio de manera general, pero sí se abarcan.

Probablemente esto tenga que ver con lo que observó al inicio del ciclo escolar, durante el diagnóstico grupal, por lo cual se dirige a atender principalmente el aspecto afectivo. Resulta importante señalar, que casi todas las educadoras coincidieron en que favorecen todos los bloques durante una mañana de trabajo, o en el desarrollo de un proyecto, porque realizan actividades que de una u otra forma abordan los contenidos; así por ejemplo, cuando la educadora inicia la mañana de trabajo, invita a los niños a que se cuenten para ver cuántos asistieron ese día y registra en el pizarrón la cantidad, ciertamente están realizando un conteo, con esta actividad la educadora considera que ha abordado el bloque, pero los demás aspectos contemplados en este quedan excluidos. Para dar cuenta de lo anterior, citaré sólo como ejemplo lo que refiere el libro de Bloques y juegos y actividades, sobre matemáticas, el cual señala los siguientes contenidos: a) la construcción del número como síntesis del orden y la inclusión jerárquica, b) adición y sustracción, c) medición, d) creatividad y libre expresión utilizando las formas geométricas.

En este caso, la directora cuando revisa la planeación, constata que efectivamente ha trabajado el contenido de matemáticas. Así sucede con los contenidos de los otros bloques, pues el formato donde realizan su planeación, sólo se enuncia de manera general el bloque que se trabaja, sin especificar cada contenido del mismo.

Retomando el primer contenido: la construcción del número como síntesis del orden y la inclusión jerárquica, a partir de las estructuras conceptuales de clasificación y seriación, trabajarlo implica por parte de la educadora un diseño de actividades que desaten un proceso de experiencias mediante situaciones educativas, en las que participe el alumno activamente para llegar a construir este conocimiento, la Antología de bloques y juegos señala (SEP: 1993, 86):

El desarrollo de las nociones lógico-matemáticas, es un proceso paulatino que construye el niño a partir de las experiencias que le brinda la interacción con los

objetos de su entorno. Esta interacción le permite crear mentalmente relaciones y comparaciones estableciendo semejanzas y diferencias de sus características para poder clasificarlos, seriarlos y compararlos, que posibiliten la estructuración del concepto numérico.

Si a esto agregamos que faltan reuniones donde las educadoras expongan sus dudas, compartan experiencias y se ayuden mutuamente en un trabajo de equipo, además de no contar con asesoría técnica que las oriente para encontrar respuestas a sus dudas, ha ocasionado que en realidad no exista un equilibrio entre las actividades del proyecto y los bloques (contenidos), pues curiosamente la metodología que es el medio para operar el programa, se ha convertido en un fin.

Por otra parte, la organización del aula por áreas, siendo las más importantes: dramatización, biblioteca expresión gráfico – plástica y naturaleza, y en las cuales los materiales deberán cambiarse según las necesidades de los proyectos, con el fin de que los niños puedan, experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado, para seleccionar libremente los materiales que necesiten, tomar decisiones, interactuar con sus iguales, intercambiar puntos de vista, tomar acuerdos, etc.; y donde la educadora organice actividades individuales y por equipo, como apoyo a las actividades del proyecto; el programa estipula que (SEP: 1992,55) Esta organización permite al docente... Organizar a los niños para realizar diversas actividades simultáneas durante la ejecución de los proyectos.

No obstante, no han sido un apoyo real a las actividades de los proyectos, o porque se desconoce la metodología, o porque no cuentan con los recursos económicos para la adquisición de materiales didáctico necesarios, pues generalmente las directoras canalizan algunos recursos al mantenimiento del edificio, pero no a incrementar materiales didácticos; por su parte, los padres de familia no siempre apoyan oportunamente con los materiales (de desuso) solicitados, ya sea porque no lo consideran importante, o porque la educadora no los pide con tiempo; esto ha ocasionado que los existentes sean raquíuticos, permanezcan durante todo el año, además de estar en mal estado, desordenados y empolvados. En un jardín, éstos se encuentran en un *locker* bajo llave, para evitar que se extravíen, por eso las educadoras procuras tenerlos bajo

control, y durante las actividades, ella quien los reparte, o si requiere ayuda, decide quién los repartirá.

Si bien, reconocieron que la función de las áreas son importantes para la organización del trabajo cotidiano, porque son fuente de apoyo, enriquecen y fortalecen las actividades y permite a los niños realizar creaciones, manipular diversos materiales; (Anexo 12) en todos los casos pude observar que ellas traen de casa el material que van a utilizar, lo reparten (hojas con dibujos), las actividades son dirigidas e igual para todos, los trabajos se realizan en las mesas, no se usaron las áreas; tocante a esto, una educadora expresó:

Educadora a/1

... yo no entiendo eso de que al jugar en las áreas tiene que ver con lo que haces en los proyectos, no tenemos apoyos para los materiales, cómo vamos a estar cambiando los materiales... yo tengo las áreas que vez, pero la verdad eso no lo he podido entender...

Aunque el programa señala que (SEP: 1992, 61)

“En lo posible, el material será variado y suficiente, lo cual no significa grandes gastos para su provisión. Se puede incorporar: material reciclable, material de la naturaleza, material específico para cada proyecto, material con uso diversificado como: agua, telas, barro... El material puede ser aportado por: los niños, los padres, el docente, vecinos y comerciantes del lugar:

Sin embargo, en unos casos es evidente el apoyo escaso nulo tanto de padres, como de directivos para la adquisición de algunos materiales comerciales, necesarios para la manipulación y exploración; además, pues al inicio del ciclo escolar, algunas educadoras elaboran material didáctico con objetos de desuso y aquello que brinda la naturaleza, pero poco durables por el uso que los niños le dan; esto les desanima y su esfuerzo no siempre alcanza su fin.

Por otra parte, no basta que en el jardín haya un libro sobre las áreas para que sea analizado pues como he mencionado, el tiempo de que disponen en las reuniones del consejo técnico no es suficiente. Considero que desconocer la metodología de las áreas de trabajo, ha impedido que las educadoras aprovechen su utilidad para los proyectos, y se han concretado a montar las más básicas, permaneciendo los materiales durante el año. Su utilidad se ha concretado a que los niños acudan a ellas al terminar una actividad, o bien, al regresar del recreo; pese a lo anterior, los niños las disfrutaban sobremanera, principalmente en las de

construcción, dramatización y gráfico plástico, ésta última, donde los materiales están a su alcance; se puede observar cómo establecen relaciones con sus iguales, construyen conocimientos, comparten, opiniones e ideas, etc.

Otros materiales que manejaron en las actividades de proyectos, fue el friso, culebras en alcohol, animales del mar en títeres de varilla, ilustraciones de enciclopedias, libro complementario.

Como mencioné anteriormente, las actividades libres se realizan en las áreas, y aunque se espera que la educadora haga observaciones mientras los niños juegan, este tiempo los usa, ya sea para atender a los niños que no han terminado su trabajo, recoger los materiales que quedaron fuera de lugar, para revisar o poner tareas. Es obvio que un grupo numeroso resulta agobiador, sobre todo, aquellos pequeños que no controlan sus emociones y manifiestan actitudes agresivas, esto obliga a la educadora a dedicarles más tiempo al estar continuamente tras de ellos.

Sobre las actividades de rutina, pude darme cuenta que no existe diferencia en la forma de llevarlas a cabo, por ejemplo, en el saludo y aseo siempre lo hacen con coritos, en unos casos eligen los cantos, en otros los propone la educadora o el maestro de música, y su planeación sólo enuncian estas actividades pero no precisan propósito alguno, aunque verbalmente dicen que las hacen para fomentar la adquisición o fortalecimiento de hábitos de higiene y cortesía. Durante los honores a la bandera, las maestras se esfuerzan mucho para que los niños estén quietos, canten, saluden, pero no logran mucho, algunos se salen de la fila, no saludan, platican, se avientan o se van a el área de los juegos mecánicos, aún cuando se pretende mediante esta actividad, fomentar actitudes de respeto a los símbolos patrios. Puedo decir durante estas actividades los niños se muestran aburridos, probablemente porque falta implementar formas novedosas de llevarlas a cabo.

Respecto al tiempo, siempre inician con actividades de rutina, para luego centrarse a las actividades del proyecto, a las que dan la mayor parte del tiempo, mientras que las actividades libres se efectúan durante el recreo y en las áreas. Sobre la duración de un proyecto, las educadoras destinan el que consideran necesario, pues se han percatado que cuando se alarga mucho, los niños llegan a enfadarse y pierden interés. En este sentido, programa señala (SEP: 1993, 63):

El tiempo de una jornada de trabajo deberá ser organizada para incluir juegos y actividades relativos al proyecto, a las actividades de rutina, así como tiempo de juegos y actividades libres... El docente organizará el horario grupal procurando designar un tiempo central e importante de la mañana a los juegos y actividades del proyecto, a fin de que éste no pierda su interés y su continuidad en el transcurso de varios días.

Pero existen otros factores que alteran lo planeado y reduce el interés de los alumnos, como son las interrupciones, suspensión de clases, inasistencia de la maestra por enfermedad o asuntos personales, cuestiones sindicales o reuniones de zona, niños que no asisten por enfermedad, organización de festivales, desfiles, o abordar proyectos sobre festividades nacionales que no siempre resultan atractivos para los niños.

Las técnicas empleadas fueron: colorear dibujos con crayolas o/y pincelines, modelado con plastilina, masa de colores y recortado.

### **5.2.3 Evaluación**

Respecto a la evaluación, el programa la plantea como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa; para ello prescribe que la educadora debe observar a los niños, y analizar su práctica sobre la intervención que la realiza (SEP: 1992, 74-75);

Tiene carácter cualitativo

Porque no está centrada en la medición que implica cuantificar rasgos o conductas, sino en una descripción e interpretación que permiten captar la singularidad de las situaciones concretas.

Es integral

Porque considera al niño como una totalidad, remarcando los grandes rasgos de su actuación en el jardín de niños: creatividad, socialización, acercamiento al lenguaje oral y escrito, sin abordar aspectos específicos.

Porque permite obtener información sobre el desarrollo del programa, atendiendo a los diferentes factores que interactúan en su operatividad: la acción docente; su planeación y desarrollo del trabajo escolar; sus relaciones con los niños, los padres y la comunidad; las posibilidades y limitaciones que brindan los espacios; el valor de los diferentes recursos didácticos: cómo se utilizaron y cómo se podrían utilizar.

De esta forma, la educadora podrá retroalimentar la planeación y replantear su intervención; deja claro que no se evalúa a los niños para calificar, sino para conocer sus logros, dificultades, áreas de interés, y así implementar acciones pertinentes que respondan a necesidades, pues interesa el proceso, más que los

resultados. Y la evaluación de la intervención docente, se hace para modificar los cambios necesarios en sus acciones, uso de materiales y relación con los niños, Propone una evaluación compartida (SEP: 1992, 75) que, sin negar la responsabilidad que atañe al docente en esta actividad, hace énfasis en el sentido democrático de la evaluación, en tanto actividad compartida por el docente, los niños y los padres.

Plantea líneas generales sobre los aspectos a evaluar, en la antología de evaluación señala los puntos de reflexión ha considerar sobre la práctica docente, sin embargo no define cuál es la participación de los padres de familia.

Indica tres modalidades para la evaluación: la inicial, grupal, al término de cada proyecto y final del ciclo escolar; la primera incluye un informe de cada alumno que registra lo más significativo de su comportamiento, los cuales se integran en este momento de la evaluación, sus fuentes son la observaciones que la educadora hace.

#### Evaluación inicial

El docente tendrá una primera impresión sobre cada uno de sus alumnos al inicio del ciclo escolar a partir de los datos del ficha de identificación, la entrevista con los padres de familia y las observaciones que aporte el docente anterior (en caso de que lo haya).

Durante las primeras semanas de trabajo con los niños ampliará sus conocimientos sobre cada uno de ellos a través de sus propias observaciones. (Ver anexo núm. 4)

Los datos serán la base para que pueda orientar sus acciones educativas con cada niño y con todo el grupo...

Sobre los aspectos ha de observar la educadora en la evaluación inicial, el programa prescribe (SEP: 1992, 85):

- Posibilidad que el tiene el niño de ser autosuficiente en cuestiones básicas que tengan que ver con su persona, sus juegos y las actividades que realiza.
- Formas como reconoce y expresa sus gustos, intereses y deseos en relación con otros niños y adultos o durante las distintas actividades.
- Formas de expresión y representaciones originales que implican transformaciones de los materiales y distintas maneras de inventar juegos y actividades.
- Formas de relación que tiene con otros niños durante el tiempo de juego libre y en el trabajo por equipos.
- Formas de relación con el docente durante las actividades y en otros momentos.
- En caso necesario señalar si presenta algunas dificultades.

En cuanto a la ficha de identificación, todas las participantes coinciden que sólo las llenan por requerimiento administrativo, pero realmente no saben qué hacer con la información obtenida para vincularla en la planeación. Por otra parte afirman que las madres de familia, quienes son las que acuden a las entrevistas, no aportan datos veraces, sea por pena o porque no están dispuestas a que invadan su intimidad familiar; más tarde al conocer a cada niño, se dan cuenta de estas omisiones.

Sobre los aspectos propuestos para observar a sus alumnos, opinaron que son poco precisos, y que un mes (septiembre) no es suficiente para conocerlos bien; durante el año siguen haciendo observaciones, pero los grupos numerosos con niños indisciplinados que requieren de más atención, lo absorbente de las actividades en el aula, la cantidad de eventos, festivales, desfiles municipales, llenar tanta documentación, reuniones escolares, de zona y sindicales, cubrir comisiones de emergencia escolar, pláticas, periódicos murales, entre otras más, les impide realizarla de manera sistemática, es así que los datos obtenidos no aportan mucho apoyo a la planeación, y sólo se concretan a cumplir administrativamente.

La educadora (7/D), me mostró un cuaderno donde anotaba las observaciones, contenía algunos registros, dijo que aún no había terminado de observar a todo el grupo, sin embargo temía que este año su directora sí le pidieran la libreta, aún cuando en años anteriores le dijo lo mismo y no la solicitó. Las observaciones no tenía fecha, ni una hoja específica para cada niño; de lo que pude leer decía: Luisito es peleonero y no le gusta trabajar, Carlos ya no llora, a Lucy le gusta trabajar, Fabiola ya falta menos, Pedro es insoportable y siempre llega tarde, Miriam es calladita y obediente.

Otra modalidad es la autoevaluación grupal, al término de cada proyecto; el programa puntualiza (SEP: 1992, 77-78):

Realizada en el momento de culminación de cada proyecto, constituye una instancia de reflexión de los diferentes equipos, reunidos en grupo total, sobre la tarea realizada entre todos.....

El docente también externará sus opiniones junto con grupo, tratando de hacerlo en un lenguaje accesible a los niños y tendiendo a calificar bien o mal, sino resaltando aspectos y proponiendo reflexiones: ¿Cómo se resolvió tal problema? ¿De qué otra manera podría haberse hecho? ¿Qué sintieron en tal momento?...

No obstante, me tocó presenciar la culminación de un proyecto que concluyó con la representación de un cuento sobre los animales del mar; ya en el salón, la educadora les preguntó qué les había gustado más, como era de esperarse, los niños se refirieron a la dramatización, no ahondó más al respecto, y procuró su participación, no respondieron; pensé que se debía a que lo hicieron delante de todos los niños del jardín, y estaban muy distraídos, pero al día siguiente no lo volvió a retomar; a decir por esta educadora y otras participantes, los niños participan poco, y la mayoría se concreta a escuchar o bien a jugar.

El tercer momento se refiere a la evaluación general del proyecto, el programa indica que (SEP: 1992, 78): una vez que el docente ha realizado la autoevaluación con los niños, elaborará la evaluación general del proyecto de acuerdo al formato correspondiente.

Pero los indicadores se responden de manera muy general. En el primer apartado señala los juegos y actividades que se llevaron a cabo y aquellas que representaron más dificultades, y si es el caso, las que no se pudieron llevar a cabo, y por qué. En el segundo, los momentos de búsqueda, como pensar cómo hacer sus disfraces para representar el cuento de los animales del mar. En el tercero, los materiales que utilizaron y que más agradaron a los niños. En el cuarto, las principales conclusiones a que llegaron los niños durante la realización del mismo. Y por último, los aspectos que la educadora considera, debe retomar para abordarlo en el siguiente proyecto. Comentaron que éste es el que retoman para la planeación del siguiente proyecto; sobre esto, una expresó:

Educadora 2/A

Reviso las planeaciones diarias y luego me doy cuenta que trabajé muy poco un bloque o más, entonces me propongo retomarlos para el siguiente proyecto, busco la manera de que encaje con las actividades, aunque a veces no es fácil...

Finalmente está la evaluación final, grupal, que aborda: la integración del niño en el trabajo por equipos, proyectos en los que obtuvieron mayores logros y en los que se tuvieron dificultades, juegos y actividades que el grupo prefirió, dificultades que se presentaron durante el año escolar; además de aquellos aspectos que la educadora sugiere, sean retomados para el siguiente ciclo escolar. El programa prescribe (SEP: 1992, 79) que: La evaluación final se realizará durante el mes de

mayo, y es la síntesis de las autoevaluaciones de fin de proyecto y de las observaciones realizadas por el docente durante todo el año escolar. Constituye una descripción breve que refleja el desarrollo del programa, atendiendo su singularidad y lo que fue la práctica educativa específica... Comprenderá dos tipos de informes: informa del grupo total. Informe del cada uno de los niños del grupo. No obstante, la evaluación final no la realizan, por tanto, no la entregan a la educadora que atenderá el grupo el año siguiente, las educadoras expresaron que nunca les han pedido esta evaluación.

Si las circunstancias señaladas en las otras evaluaciones les impide realizarla de manera sistemática, difícilmente podrán realizar la final. Lo anterior me llevó inferir que el proceso educativo se ve desvinculado y explica muchas de las dificultades que las educadoras tienen al planear, y su preocupación por no saber si realmente están preparando a sus alumnos para el siguiente nivel.

Sobre la autoevaluación de su práctica docente, reconocen que no tienen reuniones para compartir sus experiencias, y sin duda que este sería uno de los contenidos a compartir sobre su rol como guía, coordinador, promotor del proceso enseñanza-aprendizaje, pero creen que ambiente no es propicio para trabajar en equipo, y por tanto, no hay confianza para exponer sus dificultades cotidianas, hablar sobre la organización de actividades, los resultados observados, las adecuaciones que hacen para que los niños respondan y logren los propósitos educativos, sería una gran riqueza de crecimiento profesional. Sin embargo, las directoras parecen estar ajenas a estas necesidades y expectativas, y algunas dan sólo importancia a los requerimientos administrativos, evadiendo su función en lo pedagógico.

Ha existido la tradición de que el directivo sólo atendía las cuestiones administrativas y pese que en los últimos años, se ha puntualizado que además de las responsabilidades administrativas, su principal función debe enfocarse a lo técnico pedagógico, además de conquistar un liderazgo efectivo para unir los esfuerzos del personal para el logro de los propósitos educativos; por lo expuesto anteriormente, esta función no se ha asumido pese a estar prescrito en el Manual del directivo (SEP: 1986, 41), en el cual señala con toda claridad que en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje dentro de un plantel educativo, cobra relevante importancia el papel de la directora como facilitadora y

coordinadora de las acciones que en él se realizan [...] tiene asignada en materia técnico – pedagógica, considerada ésta como elemento sustantivo del servicio educativo a su cargo.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Después del proceso vivido durante esta investigación, de comprender la vinculación que existe entre la planeación, realización y evaluación como elementos del proceso didáctico del acto educativo por la interrelación que guardan entre sí, procedí a establecer algunas relaciones con los datos obtenidos, y queriendo responder a las preguntas y propósitos que me plantee, presento a su consideración las siguientes conclusiones como hallazgos importantes, fruto de intensas reflexiones.

Pese a los esfuerzos que las educadoras hacen por operar el programa y cumplir con los objetivos del mismo, enfrentan serias dificultades que les impide establecer la vinculación entre la planeación, realización y evaluación; esto genera que la planeación (proyectos como el plan diario) no resulte un apoyo eficaz a su práctica docente, y por tanto, tampoco sea el eje organizador de las actividades que realiza diariamente en el aula, convirtiéndose entonces en una tarea de carácter administrativo, nada más lejano a lo que propone el programa.

Son diferentes las causas que intervienen en esta situación, no sólo entran en juego la experiencia de la educadora, sus conocimientos y creatividad, sino además, el ambiente escolar, los directivos con sus diferentes formas de entender su función, las expectativas de los padres, las condiciones económicas, grupos numerosos. A continuación detallaré las razones que sustentan esta afirmación.

El ciclo escolar inicia con la evaluación diagnóstica tanto individual como grupal, ésta es el punto de partida para orientar el trabajo docente. Los elementos que propone el programa para esta evaluación inicial son: entrevista a padres, observaciones que realiza la educadora a los niños, y la información que proporciona la educadora del ciclo anterior, son las fuentes de información con que cuenta la educadora para realizar el diagnóstico y luego proceder a realizar la planeación de actividades coherente con las necesidades e intereses de sus alumnos y los propósitos del programa.

En cuanto a los aspectos a observar que propone el programa, las educadoras coinciden en que es muy general e incompleta, pues desde su punto de vista, sólo

les proporciona información en lo afectivo y social, no así, para detectar sus necesidades de apoyo en cuanto a las dimensiones cognitiva y física, esto les impide tener claridad de los conocimientos que los niños preescolares deben construir en tercero y les genera cierta angustia por no saber si están ofreciendo la formación que requieren para cuando ingresen a la escuela primaria.

Sobre las entrevistas, a las cuales acuden generalmente las madres de familia, se han dado cuenta que la información proporcionada no siempre está apegada a la realidad, ya sea porque les da pena expresar cuestiones familiares, o porque no recuerdan algunos datos; aunado a esto, son tantos niños que las educadoras procuran hacerlas muy rápido, pues aunque se les autoriza que los niños salgan una hora antes durante dos semanas, consideran que el tiempo no es suficiente para entablar un diálogo con las mamás, en ocasiones, para ahorrar tiempo les piden que llenen los datos en el aula o en casa, y luego solamente revisan y les hacen preguntas para precisar la información. Pese a lo anterior, reconocen que las entrevistas les permiten conocer oficios de los padres, para luego solicitar su apoyo en un proyecto, así como entender algunas conductas de los niños.

Respecto a la evaluación que debe entregar la educadora del ciclo anterior, en esta zona nunca se ha realizado la evaluación final, por tanto, la nueva educadora no cuenta con esta información lo que hace más complejo el conocimiento del nuevo grupo.

No saben qué hacer con la información obtenida, es decir, cómo organizarla e interpretarla para saber cuáles son las necesidades e intereses de sus alumnos para luego proceder a planear su intervención; efectivamente, tanto el programa como la antología de evaluación, señalan los elementos a tomar en cuenta y para qué servirán los datos, pero no indican cómo hacerlo; por otra parte, la zona no cuenta con asesoría técnica que ofrezca el apoyo necesario a las educadoras, aunado a lo anterior, el tiempo de que disponen para las reuniones del consejo técnico, hora y media al mes, no es suficiente para tratar estos asuntos, y generalmente es utilizado para tratar asuntos relacionados con la organización del jardín, organizar eventos, etc., estas limitantes les impiden analizar y aprovechar la información para que su intervención sea coherente con los intereses, necesidades de los niños y objetivos del programa.

La presión, que viven durante el primer mes, produce tal agobio, que terminan haciendo el diagnóstico como pueden; de ahí que la evaluación inicial no proporcione elementos sustanciales que orienten su planeación e intervención. Es evidente que la falta de tiempo, el estrés y la falta de un ambiente y condiciones favorables les impide reflexionar con claridad cómo van a planear, pero finalmente, cuando la supervisora a revisa, o la directora les solita el diagnóstico, la entregan y de esta manera cumplen; lo que importa es que lo tengan por escrito. Irremediablemente esto repercute en la planeación general de proyectos y el plan diario, pues se espera que éstas respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño, sin embargo se llevan a cabo de manera independiente a la evaluación inicial por las razones antes expuestas.

Sobre la planeación general de proyectos y su realización, el programa puntualiza que debe ser coherente al interés y curiosidad de los niños, que exista vinculación y equilibrio entre las actividades del proyecto y los contenidos propuestos en los bloques, que sean fuente de cuestionamiento y reflexión, enfatiza su flexibilidad para incluirse actividades no contempladas al inicio, y que no sean una simple información temática, sino dinámica y significativa.

Sobre los intereses de los niños, algunos temas si lo son, aunque existen sus excepciones, pues la educadora se esfuerza mucho para que participen todos en la elección de un proyecto, sin embargo, enfrentan la dificultad de su corta su edad, por tal motivo su voto no es muy conciente, pues cuando hay dos o más opciones, votan por ambas indistintamente, no obstante, hay quienes son capaces de manifestar con más claridad lo que quieren, pero no sucede lo mismo con todos.

Por otra parte, las educadoras tienen la encomienda de abordar las festividades nacionales o tradicionales, dentro de un proyecto, pero no siempre resultan interesantes, y aunque se esmeran porque las actividades sean atractivas, no obtienen una respuesta favorable; ellas reconocen que dejan de lado los intereses de sus alumnos y esto les preocupa, pero no pueden evitarlo. Lo anterior permite inferir que a pese a todo lo que se espera de los proyectos, las circunstancias que rodean la práctica docente, impiden alcanzar plenamente los propósitos educativos.

Por otra parte, considero necesario profundizar más acerca del equilibrio que debe existir entre las actividades de los proyectos y los contenidos propuestos en los bloques; pues no se lleva un orden en su abordaje, ni una secuencia lógica de actividades, sin embargo, las educadoras consideran que si existe porque durante éstas, trabajan algún aspecto de los contenidos, pero de forma aislada. Esto explica algunas de sus preocupaciones y dificultades, sobre cómo llevar un proceso en las actividades, que sean atractivas para sus alumnos, pues algunos de ellos no quieren participar y tienen actitudes agresivas o de indisciplina; sin embargo consideran que la planeación debería ser más detallada, sin embargo, reconocen que no saben cómo hacerla.

Poco se propicia el cuestionamiento o indagación, y aunque las educadoras procuran informar sobre alguna temática del proyecto que las ocupa, no encontré en los frisos y planeaciones, evidencias de indagación de parte de los niños, y durante el desarrollo de los proyectos, cuando los niños hacían preguntas relacionadas con el tema, la educadora estaba más preocupada porque no se salieran del tema, en un caso, sólo se concretaron a señalar características físicas muy generales de los animales, como, tienen pico, plumas, dos patas, etc., y culminaban con una actividad plástica, que ocupaba la mayor tiempo; así sucedió con los demás animales de la selva; solamente en un grupo, los niños se llevaban tareas de investigación sobre el tema y al día siguiente lo socializaban.

Las prácticas que prevalecen en las aulas, se enfocan a la realización de actividades dirigidas por las educadoras, las mismas para todo el grupo; en un caso, consistió en la elaboración de la máscara del personaje que cada niño representaría en la dramatización. En el libro de “Lecturas de apoyo”, expresa que (SEP: 1992, 15):

El primero y más importante problema con que se encuentra toda programación es la necesidad de respetar los intereses de cada individuo. Cada niño es un ser único, distinto e irreplicable, con sus características y necesidades determinadas. Es imprescindible tener en cuenta esta diversidad. La programación es, por otro lado, una acción que tiende a ser conjuntadora y éste es su mayor peligro. Puede cerrar la relación real con el niño al intentar homogeneizar e igualar, sin tener en cuenta a cada cual con su diferencia.

Existe desconocimiento sobre la metodología de las áreas de trabajo, por tanto no son un apoyo para las actividades del proyecto, pues no lograron vincularlas con

las actividades del proyectos, y cómo montarlas para este fin; además de no contar con apoyos suficientes para implementarlas. En realidad los materiales son raquíticos y se encuentran en desorden; son utilizadas libremente por los niños cuando la educadora se los indica, casi siempre al terminar una actividad del proyecto, o al regresar del recreo, pese a las condiciones de éstas, los niños disfrutaban estos momentos.

Respecto a la planeación de los frisos donde se plasman los acuerdos de las actividades con la participación de los niños y educadora, cuando se organizan de forma ordenada, permite que los niños visualicen lo que sigue y puedan opinar durante las puestas en común sobre lo que harán al día siguiente; sólo en dos casos puede observar ese orden, y unas preguntas que decían: qué vamos a hacer, cuándo lo vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer, con qué lo vamos a hacer; y efectivamente al visualizar lo que faltaba por realizar, podían proponer la actividad del día siguiente; en los otros casos no había los elementos plasmados en el friso y las actividades estaban en desorden; curiosamente los niños no sabían qué hacer; la decisión de lo que harían al día siguiente dependía de la educadora, por tanto, ella proponía y los niños por su parte se concretaban a asentir con la cabeza o decir en coro que sí.

En relación a la evaluación permanente, la autoevaluación grupal, y las observaciones que la educadora realiza durante el desarrollo de los proyectos o en las actividades libres, y por último, la evaluación final.

Durante el desarrollo de los proyectos pude darme cuenta que en las puesta en común no llegan realmente a ser momentos de reflexión y evaluación de la jornada de trabajo, pues como lo mencioné anteriormente, sólo se propone qué actividad del proyecto se va a realizar al día siguiente, ya sea de parte de los niños o de la educadora; y al término de un proyecto, sólo ve qué se hizo o no. Mientras que la evaluación general de los proyectos se llena el formato propuesto de manera muy general, uno de los aspectos que ofrecen más utilidad a las educadoras se refiere a qué bloque favorecieron menos y retomarlos para el próximo proyecto.

Sobre a la evaluación final, como lo señalé al inicio de este capítulo, no se lleva a cabo, por tanto, las educadoras no pueden constatar los avances de sus alumnos,

y partir de esto, asumir nuevas estrategias que permitan una mejor intervención para el ciclo escolar siguiente.

Como puede verse, existe una clara desvinculación de la planeación y realización con la evaluación, siendo ésta última, un punto débil en la práctica docente, lo cual repercute en el logro objetivos propuestos del programa, y aunque las educadoras quieren mejorar su planeación para lograr mejorar su práctica por no tener la certeza de que exista coherencia entre lo que hacen y lo que deben lograr el niño preescolar, su angustia aumenta cuando no logran comprender dónde está la causa y qué pueden hacer. El libro de Evaluación en el Jardín de Niños” puntualiza que (SEP: 1993, 14):

La evaluación juega un papel importante en la determinación y consecución de los aprendizajes; sin una cabal conciencia de ésta realidad se podrá enseñar y comprobar resultados, pero tanto el acto docente como el aprendizaje tendrán un carácter además de azaroso, irrelevante por no corresponder a las necesidades e intereses de los niños en particular y a las demandas de la realidad y necesidades sociales en general, así como los efectos que tiene para la acción educativa.

Hasta concluir esta investigación, descubrí que la evaluación es un punto débil en el proceso didáctico, probablemente se deba que tanto educadoras, como directivos, centraron sus esfuerzos por entender cómo trabajar la metodología de proyectos, y poco se profundizó sobre el proceso de evaluación, probablemente porque no hubo la claridad suficiente, ni el acompañamiento necesario para orientar en este sentido; por otra parte, anualmente se llevan a cabo cursos – talleres de actualización, sobre los contenidos propuestos en los bloques, áreas de trabajo, actividades musicales, y ofrecían algunas sugerencias metodológicas, sin embargo, no hubo ninguno que abordara de manera específica los tipos de evaluación; estos talleres se impartían en tiempos reducidos, los coordinaban educadoras de la misma zona, quienes sólo se concretaban a multiplicarlo, pero por más esfuerzos que hacían, no lograban responder a muchas dudas que planteaban las educadoras.

Por otra parte, las cuestiones administrativas que abruman tanto a educadoras como a directivos, y las múltiples actividades que se han encomendado a las educadoras en los últimos años, ha obstaculizado que se propicien espacios y tiempos de reflexión y análisis de la práctica docente y una mejor atención a los

alumnos; sumado a lo anterior, los libros de apoyo no son entregados a cada docente, y permanecen bajo el cuidado de la directora, sólo quien se interesa les saca copias. Respecto a la presión de que son objeto, expresaron durante las entrevistas:

Educadora 5/C

Mira, mucho de lo que llevas planeado, se ve interrumpido frecuentemente por las reuniones a que nos llama la directora a la dirección, y pues, ya se alteró, los niños se te inquietaron y ya no resultó lo planeado, y por más que nos inconformamos, de todos modos todo sigue igual.

... nos exigen tantas actividades... que te impiden cumplir con las actividades en tu grupo.

Directora / B

Hay demasiado trabajo y papeleo en los últimos años...

Directora / C

Tanto papeleo entorpece el trabajo de nosotras las directoras y también de las educadoras. No se qué pretenden las autoridades con tanto papeleo...

Por otras parte, hoy día los padres de familia están más al pendiente de lo que hacen sus hijos, tienen expectativas respecto a la función del jardín de niños, pues esperan que reciban una buena formación en cuanto a matemáticas, lectura y escritura, así como favorecer el hábito de realizar tareas escolares en el hogar, pues están convencidos que así asegurarán una buena formación y tendrán éxito al ingresar a la primaria; sobre esto, programa preescolar recomienda (SEP: 1992, 67): que también es importante que el maestro escuche lo que los padres dicen, lo que esperan y piensan de su niño; qué piensan y esperan de la escuela y del propio docente. Todo esto le puede orientar en su visión sobre el niño. Sin embargo las educadoras no están autorizadas por la supervisora y como es de esperarse, también por las directoras, a dejarles actividades relacionadas solamente con investigaciones de proyectos y traer materiales; al no ser atendidas las peticiones de las madres, ocasiona situaciones incómodas para las educadoras; al respecto algunas expresaron:

Educadora 5/C

... las mamás como que dudan de lo que haces, y a veces, hasta mal te hablan; la supervisora también, pues no confía en lo que uno hace; en fin, a una le toca dar la cara.

## Educadora 6/D

Ahora las mamás se interesan porque sus hijos aprendan mucho de matemáticas y escritura para que salgan bien preparados a la primaria, pero ya vez, luego una tiene problemas... yo a veces les dejo tareas, pero ya sabes....

Se queda pensativa y como no queriendo decir mucho, agregó:  
Bueno, ni modo, qué le vamos a hacer.

En este mismo sentido, analicé mucho la pertinencia de agregar parte de una entrevista que refleja la importancia que los padres conceden a las tareas para el hogar, en unos casos como se verá aquí, extremistas, pero lo que más me interesa destacar es la situación que enfrenta la educadora tanto para responder a estas expectativas y las decisiones que toma al momento de planear respecto a las necesidades que observa en sus alumnos.

## Educadora 2/A

... entre los mismo compañeros se hacen comparaciones sobre que una escuela primaria en mejor que otra; y de los jardines de niños, pues también; como te decía antes, no falta quien diga: en ese jardín si se enseña bien, como en... Por ejemplo, este año tengo un caso que me preocupa mucho;

### ¿Por qué?

Cuando les dejo tarea, los niños y las mamás están muy al pendiente, pero en el caso de Nacho es diferente; mira, es su primer año de preescolar, no sabía ni tomar el lápiz, menos conocía los colores o letras o números; al igual que con los otros niños, estaba al pendiente de sus tareas; pero me acabo de dar cuenta que a Nacho lo amarran para que haga la tarea y le pegan mucho, me dijo el otro día una mamá que es vecina de él.

Ahora no quiero dejarle tarea pero la abuelita me insiste; yo le dije que la tarea la tiene que hacer con gusto, no a golpes, pero ella dice que sólo así entiende. No sé ni qué hacer. Yo platico con los familiares de los niños o niñas, pero la verdad es que no todos los niños tienen las mismas...

Y esto lo tienes que tomar en cuenta a la hora de planear, de acuerdo a las necesidades de apoyo que necesitan, y tienes que planear actividades específicas; desde luego que tomarás en cuenta las actividades del proyecto, pero no puedes dejar de lado estas necesidades. Y a veces esto no lo entiende la directora, entonces lo haces, pero no lo pones en tu planeación para evitarte problemas.

Conocer lo que los padres esperan de su trabajo, y las necesidades de los alumnos que tienen menos oportunidades en su hogar, preocupa a las educadoras, entonces toma algunas decisiones que considera pertinentes para

apoyarlos en su desarrollo. Por otra parte, también hay padres que tienen una formación profesional, exigen más calidad en la educación de sus hijos; lo cual hace pensar que a mayor preparación de ellos, mayores son sus expectativas sobre los resultados del trabajo del docente.

Si a esto agregamos su preocupación natural de que su trabajo sea comparado con las de otras educadoras o descalificado por parte de algunos maestros de primaria, también las e incomoda, y deseo de que sus alumnos logren buenos niveles para cuando ingresen a la escuela, sobre esto nos dice Gómez Palacio (1995: 82) que el maestro de primaria cuenta con una serie de expectativas sobre lo que el docente de preescolar deberá cubrir, las cuales se reducen a la ejercitación de las habilidades psicomotoras que, se supone, deben tener los niños para aprender a leer y escribir. Si en algún momento los niños demandan determinada información que no tiene que con dichas habilidades, el docente de preescolar se ve obligado a ignorar tales demandas o bien a atenderlas de manera extraescolar.

Otra cuestión son los cargos múltiples, como es los cuatro jardines participantes, de las cuatro directoras, sólo dos son titulares, y dos son encargadas de la dirección y están frente a grupo, además del desgaste que ocasiona, no pueden acompañar a las educadoras, pues al igual que ellas, también enfrentan la misma problemáticas.

Gran parte de lo expuesto, creo que perfila todo lo que rodea el hecho educativo. Situaciones que no contempla el programa ni la forma de solucionarlas, y como podrá advertirse, afectan en gran medida el logro de los objetivos propuestos, pero en la educadora recae en gran medida la responsabilidad de que un programa educativo funcione o no, y poco se analizan las condiciones y circunstancias que rodea su práctica docente; me gustaría concluir con lo que expresa Cecilia Fierro Evans en la revista No. 47, *Cero en Conducta*, al referirse a la participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela, porque refleja profundamente esta realidad Fierro (1999: 62)

Se espera hacer mucho, en muy poco tiempo y con escasos recursos, [...] de ello se desprende un tipo de convocatoria que demanda sistemáticamente a los maestros "subsidiar" el proyecto: forzar los ritmos de trabajo, aportar recursos personales para trasladarse o hacerse de materiales indispensables e intentar resolver, en la práctica, aquellos asuntos que no han quedado claros respecto del

programa. Se desatienden los tiempos necesarios para la planeación y la experimentación de propuestas, a favor de acciones inmediatas para enfrentar los problemas considerados como urgentes.

El contenido de este capítulo, explica muchas de las dificultades que las educadoras tienen tanto en la planeación, realización de las actividades y evaluación del proceso educativo. Si la evaluación es un punto débil en su práctica, difícilmente podrán encontrar sentido y apoyo en la planeación que realizan, pues intuyen que algo les falta y no están seguras de lo que están haciendo.

A partir de rescatar algunas opiniones de las educadoras, que desde su experiencia hicieron al programa, y reflexiones personales sobre las observaciones, considero pertinente exponer algunas ideas, a fin de vislumbrar posibles caminos que ayuden a resolver algunas de las dificultades relacionadas con el proceso didáctico, creo que las educadoras tienen una gran riqueza en experiencias, y saberes construidos durante su práctica docente, quienes con más o menos años de servicio, pero poco se oye su voz. En el intento de rescatar sus saberes, significados, y valores que conceden a su práctica docente, expongo lo siguiente:

Si la evaluación (inicial, permanente y final) es un punto débil en la práctica docente, resulta conveniente puntualizar los aspectos a observar en cada uno de los contenidos englobados en cada bloque, así como el proceso y las manifestaciones que evidencian los avances de los alumnos; esto me hizo recordar por una parte, el programa preescolar 1981, que señalaba en tres niveles los conocimientos que los alumnos iban construyendo (ejes de desarrollo), lo cual, en opinión de algunas educadoras que lo trabajaron, les ayudaba a orientar sus observaciones, pues al identificar los avances y dificultades de sus alumnos, abordaban actividades que favorecieran su desarrollo.

Y por otra, un curso donde se analizó la “Guía Didáctica” para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito del nivel preescolar, emitido por la Subsecretaría de educación elemental de la dirección general de educación preescolar y que se impartió en 1991, un año antes de que entrara en vigor el PEP/92. Este libro fue analizado y ofreció orientaciones para que la educadora pudiera observar manifestaciones de los niños durante la construcción de estos

conocimientos. Sólo como ejemplo para destacar la necesidad que tienen las educadoras sobre cómo orientar su observación sobre los resultados de su intervención en los diversos contenidos, retomo el lenguaje escrito en el cual puntualiza tres niveles: presilábico, silábico, alfabético y especifica las características en cada uno de éstos.

En el primer nivel: señala el proceso por el cual pasa el niño al construir este aprendizaje, estos son: la escritura primitiva, linealidad de la escritura sin control, escritura unigráfica, escritura de tres grafías como mínimo, escritura atendiendo al referente, hipótesis de variedad. En el segundo nivel: hipótesis silábica sin valor sonoro convencional, hipótesis con valor sonoro convencional vocálico o consonántico. Y en el tercer nivel: transición silábico alfabético, hipótesis alfabética sin valor sonoro convencional, hipótesis con valor sonoro convencional. Al poner en práctica lo aprendido, permite a la educadora identificar mediante las producciones de sus alumnos, el proceso que viven en la construcción de este aprendizaje, dar un seguimiento y apoyarlo para que llegue a niveles superiores.

Suponer que las educadoras deben saber todo esto, puede ser engañoso, basta retomar lo expuesto por ellas sobre sus necesidades y problemas que enfrentan en el aula, pues en la normal, es probable que por no estar en un ambiente áulico, olvidaron los conocimientos y no lograron incorporarlos en su práctica cotidiana. Creo que este ejemplo puede ser una alternativa para orientar su formación permanente, al proporcionarles herramientas que faciliten la comprensión de los contenidos a trabajar, las características del proceso y cómo identificarlos en sus alumnos. Esta formación tendría un significado relevante para su práctica porque ya no se trataría de aprobar una materia, sino de solucionar las necesidades propias de su práctica docente.

Además tendrían más posibilidades de diseñar situaciones didácticas que permitieran por una parte, abordar los contenidos propuestos en el programa, atender los intereses y necesidades de sus alumnos y por otra, diseñar sus instrumentos de evaluación para registrar los avances y dificultades en su proceso de aprendizaje, y de esta manera realizar una observación permanente, así, al término del ciclo escolar, valoraría su propia intervención y daría cuenta de los resultados de cada alumno, ya sea para la nueva educadora o para la escuela primaria.

Por otra parte, en las entrevistas familiares que se llevan a cabo al iniciar el año escolar, la educadora tendría elementos para precisar desde su experiencia, qué información le resultaría valiosa para conocer mejor a sus alumnos; esto implicaría preguntarse qué quiere saber, para qué le va a servir, sumado al informe entregado por la educadora del ciclo anterior y las observaciones realizadas por ella, tendría idea sobre cómo utilizar la información obtenida. Esto plantea la necesidad de que la evaluación cobre un nuevo sentido para entender su función y utilidad, pero se requiere de una capacitación mediante talleres específicos que les proporcione herramientas para sistematizar e interpretar los resultados para que sirvan de referente en la planeación, con el fin de que exista congruencia entre las necesidades, características e intereses de los alumnos, y los propósitos del programa. También ayudaría a equilibrar entre los contenidos y las actividades de los proyectos. Un apoyo importante sería la “Guía para realizar investigaciones educativas en el nivel preescolar”, pues contiene información que podría analizarse para que el docente investigue su propia práctica (SEP: 1993). Si tienen conocimiento de las características del proceso que siguen sus alumnos en la construcción de los diferentes conocimientos, el diseño de instrumentos serán de gran apoyo para registrar los avances observados y dar cuenta de ello al ubicar a sus alumnos en el nivel que se encuentran. Siguiendo el ejemplo de la “Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje escrito,,,”, presento una herramienta para este fin (Anexo 12), que sin pretender que éste sea perfecto, puede ser de utilidad. Todo esto implica tomar acuerdos para diseñar sus propios instrumentos de valoración en un trabajo colegiado donde se compartan experiencias, ideas, se hagan propuestas y se experimenten, con el fin de encontrar solución a sus problemáticas.

Pero en este proceso es indispensable la participación activa de los directivos, pues su función primordial se enfoca a la asesoría técnico – pedagógico, sin embargo, por los resultados de la investigación, el apoyo que ofrecen a sus educadoras deja mucho en que desear. Es pues urgente que retomen su liderazgo, y en materia de actualización vayan a la vanguardia, pues si bien es cierto que no están frente a grupo, requieren de estrategias para estar atentas a la realidad que viven las educadoras en el aula e intervenir oportunamente en la solución de problemas, propiciando un ambiente de trabajo en equipo, confianza,

ayuda y respeto mutuo. Un material que serviría de apoyo, podría ser la “Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión” (SEP. 1993). Además de ser ellas quienes reciban los cursos para que a su vez capaciten a su personal.

Todo lo anterior exige establecer tiempos, como reuniones única y exclusivamente para discutir, analizar y compartir experiencias sobre el proceso didáctico, con las implicaciones propias de cada elemento y contrastarlo con lo que sucede en el aula, así como para tomar acuerdos sobre el contexto escolar que afectan el quehacer docente, y en un trabajo colegiado acuerden alternativas de solución, participando cada integrante del personal desde la función que desempeña, monitoreando el proceso para analizar continuamente el proceso. Y establecer otros momentos donde se traten asuntos administrativos y de organización escolar, para evitar tantas distracciones a las educadoras que entorpecen las actividades con los niños; así como depurar la cantidad de encomiendas que le son asignadas y les impide centrarse en su tarea.

Finalmente debo decir que este proceso de investigación me proporcionó una experiencia valiosa, y por mi inexperiencia, me muy difícil de comprender, pues cada momento implicó fuertes discernimientos y profundas reflexiones, una y otra vez, volver a empezar, pero finalmente concluyó.

## BIBLIOGRAFÍA

Fernández, Neri (2003), la educación preescolar: de la teoría a la práctica. Revista de educación No. 25, Educar. México: (Sin ed)

Fierro, Evans (1999). La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana. Revista, Cero en Conducta, No. 47 México: (Sin ed)

Goetz, y LeCompte (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata

Gómez, Palacio Margarita (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. México: Offset

Medina, Ruiz (1995). La educación preescolar: de la teoría a la práctica. Revista la Tarea. México: (Sin ed)

Mejía, Arauz, Sandoval. (1998). Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. México: Gráfica Nueva.

SEP, (1993). Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México: Grafomagna

SEP, (1992). Áreas de trabajo. México: (Sin ed)

SEP, (1993). Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños; México: Grafomagna

SEP, (1993). Evaluación en el jardín de niños; México: (Sin ed)

SEP, (1993). Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños. México: Super Papel

SEP, (1993). Guía para realizar investigaciones educativas en el nivel preescolar; México, 1993: Servicio integral de ventas y mercadotecnia.

SEP, (1992). Lecturas de apoyo. México: Fernández editores.

SEP, (1991) Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos. México: (Sin ed)

SEP, (1986). Manual técnico pedagógico de la directora del plantel de educación preescolar; México: Litográfica México

SEP, (1981). Programa de educación preescolar, Libro 1, planificación general del programa. México: (Sin ed.)

SEP, (1992). Programa de educación preescolar, 1992, México: Helio

Tamayo, y Tamayo (2002). El proceso de la investigación científica, incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. México: Limusa

Referencias electrónicas:

Castillero, Escobedo Rosalva, 24 de septiembre de 1998. "Diversificación metodológica en preescolar"; en Rev. Electrónica de educación, consultado 28/11/2001, en <http://www.enep.sepc.edu.mx/jueves.htm>

## ANEXOS

1. Encuesta para el diagnóstico
2. Códigos y claves utilizados en las observaciones
3. Guías para las entrevistas: educadoras, maestros de música, directoras, supervisora jefa de sector y asesora técnica
4. Mapa: distribución de los espacios en el aula (A/2)
5. Mapa: distribución del espacio en el área de música (JN/A)
6. Registros de observación y notas de campo
7. Sistematización de entrevistas a educadoras
8. Esquema: elementos que toman en cuenta las educadoras en la planeación general de proyectos
9. Esquema: elementos que toman en cuenta las educadoras en el plan diario
10. Sistematización de observaciones: actividades durante el desarrollo de proyectos
11. Sistematización observaciones: puestas en común
12. Instrumento de valoración del lenguaje escrito en preescolar



## Anexo 2

### CÓDIGOS Y CLAVES UTILIZADOS EN LAS OBSERVACIONES

**Códigos** utilizados en la organización de las observaciones realizadas a las educadoras que atienden los grupos de tercero, de la zona 65, sector 12, en Tamazula de Gordiano, Jal.

CÓDIGOS	
*****	Cambio de actividad.
(( ))	Interrupciones ajenas al grupo.
{ }	Interpretaciones y explicaciones que aclaran los diálogos, actitudes, o el sentido de una actividad durante la observación.
< >	Comentarios que hace la educadora o algún miembro del jardín a la observadora.
“ _____ ” —	Textos escritos en el friso, pizarrón, letreros, libros, etc. O áreas; dentro del salón.
<i>Letra cursiva</i>	Comentarios textuales.
(¿?)	No queda claro lo que quiere decir la ED o algún niño, o una frase que no se escucha con claridad su contenido.
,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, ”	Tiempos largos sin variación de actividad.
... <input type="checkbox"/>	Pausa en el diálogo.
	Información referente al jardín o a la situación que explica el contexto de una situación dada.
“ ”	Para enumerar títulos de canciones, nombre de objetos, etc.

**Claves** utilizadas en la organización de las observaciones realizadas a las educadoras que atienden los grupos de tercero, de la zona 65, sector 12, en Tamazula de Gordiano, Jal.

CLAVES			
ED	Educadora	GPO	Grupo
EDS	Educadoras	ALG	Algunos
DIR	Directora	MO	Maestro de música
DIRS	Directoras	MOS	Maestros de música
SUP	Supervisora	PA	Papá
J.F.	Jefa de sector	PAS	Papás
C.T.	Consultora técnica	MA	Mamá
NO	Niño	MAS	Mamás
NOS	Niños	MAPS	Mamás y papás
NA	Niña	INT	Intendente
NAS	Niñas	NIÑ	Niñera
PRAC	Practicante	PP	Participantes en la Pastorela
EQ	Equipo	EQS	Equipos

## Anexo 3

### GUÍAS PARA LAS ENTREVISTAS

#### Educadoras

Fecha: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

La presente entrevista tiene el propósito de reunir información relacionada con la planeación que realizan las educadoras en preescolar.

1. ¿Qué importancia tiene para Ud., la planeación?
  2. ¿Cuáles son los tipos de planeación que contempla el PEP/92?
  3. ¿Qué toma en cuenta al realizar la planeación anual, la general de proyectos y la planeación diaria?
  4. ¿Cómo apoya la planeación anual, la realización de actividades en los proyectos?
  5. ¿Cómo integra los diferentes contenidos durante la planeación del proyecto anual de trabajo, la planeación de proyectos y plan diario?
  6. ¿Tiene alguna dificultad para realizar los tres tipos de planeación?
  7. ¿Qué apoyos recibe de su directora con relación a la planeación?
  8. En su jardín cuentan con un tiempo para intercambiar experiencias o comentar sus dificultades relacionadas con la planeación?
- ¿Le gustaría agregar algo más?

#### Maestros de música

Fecha: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

La presente entrevista tiene el propósito de reunir información relacionada con la coordinación que existe entre la educadora y el maestro de música, durante las actividades.

1. En música, ¿cómo apoya las actividades planeadas por la educadora?
2. ¿Cómo se coordinan para planear las actividades musicales?
3. ¿Existe alguna dificultad para coordinarse entre ustedes?
4. ¿Le gustaría agregar algo más?

#### Directoras

Fecha: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

La presente entrevista tiene como fin, reunir información relacionada con la planeación que realizan las educadoras en preescolar.

1. ¿Qué importancia tiene para Ud., la planeación?
2. ¿Cuáles son los tipos de planeación en preescolar?
3. ¿Qué elementos toma en cuenta la educadora al hacer cada tipo de planeación?

4. ¿Cómo integra los diferentes contenidos en cada tipo de planeación?
5. ¿Considera que con la planeación que realiza la educadora, y la forma de llevarla a la práctica favorece el desarrollo integral del niño?
6. Observa algunas dificultades en la planeación anual por parte de las educadoras?
7. ¿Qué apoyos ofrece a las educadoras con relación a la planeación?
8. ¿Desea agregar algo más?

### **Supervisora**

Fecha: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

La presente entrevista tiene el propósito de reunir información relacionada con la planeación que realizan las educadoras en preescolar.

1. ¿Qué importancia tiene para Ud., la planeación en preescolar?
2. ¿Cuáles son los tipos de planeación que contempla el PEP/92?
3. ¿Qué elementos toman en cuenta las educadoras al realizar los diferentes tipos de planeación?
4. ¿Durante la revisión, observa dificultades en las educadoras al hacer la planeación anual?
5. ¿Cómo apoya Ud., a las educadoras para resolver sus dificultades relacionadas con la planeación?
6. ¿Observa dificultades en la coordinación entre el maestro de enseñanza musical y la educadora para planear las actividades musicales? ¿Cuáles?
7. ¿Le gustaría agregar algo más?

### **Jefa de sector y Consultora técnica.**

Fecha: \_\_\_\_\_

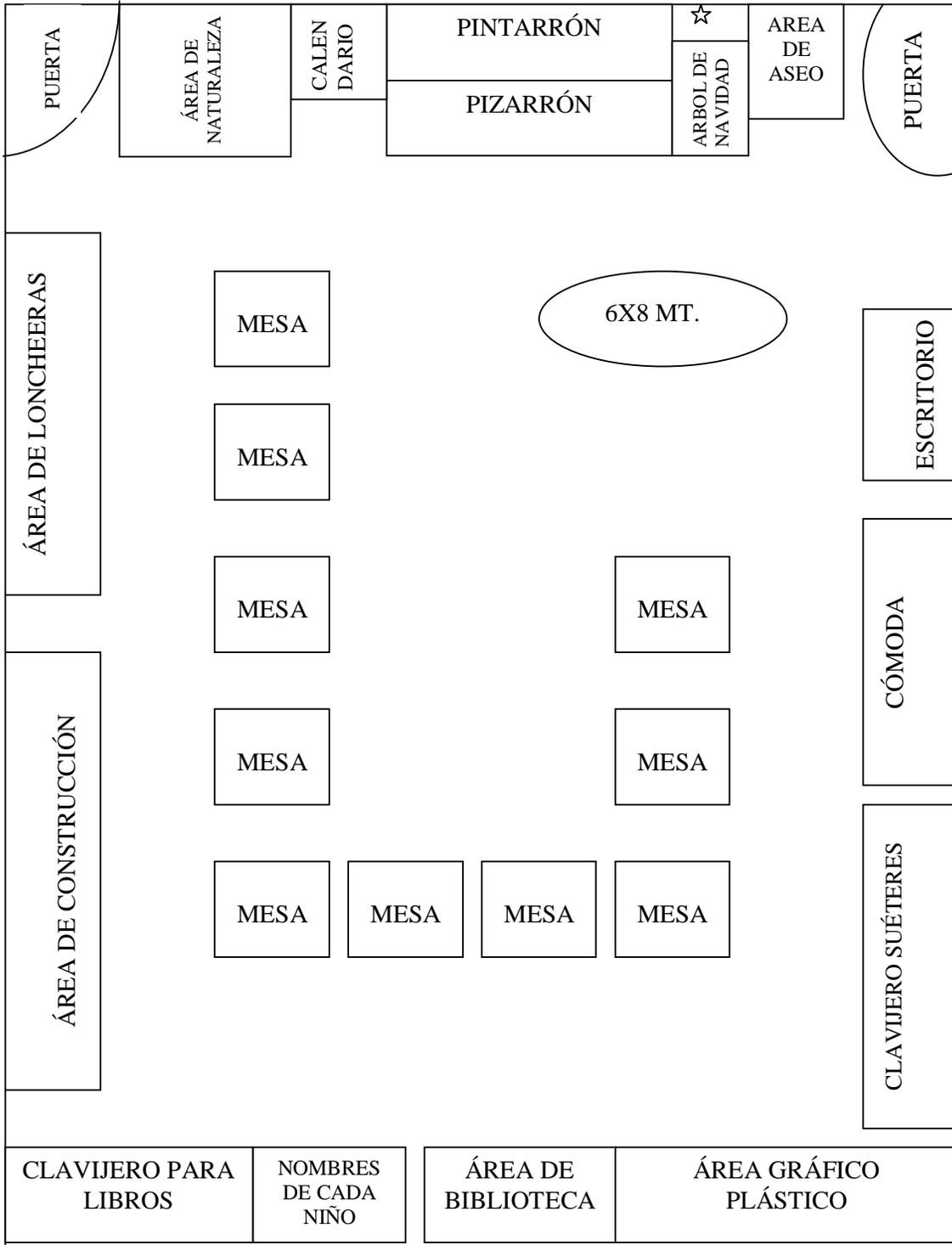
Duración: \_\_\_\_\_

La presente entrevista tiene el propósito de reunir información relacionada con la planeación que realizan las educadoras en preescolar.

1. ¿Qué importancia tiene para Ud., la planeación en el trabajo de preescolar?
2. ¿Qué dificultades observa en las educadoras con relación a la planeación?
3. ¿Le gustaría agregar algo más?

Anexo 4

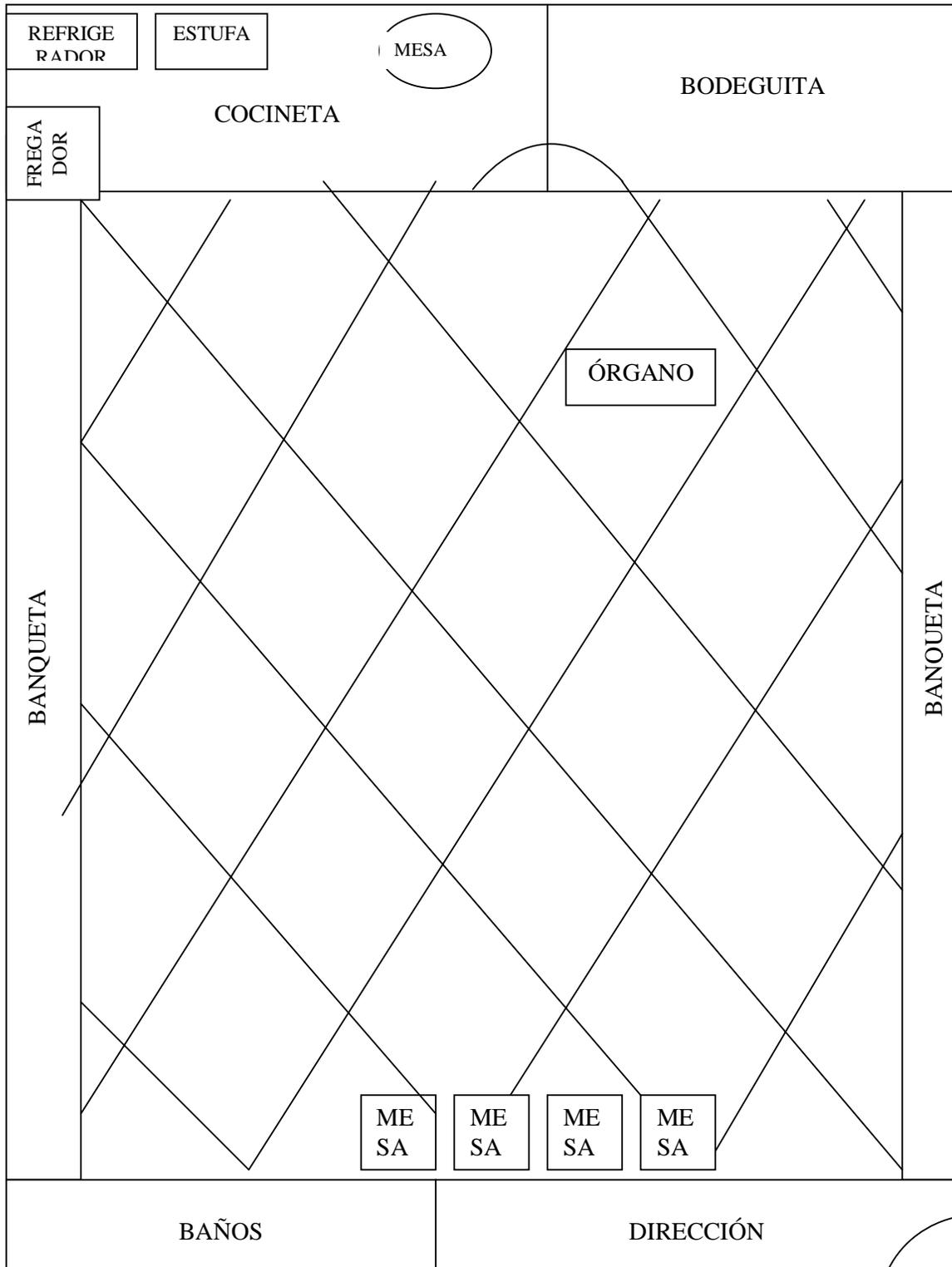
MAPA: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS EN EL AULA (A/2)



Anexo 5

MAPA: DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO EN EL ÁREA DE MÚSICA

(JN/A)



## Anexo 6

### REGISTROS DE OBSERVACIÓN Y NOTAS DE CAMPO

*(Levantamiento de campo)*

Planeación en preescolar. Universidad Pedagógica Nal. 144; Cd. Guzmán

Grupo de 2° y 3° (B/3/1/12). "OBS" Observadora "ED" educadora.

"NO" niño. "NA" niña "GPO" todo el grupo. "NOS" Niños.

"DIR" Directora. "SUP" Supervisora. NIÑ: niñera.

"NAS" niñas. "ALG" algunos niños o niñas.

Martes 21 de enero de 2002.

Inicio: 10:20´ / 10:40´ a.m.

#### **Contexto:**

OBS: Llego a observar, sin previa cita, solamente avise que iría en esta semana a realizar una observación, pero no dije a cuál de las dos educadoras. La INT me abre la puerta, y paso directamente al salón de 2° y 3°.

En este grupo hay niños de segundo y tercer grado., debido a la demanda de niños para tercero, según informó la misma Directora.

Los niños se encuentran en sus salones, sólo en grupo del 3° está en actividades musicales.

OBS: Pedí autorización a la educadora para pasar a su salón a observar.

ED: *Ahorita no tengo proyecto de trabajo, apenas estoy observando qué es lo que les interesa saber.*

OBS: *No importa, las actividades que realices con tus niños son importantes, aún cuando no haya un proyecto. Y me dice que pase. Enseguida se va a atender a los niños a quienes les da algunas indicaciones:*

1. *Observación:*  
{Acaban de llegar de música y movimiento}.

\*\*\*\*\*

ACTIVIDAD COLECTIVA: CONTEO

ED: *A ver, a quién le falta plastilina; reparte a quienes les hace falta. Trabajan la plastilina sobre la mesar. Anota el número dos en el pizarrón y da una consigna: Háganme dos bolitas; pasa a las mesas, pero no deja de llamar la atención porque hacen mucho ruido.*

*(( Hay interferencia por el ruido del salón de música, los ritmos que tocan son alegres y pegajosos)).*

NOS: Tres niños se ponen a bailar al ritmo de la música.

ED: *A ver niños, dejen de bailar, pónganse a trabajar si no, shsss, no les voy a poner un sellito en su mano.*

*{Felicitó a un niño que hizo las dos bolitas primero e invita al grupo a guardar silencio, le pone un sello en la parte posterior de la palma de la mano, para luego dar otra consigna}.*

*Escribe el número uno en el pizarrón y dice: A ver niños, silencio, shsss, háganme un palito con la plastilina.*

GPO: Se apresuran a hacer el palito.

NOS: Dos niños lo hacen, otros se dedican a hacer pelotitas, siguen con la consigna anterior;

ED: Pone un sellito de inteligente a cada niño; y da la siguiente consigna.

*{Cuando no aciertan, ella se concreta a decirles que está mal, pero no explica por qué, tampoco propicia que entre ellos interactúen. No da tiempo para que los niños lo intenten}*

*Chaparritos...*

<Me dice, *estoy trabajando los números* >.

*Ahora háganme tres bolitas.*

Repite varias veces las consignas, del uno al cuatro.

{Han pasado 10 minutos y los niños ya no muestran interés por la actividad; la maestra pasa de un lugar a otro, pero los niños ya no le ponen atención}.

GPO: Algunos se ponen a construir montañas con la plastilina, otros hacen carreteras y juntan sus bolitas de plastilina para construir un tren, otros hacen sus muñecos preferidos, mencionan los nuevos personajes de la televisión (¿?).

NA: *Maestra, estoy haciendo una foca supersónica.*

ED: *¿Estamos haciendo focas supersónicas?*; se muestra desesperada porque el grupo no la atiende.

*¿Ven la cartulina?*

{La cartulina está en blanco y pegada en el pizarrón}.

\*\*\*\*\*

#### ACTIVIDAD COLECTIVA: NATURALEZA

ED: *Vamos a hacer otra cosa.*

La cartulina en blanco al parecer, por lo que me dijo a la entrada, está así porque no hay proyecto; infiero que la actividad que iba a proponer, estaba encaminada a rescatar los intereses del grupo.

GPO: Hay malestar en general, porque los niños están interesados en jugar con la plastilina.

NA: *Déjanos jugar con la plastilina ¿Sí?*

ED: *No, vamos a hacer otra cosa.*

((La interferencia del salón es fuerte, se escuchan cantos y ritmos en el órgano)).

{Nunca dijo cuál es la otra actividad que van a realizar; los niños se desordenan, gritan, saltan de las mesas, se tiran en el suelo, se avientan la plastilina, etc.}.

NOS: Se apresuran a tomar su lonche y lo abren.

ED: *No, es hora de lonchar; shsss, guarden silencio.*

ALG: Unos dejan el lonche, pero otros no hacen caso y se ponen a lonchar.

ED: Se los retira y los vuelve a su lugar. *¡Ya cállense! Shsss.*

ALG: *Maestra, cuéntanos un cuento.*

NO: Golpea muy fuerte a un compañero con un pedazo de madera.

ED: *¡Brayan! Ya lo hiciste llorar ¿Vez? Eso no lo debes hacer.*

NO: Brayan sigue empujando a otros niños, cuando otro niño le intenta regresar el golpe, éste corre y resbala. Lloro tan fuerte que aturde a todos.

{Prácticamente el grupo está incontrolable}.

ED: *¿Dónde quedó el tallo y las hojas de la planta, sus raíces?*

NA: *Maestra, ¿Dónde está la clorofila?*

ED: *Ahorita sólo vamos a hablar del tallo, las hojas y la raíz de las plantas.*

< Me dice OBS, *no supe ni qué contestarle a este niño, ¿Cómo vez?* >.

OBS. *¿Habían hablado de las partes de las plantas antes?*

ED: *Sí, como están trayendo plantas de sus casas, hablamos de eso en la mañana; pero nada les interesa.*

Se dirige al grupo y les dice: *después trabajamos al regreso del recreo.* Los manda a lavarse las manos. Se van gritando, aventándose y ella permanece en el salón.

Considero que la pregunta hecha por la niña, fue una oportunidad para sondear el interés de los niños sobre un proyecto e indagar posteriormente en casa.

OBS: Dio por terminada la observación a las 10:40' de la mañana.

Le pedí su me facilitaba su planeación, pero me dijo que no la trae, que sí la hizo pero la olvidó en su casa. Se comprometió a traérmela después; lo cual agradecí.

Le pido autorización para anotar las características del salón durante el recreo; y me dice, *a ver cómo encuentras las áreas, porque con estos niños, nada se puede tener.*

Al término, me despido, agradeciendo su disposición y amabilidad.

**Descripción del friso:**

No hay friso, porque no están llevando proyecto de trabajo en este momento.

**Descripción del aula:**

El aula mide 6 metros por 8 de ancho; es amplia, y con grandes ventanales en dos de sus extremos; piso de mosaico color marrón; sin embargo, pese al espacio con que se cuentan, las mesas cuadradas de color café y sillas de plástico duro, de color amarillo; este mueble se encuentra ubicado en un espacio pequeño donde los niños se atropellan unos a otros.

Empezando de derecha a izquierda, el salón se encuentra organizado de la siguiente manera:

- Hay una credenza color plomo, sobre la cual, los niños colocan sus loncheras. No tiene nombre esta área.
- Enseguida hay una cómoda para uso de la maestra, su mesa de trabajo blanca y una silla negra; junto al pizarrón se encuentra su locker cremita, donde guardan sus materiales.

Al parecer, los materiales permanecen bajo llave porque desde que llegó la nueva intendente, éstos desaparecen y nadie sabe qué sucede con ellos; por eso la Directora vio la necesidad de comprar un locker a cada educadora para que ellas cuiden sus cosas. Al parecer, esto sucede en los demás salones

- Luego está un pizarrón al alcance de los niños, el cual utilizan para pegar el friso o poner letreros. En la parte superior están los días de la semana, asignando a un conejillo un color para cada día.
- A continuación está el "Área de la biblioteca", la cual tiene cuatro revistas para recortar, los libros de tercero y las libretas de los niños.
- Sobre un anaquel alto, está el área "Área gráfico-plástica"; esta contiene: colores separados en un bote, sopas y aserrín teñidos de colores, cinco tijeras, estambres.
- Y en unas mesas el "Área de construcción"; adornado en la parte de la pared, por un dibujo de la sirenita; ésta cuenta con pocos materiales de ensamble, botes con: tapaderitas, letras, telas, rollos de papel sanitario y tablitas.
- Sobre una mesita está el área de naturaleza; cuenta con seis macetas pequeñas solamente; no tiene letrero.
- Detrás de la puerta, está un perchero que sirve para que los niños cuelguen sus suéteres, hay ganchos, pero los niños no los utilizan, pues éstos los enciman unos arriba de otros.

Realmente las áreas están raquíticas, y los pocos materiales que hay, están en muy mal estado. Por otra parte, se encuentran en desorden, y sucios los materiales.

Anexo 7

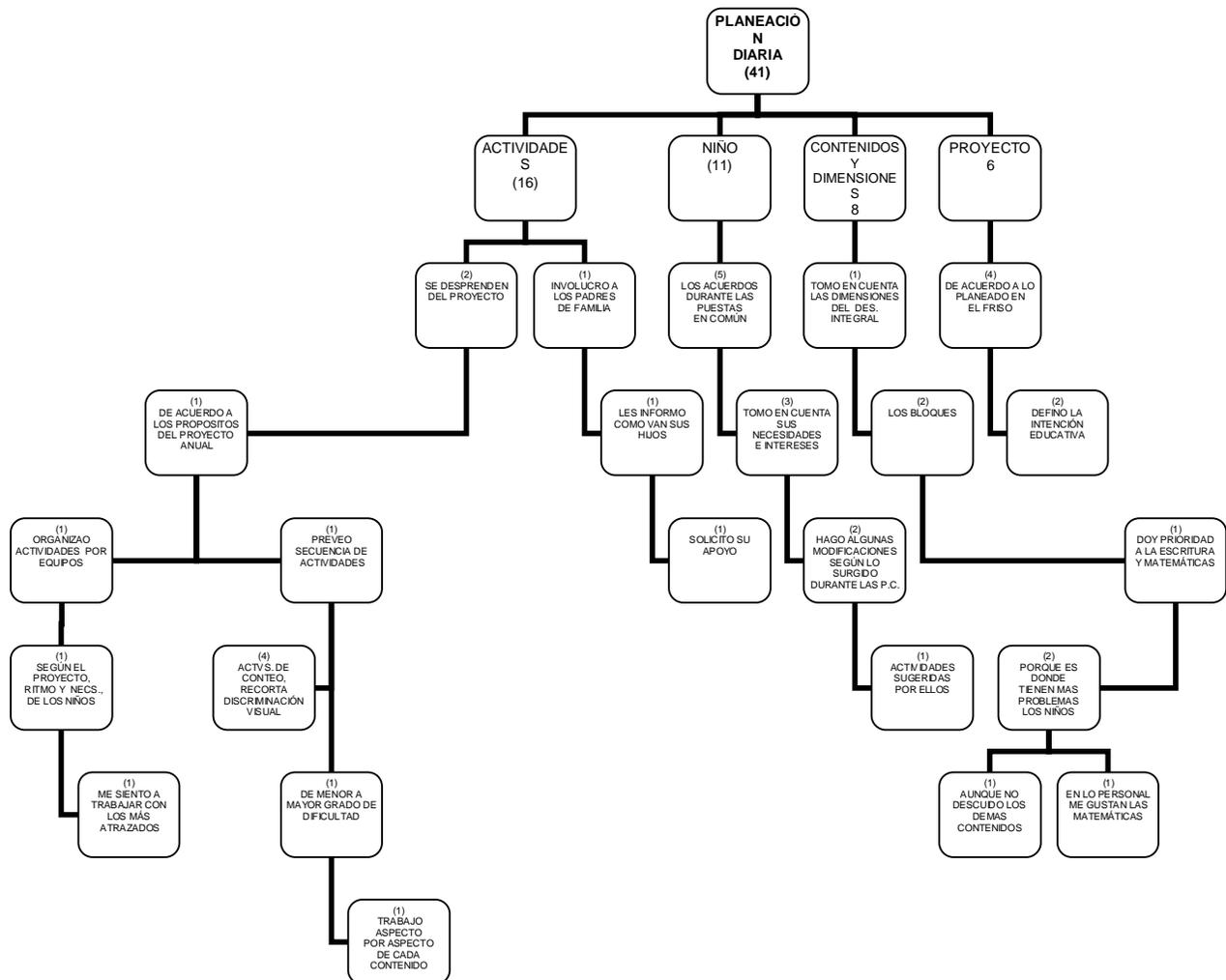
ENTREVISTAS A EDUCADORAS  
( 1,2,3,4,5,6 y 7)

PREGUNTAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	A		B		C	D		FRECUENCIAS	
		1	2	3	4	5	6	7		
6. Dificultades que tienen en la planeación de proyectos y el plan diario	<b>Evaluación diagnóstica</b>									
	No sabemos cómo evaluar a los niños	X	X				X	X	4	
	Ni cómo hacer el diagnóstico	X	X		X				3	
	La evaluación que hacemos es muy general		X		X	X	X	X	5	
	Nos falta tiempo para evaluar bien, además de observar, tienen que hacer otras actividades	X		X	X			X	4	
	Llenamos mucha documentación			X		X	X		3	
	Los grupos son muy numerosos y tenemos alumnos de primero y segundo grados				X		X		2	
	No sabemos cómo interpretar lo observado				X			X	2	
	No sabemos cómo hacer una planeación más detallada para responder a necesidades de los niños		X		X	X			3	
	Nuestra planeación es muy general					X			1	
	No sabemos cómo mejorar la planeación					X	X		2	
	no tenemos claro qué contenidos deben construir los niños en preescolar		X					X	2	
	No están definidos los niveles cognoscitivos en el programa, por eso no podemos hacer un trabajo eficiente		X					X	2	
	Si no se definen los niveles cognitivos, contribuiremos a que los niños tengan problemas cuando vayan ala primaria		X					X	2	
	Tengo confusión entre propósitos y estrategias, porque cuando revisa mi supervisora, no salimos de acuerdo		X						1	
	Se espacian los proyectos, porque no puedo trabajar matemáticas y escritura.					X			1	
	Me cuesta trabajo definir lo que debo hacer			X	X		X	X	4	
	Esperamos que más adelante clarifiquemos qué y cómo planear.					X		X	2	
	Los niños más traviesos no quieren realizar las actividades			X	X	X		X	4	
	No sé cómo expresar mis ideas al planear							X	1	
	Así sistematicé las respuestas a cada pregunta, en este caso sólo presento los datos incluidos en la unidad de análisis <i>evaluación diagnóstica</i> , hay más información referente a las dificultades relacionadas con la planeación de proyectos y el plan diario, y otros datos que no respondieron a la pregunta, pero que también registré y sistematicé									

## Anexo 8

### ESQUEMA: ELEMENTOS QUE TOMAN EN CUENTA LAS EDUCADORAS EN LA PLANEACIÓN GENERAL DE PROYECTOS

Entrevistas a educadoras 1,2,3,4,5,6 y 7



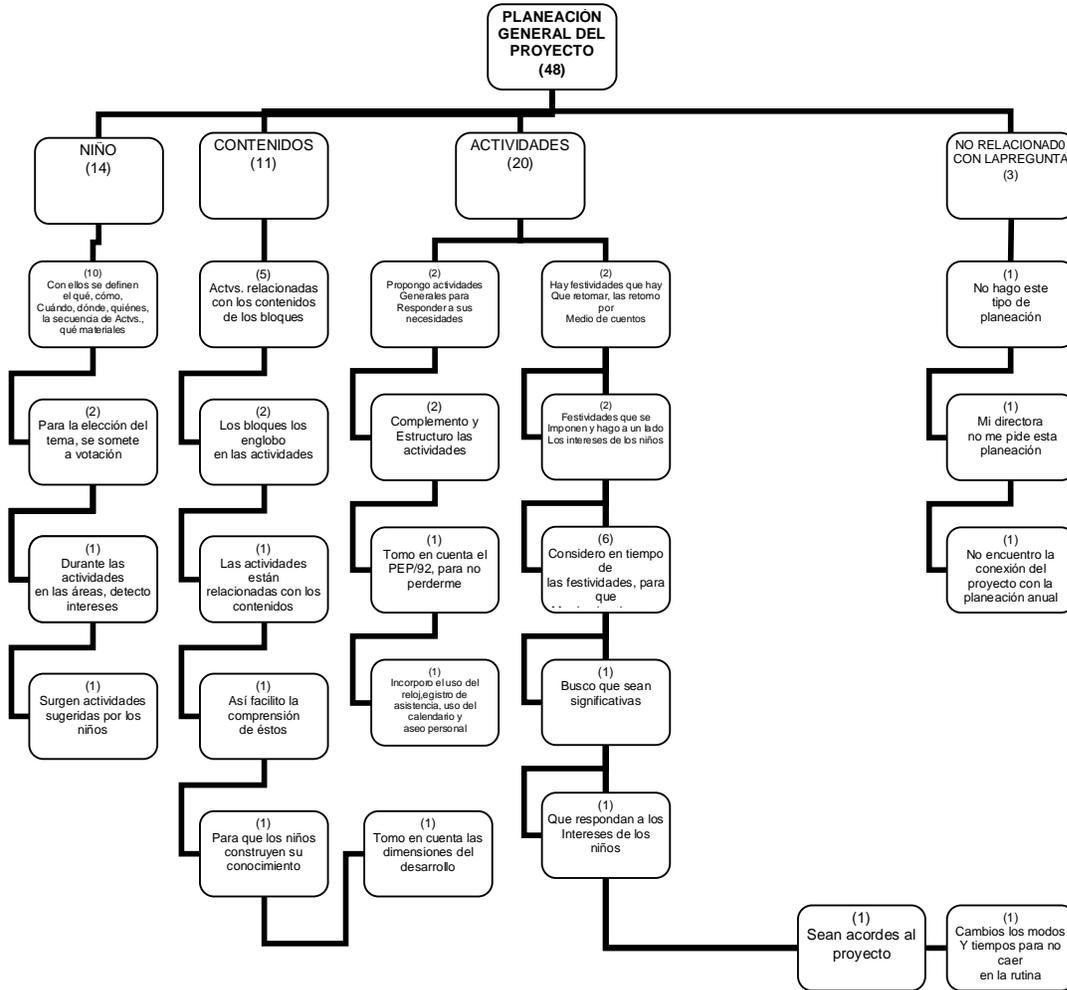
#### NO RELACIONADO CON LA PREGUNTA:

- 1 Este año recibí niños que ni los colores conocen
- 1 Como maestra de primaria se lo que van a enfrentar estos niños
- 1 Los maestros los ridiculizan
- 1 Sufren muchas incomprendiones
- 1 Los atemorizan
- 1 Pierden seguridad en sí mismos

Anexo 9

ESQUEMA: ELEMENTOS QUE TOMAN EN CUENTA LAS EDUCADORAS EN EL PLAN DIARIO

Entrevistas a educadoras 1,2,3,4,5,6 y 7



**Anexo 10 SISTEMATIZACIÓN DE OBSERVACIONES: ACTIVIDADES DURANTE EL DESARROLLO DE PROYECTOS**

<b>ACTIVIDADES QUE REALIZAN LAS EDUCADORAS DURANTE LOS PROYECTOS</b>	
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>FRECUENCIAS</b>
Al iniciar retoman los acuerdos del día anterior	6
Motiva para realizar las actividades	1
Actividad creativa basada en el proyecto	1
Califica las actividades con sellitos	2
Entrega dibujos elaborados por la educadora	5
Actividades dirigidas	4
Cuestiona la vida de los animales: dónde viven, qué comen, características	1
No retoma los comentario de los niños acerca del proyecto	1
Pasan directamente a las actividades del proyecto	2
Dan indicaciones sobre las actividades a realizar	7
Dan indicaciones poco precisas	2
Poco ahondan en la investigación del proyecto	2
Retoma actividades complementarias del libro de 3º de preescolar	1
Adaptación del planeado cuando un material o actividad no resultó adecuado	1
Da opción para escoger el trabajo a realizar	1
Al terminar la actividad del proyecto, permite que jueguen en las áreas	1

## Anexo 11 SISTEMATIZACIÓN DE OBSERVACIONES: PUESTAS EN COMÚN

LO OBSERVADO DURANTE LAS PUESTAS EN COMÚN		
	ACTIVIDADES	FRECUENCIAS
	HORARIO	
	Se lleva a cabo un poco antes de salir	7
	ACUERDOS	
A/1	¿Qué nos falta del proyecto? NOS voltean hacia él friso	1
A/1 A/2	Invita a votar por la actividad a realizar al día siguiente	2
A/2	¿Mañana quieren que sigamos jugando a las figuras? GPO contesta en coro que sí	1
A/2	Los NOS preguntan a la ED qué es lo que van a hacer mañana, ella les propone trabajar por equipos y decorar una figura geométrica cada uno	1
A/2	ED afirma: que mañana van a jugar pero en el patio por equipos	1
B/4	Invita a ponerse de acuerdo para presentar el cuento al día siguiente a todos los niños del jardín	1
B/4	Anima a participar para ganar muchos aplausos	1
B/4	Cada niño recuerda cuál va a ser su rol	1
B/4	Toman acuerdos para terminar de decorar sus disfraces	1
C/5	Entonces mañana hablamos de las serpientes, ¿Están de acuerdo?	1
D/6	¿Qué vamos a hacer mañana?	1
D/6	Piden leer, escribir un cuento, pero nada relacionado con el proyecto	1
D/7	¿Cuáles animales hemos visto?, ¿Cuál quieren conocer mañana?	1
D/7	¿Cómo vamos a hacer el cotorro?	1
D/4	Deciden el material y los colores	1
	TAREA	
A/2	Estudiar en casa las figuras geométricas	1
A/2	Recortar figuras geométricas	1
	UBICACIÓN DE LOS NINOS	
A/1	Los sienta alrededor de ella, los NOS quedan de espaldas al proyecto	1
	ACTITUD DE LOS NINOS	
B/4	Emocionados por participar en la dramatización	1
	ACTITUD DE LA EDUCADORA:	
A/1	Canto para tranquilizarlos (busco un lugarcito...)	1
A/1	Invita a cerrar lo ojos	1
A/1,A/2, D/6	Invita a guardar sus materiales para platicar	3
C/5	Empiezan sin preparar el ambiente	1
	TIEMPO	
A/1 A/2	Seis a ocho minutos	2
B/3 D/7	De uno a dos minutos	5
	CANTO DE DESPEDIDA	
A/1	Invita a los niños a elegir un coro de despedida	1
A/5	Se despiden con un coro	1
D/6	Se despiden con un coro	1

**Anexo 12**

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN PREESCOLAR**

La valoración se registra en tres momentos: al inicio, a medio ciclo y al finalizar el año escolar, con el fin de registrar los avances. El proceso de evaluación sería permanente, y se llevaría a cabo mediante la observación, a través de las producciones escritas y las explicaciones verbales que el niño exprese en relación a sus hipótesis de escritura. Al contrastar los registros de los tres momentos de evaluación, se podrán valorar los avances de cada alumno.

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN PREESCOLAR												
Tercer grado <i>Evaluación inicial</i>		Presilábico					Silábico		Alfabético			
		Escritura primitiva	Linealidad s/ control	Escritura unigráfica	3 grafías mínimo	Atendiendo el referente	Hipótesis de variedad	Hip. silábica s/ valor sonoro convencional	Hip. Silábica c/valor sonoro convencional	Transición silábico alfabético	Hip. Alfabética s/ valor sonoro convencional	Hip. Alfabética c/ valor sonoro convencional
		S	U	B	N	I	V	E	L	E	S	
No	Nombres	1	2	3	4	5	6	7 (a)	7 (b)	8	9 (a)	9 (b)
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												