



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS EN
PREESCOLAR Y SU RELACION CON EL PROCESO DE
COMUNICACION E INTERACCION.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

P R E S E N T A N :

**LETICIA ELIZALDE LORA
ALMA DELIA TORQUEMADA GONZALEZ**

DIRECTOR DE TESIS:

CUAUHTEMOC G. PEREZ LOPEZ

MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 1994

A G R A D E C I M I E N T O S

Lic. Cuauhtémoc G. Pérez López: Porque con sus conocimientos y apoyo, supo infundirnos el sentido de responsabilidad y el deseo constante de superación.

A nuestros maestros: Por su dedicación a nuestra formación profesional.

Al personal docente del Jardín de Niños "Celic": Por permitirnos acceder a su práctica educativa, colaborando con ello a la realización de este trabajo.

A mis padres y especialmente a mi madre: Por guiarme con amor por el camino de la vida, viendo hoy recompensado su esfuerzo.

A mis hermanos y sobrinos: Quienes me han brindado su comprensión y apoyo incondicional.

A René: Por su cariño, compartiendo mis metas y apoyando mis decisiones.

A Anabel: Quien no importando la distancia, me ha brindado siempre su amistad.

A Alma: Por las ilusiones, recuerdos y objetivos compartidos, siendo en todo momento una gran amiga.

Leticia

A mis padres: Como una muestra de mi gratitud a quienes con su amor y comprensión me motivaron a seguir siempre adelante.

A mis hermanos, Héctor y David: Porque la ilusión de tener una profesión es una realidad que hoy comparto con ustedes.

Al Lic. Vicente Del Arenal y familia: Por el apoyo y la confianza que siempre depositaron en mí.

A mis maestros, César Araujo y Alicia Dávila: Por haberme orientado en la elección de mi carrera profesional.

A Immer: Por la amistad y el apoyo incondicional que me brindó a lo largo de la carrera.

A Lety: Porque hoy vemos recompensados los esfuerzos y sacrificios que juntas compartimos.

Alma

INDICE

INTRODUCCION

I. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA

| | |
|--|----|
| . La popularización de la enseñanza | 1 |
| . La educación escolar desde un enfoque sociocultural | 2 |
| . Procesos de construcción del conocimiento y mecanismos de influencia educativa | 3 |
| . Las estrategias educativas | 5 |
| . El discurso en el contexto escolar | 8 |
| . Los procesos de interacción en el aula | 11 |
| . La observación en la investigación educativa | 19 |

II. JARDIN DE NIÑOS

| | |
|--|----|
| . Perspectiva histórica de la educación preescolar | 27 |
| . La educación preescolar en México | 29 |
| . Análisis del programa de educación preescolar (PEP 92) | 33 |
| - Los proyectos | 33 |
| - Bloques de juegos y actividades | 39 |
| - Espacio y tiempo | 42 |
| - Aspectos metodológicos | 44 |
| - Planeación de las actividades | 46 |
| - Lineamientos para la evaluación | 47 |
| - Fundamentación | |

III. METODOLOGIA

| | |
|-----------------|----|
| . Procedimiento | 54 |
|-----------------|----|

IV. ANALISIS DE RESULTADOS

| | |
|--|----|
| . Diseño de un día de clases en preescolar | 56 |
| . Entrevistas | 67 |

| | |
|-----------------------------|----|
| V. DISCUSION Y CONCLUSIONES | 75 |
|-----------------------------|----|

REFERENCIAS

APENDICES

INTRODUCCION

A lo largo de la historia, la infancia no siempre ha tenido la misma concepción, pues durante siglos los niños fueron percibidos como adultos pequeños, más frágiles y menos inteligentes.

Durante este tiempo, la educación de los niños estaba a cargo de sus padres, quienes preparaban a sus hijos para el futuro desempeño de los roles valorados socialmente en su comunidad.

Ante los cambios políticos, sociales y económicos de las comunidades, como producto de la expansión de la industrialización y de la vida urbana, la escuela se constituye como un lugar destinado a dar una instrucción sistemática y formal en comparación con el grupo familiar. De esta manera, con el surgimiento y expansión de la escuela, se hace una distinción entre la infancia y otras etapas de la vida. Dándose con ello, un tratamiento diferenciado a los niños.

Bajo estas condiciones, los padres al incorporarse cada vez más al ámbito laboral, dado sus deseos de elevar su nivel de vida, empezaron a cuestionarse sobre cuál sería la mejor forma de educar a sus hijos. Esto, trajo consigo el surgimiento de instituciones tales como guarderías y centros infantiles cuyo propósito consistía en introducir a los niños en cuestiones escolares.

En este contexto, surge la educación preescolar, con la idea de considerar al niño como un ser con personalidad, y por lo tanto, con necesidades y características propias. Aunado a esto, los avances de la

psicología a lo largo de este siglo, han permitido un amplio conocimiento del niño, incorporándose a la pedagogía y enseñanza en el jardín de niños.

El estudio de las estrategias educativas utilizadas por los profesores, ha partido desde la investigación de la eficacia docente y la distinción entre estilos de enseñanza, hasta la búsqueda de mecanismos de influencia educativa relacionados con la construcción del conocimiento.

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es conocer cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por las educadoras en el nivel de educación preescolar y cómo tales estrategias se relacionan tanto con el proceso de comunicación como con el tipo de interacción que se produce en el salón de clases y con la forma como es aplicado el programa propuesto para tal nivel educativo (PEP 92).

Para ello, en un primer momento, abordaremos desde un enfoque sociocultural la función de la educación escolar como promotora del desarrollo personal de los niños, a través de la adquisición de los saberes culturales. Así como también los procesos de construcción interna del conocimiento (aprendizaje) y los mecanismos de influencia educativa (enseñanza).

Enseguida, presentaremos un panorama histórico del estudio de las estrategias educativas utilizadas por los profesores, retomando los estudios sobre eficacia docente, los estilos de enseñanza y su asociación con el rendimiento académico de los alumnos. De igual forma, estudios sobre el paradigma del pensamiento del profesor y la evaluación de comportamientos instructivos.

Posteriormente, enfatizaremos algunas investigaciones en torno al proceso de comunicación e interacción social presentes en el contexto escolar, y específicamente, en educación preescolar. A partir de estas investigaciones se analizará cómo los investigadores del mundo de la educación empezaron a usar diversas técnicas de observación, tales como los sistemas categoriales, descriptivos, tecnológicos, narrativos e interpretativos. Siendo estos más formales y exteriorizados que la observación en la vida cotidiana.

En segundo término, se tratarán cuestiones más específicas sobre el surgimiento de la educación preescolar y particularmente, de la educación preescolar en México. Arribando al análisis del actual programa de educación preescolar (PEP 92).

En tercer lugar, se explicará la metodología que orientó el trabajo de campo en el Jardín de Niños "Celic". Describiendo las características de la muestra y el procedimiento a seguir.

Enseguida, se presentará el análisis de los datos obtenidos. A través de la construcción de un día de clases en preescolar y del contenido de las entrevistas realizadas a las educadoras de tal Jardín de Niños.

Como último punto, se discutirán las cuestiones relevantes para la enseñanza en el nivel preescolar, haciendo algunas inferencias sobre la práctica docente en dicho nivel educativo.

CAPITULO I

**CONSIDERACIONES
EN TORNO A
LA ENSEÑANZA**

La popularización de la enseñanza.

Actualmente la escuela desempeña la función de adquisición de habilidades y conocimientos que el niño requiere para su futura inserción en el medio social y cultural. No obstante lo anterior, la popularización de la enseñanza debe contemplarse como un reflejo de las poderosas tendencias sociales, políticas y económicas que trajeron consigo el cambio súbito del proceso de urbanización e industrialización. Así, la extensión de la enseñanza en la vida del individuo y su expansión en todo el mundo han sido tendencias irreversibles que han alterado fundamentalmente la manera de pensar sobre los niños. En consecuencia, la popularización de la enseñanza apartó a los niños del trabajo productivo y minimizó sus aportaciones económicas a la familia. Además, dio a los niños un cierto tipo de poder frente a sus padres, bien porque estos últimos veían a sus hijos como receptores de una mejor educación y, asimismo portadores potenciales de un estatus social superior.

Ante estas nuevas condiciones, un número cada vez más de padres debió reconocer que no sólo carecían de las aptitudes específicas requeridas por sus hijos para trabajar en el futuro, sino que también carecían de conexiones sociales con otras personas que las poseyeran. Este declive de la capacidad de los padres para formar a sus hijos con vistas a la subsistencia, se vio acompañado de una pérdida de su control supervisor, apareciendo entonces un nuevo modelo de paternidad cuya meta era mejorar al máximo las oportunidades vitales de cada integrante de un grupo pequeño de hijos mediante una educación prolongada. Con ello, la

calidad sustituyó a la cantidad en cuanto a los esfuerzos por educar a los hijos. En este sentido, como señalan LeVine y White (1986), los padres empezaron a ampliar sus aspiraciones y buscaron mejorar el estatus de su familia y de sus hijos, principalmente mediante la educación formal.

La educación escolar desde un enfoque sociocultural.

Recientemente, el estudio de cómo se generan los aprendizajes escolares es uno de los campos de investigación más fecundos en la psicología educativa y, la adopción de un enfoque sociocultural ha permitido acercarse a las formas particulares en que se desarrolla la enseñanza. Bajo este enfoque, afirma Coll (1991), la educación escolar y otro tipo de actividades presentes en nuestra sociedad como lo son la educación familiar y la educación que ejercen los medios de comunicación, son ante todo y, sobre todo una práctica social compleja, que cumplen entre otras, la función de promover el desarrollo personal de los niños y niñas hacia quienes se dirigen. Lo anterior a través del acceso a los saberes y formas culturales del grupo social al cual pertenecen, es decir, promoviendo la realización de aprendizajes específicos.

En consecuencia, la adquisición de estos aprendizajes por parte de los alumnos es una fuente creadora del desarrollo en la medida en que posibilita el doble proceso el de socialización y el de individualización, es decir, en la medida en la que les permite construir una identidad personal en el marco de un contexto social determinado. De esta forma, enfatiza Coll, los grupos humanos promueven el desarrollo de sus miembros más jóvenes haciéndoles participar a través de la escuela en diferentes tipos de

actividades educativas y facilitándoles, a través de esta participación, el acceso a la experiencia colectiva culturalmente organizada, siendo el factor de construcción o reconstrucción intrínseca al funcionamiento psicológico de los seres humanos. Esto permite entender porqué el aprendizaje de unos saberes culturales es la condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado .

Procesos de construcción del conocimiento y mecanismos de influencia educativa.

Bajo el enfoque sociocultural, ha sido posible vincular los procesos de construcción interna del conocimiento (aprendizaje) con los mecanismos de influencia educativa (enseñanza).

En cuanto a los procesos de construcción del conocimiento, es importante destacar que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Por consiguiente, la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Es decir, son el resultado de un proceso de construcción a nivel social. El conocimiento educativo es, en gran medida, como señala Edwards (1987), un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela y, los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están ya contruidos.

Estas consideraciones sobre la construcción del conocimiento en la escuela, conducen a entender la influencia educativa en términos de ayuda

prestada a la actividad constructiva del alumno y la influencia educativa eficaz, en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las dificultades del proceso de construcción que lleva al cabo el alumno y, si bien es éste quien construye su propio proceso de aprendizaje, es altamente improbable que sin ayuda pedagógica se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y conducen los contenidos escolares. Bajo esta misma línea, Coll plantea que el ajuste de la ayuda pedagógica puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso. En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas y, en otras aún, permitiéndole elegir y desarrollar de forma totalmente autónoma, determinadas actividades de aprendizaje. Por consiguiente, la función del profesor no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue la actividad mental constructiva rica y diversa, sino también, debe intentar además, orientar y guiar esta actividad a fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Así, los maestros proporcionarían un andamiaje a los primeros pasos del niño para dirigirlo e introducirlo en las actividades educativas.

Las estrategias educativas.

Montero (1991), señala que la investigación sobre las estrategias educativas que utilizan los maestros, partió durante los años 60's y 70's del proceso de evolución del estudio sobre la eficacia docente. Así, se ponían en relación determinadas actividades y rasgo de personalidad del profesor (parcial/justo, estereotipado /original, desorganizado/metódico, etc.) con su competencia docente, entendida ésta como el logro de los objetivos educativos. Por consiguiente, se destacó la existencia de configuraciones docentes es decir, de maneras de hacer en la enseñanza, obteniéndose entonces diferentes resultados en su concreción dentro del aula.

Más tarde, se busca el apoyo empírico para la validez de un estilo mejor que otros, junto a una identificación más precisa de los comportamientos incluidos en cada propuesta de estilo. Bajo esta perspectiva, Flanders 1977 (citado en Montero, 1991) desarrolló su propio sistema de análisis de las interacciones del aula mediante instrumentos de observación sistemática, buscando comportamientos docentes que se asociaran consistentemente con el rendimiento académico de los alumnos y con actitudes positivas de éstos hacia el aprendizaje. De esta forma, identificó dos tipos de estilos: Por un lado, un estilo directo en el cual el profesor hace un uso preferente de la exposición, da instrucciones, critica la conducta de los alumnos y justifica su autoridad y, por otro, un estilo indirecto en donde el profesor plantea preguntas, acepta y clarifica las ideas y sentimientos de sus alumnos, anima la participación, alaba y estimula. Para Flanders, la obtención de un mayor rendimiento de los alumnos se asocia con un estilo directo de enseñanza. Aunque no se afirma la producción de una actitud negativa en los alumnos de los profesores con tal

estilo de enseñanza. Por el contrario, el estilo indirecto encuentra un mayor apoyo empírico para su relación con actitudes más positivas, aunque no obtiene ese apoyo empírico en su relación con un mayor rendimiento.

Por otra parte, surgen planteamientos como los de Bennet 1979 (citado por Montero, 1991) los cuales se sitúan en supuestos similares a los defendidos por el paradigma del pensamiento del profesor cuyo postulado básico es que la acción del profesor en el aula está mediada por sus posiciones de valor, creencias y teorías acerca de la enseñanza. Para ello, Bennet señala tres estilos de enseñanza: Liberal, mixto y formal; siendo los profesores liberales aquéllos cuyo comportamiento en el aula se caracteriza por una integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno, cierta despreocupación por el control de la clase y del rendimiento. En relación con los profesores formales, éstos se caracterizan por una motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno y por una preocupación en el control del rendimiento. En cuanto a los profesores mixtos, éstos se encuentran entre los profesores liberales y formales, equilibrando entre lo colectivo y lo individual.

En la década de los 80's la investigación sobre los estilos de enseñanza abandona el esquema comparativo planteando como inadecuada la búsqueda de un estilo como mejor que otro. Particularmente, Roshensine y Stevens (1986) realizaron una serie de investigaciones experimentales para evaluar los comportamientos instructivos. Los resultados de su investigación en términos de los comportamientos instructivos realizados por los docentes principalmente en áreas de conocimiento bien estructuradas. Dichos comportamientos son:

- Comienzan una lección con la revisión de los requisitos previos para el aprendizaje.
- Realizan una breve declaración de los objetivos perseguidos.
- Presentan el contenido en pequeños pasos con oportunidades de práctica tras cada paso.
- Dan instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Proporcionan correcciones y retroalimentación sistemática.
- Proporcionan instrucción explícita y práctica para el trabajo independiente y supervisión en ese trabajo.

Estos comportamientos fueron agrupados en seis funciones instructivas de los docentes:

1. Revisión diaria y control del trabajo previo.
2. Presentación del material que se debe aprender.
3. Práctica controlada del estudiante.
4. Retroalimentación y correcciones.
5. Práctica independiente (trabajo escrito).
6. Revisiones semanales y mensuales.

Por lo tanto, Roshensine y Stevens señalan la necesidad de cada profesor para construir su propia perspectiva sobre la enseñanza mediante la selección y reacomodación de aquellas estrategias instructivas que mejor se adaptan a su situación práctica.

Cabe señalar, que el estudio de las estrategias educativas que utiliza el profesor no debe limitarse, a lo que ha sido y sigue siendo habitual. Poner en relación las estrategias de enseñanza en el transcurso de las

tareas escolares con el nivel de rendimiento final alcanzado en las mismas por los alumnos; siendo recientemente el objetivo prioritario identificar y explicar los mecanismos mediante los cuales el profesor incide en el proceso de construcción del conocimiento del alumno modulándolo progresivamente. A partir de estas consideraciones es conveniente tener presente que en la enseñanza intervienen procesos tanto de comunicación como de interacción social.

El discurso en el contexto escolar.

En relación con el discurso en el aula, éste permite una adecuada comprensión de los mecanismos y dispositivos de influencia educativa que actúan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Coll (1991) define al discurso como una parte integrante de la actividad conjunta en donde se implican profesor y alumno permitiendo así, negociar, contrastar, modificar y compartir de manera progresiva los significados. Así mismo, Edwards y Mercer (1987) señalan que mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación.

En relación con lo anterior, Cazden (1986) enfatiza que el lenguaje hablado es el medio, a través del cual, se produce gran parte de la enseñanza, y al mismo tiempo, los alumnos demuestran al docente, gran parte de lo que han aprendido.

Del mismo modo, Shultz y Florio (1979) al analizar el tiempo dedicado a trabajar en clase, comprobaron que el docente efectuaba ciertas señales cuando deseaba atraer la atención de todos los niños para decir algo. De esta manera, se encaminaba siempre hacia un lugar determinado del aula; un espacio vacío, sin muebles, en donde todos se reunían para realizar encuentros de grupo, el cual, podría tener un significado simbólico. Algo así como el sitio en el que el docente ejercía la totalidad del control y se inclinaba hacia adelante al hablar.

Específicamente, en un estudio lineal en las aulas preescolares sobre el desarrollo del lenguaje infantil (Wells, 1981) (citado en Cazden, 1986) y French y Maclure encuentran dos estrategias interactivas utilizadas por muchos docentes. Estas sirven para guiar a los alumnos en su propósito de encontrar las respuestas esperadas por aquéllos. Una de las estrategias se denomina preformular, por medio de ella, los docentes prolongan la pregunta que quieren, responde el alumno con una o más emisiones. Dichas emisiones sirven para orientar a este último, hacia la esfera de experiencia pertinente y establecen, como conocimiento, comportamientos entre ellos y el alumno y los materiales necesarios para responder a su pregunta, por ejemplo:

Preformulación

¿Puedes ver lo que tiene el
elefante en la punta de la
trompa?

Emisión nuclear

¿Qué es?

La segunda estrategia consiste en acudir a la reformulación cuando la respuesta inicial es incorrecta. French y Maclure identifican cinco tipos de reformulaciones según el grado en que contribuyen a hacer más específica la pregunta original. Un ejemplo de esto es:

Pregunta original

Reformulación

¿Qué están haciendo esas personas?

1. ¿Qué están plantando?.

¿Qué clase de elefante era?

2. ¿Era un elefante muy triste?

¿Qué más viste?

3. ¿Viste una cómoda?

¿Cómo fueron?

4. ¿Fueron en autobús o en coche?

¿Qué color usaste?

5. Es marrón, ¿no es así?

De esta forma, la práctica de hacer preguntas más específicas, que ayuden a los alumnos a encontrar la respuesta esperada, puede tener tres funciones:

- Posibilitar el avance de la clase, según lo planeado.
- Ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea escolar y,
- Ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Continuando con la función del discurso en la educación preescolar, muchas veces durante la jornada escolar, los alumnos necesitan pedirle ayuda a la docente. Pero en tanto ésta tiene derecho a hablarle a cualquier alumno, en cualquier momento, los alumnos tienen un acceso verbal mucho más limitado, sobre todo cuando ella está ocupada en otra cosa. Por lo tanto, el niño tiene más probabilidades de ser atendido si efectúa un acercamiento, no únicamente verbal, hacia donde está situada la docente.

La iniciación no verbal por parte del niño, hace posible que sea la docente quien comience el intercambio verbal. Al mismo tiempo, la docente puede esperar para inaugurar el habla hasta que se produzca un momento determinado en su actividad en el cual, pueda ser interrumpida más fácilmente.

Los procesos de interacción en el aula.

En cuanto a los procesos de interacción en el aula, hay autores que se han dedicado a estudiar la interacción maestro-alumno y alumno-alumno. Particularmente, French (1990) señala que una característica obvia de las aulas escolares, la cual las hace diferentes del hogar es, por ejemplo, el hecho de tener mucho más ocupantes y potenciales participantes en la conversación que cualquier hogar normal. Este hecho influye de diferentes formas sobre la estructura de la interacción. Por tal motivo, la comunicación entre profesor y alumno se caracteriza por la existencia de dos amplios conjuntos de asunciones relativas a lo denominado identidades sociales de los participantes y los derechos derivados de tales identidades. Por un lado, el profesor es un adulto y el alumno un niño. Los adultos investidos de su autoridad como tales, controlan las conversaciones tienen derecho a elegir un tema, a evaluar las aportaciones de los niños y, a poner fin a la conversación, sin necesidad de acuerdo previo con estos últimos. Aunado a esto, se encuentra el hecho de que en la escuela se da una adhesión más rígida de estas prácticas pues la identidad social del profesor es una combinación de las subcategorías adulto y educador, con todos los derechos que éstas llevan asociadas.

De igual modo, la identidad alumno conlleva al niño y al educando. Así, para conseguir dirigir eficazmente las conversaciones que se producen en el aula a mayor escala, los profesores suelen optar por transformar lo que en realidad es una interacción grupal en una interacción entre dos partes, una de ellas representada por el profesor y otra, por el colectivo de la clase.

En este estudio, French afirma que para lograr la atención de los alumnos en el aula, el profesor recurre a una serie de estrategias como son:

- . Formula preguntas que favorezcan respuestas cortas.
- . Se puede presentar una historia con palabras.
- . Verbalización de problemas.
- . Ordenes directivas.
- . Preguntas para aquellos alumnos que no están atendiendo.

Continuando con los estudios de los procesos en el aula escolar, Kutnick y Rogers (1990) plantean que el profesor desempeña el papel crucial de definir cómo va a integrar en la dinámica del aula el currículum. Asimismo, planificar para los niños, el paso desde una dependencia inicial hasta el establecimiento de un carácter propio y autónomo y ser, además, el ejemplo reflexivo de la conducta dentro del aula. Por lo tanto, los autores afirman que el profesor debe estar en situación de saber como relacionarse con los alumnos, comprender su crecimiento y desarrollo y estructurar las experiencias que se ofrecen en el aula. En otras palabras, el profesor debe reflexionar sobre la relación entre el proceso del aula y el producto. La reflexión comprende los siguientes aspectos:

profesores reflejan casi con toda certeza, diferencias reales en la conducta y el rendimiento de los alumnos.

Específicamente para conocer las interacciones maestro-alumno en el nivel preescolar Quay y Jarrett (1986) retomaron dos tipos de interacción:

- Interacción entre los niños.
- Interacción con otros adultos de acuerdo al sexo de los niños.

Para ello, se consideraron a 126 maestros de 5 escuelas de preescolar y a 159 niños étnicamente diversos, cuyas edades fluctuaban entre 3 y 5-6 años.

Así, cinco parejas de investigadores, observaron simultáneamente al mismo sujeto en un período de seis semanas durante las primeras horas del día y en el período de juego libre establecido en todos los salones. Durante este tiempo, los maestros y los niños llegaron a conocerse bien y, ninguno de los sujetos supo que sus conductas fueron registradas.

De este modo, las conductas de los maestros observadas y registradas fueron las siguientes:

- No interacción.
- Interacciones con otros adultos como por ejemplo con algún maestro o un padre de familia.
- Interacciones de los niños con otro grupo de niños.

Las autoras definieron a la interacción como la atención hacia otra persona. De este modo, si una interacción ocurría con un niño de forma individual o con un grupo de niños, el tipo de comunicación del profesor

fue registrada como verbal (palabras habladas) o no verbal (caricias, abrazos, sonrisas, gestos o actividad física) y el nombre y el género del niño (o simplemente grupo) fueron anotados.

Así mismo, la interacción se calificó como positivo-neutral o negativa, entendiéndose por positivo-neutral la conducta amistosamente verbal o no verbal como por ejemplo intercambio de información, dar órdenes, ayuda o estímulo, demostraciones de afecto o bien, escuchar o responder. Por su parte, la interacción negativa fue la conducta poco amistosa u hostil, verbal o física, como por ejemplo regaños, jalones o gestos.

A partir de esto se encontraron los siguientes tipos de interacción:

- Positivo neutral iniciaciones del profesor.
- Positivo neutral iniciaciones de los niños para el profesor.
- Iniciaciones negativas del profesor.
- Iniciaciones negativas de los niños.

Así mismo, se observó la existencia de un tratamiento diferente hacia los niños varones. Los profesores tuvieron un índice mayor de iniciación negativa para los niños que para las niñas. Además los profesores difirieron en su porcentaje de comunicación e interacción. Algunos de ellos tuvieron menos interacción con los niños, suministrando entonces, un menor intercambio social y comunicación verbal, por lo que no recibían muchas aproximaciones o sugerencias por parte de los niños.

De la misma manera, se observó que los profesores invierten gran parte de su tiempo preparando proyectos creativos mientras los niños

estaban presentes, pero sin involucrarlos directamente. De igual modo, los profesores interactúan en gran medida con otros adultos siendo éstos, padres de familia que permanecen en el salón durante las horas de clase o bien, con el personal de la escuela.

En relación con lo anterior, los profesores de preescolar, enfatizan las autoras, deben ser animados para invertir menos tiempo en la interacción con otros adultos y en la realización de proyectos que no involucren directamente a los niños. Así, los profesores necesitan tener la noción de la necesidad de relacionarse con los niños cuando éstos hacen aproximaciones, realizando largas y sustanciosas interacciones propiciando así, más comunicaciones verbales o conversaciones que animen a los niños a iniciar más contacto con ellos.

En otro estudio, Coll (1981) propone siete dimensiones para analizar la interactividad en preescolar en el curso de tareas escolares. De estas dimensiones, las primeras cuatro están enfocadas en la actividad del maestro:

1. Finalidad educativa que pretende el enseñante con la tarea propuesta.
2. Existencia o no de un saber alrededor del cual se organiza la tarea.
3. Planificación por el enseñante de la tarea que debe realizar el alumno.
4. Intervención del profesor durante la realización de la tarea.

Las tres últimas dimensiones se refieren a la actividad de los alumnos:

5. Grado de iniciativa del alumno en la elección de la tarea y de su contenido.

6. Grado de iniciativa del alumno en la realización de la tarea.
7. Naturaleza de la actuación surgida del alumno en el caso de tareas fijadas y pautadas.

Cuando Coll aplicó estas dimensiones para analizar las tareas escolares como interacción maestro-alumno, encontró que las tareas implicaban diversas configuraciones de interacciones que potenciaban diferentes actividades en los alumnos. Algunas de estas actividades son:

a) Actividad de efectuación. Esta actividad se caracteriza por ocurrir en tareas cuya finalidad prioritaria es el que el alumno adquiera, a partir de su propia actividad, un conocimiento, ejercite una destreza o se comporte de acuerdo con una norma determinada. La tarea es una propuesta detallada con instrucciones precisas de realización y está organizada alrededor de un saber previamente establecido. Durante la realización de la tarea, el profesor interviene para recordar las instrucciones iniciales, proporcionar directrices complementarias de realización, valorar la ejecución, o corregir los errores de desempeño. El alumno no elige la tarea ni la forma de resolverla. El alumno debe realizar las actividades de ejecución propuestas por el profesor o imitar lo que el profesor dice y/o hace.

b) Actividad funcional. Este tipo de actividad se caracteriza por ocurrir cuando las tareas, contenidos y materiales son elegidos por los alumnos; o bien, cuando las tareas y contenidos son elegidos por los alumnos a partir de un material propuesto por el profesor. En ambos casos el alumno tiene una iniciativa total para realizar la tarea como él lo desee o, para realizar la

tarea al interior de una propuesta general de realización, o bien, para realizar tareas totalmente pautadas de antemano. El alumno puede ejecutar la tarea cumpliendo directrices de ejecución. La mayor parte de las participaciones del profesor se encaminan a proporcionar ayuda y, en menor medida, a hacer propuestas.

c) Actividad autoestructurante. Se caracteriza por generarse en tareas que el alumno decide como realizar. Este puede tener una iniciativa total para elegir la tarea, el contenido y los materiales, o bien, puede elegir la tarea y su contenido a partir de un material propuesto por el profesor. La finalidad educativa de las tareas donde ocurre la actividad autoestructurante, es favorecer la participación del alumno como medio privilegiado para adquirir un saber. Suele haber un saber previo al inicio de la tarea, la cual se manifiesta mediante propuestas de materiales o de tareas sin directrices precisas de realización. La participación del profesor es, sobre todo, de propuestas o de ayuda.

Si bien es cierto que las configuraciones de las actividades anteriores pueden ocurrir en un salón de preescolar, concluye Coll, es muy probable que no siempre se encuentren en ese estado puro, pues los alumnos suelen ocuparse en tareas que presentan configuraciones de interactividad mixtas y contradictorias. Así, las actividades libres o de juego están destinadas a favorecer la actividad del alumno y no a imponer actividades planificadas de antemano por el profesor. Por lo tanto, resulta común encontrar intervenciones de dirección y supervisión del profesor que impiden totalmente la iniciativa del alumno para decidir qué hacer en las actividades libres.

La observación en la investigación educativa.

A partir de estos estudios, realizados en torno a los procesos que se presentan en el aula escolar, los investigadores del mundo de la educación empezaron a utilizar diversas técnicas de observación. Al respecto, Evertson y Green (1986) señalan que observar es un hecho cotidiano. Sin embargo, en la vida cotidiana no toda observación es tácita, también se realizan observaciones en forma más o menos deliberada y sistemática cuando la situación lo requiere. De esta forma, en la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas no para responder a preguntas específicas, sino para establecer, mantener, controlar y participar en acontecimientos cotidianos. Estas observaciones se relacionan con las exigencias de la situación, pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada debe ser deliberada y sistemática.

En este sentido, tales autores han destacado la índole de la observación como forma de abordar la investigación y el estudio de procesos y cuestiones educativas, siendo el propósito obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores influyentes en ellos. Dicha información permite comprender y mejorar la escolaridad, la instrucción y el aprendizaje. Cabe resaltar, la relación entre el propósito, la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que realiza la observación.

En relación con lo anterior, las observaciones utilizadas para los procesos de investigación y toma de decisiones explícitas en medios

educativos, tales como los sistemas categoriales, los sistemas descriptivos, los sistemas tecnológicos y los registros narrativos, son más formales y exteriorizados que la observación en la vida cotidiana.

Respecto a los sistemas categoriales, éstos consisten en marcar, en una lista cada hecho de una conducta, o bien, en registrar las conductas incluidas en el sistema de categorías a intervalos de tiempo prefijados. Así, el objetivo prioritario es estudiar un amplio espectro de aulas a fin de obtener datos normativos y de identificar leyes generales de la enseñanza. Aquí las unidades de observación, las cuales son muestras de diferentes aspectos de la realidad, generalmente reflejan una postura conductual y se establecen previamente a la recolección y análisis de datos. En consecuencia, los sistemas categoriales son sistemas cerrados, pues contienen un número finito de categorías.

Por el contrario los sistemas tecnológicos son sistemas abiertos, no tienen categorías predeterminadas y los datos se recogen en forma no selectiva. Estos registros se obtienen mediante aparatos electrónicos que efectúan registros permanentes (cintas de video y audiocintas). Así, los registros tecnológicos suministran datos en bruto, sobre los que se debe trabajar sistemáticamente para construir datos o representaciones de acontecimientos.

Por otra parte, los sistemas descriptivos son también sistemas abiertos aunque pueden tener categorías prefijadas o categorías generadas por los datos, generalmente se utilizan en combinación con los registros tecnológicos de dos formas:

En la primera, los sistemas descriptivos que han sido formalizados y, en consecuencia, tienen categorías predeterminadas para guiar la

descripción, se aplican ya sea al registro audiovisual o bien a una combinación de ese registro y su transcripción. Luego se registran las conductas de manera que reflejen la estructura comunicativa o pedagógica del acontecimiento en cuestión.

Las unidades de observación relacionadas con los sistemas descriptivos son tanto deductivas como inductivas, ya que pueden ser seleccionadas a priori o derivadas mediante procedimientos de análisis. Además, en este tipo de sistema se busca una descripción detallada de los fenómenos observados a fin de explicar los procedimientos de desarrollo e identificar principios genéricos explorando procedimientos específicos. Para ello, se realiza un análisis retrospectivo de los aspectos específicos del registro total y, el significado se considera específico de la situación.

Finalmente, los sistemas narrativos al no tener categorías predeterminadas permiten al observador captar un segmento más amplio del contexto y, a diferencia de los registros tecnológicos, se registran descripciones mediante el empleo del lenguaje oral o escrito. El observador escribe una descripción narrativa del acontecimiento que se produce. Como en el caso de los sistemas descriptivos, los investigadores que utilizan sistemas narrativos consideran al significado como específico de la situación; entonces los datos registrados están costreñidos por el marco perceptual, la agudeza, la capacitación y la fluidez oral o escrita del observador.

Así mismo, los sistemas narrativos también se preocupan por obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos en desarrollo y de identificar principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos específicos, aunque su

objetivo no es sólo comprender lo que está ocurriendo, sino también identificar factores incidentes en la aparición de dichas conductas. Por tal motivo, un registro narrativo es una forma de unidad natural, o mejor dicho, un registro de la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas y demás.

En el mismo orden, los sistemas narrativos pueden ser de tres tipos:

1. Los registros de incidentes críticos que se efectúan ya sea en el momento o de manera retrospectiva, y el observador registra información en forma narrativa acerca de la ejecución de una práctica determinada o de un tipo determinado de conducta. Por consiguiente, el registro de incidentes críticos puede considerarse un sistema restringido en el cual se registra un segmento específico de la realidad.

2. Por su parte, las descripciones de muestras son más detalladas que los registros de incidentes críticos. La finalidad de este tipo de registro es obtener descripciones de acontecimientos que aparecen en forma sistemática e intensiva en los registros efectuados en el momento. Aquí, el observador registra lo que dice y hace un sujeto seleccionado, así como la información relativa al contexto.

3. Respecto a las notas de campo, Evertson y Green señalan que éstas, como los registros de muestras y de incidentes críticos, dependen del observador como instrumento de observación para la obtención de los registros. No obstante, las notas de campo se asocian específicamente con la observación participante, y no participante en el campo de la antropología. Al respecto, Hernández (1989) afirma que la observación no

participante constituye una sistematización de la forma común en que una persona desarrolla sus interacciones sociales o accede al conocimiento de un nuevo lugar. Así, el investigador dispone de habilidades de observación y conocimientos que le permiten documentar sistemáticamente aspectos generales y específicos de cómo vive un grupo de personas. Sin embargo, la observación no participante no es una tarea fácil. Al realizar una observación en un escenario abierto, el investigador, generalmente se enfrenta a dos problemas que son necesarios tomar en consideración en el momento de realizar dicha observación:

Primero, la gente no se dedica a observar detenidamente a otras personas y tomar notas continuamente, lo cual provoca que quien observa llame rápidamente la atención y se vuelva sospechoso; y segundo, las personas al darse cuenta que están siendo observadas pueden alterar su comportamiento y llegar a mostrarse hostiles con el observador. No obstante, éstos problemas son menos frecuentes cuando las observaciones se efectúan en escenarios cerrados y con una población más o menos fija como por ejemplo, una escuela.

En relación con la observación narrativa, recientemente se ha puesto de manifiesto que lo importante no sólo es narrar los datos, sino también, poder interpretarlos en el contexto de ciertas presuposiciones teóricas acerca de la naturaleza de la causalidad en la vida social humana en general.

De este modo, la investigación observacional interpretativa presupone a los seres humanos como creadores de interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales existentes en su medio. Dichas interpretaciones entonces, se toman como reales, es decir, como

cualidades efectivas de los objetos percibidos. Así, los objetos esenciales de la investigación interpretativa son:

- a) Las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje.
- b) La enseñanza como uno de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo.
- c) Las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo.

En consecuencia, las principales ventajas que ofrece este sistema de observación son entre otras:

- El hecho de ser más inclusivo que muchos otros (por ejemplo el estudio de casos).
- Evita la connotación de definir los datos como esencialmente no cuantitativos.
- Se centra en el significado humano en la vida social.

Así, la investigación observacional interpretativa es apropiada cuando se necesita saber más acerca de:

- La estructura específica de los hechos que ocurren más que su carácter general y su distribución global.
- Las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos.
- La localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales que pueden observarse como experimentos naturales, cuando se está logística y éticamente impedido para cumplir con las condiciones experimentales de coherencia de intervención y de control sobre otras influencias en el contexto.

- La identificación de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales y el desarrollo de nuevas teorías acerca de las posibles causas y de otras influencias presentes en los patrones que se identifican a través de datos recolectados o de experimentos.

Un supuesto básico en el método de observación interpretativo de la organización social en el aula, es que el sistema(s) formal(es) (conjunto de derechos y obligaciones oficiales que demanda el profesor a los alumnos) operan de forma simultánea. Es decir, tanto profesores como alumnos en su vida cotidiana actúan juntos en términos de definiciones formales e informales.

Así, en el caso de la investigación en el aula, esto implica descubrir de qué manera las acciones de todos los miembros (profesores y alumnos) constituyen un currículum llevado a la práctica educativa.

En este sentido, una tarea fundamental en la investigación observacional interpretativa sobre la enseñanza, consiste en construir una mejor teoría acerca de la organización social y cognitiva de formas particulares de la vida en el aula, como ambientes inmediatos para el aprendizaje de los alumnos.

CAPITULO II

JARDIN DE NIÑOS

Perspectiva histórica de la educación preescolar.

La educación preescolar comienza a partir de considerar al niño como un ser con personalidad, y en este sentido, con características y necesidades propias y no un adulto en miniatura como se consideraba tradicionalmente. Así, con la llegada del renacimiento y el movimiento de reforma, nuevas modalidades de pensamiento se difundieron a todos los aspectos de la civilización, incluyendo a los niños. Uno de los primeros y más famosos educadores renacentistas fue Jan Amos Comenius quien en el siglo XVII elaboró el primer libro ilustrado para niños pequeños. Este era, en realidad, una guía educativa curricular para maestros.

Ya en el siglo XVIII, las nuevas ideas acerca de la infancia alcanzaron su auge en la obra de Jean Jacques Rousseau, quien sostenía que el niño no era malo y, tampoco nacía en el pecado, sino, lo suponía naturalmente bueno, como un producto de la naturaleza. Por lo tanto, planteó que la educación del niño pequeño debería ser guiada por los intereses y actividades espontáneos del niño y no por las preferencias de los adultos, ni por sus ideas acerca de lo que es apropiado. Así mismo, debería reconocerse y respetarse la individualidad del niño, quien necesitaba para un mejor desarrollo la libertad. Rousseau criticó agudamente a las escuelas de su tiempo por obligar a los niños, a sentarse durante largas horas en sus pupitres, memorizando hechos tomados de libros irrelevantes y sin sentido para el niño.

Las ideas de Rousseau influyeron enormemente en el pensamiento de educadores como Johann Heinrich Pestalozzi. Este autor enfatizaba que a los niños se les debía enseñar no sólo actividades intelectuales, sino también artes prácticas, por profesores cariñosos que los cuidaran y se mostraran atentos a sus deseos y necesidades.

No obstante, la influencia más importante del siglo XIX en la educación infantil provino de Friedrich Wilhelm Fröbel, considerado como el padre del jardín de niños. Fröbel defendió el empleo del juego y de juguetes especialmente diseñados para los niños menores de seis años de edad en clases que él llamaba Kindergarten o jardín de niños. La pedagogía que surgió bajo estos principios orientó su acción de manera tal, que el niño aprendiera jugando por medio del uso de materiales especialmente diseñados o realizando actividades en un ambiente lúdico.

En las primeras décadas del siglo, los jardines de niños orientan su acción bajo el influjo de los planteamientos de María Montessori. Esta autora se inclinó hacia una enseñanza individualizada, tendiente al desarrollo intelectual y basada en la ejercitación sensorial y, al igual que Fröbel, utilizando un material específico. En esta época se introducen también, las ideas de Decroly con la creación de los centros de interés y los juguetes educativos.

Bajo este contexto, a los aportes de la pedagogía, que a fines del siglo pasado y principios de este configuraron la estructuración y el desarrollo del jardín de infantes, se sumaron los de la psicología. De esta manera, los avances de la psicología en lo que va del siglo y, en particular en las últimas décadas, han permitido un amplio conocimiento del niño y los

conocimientos alcanzados han sido incorporados a la pedagogía y a la didáctica del jardín de niños actual es, en función de sus propios objetivos los aplican a la teoría y a la práctica educativas. En este sentido, la construcción de teorías sobre el desarrollo de los niños desde la psicología, han tenido un fuerte impacto en las conceptualizaciones de los programas y en la situación escolar.

La educación preescolar en México.

En nuestro país, señala Guzmán (1988), la educación preescolar se centró, desde sus inicios, en atender a niños menores de seis años. En 1837 se dio el primer intento de atención en las instalaciones del mercado volador, con el fin de cuidar a los niños mientras sus madres trabajaban. Posteriormente, en 1865, la emperatriz Carlota fundó la "Casa de Asilo de la infancia " y en 1869 , el "Asilo de San Carlos" en donde los pequeños recibían alimentos y cuidados.

Sin embargo, fue el 7 de enero de 1881 en Veracruz, cuando se tuvo el primer antecedente oficial en México, del Jardín de niños con la aplicación del método de Federico Fröebel.

Así, en 1903 surge un nuevo planteamiento, éste hizo referencia a que la institución preescolar debía educar al niño de acuerdo a su naturaleza física, moral e intelectual. Lo anterior, provocó que un año después, se fundaran en el Distrito Federal, los dos primeros Kindergarden también conocidos como "Kindergarten", denominados "Federico Fröebel" y "Enrique Pestalozzi", los mismos no fueron ya anexos a la escuela primaria.

De esta forma, fueron apareciendo poco a poco los "Kindergarten" por todo el país, esto hizo necesario que, en 1910, se estableciera en la Escuela Normal para Profesores, un curso especial para enseñar la pedagogía del "Kindergarten".

Más tarde, al inicio de la revolución (1913-1914), dada la situación económica, política y social del país, el "Kindergarten" estuvo a punto de ser suprimido. Sin embargo, en años subsecuentes, ante la transformación social sufrida por el país, la educación preescolar hace una reflexión de sus valores y cambia la denominación de "Kindergarten" por la de "Jardín de niños". De esta forma se crea, en 1926, la Inspección general de Jardines de Niños. Esto representó un proyecto en el cual se solicitó que el Jardín de niños se nacionalizara, socializara y respondiera a los intereses vitales del niño.

Así, en el período de Vasconcelos, como secretario de educación, las misiones culturales que recorrían el país, incluyeron grupos de educadoras del Distrito Federal, con el objeto de fomentar el interés por la educación preescolar y fundar un mayor número de Jardines de niños.

En años posteriores, la educación preescolar experimentó nuevos cambios. Basados en los lineamientos de la educación socialista, se creó en 1937, dentro de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública, el Departamento de Asistencia Social Infantil. Este departamento era encargado de atender y normar los Centros de Educación Preescolar. Naturalmente, lo mismo provocó que los jardines de niños quedaran fuera de la coordinación de la SEP. No obstante, en 1942, al cancelarse los lineamientos de la educación socialista la educación preescolar fue

nuevamente un instrumento de nacionalismo y cooperación internacional, y ello llevó a que, en 1948, el Departamento de Educación Preescolar pasara a ser la Dirección de Educación Preescolar.

Durante el sexenio de 1970-1976 surgieron con un horario más amplio los Jardines de Niños Estancia, cuya finalidad era proporcionar atención pedagógica y alimento a los hijos de las madres trabajadoras que no tenían prestaciones sociales. Esto dio lugar, en 1973, a la fundación de la Coordinación de Guarderías dentro de la Dirección General de Educación Preescolar. Es así como poco a poco se consolidó de manera más homogénea bajo lineamientos técnicos y operativos, la educación preescolar, creándose en 1976 por acuerdo del Secretario de Educación Pública de manera independiente la Dirección General de Educación Preescolar y la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia y dirigir las guarderías, la cual a su vez por modificación del Reglamento interior de la SEP, se cambió su nombre a Dirección General de Educación Inicial.

Años después en 1985, la Dirección General de Educación Inicial pasó nuevamente a formar parte de la Dirección General de educación preescolar, vinculando acciones para la mejor atención al niño preescolar mexicano a través del Jardín de Niños y de Centros de Desarrollo Infantil.

Es importante señalar que el desarrollo histórico de la educación preescolar en México, ha dado lugar a conceptualizarlo actualmente, como el primer nivel educativo escolarizado. A este nivel accede una parte de la población infantil que inicia diferentes relaciones con otras personas que antes, no formaban parte de su ámbito inmediato y tendrán una importante

influencia en su desarrollo. Por lo tanto, la educación preescolar tiene como propósito fundamental, propiciar en el niño mexicano menor de seis años, el desarrollo integral y armónico de sus capacidades afectivas, sociales, físicas y cognoscitivas, con fundamento en las características propias de esta edad y de su entorno social.

En la actualidad, la institución preescolar como tal, cubre dos funciones elementales:

La primera de ellas, consiste en continuar y promover la formación integral del niño, su socialización y resocialización a través del vínculo de la acción educativa con la familia del educando y su comunidad. Dicho vínculo se da generalmente de dos maneras, manifestaciones culturales y experiencias comunitarias, expresadas por el niño en las diferentes actividades que realiza en la institución preescolar. Una segunda manera es mediante una acción propositiva, ejercida principalmente por parte de la institución preescolar, hacia las manifestaciones culturales del niño, de la familia y de la comunidad.

La segunda función de la institución preescolar es canalizar a los pequeños con problemas en su desarrollo, hacia los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar (CAPEP). En estos centros se ofrece diagnóstico y atención especial, a los preescolares que así lo requieran.

Por lo tanto, hoy en día en nuestro país, el jardín de niños es reconocido como una institución de nivel preescolar que brinda servicio de educación preescolar a los niños de cuatro a cinco años once meses para

favorecer su desarrollo integral, cuyo fin último, es la educación reflexiva de los niños.

Así, dentro del marco de las transformaciones económicas políticas y sociales, la educación en el Sistema Educativo Mexicano se concibe como un pilar del desarrollo integral del país.

Análisis del programa de educación preescolar (PEP 92).

Bajo esta consideración surge el actual programa de educación preescolar (SEP, 1992) el cual está estructurado de la siguiente manera :

LOS PROYECTOS, los cuales son una organización de juegos y actividades propios de la edad preescolar, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una realidad concreta. De esta manera, el trabajar por proyectos consiste en planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

Sin embargo, cada proyecto tiene una duración y complejidad diferente, ya que el programa de educación preescolar sólo sugiere posibles proyectos correspondiendo a cada grupo la selección de los mismos, los pasos a seguir y las posibles tareas para lograr un determinado objetivo. Sus características generales son:

- Al tomar en cuenta las características del niño promueve el juego y la creatividad.
- Permite que el niño experimente diferentes formas de trabajo, es decir actúe individual, en equipo o grupalmente.

- Puede adaptarse a diferentes medios naturales y socioculturales, pues se fundamenta en la experiencia del niño.

El desarrollo de un proyecto implica una organización por parte de los niños y el docente. Esta organización se resume en tres grandes etapas: Planeación, realización y evaluación.

La primera etapa consta de tres fases:

- 1- El surgimiento del proyecto. Aquí se señala que un proyecto puede surgir a partir del interés expresado por los niños en actividades libres o sugeridas, relacionadas con situaciones de la vida cotidiana y eventos especiales del jardín y la comunidad, que involucre la participación de educadores, niños y padres. Estas actividades pueden ser el saneamiento de las zonas cercanas al plantel o el mejoramiento nutricional de la familia, entre otras.

Así mismo, pueden plantearse como proyectos las actividades que por tradición, realiza anualmente el personal docente como la celebración del día del niño o del día de las madres. Otra fuente de donde pueden surgir los lineamientos para organizar un proyecto es la forma de producción y el trabajo que realizan los miembros de la comunidad.

Así, para elegir el proyecto se requiere que éste sea producto del interés grupal, para lo cual es necesario que la educadora observe, interprete y analice las necesidades inquietudes e intereses de los niños pues no necesariamente ha de partirse de una conversación inicial, sino de las actitudes, los juegos libres, las preguntas de los

niños y el tipo de intercambios que realizan entre sí, con la finalidad de reunirlos, armonizarlos y resumirlos y así, determinar una propuesta en común que dé un sentido integrador y formativo a la tarea grupal.

- 2- La elección del proyecto. En esta fase se propone que la educadora una vez detectado el interés grupal, defina el nombre del proyecto, a partir de la pregunta ¿Qué vamos a hacer?. El nombre debe señalar claramente qué es lo que se pretende realizar, involucrando la participación de todos y previendo qué tan factible es.
- 3- Planeación General del Proyecto. Una vez definido el proyecto se procede a organizar las actividades y juegos que lo van a integrar. Esto podrá hacerse a partir de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué debemos hacer para...? ¿Cómo lo hacemos?, ¿Dónde?, ¿Quiénes lo harán?, ¿Con quién?, ¿Qué necesitamos?, ¿Dónde y con quién lo conseguimos?, ¿Qué más tenemos que hacer?, ¿Participarán los padres?, entre otros cuestionamientos. Simultáneamente a las preguntas, los niños propondrán las materias a utilizar en las actividades e irán registrando sus respuestas y acuerdos grupales en lugar visible, de tamaño adecuado y accesible para los niños, como puede ser el pizarrón o una cartulina de preferencia con dibujos, símbolos o letras de los propios alumnos, puede complementarse con la escritura de la educadora representando las ideas de los niños. Así, durante el desarrollo del proyecto, los niños pueden recurrir al friso para establecer la relación entre lo planeado, lo realizado y lo que falta por hacer.

actividades el docente debe aprovechar cualquier oportunidad para cuestionarlos, hacer observaciones, propiciar la reflexión y la anticipación, invitándoles a buscar alternativas de solución a los problemas que se vayan presentando y así, despertar su interés en aquellos aspectos de la realidad que es necesario conocer. Asimismo, debe coordinar las acciones de los niños, escuchar sus sugerencias y promover el trabajo en equipos, respetando siempre el ritmo de trabajo individual y grupal.

En este sentido, realizar conjuntamente lo planeado en forma grupal, da la oportunidad de explorar, experimentar, equivocarse, volver a intentar, descubrir, crear, recrearse, aprender y compartir con los demás, conocimientos, ideas, inquietudes y formas de hacer y representar.

Es conveniente considerar en algunos proyectos la participación de los padres de familia en actividades como: acompañar a los niños en una visita, dar una conferencia o plática, contarles cuentos, historias, leyendas, etc.

La duración de esta etapa es variable, pues dependerá de los diversos caminos que tome el proyecto, hasta llegar a lo que niños y docente acordaron como culminación o fin del mismo.

La tercera y última etapa del proyecto consiste fundamentalmente en una evaluación grupal de resultados obtenidos, para ello deben considerarse los siguientes aspectos :

- La participación de niños y docentes en las actividades planeadas.
- Los descubrimientos realizados por los niños durante el desarrollo del proyecto.

- Las dificultades que se encontraron y las formas de solución.
- La valoración de las experiencias y aprendizajes del grupo .
- Las observaciones hechas por el docente durante la realización y la pertinencia de comentarlas con el grupo.
- La participación de los padres de familia.
- Las formas de relación niño-niño, niño-docente, padres de familia o miembros de la comunidad.
- La confrontación entre lo planeado y lo realizado.

Para efectuar la evaluación, el docente escuchará a los niños y promoverá el diálogo, participación y reflexión sobre las actividades realizadas, logros, aciertos, obstáculos, preferencias, experiencias, consideraciones sobre otras posibilidades de acciones, expresando a la vez sus comentarios y observaciones.

El educador entonces orientará a los niños a realizar la evaluación constante de sus acciones, tanto a lo largo del desarrollo del proyecto como al término del mismo.

Una vez realizada la autoevaluación grupal, el docente deberá registrar los aspectos más significativos de ésta en el formato de Evaluación General del Proyecto.

Cabe señalar, que durante el período entre la evaluación de un proyecto y la elección de otro, el educador debe seguir registrando la planeación diaria, dado que los juegos y actividades realizadas durante el surgimiento de un nuevo proyecto deberán también ser organizadas y

planeadas con base en el conocimiento que tiene de cada niño y del grupo en general.

Por consiguiente, la evaluación ofrece la posibilidad de observar, atender, orientar y promover el avance de la acción educativa de manera sistemática y permanente.

BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES. Estos se plantean con un criterio globalizador, es decir, en forma integrada y significativa para la realización del proyecto en sus diferentes momentos y también para facilitar el interés y disfrute de los niños. Así, los bloques propuestos son:

.Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, en donde se busca que el niño pueda expresar, inventar y crear en general, elaborar sus ideas y volcar sus impulsos en el uso y transformación creativa de los materiales y técnicas que pertenecen al arte. En este bloque el docente promoverá que los niños inventen sus propias figuras, movimientos, ritmos, cuentos, escenografías, procurando fomentar la creación en el campo literario, tratando que los niños compartan sus producciones.

Los contenidos de este bloque son:

- Música
- Artes escénicas y visuales
- Artes gráficas y plásticas
- Literatura

.Bloque de juegos y actividades de psicomotricidad. Las actividades están dirigidas a que el niño descubra y utilice las distintas

pártes de su cuerpo, sus funciones, posibilidades y limitaciones. Por ello, se propone que el docente posibilite la expresión de los niños a través de movimientos libres, desarrollando actividades que impliquen todo tipo de movimientos. Así, los contenidos son:

- Imagen corporal
- La estructuración del espacio
- La estructuración temporal

.Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza.

Estas actividades permiten que el niño desarrolle una sensibilidad responsable y protectora de la vida humana, así como del mundo animal y la naturaleza en general. En este sentido, el docente orientará al niño a observar acontecimientos extraordinarios y otros aspectos que ocurren cotidianamente; que observe, registre y haga comparaciones entre distintos procesos y eventos de la naturaleza. De esta manera, los contenidos que se plantean son:

- Salud
- Ecología
- Ciencias

.Bloque de juegos y actividades matemáticas, los cuales están destinados a que el niño pueda establecer distintos tipos de relaciones entre personas, objetos y situaciones de su entorno, así como realizar acciones que le presenten la posibilidad de resolver problemas que implican criterios de distinta naturaleza como cuantificar, medir, clasificar, ordenar, agrupar,

etc. Por consiguiente, se considera que el docente debe desarrollar actividades que requieran materiales interesantes, variados y con cualidades diversas para ser manipulados, transformados y utilizados en distintas nociones, aprovechando además, cualquier oportunidad de la vida cotidiana para que el conteo de los objetos tenga sentido para los niños.

Los contenidos del bloque de juegos y actividades para matemáticas son los siguientes:

- La construcción del número como síntesis del orden y la inclusión jerárquica
- Adición y sustracción
- Medición
- Creatividad y libre expresión utilizando formas geométricas

.Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje. Se pretende que el niño se sienta libre para hablar solo, o con otros niños, o con adultos; así como también experimentar con la lengua oral y escrita. Para esto, el docente debe crear un ambiente de relaciones donde los niños hablen con libertad y se sientan seguros para expresar sus ideas y emociones. Así mismo, estimulará todos los intentos de los niños para usar el lenguaje escrito en cualquier actividad. Así, los contenidos relacionados con el lenguaje son:

- Lengua oral
- Escritura
- Lectura

ESPACIO Y TIEMPO. La organización del espacio y el tiempo permite el funcionamiento del programa.

En cuanto a la organización del espacio, ésta depende de las características físicas y materiales con las que cuenta cada jardín de niños. Así, se presentan tres criterios en función de los cuales puede organizarse el espacio, incluyendo el mobiliario y el material. Tales criterios son:

- El espacio no es estático, sino funcional y dinámico.
- Los niños participan en el diseño y adaptación de los espacios
- Se tomará siempre en cuenta la libertad de acción, la independencia de movimientos y la seguridad de los niños

El jardín de niños cuenta con dos ámbitos importantes:

a) Espacio interior. Este hace referencia a que el aula es un espacio vital para los niños, éste constituye el lugar de sus primeras experiencias de aprendizaje escolar. En este sentido, la organización del aula por áreas consiste en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado. De esta forma, las áreas que se sugieren como importantes son:

Area de biblioteca. Debe ser un espacio de tranquilidad y concentración, donde los niños tengan a su alcance gran variedad de materiales gráficos que puedan servirles para comentar y en general, para enriquecer sus habilidades lingüísticas y el interés por la lectura. Se pueden incluir periódicos, revistas, cuentos, estampas, fotografías, láminas, postales, etc. Se sugiere además, la utilización de tapetes,

cojines, estantes o repisas para colocar el material bibliográfico, así como también algunos juegos de mesa tales como: memoria, dominó o rompecabezas.

Area de expresión gráfica y plástica. Es un área de creación y expresión diversa debido a que los materiales para la pintura (tales como crayolas, plumones, pintura de agua, resistol, tierra de colores, pintura vegetal, pinceles, cepillos, brochas, esponjas, sellos, godetes, aserrín, semillas, engrudo, tijeras, etc.) y el modelado (como la plastilina, la masilla, yeso, barro, madera, espátulas, cuchillos, moldes de plástico, palitos, corcholatas, etc.) son muy variados.

Area de la naturaleza. Se plantea que dicha área debe permitir al niño contar con un sitio para incorporar experiencias que lo familiaricen con aspectos de la naturaleza como plantas y animales. Para ello deberá estar constituida con algunas repisas, vitrinas, frascos, botes que le permitan ubicar sus colecciones y experimentos.

Area de dramatización. Respecto a esta área se dice que constituye el centro de juegos de representación, dado que los niños expresan y actúan roles, situaciones y conflictos en juegos totalmente libres; o bien, con orientación y apoyo del docente se elaborarán obras de teatro, para lo cual será necesario tener un espejo y todo tipo de vestuario y objetos que sirvan para disfrazarse y ambientar.

Cabe señalar que se plantea la existencia de un espacio personal, en el cual tanto alumnos como maestros puedan colocar sus objetos

personales. También, se menciona la necesidad de disponer de un lugar para artículos de aseo personal como son: jabón, peine, toalla y espejo.

b) **El espacio exterior:** Está constituido por áreas de actividades y juegos importantes para el desarrollo del niño, dado que le permiten adquirir sensaciones y experiencias vitales. Además, es conveniente ampliar las actividades del aula al espacio exterior, según las necesidades de cada proyecto. Otros espacios que permiten una gama de ricas experiencias son: El arenero, los lavaderos, las parcelas y hortalizas.

Así mismo, el mobiliario debe estar en función de las necesidades del niño y podría estar compuesto por: Sillas, mesas, tapetes, cojines, estantes o repisas o biombos móviles.

Del mismo modo, el material debe estar al alcance de los niños en estantes y repisas, organizado en botes pintados, cestas, cajas, etc. En lo posible, el material debe ser reciclable de la naturaleza, material específico para cada proyecto y de uso diversificado (agua, telas y barro).

Por lo que respecta a la organización del tiempo, la duración de una jornada de trabajo deberá ser organizada para incluir juegos y actividades relativos al proyecto, actividades de rutina, así como juegos y actividades libres.

ASPECTOS METODOLOGICOS. Son tres cuestiones centrales:

En primer lugar, la relación del docente con los niños y sus padres. Al respecto, el docente es quien marca normas, valores sociales y vínculos afectivos para los niños. En este sentido, el niño debe realizar actividades interesantes, en donde tenga mayores experiencias en relación con otros

niños, y en todo ello, el sentido de la disciplina y el orden está dado por la naturaleza de la propia actividad a realizar. Por consiguiente, las normas puestas en juego por el docente durante el trabajo escolar, se relacionan fundamentalmente con el respeto al trabajo de otros, con la no interferencia, con impedir que se lastimen físicamente cuando haya situaciones de mucha agresividad, pero no con impedirles realizar con libertad aquello que necesitan hacer.

En segundo lugar, se hace referencia a la creatividad y libre expresión de los niños. Es decir, el juego libre y espontáneo es aquel en donde el mismo niño o el grupo deciden las actividades a realizar, no se les impone. De este modo, el tiempo durante el cual el niño está en el jardín, deberá comprender actividades rutinarias (música, educación física, etc.), trabajo en cada proyecto y juegos libres.

En tercer lugar, se hace referencia a la organización y coordinación del trabajo grupal, en el cual el niño aprende a compartir con otros niños esa relación privilegiada que tenía con los adultos en su familia. El docente puede organizar a los niños para trabajar de la siguiente manera:

a) Actividades del grupo total. El docente podrá reunir en diferentes momentos del día al grupo total (de preferencia formando un círculo para que puedan mirarse cara a cara), al contar cuentos, en los momentos de planeación y evaluación del proyecto para realizar juegos tradicionales.

b) Actividades por equipos. El docente orientará la formación de los equipos, permitiendo que los propios niños escojan con quien quieren trabajar, definan como hacer las actividades y donde les gustaría

realizarlas. Es importante que sean los niños quienes resuelvan los conflictos interpersonales inherentes al trabajo en equipo.

c) Actividades individuales. El docente facilitará la realización de actividades individuales necesarias para ciertos aspectos del proyecto o que, simplemente respondan a los deseos de los niños.

PLANEACION DE LAS ACTIVIDADES. La planeación de las actividades en el programa se desprende de su organización por proyectos. Así, se proponen dos niveles de planeación que pueden realizarse con la participación de niños y docentes o bien, lo puede realizar el docente individualmente. Tales niveles son:

- Planeación General del Proyecto, realizada por niños y docentes. Se llega a ella cuando niños y docentes han hablado de sus experiencias, intercambiando propuestas y cuando han elegido el proyecto que van a realizar. Se hace entonces un "Friso", en el que se representa el proyecto que se realizará a través de dibujos, modelados, símbolos diversos, escritura con ayuda del docente, colores, tela, etc. Este friso constituye la planeación general del proyecto.

En relación a la planeación general del proyecto realizada por el docente de forma individual se plantea que para organizar las actividades del proyecto, el docente se debe apoyar en la planeación general previendo fechas para ciertas actividades como son: Visitas, excursiones, festivales etc.

- Plan Diario realizado por niños y docentes. Este segundo nivel de planeación consiste en preguntar a los niños qué harán el día siguiente para continuar con el proyecto

Particularmente, el plan diario realizado por el docente parte de cuestionarse como emplear determinadas actividades y como incorporar en forma equilibrada diferentes actividades a fin de atender todos los bloques. Dicho plan incorpora los juegos y actividades del proyecto, sus recursos y el registro de las actividades rutinarias para tener la visión completa de cada jornada.

LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACION. En el programa se destaca que en el jardín de niños, la evaluación es de carácter cualitativo y permanente, consistiendo en una descripción e interpretación que permiten captar la singularidad de las situaciones concretas. Bajo esta línea, se concibe a la evaluación como un proceso integral, ya que el niño es considerado como totalidad, remarcando rasgos de creatividad, socialización, acercamiento al lenguaje oral y escrito. Se menciona también, que se evalúa para conocer en el niño sus logros, dificultades y áreas de interés.

Por otro lado, se marca que el docente realizará la evaluación mediante la observación de forma natural y tratando de evitar actitudes inquisitivas.

Las observaciones pueden efectuarse en situaciones como: Juegos libres, actividades de rutina, juegos y actividades del proyecto (individuales, en pequeños grupos y del grupo total).

Así, se destacan cuatro momentos diferentes de evaluación:

Desde una perspectiva social, la interacción con otros niños permite extrapolar puntos de vista hacia nuevas representaciones que acrecientan la propia, así como favorecer la socialización.

Desde una perspectiva pedagógica, la globalización implica la participación activa del niño, estimulándolo para que reestructure y enriquezca sus conocimientos. Así mismo, se plantea que el docente difícilmente podría identificar su lugar como parte importante del proceso educativo, sino posee un sustento teórico y conoce cuales son los aspectos más relevantes. que le permitan entender como se desarrolla el niño y como aprende.

Acorde con todo lo anterior, dentro del PEP 92, el niño está conceptualizado como una unidad biopsicosocial cuya personalidad se encuentra en proceso de construcción, con una historia individual y social resultado de las relaciones establecidas con su familia y la comunidad en donde se desenvuelve. En este sentido, se proponen cuatro dimensiones del desarrollo del niño:

- a) **Dimensión Intelectual.** El niño construye su conocimiento a través de la interacción constante con los objetos concretos, afectivos y sociales que se encuentran en su medio ambiente natural y social, basándose en esquemas anteriores en un proceso continuo.
- b) **Dimensión Afectiva.** La afectividad del niño involucra emociones, sensaciones y sentimientos, la calidad de las relaciones que establece con las personas de su mundo social, en un primer momento formadas por padres y familiares y, más tarde, en el jardín ampliadas al interactuar con otros niños, docente y otros miembros de

la comunidad, determinarán su autoconcepto y su autoestima. En esta dimensión se consideran aspectos como identidad personal, cooperación, participación y autonomía.

- c) **Dimensión Física.** Considera las experiencias que permitirán al niño un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubrir posibilidades de movimiento y desplazamiento para paulatinamente integrar su esquema corporal, las orientaciones espaciales y temporales.
- d) **Dimensión Social.** Se refiere al proceso de socialización a través del cual el niño se convierte en un miembro activo del grupo mediante el aprendizaje de normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenecen.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Debido a que la educación preescolar es el primer contacto del niño con la educación formal, es relevante conocer cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por la educadora y, cómo éstas determinan tanto el proceso de comunicación como el tipo de interacción que se producen en el aula, así como también en la forma en cómo es aplicado el programa propuesto para tal nivel educativo (PEP 92).

Así, esta investigación estuvo compuesta por las siguientes fases:

Se seleccionó el Jardín de Niños "Celic" Turno Vespertino. Este jardín cuenta con cinco salones, la dirección, un departamento de supervisión, una sala de cantos y juegos, sanitarios tanto para las educadoras como para los niños, un patio central, cocina, chapoteadero y áreas verdes.

El Jardín de Niños pertenece a una comunidad de nivel socioeconómico medio bajo. Dicha comunidad está ubicada en la colonia Héroes de Padierna de la Delegación Tlalpan.

Del Jardín de niños se eligió el grupo de tercer grado, el cual estuvo conformado por 25 niños de los cuales ocho eran varones y el resto niñas, cuyas edades fluctuaban entre los cinco y cinco años y medio. Por su parte, la educadora tenía una edad de 25 años y cinco años de práctica docente.

Entre las características del salón perteneciente a dicho grado escolar se encuentran:

- Materiales de construcción: Tabique y block.
- Al frente del salón, está el pizarrón y a cada uno de sus lados repisas de madera, en las cuales se encuentra material correspondiente a la maestra del turno matutino.
- Al fondo del salón, están ubicadas diferentes áreas, cada una de las cuales cuenta con diversos materiales. Así, en el área de biblioteca hay cuentos infantiles, libretas, crayolas, colores y juguetes. El área de expresión cuenta con acuarelas, pinceles y plastilina. Así mismo, en el área de construcción predominan palitos de madera, aserrín, resistol, tijeras, hojas secas y trozos de tela de diferentes colores. En cuanto al área de aseo ésta se conforma por un espejo, jabón, toalla, cepillos dentales y vasos de plástico.
- En la parte lateral derecha, junto a la puerta, hay estantes de madera para colocar los objetos personales de la maestra y su material de trabajo.

- En el centro del salón, se encuentran mesas y sillas de madera.

Se realizaron veinticinco observaciones no participantes de aproximadamente dos horas. Acordando con la educadora los horarios de observación, en función de las actividades a realizar durante el día escolar. Así, las observaciones se enfocaron en los siguientes aspectos:

Organización de la clase y desarrollo de la misma.

Las actividades de enseñanza de la maestra.

Materiales y ayudas didácticas.

Las interacciones de la maestra con los alumnos.

Formas de explicación utilizadas.

Medios empleados para evaluar la adquisición de aprendizajes propuestos.

Procedimiento.

En las observaciones no participantes que se llevaron al cabo dentro del salón de clases estuvieron presentes dos investigadoras, las cuales se situaron respectivamente en el primer mesabanco de la primera y última fila del salón, realizando cada una, una observación de la mitad del grupo registrando la hora cada cinco minutos. Así, para efectuar el registro de observación se elaboraron códigos con letras y números para los alumnos (Hernández, 1989), esto con el fin de facilitar el registro durante la observación. Ambas investigadoras realizaron de dos a tres registros de observación por semana.

Durante las primeras observaciones, los niños ante nuestra presencia nos miraban constantemente y murmuraban entre sí. Por su parte, la educadora hacia patente nuestra presencia cuando los niños se mostraban inquietos. Ocasionalmente, la educadora nos hacia comentarios en torno a las actividades escolares, siendo necesario suspender por unos momentos el registro de la observación.

Para la transcripción de tales observaciones se siguieron las convenciones planteadas por Hernández (Ver apéndice 1).

Así mismo, se efectuaron en horas de clase, o bien, en el recreo, entrevistas no estructuradas tanto a las educadoras como a la directora del jardín de niños. Esto de manera individual, en sesiones de aproximadamente 30 minutos, realizándose en total seis entrevistas. Para ello, se elaboró una guía de entrevista

(Ver apéndice 2). Así, los tópicos que se consideraron para la realización de dicha guía fueron los siguientes:

- Datos Generales.
- Conceptualizaciones del proceso educativo.
- Opinión sobre el programa de preescolar.
- Planeación de las actividades.
- Desarrollo de las actividades.
- Relaciones con los alumnos y con los padres de familia.
- Evaluación de las actividades.

Estos tópicos se consideraron de forma general en todas las entrevistas. Sin embargo, en la entrevista con la directora, dada su función particular en el jardín, se retomaron cuestiones tales como:

- El tipo de relación que establece con las educadoras.
- La realización de trabajo conjunto con las educadoras en torno a la planeación y realización de las actividades.
- Tipo de problemas que han enfrentado las educadoras con los nuevos programas de estudio.

Por su parte, en la entrevista con la educadora de tercer grado, se consideraron algunos aspectos que nos permitieron profundizar en las actividades observadas. Dichos aspectos son:

- La importancia que le da al juego libre.
- Recuperación de las experiencias cotidianas del niño y su integración en las actividades cotidianas del aula.
- Actividades en donde los niños presentan dificultades y en consecuencia, cómo interviene.

CAPITULO IV

**ANALISIS DE
RESULTADOS**

Pretendiendo alcanzar el objetivo planteado en esta investigación, el análisis de los datos, se construyó, en un primer momento, a partir de las observaciones realizadas, un día típico de clases en el que se consideraron las siguientes actividades:

- Pasar lista y preguntar la fecha.
- Platicar sobre lo que hicieron el día anterior.
- Platicar sobre el proyecto.
- Dibujar e iluminar.
- Término de la actividad del día.
- Guardar el material.
- Aseo.
- Lectura de un cuento.
- Hacer planas.

Señalándose en cada una de estas actividades tanto lo que hace la maestra como lo que hacen los niños. Así, un día de clases en preescolar se conformó de la siguiente manera:

Al comenzar la clase, la maestra se dirige a la parte lateral derecha del salón, colocando sus objetos personales sobre las repisas. Enseguida pregunta amablemente a los niños: "¿Quién faltó?". Al ver que los niños no responden les pide nombrar en voz alta a quienes faltaron.

A partir de esto los niños desde su lugar comienzan a decir en voz alta el nombre de sus compañeros. Ante esta respuesta de los niños, la maestra los motiva diciéndoles "Muy bien" y continúa preguntándoles si

alguien sabe qué día es hoy. Algunos niños responden rápidamente desde su lugar: "Miércoles". La maestra mueve la cabeza mostrando impaciencia y corrige a los niños expresando: "No, es jueves". Después, pregunta nuevamente para saber si los niños están atentos: "¿Qué mes es?". Uno de los niños contesta rápidamente: "Abril". La maestra expresa simplemente: "Sí" y continúa preguntando: "¿Qué año es?".

Todos se quedan callados. La maestra no les dice a los niños el año y empieza a pasar lista. Sin embargo, todos los niños platican entre sí en voz baja. Al darse cuenta de esto, la maestra amenaza a algunos niños diciéndoles que les ha puesto falta y entonces todos guardan silencio por un momento. Cada vez que la maestra menciona el nombre de algún niño que no asistió ese día a clases, los niños gritan en coro: "No vino".

Posteriormente, continúa de pie en la parte lateral derecha del salón y pregunta al grupo sobre lo que hicieron el día anterior.

M: "¿Qué hicimos ayer?"

T: En coro: "Una lotería"

M: "¿Jugaron en su casa con su mamá?"

Miguel: "Si pero ella me ganó"

M: "¿Tú con quién jugaste Ricardo?"

Ricardo: "Con mi papá, pero perdí"

M: En tono de reclamo expresa al grupo: "Entonces no aprendieron a jugar"

T: Se quedan callados

Cuando los niños platican entre sí, la maestra pregunta directamente:

M: "¿Qué más hicimos Alberto?"

Alberto: "Ah, hicimos un dibujo de las mamás"

M: "¿Para qué?"

Miguel: Responde rápidamente: "Para el día de las madres"

En este momento, los niños se muestran inquietos y hablan al mismo tiempo en voz alta. Ante tanto desorden la maestra grita: "A ver vamos a cantar la canción del gallito" (siendo ella quien dice el nombre de la canción). Así, empieza a cantar y hace al mismo tiempo movimientos con las manos, en tanto, los niños la imitan.

Cuando los niños están atentos, la maestra se dirige a ellos en tono amable y comienza a abordar el proyecto a través de frases como: "A ver, ahora vamos a platicar sobre el viaje a Acapulco".

Así, la maestra empieza a platicar con los niños y para que éstos se involucren en el tema les hace preguntas:

M: "¿En qué nos vamos a ir a Acapulco?"

T: Dicen en desorden: "Coche, avión, camión"

M: "¿Pero, cómo hacemos los boletos para los que no se van a ir en coche?"

Maritza: "Con sellos"

En estos momentos algunos niños juegan o platican entre sí y la maestra para evitar que distraigan al resto del grupo les hace preguntas directas como:

M: "¿De qué estamos hablando Jessica?"

Jessica: "De ir a Acapulco"

guiar y orientar a los niños tomando en cuenta sus intereses e invitándolos a participar en las diferentes actividades dentro del jardín.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, las educadoras tuvieron diferentes concepciones respecto al mismo. Para algunas, dicho proceso radica esencialmente en el interés de los niños por conocer su entorno y en demostrar lo aprendido dentro del salón de clases. Por otra parte, para algunas educadoras el proceso de enseñanza-aprendizaje se inicia a través de los juegos, los materiales y las situaciones de aprendizaje propiciados por ellas mismas. Así, para ellas en tales situaciones están presentes el maestro y el alumno interactuando a través de las actividades y del lenguaje oral, dándose una construcción conjunta entre maestro y alumno llegando al fin u objetivo planteado. Sin embargo, esta concepción difiere de lo planteado en el programa de preescolar. En éste, los objetivos marcados están más en función de los logros a alcanzar por el niño.

En relación a la concepción de niño preescolar, las educadoras manifestaron una conceptualización acorde con lo señalado en el PEP. Consideran al niño preescolar como un ser biopsicosocial con una gran capacidad para imaginar, crear, descubrir y explicar las cosas. Teniendo además, necesidades de juego y afecto.

En lo que se refiere al programa de educación preescolar PEP 92, las educadoras lo consideran como un buen programa y les agrada trabajar con él; pues parte de un método globalizador en donde se toman en cuenta diversos aspectos del desarrollo del niño. Así, en el PEP 92 encuentran una mayor libertad para ampliar los intereses de los niños y no seguir actividades ya establecidas. Además, en el programa se pretende hacer un

Por otra parte, para la enseñanza de la lectoescritura, las educadoras manejan los contenidos del PEP 92 relacionados con el lenguaje (lenguaje oral, lectura y escritura). Sin embargo, este manejo depende del grado escolar. Por ejemplo, las maestras de primer año manejan únicamente la lectoescritura cuando ponen el nombre de los proyectos, el nombre de las áreas y el nombre de los niños en sus trabajos. Por su parte, las maestras de segundo año, se apoyan en el uso del área de biblioteca y los niños, al acercarse por sus libretas o cuentos, empiezan a identificar las letras y cómo éstas al formar palabras expresan algo. En cuanto a la maestra de tercer grado, ella pide a los niños realizar planas de las letras; considera que aunque esto no está planteado para el nivel preescolar, ayuda a preparar a los niños para su próximo ingreso a la escuela primaria. Asimismo, para la educadora de este grado escolar, los niños tienen interés por saber cómo se escribe su nombre.

Para las educadoras, las relaciones con sus alumnos son de tipo afectivo, por ello, tratan en todo momento de ser sus amigas. No obstante, cuando los niños están muy inquietos recurren a canciones, juegos, o bien, los ignoran. Así mismo, las educadoras se relacionan con los padres de familia a través de pláticas informales, a la hora de la salida, la organización de diferentes actividades como el aseo del salón o del jardín, la venta de la cooperativa, la preparación de festivales y la realización de juntas mensuales en las cuales se les informa sobre el comportamiento y desempeño de los niños. Al respecto, durante las observaciones no se encontró mucha participación por parte de los padres para la realización de las diferentes actividades mencionadas por las educadoras. Los padres generalmente preferían no llevar a sus hijos a la escuela para no colaborar

en tales actividades. En este sentido, los padres no participan en los proyectos desarrollados tanto dentro como fuera del salón de clases.

Respecto a la evaluación de las actividades, las educadoras en general enfatizaron la realización de una evaluación diaria del grupo, (aún y cuando esto no se marca en el PEP), anotando en el plan diario de actividades si hubo participación cooperación, limpieza y control sobre los materiales. Así mismo, al término del proyecto manifestaron efectuar una evaluación general considerando aspectos tales como: Cómo surgió el proyecto, qué bloques se favorecieron, las actividades realizadas, los materiales usados y cómo reaccionaron los niños ante éstos y hábitos de higiene. Sin embargo, durante las observaciones se encontró también la realización de una autoevaluación grupal al término de cada proyecto, en la cual la maestra cuestiona a los niños sobre lo que hicieron, cómo lo hicieron, con qué lo hicieron, si les gustó lo realizado y las dificultades encontradas. No obstante, en ambas evaluaciones un aspecto no considerado explícitamente son las formas de relación entre los niños y de éstos con la educadora.

Finalmente, aunque en el PEP las educadoras deben realizar una evaluación mediante la observación de los niños en diferentes situaciones (juegos libres, actividades de rutina, y juegos y actividades del proyecto) únicamente la maestra de tercer grado mencionó efectuar una observación semanal de cada niño. En ésta considera sus logros y retrocesos.

C A P I T U L O V

**DISCUSION Y
CONCLUSIONES**

Dadas las características de nuestro trabajo, éste no pretende ser conclusivo ni generalizable. Sin embargo, si podemos hacer algunas inferencias sobre la práctica docente en el nivel de educación preescolar en México. Así, creemos que a partir de nuestros hallazgos se pueden discutir algunas cuestiones relevantes para la enseñanza de tal nivel educativo.

Encontramos que para el desarrollo de sus actividades la educadora utiliza esencialmente el cuestionamiento, lo cual corrobora lo planteado en el PEP 92, donde se señala que en las diferentes etapas del desarrollo de un proyecto (planeación, realización y evaluación) la educadora debe cuestionar a los niños. Por tal motivo se puede decir, que las educadoras a partir del PEP 92 utilizan el cuestionamiento como una estrategia de enseñanza; buscando la reflexión en el niño. Para ello, utiliza frecuentemente a lo largo del día escolar frases como: ¿qué hicimos ayer?, ¿para qué lo hicimos? y ¿eso qué significa?. De esta manera, en concordancia con Coll (1991), la educación escolar busca el desarrollo del individuo posibilitando al mismo tiempo, su proceso de socialización y de individualización.

No obstante, debido a las diversas actividades a realizar durante el día y el número de niños en el grupo, la educadora no tiene la posibilidad de apreciar si efectivamente todos los niños reflexionan a partir de las preguntas planteadas.

Por otra parte, durante el desarrollo de las actividades, la educadora generalmente supervisa el trabajo de los niños, haciéndoles correcciones o

sugerencias de manera individual. Y si bien, la educadora intenta guiar y orientar la actividad constructiva del alumno, esta orientación no se realiza de manera estricta en relación con lo planteado por Coll (1991), sobre el ajuste de la ayuda pedagógica. Por lo tanto, la educadora únicamente utiliza algunas de las metodologías didácticas para realizar tal ajuste, ofreciendo modelos de acción a imitar a los niños sobre todo en actividades como el dibujo. Por el contrario, formula indicaciones o sugerencias más o menos detalladas cuando la actividad consiste en hacer planas de números y letras.

En cuanto al proceso de comunicación, nuestros resultados corroboran los planteamientos de Cazden (1986), en el sentido de considerar al lenguaje hablado como el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza. Así mismo, en relación con los estudios de Shultz y Florio (1979), la educadora para llamar la atención de los niños cuando éstos están inquietos, se dirige a una parte específica del salón de clases, siendo ésta la parte lateral derecha en donde coloca sus objetos personales.

Del mismo modo, de acuerdo al estudio de French (1990), la educadora da órdenes directivas y hace preguntas a aquéllos alumnos que no están atendiendo. No obstante, nuestros datos no mostraron el uso por parte de la educadora de preguntas favoreciendo respuestas cortas, la presentación de una historia con palabras, o bien, la verbalización de problemas para lograr la atención de los alumnos en el aula. En su lugar, se apreció la utilización de canciones acompañadas de movimientos corporales y el señalar diferentes partes del cuerpo.

En contraposición con lo reportado por French y Maclure (Wells, 1981. Citado en Cazden, 1986), respecto a las dos estrategias interactivas utilizadas en preescolar (preformular y reformular), la educadora utiliza esencialmente la estrategia de preformulación, prolongando la pregunta con una o más emisiones, tales como: ¿qué es? y ¿qué más?. De esta manera, la educadora ha hecho uso de esta estrategia por que le permite continuar con el desarrollo de la clase, y además, evaluar el aprendizaje de los alumnos.

De igual forma, durante el trabajo escolar la educadora puede hablarle a cualquier alumno en cualquier momento. En tanto asume su rol como adulto y docente, tiene la libertad de dirigir y controlar la conversación en el aula. Por el contrario, los alumnos tienen menos posibilidades de dirigirse a la maestra, en tanto son percibidos por ella como alumnos y niños al mismo tiempo. Aunado a esto, la oportunidad de acercamiento tanto verbal como físico, disminuye sobre todo cuando está ocupada en algunas actividades como el aseo del salón, o bien, la preparación del material. Ante tal situación, los alumnos para ser atendidos deben esperar el momento en el cual la maestra suspenda la actividad.

Al respecto, sería conveniente (tal y como lo señalan Quay y Jarrett, 1986), la disposición por parte de las educadoras para relacionarse con los niños cuando éstos se aproximan a ellas. Propiciando entonces mayor interactividad y estableciendo también comunicaciones verbales o conversaciones más enriquecedoras entre educadoras y alumnos.

En relación con lo marcado por Coll (1981), respecto a la interacción educadora-alumno en torno al desarrollo de las tareas en el aula, la

educadora interactúa con los niños a través de actividades relacionadas esencialmente con la actividad de efectuación y en menor medida con la actividad funcional planteadas por tal autor. No obstante, de ambas actividades la educadora lleva al cabo sólo algunas de las intervenciones señaladas en las mismas. Repercutiendo esto, en el grado de iniciativa del alumno, en la elección de la tarea, su contenido y la realización de la misma.

Por consiguiente, de la actividad de efectuación la educadora con la finalidad de organizar las actividades alrededor de un saber previamente establecido, platica con los niños sobre el proyecto, abordando así el tema del mismo. Sin embargo, las actividades relacionadas con el proyecto son finalmente determinadas por la educadora. Ante esto, los niños realizan actividades de ejecución propuestas por la maestra como dibujar o hacer planas. Así, la educadora busca la adquisición por parte del niño de un conocimiento o de una destreza.

Durante la realización de la tarea, la educadora no interviene para recordar las instrucciones iniciales, sobre todo si al dar tales instrucciones los niños estuvieron platicando o corriendo por el salón.

Respecto a la actividad funcional, la educadora encamina su intervención a hacer propuestas especialmente cuando los niños deben ejecutar la tarea cumpliendo directrices de ejecución, es decir, cuando escriben letras o números.

La actividad autoestructurante, la cual se caracteriza por tareas en donde el alumno tiene una iniciativa total para elegir la tarea, el contenido y

los materiales; no es practicada frecuentemente por la educadora, excepto en las actividades de juego libre. Para ella, los niños debido a su corta edad, no cuentan con la capacidad para decidir de manera organizada y estructurada lo que van a hacer y cómo lo van a hacer.

De las actividades anteriormente mencionadas, las actividades de efectuación y funcional, no se presentan de forma separada en un salón de preescolar, sino, en combinación. De esta manera, la educadora a lo largo del día escolar realiza ambos tipos de actividad.

Específicamente, para la enseñanza de nociones matemáticas como la clasificación, la seriación y la correspondencia uno a uno, la educadora utiliza como estrategia de enseñanza las actividades propias de la clase. Por consiguiente, la correspondencia uno a uno, la promueve preguntando al inicio de la clase quién faltó. Con ello, la educadora pretende, el establecimiento por parte de los niños de una relación entre cada uno de ellos y su nombre.

Para la clasificación y la seriación, la educadora expresó recurrir a actividades como guardar el material o juguetes (cuando se efectúa el juego libre). Especificando a los niños cómo deben guardarlos dependiendo de su color, tamaño y forma. En contraste con esto, en su práctica docente, la educadora únicamente pide a los niños guardar los objetos, sin indicarles donde y cómo deben hacerlo. Esto nos lleva a suponer que la educadora más que enseñar tales nociones, pretende una reflexión por parte de los niños.

Para la enseñanza de la lectoescritura, la maestra toma como estrategia el poner planas a los niños sobre las letras. Enfatizando el uso

correcto de la libreta, es decir, poner cada letra en un cuadro, respetando el contorno. Así, con esta actividad intenta preparar a los niños para su ingreso a la escuela primaria. Así mismo, para tal preparación lee cuentos a los niños, haciéndoles durante la lectura preguntas respecto al mismo. Siendo su propósito el introducir una comprensión sobre la sucesión de acontecimientos en el cuento y el significado de éstos.

De esta manera, a partir de las consideraciones anteriores podemos concluir, que dependiendo de las estrategias de enseñanza utilizadas por las educadoras en las actividades, se genera un tipo específico de comunicación e interacción en el aula, lo cual interviene en el desarrollo del mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las propuestas del PEP 92 y su aplicación concreta en el escenario escolar, apreciamos algunas contradicciones. En cuanto a los niveles de planeación: Planeación general del proyecto y plan diario, éste último aunque fue mencionado por las educadoras en la entrevista, no es realizado en el salón de clases. Tomando en cuenta el turno vespertino del jardín de niños y el doble turno laborado por las educadoras, tal plan diario puede ser estructurado por las mismas en horas extraclase.

Otros aspectos de contradicción, son tanto el planteamiento en el PEP de la elaboración del friso, en donde los niños consultan aspectos relacionados con el desarrollo del proyecto; como la integración equilibrada de todos los bloques de juegos y actividades en el mismo. Así, el hecho de no ser realizado ni mencionado el friso por las educadoras y el promover más unos bloques de juegos y actividades sobre otros, nos permiten apreciar la influencia de su práctica docente en la aplicación del PEP 92.

A partir de este trabajo, creemos posible derivar algunas implicaciones para la Psicología Educativa. Es decir, las conclusiones anteriores brindan amplias posibilidades de insertarse en la investigación de estrategias de enseñanza propias del nivel preescolar, y en este sentido, definir su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, aporta los elementos necesarios para mejorar la organización y la planeación del PEP 92, dado el análisis realizado en torno a la estructuración del mismo y a los hallazgos sobre la forma en cómo las educadoras interpretan y llevan a la práctica tal programa.

Este trabajo al no profundizar en el trato de la maestra hacia los niños dependiendo del sexo de estos últimos; da pautas para futuras investigaciones encaminadas a detectar si efectivamente las educadoras tienden a percibir la conducta de los niños como más conflictiva que la de las niñas, considerando así al sexo como una categoría organizativa de las aulas.

Así mismo, sería interesante investigar porqué los padres, a pesar de los planteamientos del PEP 92 y del esfuerzo de las educadoras, tienen una escasa o nula participación en las actividades escolares de sus hijos. Así, en relación con el PEP 92, es necesario dirigir estudios sobre la evaluación de las dificultades específicas de las educadoras para la aplicación del programa.

Finalmente, para la realización de estudios posteriores, es necesario considerar las limitaciones del presente trabajo. Siendo éstas la asignación de horarios específicos para las observaciones y el número de grupos

observados. Esto debido a los múltiples trámites burocráticos para acceder a un jardín de niños.

REFERENCIAS

- Cazden B.C. (1986). El discurso en el aula. En: M.C. Wittrock. **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós MEC.
- Coll C. (1991) **Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza**. Manuscrito.
- Coll, C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. En : C. Coll. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Paidós.
- Croll P. y Moses D. (1990) Roles sexuales en el aula de primaria. En: R. Collin y P. Kutnick (comps) **Psicología social de la escuela primaria**. México: Paidós.
- Edwards y Mercer. (1987). El discurso en el aula. En: R. Collin y P. Kutnick (comps.). **Psicología social en la escuela primaria**. México: Paidós
- Edwards, D. (1987) Educational Knowledge and Collective Memory. **The Quarterly Newsletter of the Laboratory of comparative Human Cognition, 9. 38-48.**
- Evertson M.C. y Green L.J. (1986). La observación como indagación y método. En: M.C. Wittrock. **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós MEC.
- French J. (1990) La interacción social en el aula. En: R. Collin y P. Kutnick (comps) **Psicología social de la escuela primaria**. México: Paidós.
- Guzmán C. (1988). **La educación preescolar en México. Un acercamiento teórico**. SEP. Subsecretaría de educación elemental. Dirección General de Educación Preescolar. México.
- Hernández G.J. (1989). Práctica de observación no participante. En: P. Meraz. **Psicología: Saber y hacer I**. Coordinación de Laboratorios. Facultad de psicología UNAM.
- Kutnick P. y Rogers C. (1990). Proceso y estructura en la escuela primaria. En: R. Collin y P. Kutnick (Comps.). **Psicología social de la escuela primaria**. México: Paidós.
- LeVine R y White L. (1986) **El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo**. Madrid: Visor-Mec, 1989.
- Montero, M.L. (1991). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En : C. Coll J. Palacios y A. Marchesi (comps.). **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educativa**. Madrid: Alianza.
- Quay L.C. y Jarret O.S. (1986). Teachers' Interactions with middle-and lower SES preschool boys and girls. **Journal of Educational Psychology. Vol. 78(6)**. 495-498.
- Roshensine, B. y Stevens R. (1986). Funciones docentes. En : M.C. Wittrock. **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona : Paidós/MEC.
- SEP. (1992). **Programa de educación preescolar**. México.

**APENDICE 1
FORMATO DE TRANSCRIPCION**

| | |
|---------------|---|
| OBSERVACIONES | <p>NOMBRE DEL OBSERVADOR: FECHA: Miércoles 25 de mayo de 1994 HORA: 15:30-17:30 horas EVENTO OBSERVADO: Hacer planas y recoger material ESCENARIO: Grupo de 3er. grado</p> |
| 15:30 | <p>M: Se dirige a la parte lateral derecha del salón y dice en voz alta al grupo: "Tomen su libreta porque vamos a hacer la plana del número 4". T: Se muestran inquietos y corren rápidamente hacia el área de biblioteca, tomando su libreta. Enseguida se la llevan a la maestra. M: Anota en cada libreta el número cuatro. Y poco a poco los niños regresan a sus lugares.</p> |
| 15:35 | <p>N2: La pregunta a M con insistencia: "¿Toda la plana?" M: Responde simplemente: "Sí" (esto con tono firme y sin voltear a ver a N2). Como está en el área de expresión, acomoda el material y desde allí observa a N13, diciéndole en tono de enojo: "No borres tanto". N13 deja de borrar y, sin decir nada, voltea hacia donde está la maestra.</p> |
| 15:40 | <p>M: Ve con impaciencia a los niños y dice en voz alta: "La tarea. Les queda muy poco tiempo (ve su reloj)." T: Se apresuran a concluir su trabajo. M: Conforme terminan la plana les permite guardar su libreta y su lápiz en el área de biblioteca. N13: Muestra su libreta a M y le pregunta "¿Así maestra?". M: "Sí está bien, guárdala (camina hacia el frente del salón)."</p> |
| 15:45 | <p>N13: Ve su cuaderno y se dirige al área de biblioteca. T: Corren por el salón (principalmente los que han terminado la plana). M: Ante esto dice en tono molesto: "Cuento tres y ya terminaron". T: Se sientan rápidamente en su lugar.</p> |
| 15:50 | <p>M: Camina por el salón y apresura a los niños que no han terminado: "Rápido, a hacer la tarea". Enseguida regresa al área de expresión y continúa acomodando el material.</p> |

APENDICE 2

GUIA DE ENTREVISTA

DATOS GENERALES

- Nombre.
- Escolaridad.
- Años que tiene ejerciendo.
- En cuántas escuelas trabaja.
- Grado que imparte.

CONCEPTUALIZACIONES DEL PROCESO EDUCATIVO

- Su papel como educadora.
- Conceptualización sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conceptualización sobre el niño preescolar.

OPINION DEL PROGRAMA DE PREESCOLAR

- Opinión del programa de educación preescolar.

PLANEACION DE LAS ACTIVIDADES

- Realización de una programación de actividades.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

- Desarrollo de las actividades de acuerdo al programa de preescolar.
- Importancia de los intereses de los niños para la realización de su práctica docente.
- Ajuste de las actividades de acuerdo a las características del grupo.
- Problemas en la aplicación del PEP 92
- Prioridades en su enseñanza: Objetivos del programa, materiales, alumnos, tiempo.
- Cómo enseña las nociones de matemáticas: Clasificación de materiales, colores, tamaños, formas geométricas y correspondencia uno a uno.
- Cómo enseña las nociones de lecto-escritura: Las letras.

RELACIONES CON LOS ALUMNOS Y CON LOS PADRES

- Tipo de relaciones que establece con los alumnos.
- Cómo controla al grupo.
- Cómo motiva a los niños para que participen en las actividades.
- Participación de los padres en las actividades escolares.

EVALUACION DE LAS ACTIVIDADES

- Aspectos a considerar en la evaluación.