

P
N
U NIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 321

LA EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE DE PREESCOLAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION BASICA



PRESENTAN:

GUADALUPE MIRANDA ORTIZ
MA. DE JESUS CASTILLO GALVAN

Zacatecas, Zac., 1992

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Guadalupe, Zac., 9 de abril de 1992.

PROFRA. GUADALUPE MIRANDA ORTIZ
P R E S E N T E .


En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado en su trabajo intitulado:

LA EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE DE PREESCOLAR

opción T E S I S, a propuesta del asesor C.Profr.(a) MA. CONSUELO LEGASPI PEREZ, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E


S. E. P.
Universidad Pedagógica
Nacional


UNIDAD
Zacatecas
PROFRA. MA. FLORENCIA RAMIREZ VALERIO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Guadalupe, Zac., 9 de abril de 1992.

C.PROFRA. MA. DE JESUS CASTILLO GALVAN
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de es
ta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo
intitulado:

LA EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE DE PREESCOLAR

opción T E S I S , a propuesta del asesor C. Profr.(a) MA. CON-
SUELO LEGASPI PEREZ, manifiesto a usted que reúne los requisitos
académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E



S. E. P.
Universidad Pedagógica
Nacional

PROFRA. MA. FLORENCIA RAMIREZ VALERIO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN

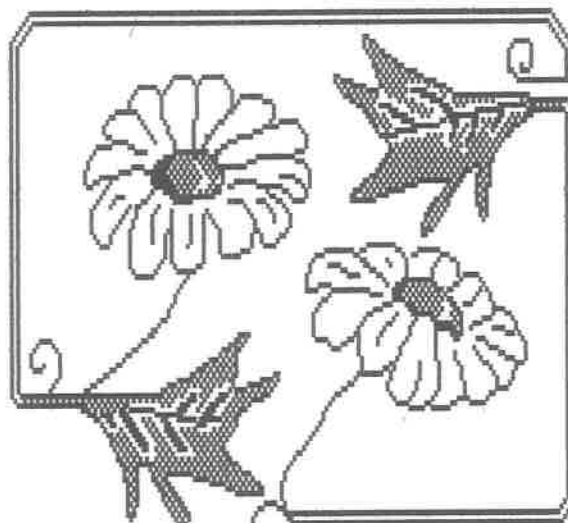


LA EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE DE PREESCOLAR.

I N D I C E

	página
Introducción	2
I. Descripción y autodiagnóstico de la problemática.....	5
II. Definición y origen de la evaluación	10
III. La evaluación en el nivel de preescolar	13
IV. Interacción sujeto-objeto	17
V. El pensamiento de Jean Piaget	20
VI. Confrontación entre teoría e investigación de campo .	22
VII. El programa de educación preescolar	24
VIII. La evaluación	26
IX. Aspectos de la evaluación	27
- Evaluación permanente	27
- Evaluación transversal	28
- Los momentos de la evaluación	29
X. El problema central	34
XI. Una alternativa	36
XII. Conclusiones	37
Bibliografía	38
Anexos	39

INTRODUCCION



"Sólo educamos a los demás en la medida,
que nosotros mismos nos educamos".

El presente trabajo, que consta de una parte teórica y otra operativa, surge a partir de los requisitos que sobre el Seminario de Titulación establece la Licenciatura en Educación Básica, donde se señala que se deben formar equipos de trabajo y efectuarse una investigación. Esto que pareciera una formalidad, no lo es, en la medida en la que en un primer momento; la intención fue cumplir tal requisito. Más en el desarrollo de las actividades surge un interés personal y un atractivo muy grande, al tomar en cuenta nuestra actividad cotidiana, nuestro quehacer profesional, para buscar y llevar a la práctica otras alternativas que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje en donde dicha práctica docente cotidiana y la experiencia nos darán la pauta para contribuir en el mejoramiento de la educación. Teniendo, además, la oportunidad de analizar nuestra labor educativa desde el ámbito de la supervisora y la educadora al mismo tiempo, conjuntando ideas y experiencias con la finalidad de obtener mejores resultados.

Una de las características de los sistemas de enseñanza actuales es la de contribuir a formar en el individuo un tipo de pensamiento escindido, bipolar, en uno de cuyos polos se sitúan los conocimientos teóricos, desnudados de conexión con la realidad más próxima al individuo, y que se transmiten al alumno desde la educación preescolar hasta la Universidad; y en el otro polo situado allá, en sus antípodas se sitúa la conexión con la realidad, eso que llamamos práctica.

La teoría que se transmite en nuestras escuelas y universidades se justifica, la inmensa mayoría de las veces, con otra teoría o con un criterio de autoridad. Rara vez es el sometimiento a una confrontación con la realidad lo que confiere un carácter de validez o falsedad.

El resultado de ello es que existen como dos planos en el saber individual: el académico, aprendido por transmisión directa de alguien que sabe más -ya sea maestro o libro- y cuya principal utilidad es la de obtener títulos académicos que demuestran que uno sabe, que está en posesión del saber y el otro, construido por cada uno, a pesar de las enseñanzas recibidas, muchas veces, y otras también -hay que decirlo- ayudado indirectamente por éstas. La utilidad de este último es la de resolver los problemas personales, profesionales o inherentes a la práctica científica que se presentan cotidianamente a cada individuo.

Esto último constituye el resultado de una construcción intelectual a la que han contribuido todas las aportaciones del medio.

Las enseñanzas recibidas se aprovechan en una mínima parte, por que el individuo es incapaz de reconocer, ante un problema determinado la similitud de unos datos concretos con los teóricos aprendidos en las clases.


Esta escisión mental provocada por la educación en el alumno, no es más que un fiel reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad y que la enseñanza, con sus métodos contribuye a mantener. La teoría y la práctica poseen una valoración diferente -reflejo sin duda, de las diferentes valoraciones atribuidas al trabajo intelectual y al trabajo manual- que conduce a ensalzar los primeros, menospreciando los segundos y que tiende burdamente a cortar un proceso dialéctico natural de enriquecimiento mutuo entre teoría y práctica. La teoría al menos en el campo de la enseñanza es la toma de conciencia de los procesos que intervienen en la práctica. Debemos pues encaminar nuestra labor docente a que la práctica sea consecuencia de la teoría.

En el campo de la investigación educativa encontramos diversas corrientes metodológicas que abordan el estudio de la educación y la docencia desde diversas perspectivas y

enfoques. El surgimiento y desarrollo de estos enfoques teórico-prácticos nos dan como resultado formas diferentes de actuar sobre la realidad e incluyen prácticas de investigación.

El conocimiento de la realidad es un factor decisivo a la hora de formular cualquier proyecto, ya que por el sólo hecho de vivir el hombre entra en relación con la realidad. La realidad es dialéctica, en consecuencia, el método para "aprehender" esa realidad tendrá que ser concordante con ella.

La realidad es la base y punto de partida de las ideas, el conocimiento es producto de condiciones históricas hay que conocer la realidad para transformarla.



CAPITULO I
DESCRIPCION Y DIAGNOSTICO
DE LA PROBLEMÁTICA



"El sabio no atesora sus riquezas,
mientras más da a los demás,
más tiene para sí mismo".

La problemática docente se origina, desarrolla y afecta a la práctica docente puesto que es en la práctica donde surgen los problemas y nos corresponde caracterizarlos como tales cuando queremos investigarlos para buscar alternativas de solución.

Dos conceptos que son fundamentales para las propuestas de solución a las contradicciones de nuestra práctica son la realidad docente y la problemática docente. Entendidas como:

Realidad Docente: El trabajo realizado cotidianamente en el aula, que nos permite conocer y relacionarnos con el medio ambiente social y natural en el que nos desenvolvemos.

Problemática Docente: Que es trasladar la práctica educativa al terreno del análisis para problematizarla y buscar alternativas de solución a fin de obtener avances significativos. El conocimiento de la problemática docente se vive debido a diferentes factores de índole pedagógico, organizativo, social y político.

Con respecto a lo pedagógico, ha habido constantes cambios de programas con el fin de encontrar el que más se adaptara a las necesidades que el niño en edad preescolar presenta en su desarrollo biopsicosocial, así como contribuir en su preparación para el inicio de su educación primaria.

Además en el trabajo cotidiano algunas veces no se puede seguir con la planeación elaborada debido a las constantes participaciones en eventos cívicos, sociales y deportivos. Generalmente se trabaja de acuerdo a la verticalidad que marcan las autoridades educativas.

En cuanto a lo organizativo existen deficiencias debido al desacuerdo existente entre los diferentes sectores de la educación, y se transmiten en forma jerárquica. No se tiene un apoyo decisivo por parte de la S.E.P. para que el jardín de niños sea obligatorio ya que el niño ingresa a la escuela primaria habiendo cursado o no la educación preescolar.

ético, las diferentes corrientes políticas, sindicales y de partido repercuten en la educación pues se convierten en prioritarias ya que las hacen más importantes que el cumplimiento con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde mucho tiempo, la educación del niño menor de seis años, se circunscribía exclusivamente a la influencia de dos instancias educativas; la familia y la comunidad. Esto se lograba mediante la práctica cotidiana en pequeños grupos y a través del trabajo común de los juegos, actividades y múltiples fenómenos y factores sociales que influían en las distintas formas del individuo.

A partir de las aportaciones de diferentes perspectivas teóricas sobre el desarrollo del niño y de los resultados obtenidos en estudios y evaluaciones realizadas en las "escuelas de párvulos", las cuales iniciaron en nuestro país en 1881, para instituirse en 1902 como "Kindergarten" y que desde 1926 se constituyen en Jardines de Niños, la educación preescolar fue adquiriendo un papel relevante en los primeros años de la formación del niño.

Teorías como la de Freud, Gessel, Wallón y Piaget, entre otros, mediante estudios científicos sobre el desarrollo, la afectividad y la construcción del pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio físico y social, han demostrado la importancia que tiene la estructuración de la personalidad del individuo a partir de las experiencias tempranas de su vida.

Dichos estudios se han abordado desde distintos enfoques teóricos, afectivos, sociales, físicos, cognoscitivos. Así mismo han considerado la interdependencia de los factores biológicos psicológicos y sociales que permiten concebir al individuo como unidad bio-psico-social, de allí la importancia de que la educación preescolar se sustente en el desarrollo integral del niño y que sus objetivos sean de carácter formativo.

El desarrollo implica por tanto; el crecimiento, la maduración y el aprendizaje interrelacionados en un contexto social y físico. "El objetivo de este nivel es un"

preescolar de calidad a todos los niños que la demanden, que la fortalezca la identidad nacional y todos los valores culturales desde los primeros años de escolaridad y que estimule sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades." La labor en este nivel es desarrollar al máximo en forma organizada y eficaz las capacidades naturales del niño, promover un equilibrio en sus potencialidades mediante actividades que respondan a necesidades e intereses de la etapa en que se encuentra, favorecer así mismo su propia evolución, permitir que se realice como sujeto integral y facilitar su incorporación a la sociedad en que vive.

El niño nace, crece y se desarrolla conforme se va involucrando en las acciones que le presentan la vida diaria; a partir del nacimiento hasta los 2 años aproximadamente adquiere sus primeras experiencias con su propio cuerpo a través de sus necesidades básicas de carácter fisiológico; se inicia en la búsqueda de los objetos; intenta desplazarse en el espacio y expresarse con llantos y balbuceos hasta lograr producir pequeñas frases; en esta etapa básicamente se desarrollan acciones sensoriales y motrices, su aprendizaje progresa con base en su propio ritmo de vida y con referencia a la organización característica de su mundo familiar y social.

En el Jardín de Niños (4 a 6 años), el preescolar amplía el marco de sus relaciones y, de sus vivencias con situaciones didácticas que allí se organizan atendiendo a su interés principal; el juego, que implica lenguaje, imitación, movimiento e interrelación, se constituye en la base para la adquisición y consolidación de aprendizajes significativos.

El niño preescolar es esencialmente egocéntrico, le interesa satisfacer el yo transformando lo real en función de sus deseos; esto puede apreciarse cuando le da vida a los objetos (animismo) cuando cree que todas las cosas están hechas por el hombre; las plantas, el sol, etc., (artificialismo) o supone que sus sueños, los cuentos, etc., son reales (realismo).


A esta edad el niño interactúa continuamente con los objetos para poder construir su conocimiento (CONCRECIÓN); centra su atención en aquello que le resulta más interesante, por su tamaño, color, forma, etc. (CENTRAJE); relaciona las cosas y los hechos de particular a particular, es decir, se le dificulta ir de lo general a lo particular y de lo particular a lo general (TRANSDUCCIÓN); une los objetos sin encontrar la relación que existe entre ellos (YUXTAPOSICIÓN); ve las cosas en forma global, no percibe los detalles (SINCRETISMO); sus respuestas se dan generalmente por intuición.

La capacidad para aceptar otras perspectivas diferentes a las suyas y para coordinar el punto de vista propio con el de los demás, se enriquece a través de las experiencias con otros niños y con la calidad de las relaciones que se dan espontáneamente en el juego. Así mientras el juego de ejercicio simple comienza desde los primeros meses de existencia y el juego simbólico alrededor del segundo año, el juego de reglas se constituye aproximadamente de los cuatro años en adelante en donde cada vez más se diferencian y adecuan diversos papeles, proporcionando una mayor socialización.

Es a través del juego que el niño representa todo aquello que él conoce y que en el plano de las acciones sensoriomotoras descubre; así explora el mundo que le rodea, lo siente y lo entiende en forma simbólica, representación que adquiere mayor significación en la medida que integra nuevos esquemas de conocimiento a los ya existentes. El avance de esta capacidad de representación dependerá de las experiencias que tenga en los tipos de conocimiento ya sea físico, lógico-matemático o social que caracterizan el período preoperatorio en que se encuentra, período de organización y preparación de las operaciones concretas que darán sustento a la estructuración paulatina de las categorías de objeto, tiempo, espacio y causalidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento.

Cada descubrimiento, implica una pregunta, una acción, la curiosidad por conocer, el deseo de experimentar, imaginar, crear entre la realidad y la fantasía, con los estímulos que recibe a partir de las relaciones con las personas, los objetos el conocimiento de sus cualidades físicas, materiales y humanas.

Es por ello que el Jardín de Niños ofrece al pequeño, gratas oportunidades para desarrollar actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos con actividades que responden a los tres grandes aspectos de su desarrollo; PSICOMOTRIZ, AFECTIVO-SOCIAL y COGNOSCITIVO.



CAPITULO II DEFINICION Y ORIGEN DE LA EVALUACION



"Todo aquel que sabe algo tiene el derecho de enseñarlo, si logra que alguien lo escuche; pero no puede imponer sus enseñanzas autoritariamente".

Respecto a la temática central se escogió el tema de "La evaluación en la educación preescolar". De dicho tema podemos decir que como señala Alicia de Alba en "Evaluación: Análisis de una noción": En la actualidad el término evaluación ha adquirido prestigio en los discursos y acciones sociales, particularmente en el ámbito educativo. Se recurre a él para plantear una renovación y para señalar el inicio de la transformación de una serie de aspectos vinculados con la educación. La evaluación estuvo relacionada, en el ámbito educativo con el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, actualmente la evaluación educativa se constituye a partir de múltiples objetos de estudio: aprendizaje, medios de instrucción, planes y programas y sistemas educativos.

Félix Amado de León Reyes, nos habla de la Evaluación con referencia a norma (ERN) y la evaluación con referencia a criterio (ERC); donde la evaluación con referencia a norma (ERN) implica un concepto de educación que enmarca la selección de los mejores individuos de un grupo determinado como función principal, mientras que la evaluación con referencia a criterio (ERC) lleva implícita el desarrollo de todos los individuos, dándoles todas las oportunidades posibles. El origen de la evaluación con referencia a criterio (ERC) según Bloom, se remonta a la segunda guerra mundial cuando los militares recurrieron a los psicólogos en busca de ayuda para el adiestramiento de personal. Se conocía claramente cual era la habilidad deseada y como debía ser utilizada y además se esperaba que la destreza fuera permanente. Por consiguiente los psicólogos comenzaron por especificar los objetivos del adiestramiento mediante una técnica que se denominó " análisis de tareas ".

En 1963 con la obra de Carrol y el apoyo de las ideas de Bruner, Skinner y otros, la evaluación con referencia a criterio da el impulso definitivo ya que señalaba que si los estudiantes son distribuidos normalmente en relación con la aptitud para una asignatura y a todos se les proporciona exactamente la misma instrucción y tiempo disponible para el aprendizaje, el resultado será una distribución normal sobre una medición apropiada de los

rendimientos. La idea básica es que las diferencias individuales en la aptitud indican el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y no el nivel de aprendizaje de que son capaces.


El origen de la evaluación con referencia a norma (ERN) se remonta a Galton en Inglaterra, reconocedor de las diferencias individuales e iniciador de los métodos estadísticos aplicados a la educación. Detrás de esta concepción está la campana de Gauss, que concibe una distribución normal de muchas cualidades humanas, tal como se distribuyen en grupos numerosos tomados al azar; pero la evaluación con base en una curva es una mala aplicación de los supuestos estadísticos y una inadecuada e injusta manera de calificar. Las propiedades matemáticas de la curva se verifican mejor en grandes poblaciones, por lo que su aplicación a una población inferior a cincuenta, cantidad que generalmente integra el número de estudiantes en un grupo, es un error de principio.

Se debe evaluar para estimular y verificar el logro del aprendizaje, nunca para encasillar en compartimientos, estancando a los estudiantes. En la evaluación como parte del proceso educativo, Javier Olmedo, al referirse a la evaluación educativa, nos dice que es importante contemplarla en su totalidad, como un proceso dinámico y sistemático y ubicarla como parte integral y fundamental de toda acción educativa.

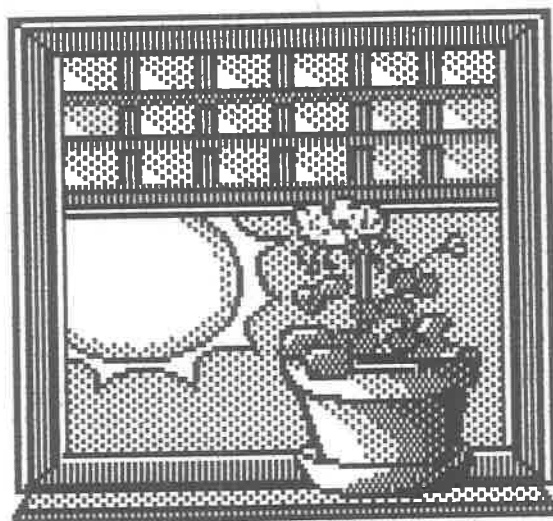
Un grave error que la educación tradicional ha venido arrastrando, como pesado lastre, que ha entorpecido y aun anulado muchos esfuerzos de reforma, es el haber desvirtuado y prácticamente nulificado la evaluación, al separarla del proceso enseñanza aprendizaje e identificarla con calificaciones y exámenes.

La evaluación pedagógica no elimina, de ninguna manera, los exámenes ni necesariamente rechaza las calificaciones, sino que los ubica en su justa dimensión, como parte necesaria y benéfica del proceso educativo.

La corriente pedagógica predominante en la actualidad, pretende hacer de la escuela un sitio amable, donde el alumno viva su presente y aprenda en un ambiente estimulante y positivo. Los exámenes angustiantes y las calificaciones represivas son incongruentes con esa pretensión y dan al traste con esa ambientación. No así una actividad evaluativa inserta en el proceso, que se realiza como una actividad educativa más y que aumenta la eficacia de aquél.

A decorative frame with two columns on the sides and a central window. The columns have a textured, stippled appearance. The window shows a scene with a potted plant and a circular object. The entire frame is rendered in a halftone or stippled style.

CAPITULO III LA EVALUACION EN EL NIVEL PREESCOLAR



"¿Por qué ese afán de intelectualizar
al niño? Dejémosle entrar al mundo por
el único camino que le es propio: el del
sentimiento y la fantasía".

La educación es un proceso sumamente amplio y complicado, que por su trascendencia requiere de una actuación plenamente consciente de todos los involucrados en él: alumnos, maestros, padres de familia, autoridades, etc. Es mediante la evaluación que cada uno de ellos tendrá elementos para conocer la eficiencia y el sentido del proceso.

Toda investigación sobre el pensamiento del niño debe partir de la observación, y volver a ella para comprobar las experiencias que esta observación haya podido inspirar.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de lo que sucede en el aula. Uno de los medios de que nos valemos es la observación participante, misma que implica un papel activo de parte de nosotros como sujetos cognoscentes. La observación participante tiene como fin la descripción del comportamiento que muestran los miembros del grupo. Después de observar, hay que analizar si la información obtenida responde a las preguntas formuladas o si se responde a nuevas interrogantes. La observación es un instrumento idóneo para el trabajo educativo de preescolar, sin embargo algunas veces el registro de las observaciones que se realizan, es deficiente, y que falta un instrumento más adecuado para ese registro.

La deficiencia del registro antes mencionado afecta fundamentalmente a la evaluación, en todas sus facetas.

Habiendo realizado una investigación de campo consistente en observaciones directas y en la entrevista que se realizó al docente del grupo observado, que fue el 3er. grado del J. de N. Pedro Rufz González de Zacatecas y del J. de N. Francisco Goitia de Fresnillo; en los meses de septiembre, febrero y junio de 1991, obteniéndose los resultados siguientes:

- No existe en preescolar un instrumento o prueba escrita aplicable a los alumnos en la cual se consignen los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo que se utiliza en gran

medida las observaciones directas al grupo para efectuar la evaluación, anotando sus cambios de conducta, adelantos y retrocesos que los niños van presentando.

La observación es el instrumento de evaluación preescolar idóneo para el trabajo educativo que se realiza en preescolar, porque mediante ésta nos damos cuentas del grado de avance de los niños.

La observación está relacionada con la investigación. De alguna manera, el educador investiga en su trabajo docente, y en este trabajo de investigación, la observación, juega un papel fundamental. Como lo señalaba Francis Bacon, es recomendable la aplicación de la observación directa de los fenómenos, para llegar a conclusiones o a la generalización de ciertas verdades a partir de la reconocida evidencia de muchas observaciones particulares ya que no debemos olvidar que la observación es un proceso inductivo que nos permite partir de lo específico o particular para llegar a lo general.

La forma por la cual se lleva el control de las observaciones realizadas en la actividad docente concreta es el registro de observación que consiste en un cuadernillo especial que cada educador lleva consigo para hacer sus anotaciones diarias de la evolución que tiene su grupo en general y los niños que lo integran en particular.

El hecho de haber tratado de analizar el trabajo cotidiano y después problematizarlo, nos sirvió para hacer una reflexión sobre nuestra labor docente y también para darnos cuenta de la importancia que ha tenido la educación preescolar desde sus inicios y la que tiene en las actualidad ya que sabemos que es el Jardín de Niños, donde se forman hábitos que servirán de cimiento para la formación de toda la vida del ser humano.

El problema a tratar que consiste en la falta, algunas veces, de un registro permanente y sistemático de las observaciones de las actividades cotidianas que desarrollan los docentes, es según nuestro punto de vista un problema fundamentalmente educativo y en este sentido

se debe tratar, de ahí que aceptemos que se vincula directamente a la problemática de las evaluaciones, sin embargo en la medida en la que los efectos de esta deficiencia afectan a todo el quehacer del educador, tendrá efectos multivalentes, tanto en lo individual, como en lo colectivo, en lo social, en lo económico, etc. ya que una actividad deficientemente planeada no tendrá los efectos a los que se aspira.

Rasgos esenciales de la problemática. Se parte de una definición insuficiente de evaluación, en la medida en la que al realizarse se acrecienta la importancia de lo formal sobre lo real.

El vínculo observación-registro-planeación se interrumpe, sacrificándose al no anotar muchos rasgos observados por cumplir con lo que marca el programa de educación preescolar.

La evaluación se transforma en una evaluación inventada ya que algunas veces no se toma en cuenta, el cuadernillo de observaciones que debería servir de base para la elaboración de la propuesta y el proyecto anual.

Sobre el problema y la realidad docente. Las actividades educativas que el docente lleva a cabo están planeadas en base a tres momentos controlados absolutamente por él: la elaboración del cuadernillo de observaciones, la propuesta diaria y el llenado del proyecto anual.

El primero es llevado a cabo totalmente por el educador ya que consiste en el registro de las observaciones que hace a sus alumnos en el aula del jardín de niños además de sus conductas sobresalientes. Esto con la finalidad de que sirva como hilo conductor de la planeación y desarrollo de las actividades docentes.

Los otros dos momentos se deberían derivar de éste, sin embargo, no se da esta situación, ya que por un lado existen formatos preelaborados que simplemente hay que llenar y por el otro tienen valor aprobatorio de la actividad realizada a nivel oficial.

Para el docente es más importante llenar los formatos y cumplir con ellos que valorar sus propias observaciones y conducir sus acciones en base a ellos.

En lo personal consideramos que, el educador sacrifica su creatividad por cumplir con lo que se estipula en su programa.

En relación con los rasgos esenciales personales se caracterizan por obstaculizar y frenar la iniciativa del docente en su creatividad porque más que tomar en cuenta las necesidades de sus alumnos y relacionarse con ellos, le interesa más cubrir el llenado de formatos que le marcan las autoridades oficiales.

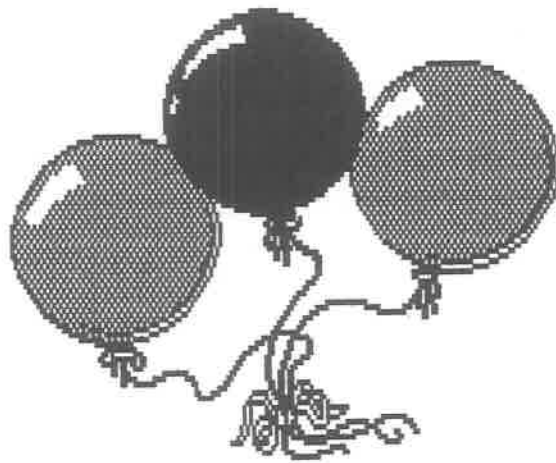
Como rasgos esenciales escolares se deteriora la relación maestro-alumno por sujetar al educando a la autoridad oficializada, no encauzando su interés ni respetando su desarrollo.

En lo escolar administrativo, la característica esencial y muy generalizada radica en una relación tendiente a la verticalidad, que fortalece a las jerarquías.



CAPITULO IV

INTERACCION SUJETO-OBJETO



"En su actitud abierta hacia la vida, los niños nos muestran, cosas que los adultos no logramos ver, porque somos demasiado listos".

Es importante que en el marco de referencia de la problemática docente recurramos a una concepción dialéctica que nos permita vincular el pensamiento de Jean Piaget, autor de mayor recurrencia en nuestro planteamiento, y nuestro pensamiento particular.

En este sentido queremos partir de la pregunta de ¿Cómo se llega a la situación de "tomar conocimiento" de un dato provisto por la experiencia? Se podría responder, dentro del marco de la epistemología genética, diciendo: mediante una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Así formulada, la respuesta no es nueva, pero tampoco es respuesta. Simplemente se limita a enunciar que dicho "acto de conocimiento" constituye un ejemplo de interacción, pero sin explicar en qué consiste dicha interacción. Tampoco el hecho mismo de que la toma del conocimiento surja de una interacción entre el sujeto y el objeto significa lo mismo que decir que la interacción es dialéctica. La supuesta respuesta no hace sino explicar un poco más la naturaleza del problema, pero no lo resuelve. Y en nuestra problemática planteada buscamos soluciones y no explicaciones.

Ante este requerimiento de soluciones nos interesa recurrir a Piaget en la medida en la que la novedad de la respuesta piagetiana consiste en haber elaborado, en detalle, una explicación acerca de lo que significa la interacción entre el sujeto y el objeto, haber propuesto un mecanismo para la explicar en qué consiste y haber acumulado un impresionante material de carácter experimental para sostener su teoría. Y es que el hecho fundamental que surge del análisis genético es que la marcha del estudio de un problema no es lineal sino que constituye un complejo proceso de estructuraciones sucesivas a través de una jerarquía de niveles bien definidos.

Cada uno de los niveles constituye un estado de equilibrio dinámico, a la manera de los estados de equilibrio (situaciones "estacionarias") de un sistema termodinámico. Piaget llama equilibración a dicho equilibrio dinámico para diferenciarlo del equilibrio estático de un

sistema mecánico. En la medida en que el desarrollo del conocimiento es concebido como una sucesión de estados de equilibración, está claro que deberán entrar en juego mecanismos de desequilibración de cada nivel y de reequilibración en los nuevos niveles que se van alcanzando. Pensamos que en esta forma de plantearnos la problemática docente, de donde hemos extraído nuestro caso a investigar, que intente interpretar el desarrollo y la naturaleza de los procesos cognoscitivos deberá explicar en qué consisten dichos mecanismos.

Nos basamos en la concepción científica de Jean Piaget, en su epistemología genética, o sea la biogénesis de los conocimientos donde Piaget, quiere proporcionar una explicación no trascendental del conocimiento humano; sigue una vía que resuelva los problemas epistemológicos en términos biológicos. Es la llamada epistemología genética. El autor se confronta con las tesis o interpretaciones de carácter biológico vigentes: Behaviorismo; innatismo de Chomsky y K. Lorenz, para ofrecer su alternativa, las estructuras del conocimiento llegan a ser necesarias al final de un desarrollo animado por un funcionamiento autorregulador, continuo que hunde sus raíces en lo biológico. Según Piaget se supera el apriorismo y nos situamos en un proceso que comienza en las raíces orgánicas para prolongarse indefinidamente.

La epistemología genética según Piaget puede ser restringida y generalizada. La epistemología genética restringida es toda investigación psicogenética o histórico crítica sobre las diversas formas de incremento de los conocimientos en la medida en la que se apoya sobre un sistema de referencia constituido por el estado del saber admitido en el momento considerado. La epistemología genética generalizada es cuando el sistema de referencia se halla englobado con el proceso genético o histórico que se trata de estudiar.

La originalidad de Piaget va a consistir en introducir la verificación experimental dentro de la misma la epistemología como un método más.

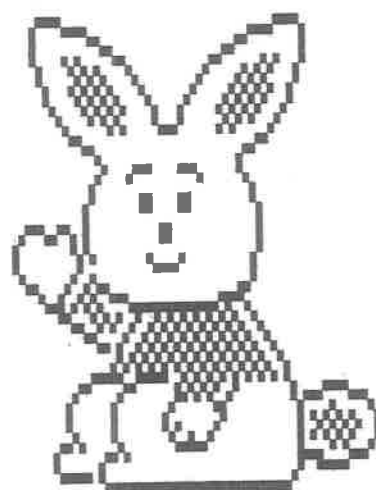
En efecto aunque Piaget haya construido una psicología para dar sustento experimental a sus afirmaciones epistemológicas, el recurso de la psicología, no se agota en la referencia de los resultados de otra ciencia independiente de la epistemología.

Es cierto que la caracterización del sujeto cognoscente no podrá hacerse ignorando la psicología, tanto como la caracterización del objeto de conocimiento no podrá hacerse ignorando lo que es ese objeto para las distintas ciencias experimentales (física, química, biología, etc.)

La epistemología genética pretende ser ciencia y proceder en consecuencia como las demás ciencias, formulando preguntas verificables.



CAPITULO V
EL PENSAMIENTO DE JEAN PIAGET




"El ver pasar la vida de los demás nos
impide darnos cuenta del transcurrir
de la nuestra".

"La epistemología genética -escribe Piaget (1896-1980)- se ocupa de la formación y del significado del conocimiento, y de los medios a través de los cuales la mente humana pasa desde un nivel de conocimiento inferior hasta otro juzgado como superior (...). La naturaleza de estos pasajes, que son de carácter histórico, psicológico y a veces incluso biológico, constituyen un problema real". A continuación de esta definición, Piaget añade que "la hipótesis fundamental de la epistemología genética es que existe un paralelismo entre el progreso efectuado y la organización racional y lógica del conocimiento, por un lado, y los correspondientes procesos psicológicos formativos, por el otro". Piaget pone a prueba esta definición a través del estudio del desarrollo mental del niño. En otras palabras: "Creemos - sostiene Piaget en El desarrollo mental del niño- que cualquier investigación de psicología científica debe partir del desarrollo, y que la formación de los mecanismos mentales en el niño puede explicar su naturaleza y su funcionamiento incluso en el adulto". El objetivo esencial de la psicología infantil se configura, por lo tanto, como el de "constituir un método explicativo para la psicología científica en general o, en otras palabras, dar la indispensable dimensión genética a la solución de todos los problemas mentales". Esta dimensión genética es indispensable porque "en la esfera de la inteligencia resulta imposible suministrar una interpretación psicológica exacta de las operaciones lógicas, de los conceptos de número, espacio, tiempo... sin estudiar previamente el desarrollo social a lo largo de la historia de las sociedades y de las diversas formas colectivas de pensamiento (historia del pensamiento científico, en particular), pero también de un desarrollo individual (lo cual no está en contradicción con lo anterior, ya que el desarrollo constituye en el niño -entre otras cosas- una progresiva socialización del individuo)". Por otro lado, "en la esfera de las percepciones (...) no podría construirse una teoría precisa de las "constancias" perceptivas, las ilusiones geométricas, las estructuras del espacio perceptivo según coordenadas horizontales y

verticales, etc., sin estudiar antes el desarrollo de estos fenómenos, por lo menos para ponerse en guardia contra las hipótesis demasiado fáciles acerca de los fenómenos innatos".

En realidad, Piaget, opuesto a la noción central de behaviorismo, según el cual el individuo sería más o menos una construcción elaborada por un ambiente, también se muestra contrario a un innatismo de tipo kantiano, por ejemplo, pero admite un desarrollo fijo y definido de estructuras definidas y universales. El desarrollo de esta estructura halla una profunda analogía en el desarrollo histórico del pensamiento humano. En su libro *La causalidad física en el niño* (1927) puede leerse: "Es posible que las leyes psicológicas establecidas con base en nuestros métodos delimitados se transformen en leyes epistemológicas establecidas con base en el análisis de la historia de la ciencia: la eliminación del realismo, del substancialismo, del dinamismo, el desarrollo del relativismo, etc., son en todos los casos leyes evolutivas que parecen ajustarse al desarrollo del niño y también al del pensamiento científico". Piaget llevó a cabo su programa (donde se entrecruzan toda la serie de argumentos fascinantes, como por ejemplo el desarrollo del concepto de número, de causalidad, etc.) a lo largo de todas sus obras importantes.

Piaget planteará así tres métodos complementarios a utilizar en epistemología genética: El análisis formalizante (problemas de estructura formal de los conocimientos) el análisis psicogenético (problemas de hecho referidos a la caracterización de los estados del conocimiento en distintos niveles sucesivos y a los organismos de pasaje entre uno y otro); método histórico crítico (reconstitución de la historia de la ciencia).



CAPITULO VI
CONFRONTACION ENTRE TEORIA E
INVESTIGACION DE CAMPO



"Al niño no debemos considerarlo como
una mera promesa, sino como una
esplendente realidad en sí mismo".

Para tratar la problemática docente es necesario recurrir más que a la epistemología genética, a la psicología genética, pero no se deben confundir ya que la psicología genética, busca en el estudio del niño la solución de problemas generales tales como el mecanismo de la inteligencia, de la percepción, etc. la psicología genética tratará de la inteligencia, de la percepción, en tanto que la epistemología se hará cargo de las nociones cognoscitivas.

La psicología genética demuestra la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, explicándonos además el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida ya que es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad.

El desarrollo del conocimiento es un proceso vinculado a todo el proceso de embriogénesis (desarrollo del sistema nervioso y funciones mentales). El aprendizaje es provocado por situaciones :por un experimentador, psicólogo, maestro o situación externa.

El conocimiento no es una copia de la realidad, conocer un objeto es actuar sobre él, es modificar, es transformarlo y entender como está constituido. Una operación es la esencia del conocimiento, es una acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento. El conocimiento es un conjunto de acciones que modifican al objeto y capacitan al sujeto para llegar a las estructuras de la transformación.

Las etapas del desarrollo de las estructuras son:

1a. Etapa sensorio motriz donde se desarrolla el conocimiento práctico.


2a. Etapa de la Representación preoperacional: adquiere los principios del lenguaje, de la función simbólica y por lo tanto del pensamiento y de la representación .

3a. Etapa : Aparecen las primeras operaciones concretas porque operan sobre los objetos ,la construcción de la idea de número, etc.

4a. Etapa : Etapa formal o de operaciones hipotético-deductivas.

Al explicar teóricamente el problema elegido vimos que la teoría de Piaget es valiosa por la generalidad de los conceptos que enumeramos anteriormente y la visión panorámica del desarrollo de la inteligencia por el ofrecidas, sirven de explicación a muchos y diversos problemas de la educación.

Además se puede comprender el problema porque el programa vigente de educación preescolar tiene su fundamentación psicológica en tres niveles: el primero fundamenta la opción psicogenética como base teórica del programa,el 2o. aborda la forma como el niño construye su conocimiento y el 3o. las características más relevantes del niño en el período preoperatorio.



CAPITULO VII
EL PROGRAMA DE EDUCACION
PREESCOLAR



"Los niños nos enseñan un arte de vivir
que resulta imposible para nosotros; no
pensar en el ayer, ni en el mañana, ni
siquiera en el minuto anterior, ni en el
siguiente: simplemente vivir el instante".

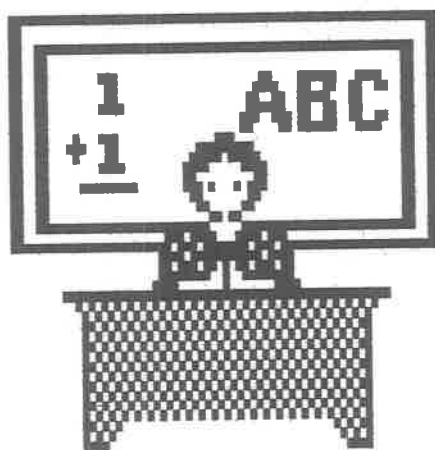
La elaboración de un programa para la educación preescolar implica un trabajo interdisciplinario que lleve al diseño, de estrategias pedagógicas que sin descuidar al educador se centren en las acciones de los niños. Un enfoque psicogenético facilita este trabajo. Es este enfoque psicogenético elegido como opción teórica para fundamentar este programa y es hasta el momento el que nos brinda las investigaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y principalmente para nuestros fines, sobre los mecanismos que permiten saber como aprende el niño, y derivar de ello una alternativa pedagógica.

Algunos de los aspectos más relevantes que guían todo el programa se basan en las siguientes consideraciones:

- 1.- El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.
- 2.- Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño el desarrollo afectivo social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.
- 3.- En el desarrollo del niño se considera que las estructuras cognoscitivas, con características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores de menor conocimiento dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior. Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana.
- 4.- Es importante destacar el hecho de que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva de la personalidad se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.

5.- Dentro del enfoque psicogenético no cabe la idea de dirigir el aprendizaje del niño "desde afuera" antes bien el papel del educador debe concebirse como orientador a partir de las consecuencias de sus acciones y vaya enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que lo rodea .

CAPITULO VIII LA EVALUACION



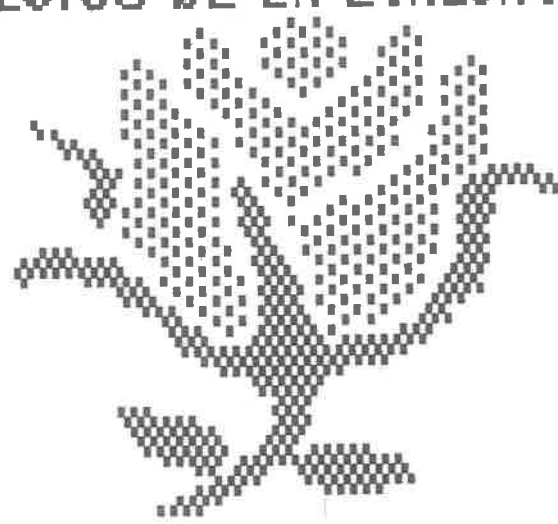
"La vida es una aventura maravillosa e
irrepetible".

Finalmente, se puede decir que en la investigación concreta que se efectuó la idea con la que nos quedamos es que el docente realiza su labor educativa en base a lo que le marcan en su programa y se da una deficiente actividad que desarrolla no cumpliendo con el principio de investigación ya que lleva a cabo el registro de observaciones de los alumnos que le servirá como ya habíamos mencionado antes para efectuar la planeación de las actividades de su práctica docente. La forma como se concibe la evaluación en este programa responde de manera congruente a los principios teóricos y operativos señalados a lo largo del mismo :consiste por tanto en hacer un seguimiento del proceso del desarrollo del niño en cada uno de los ejes que se han señalado con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo, y de ninguna manera aprobar o desaprobar al niño.

Orientar y reorientar la acción educativa con base en la evaluación, significa ir ajustando la planeación semanal, de acuerdo a las necesidades del niño que se vayan manifestando en la práctica. Aun cuando se registren observaciones en cada uno de estos aspectos, el entender al niño como una totalidad indisociable que se manifiesta en cada uno de los conceptos centrales que caracterizan el programa. Por lo mismo, esta forma de considerar la evaluación atiende al desarrollo de procesos que se manifiestan en la forma como el niño, crea, comete errores, resuelve problemas, establece relaciones entre los objetos, se relaciona con sus semejantes y los adultos, etc. En suma se incorporan aspectos objetivos y subjetivos que intervienen en la evaluación y que no pueden disociarse.



CAPITULO IX
ASPECTOS DE LA EVALUACION



"Siempre hay un mañana para empezar".

La evaluación tal como se propone, se realizará a través de dos procedimientos: la evaluación permanente y la evaluación transversal.

Se les ha dado este nombre para diferenciarlos en cuanto a los momentos en que se realizan, ya que los dos son permanentes, la que nombramos transversal, es en realidad una síntesis de las observaciones recogidas a lo largo del trabajo.

Ambas constituyen guías de observación del niño preescolar que, reiterando, tienen como finalidad, orientar y reorientar el proceso educativo.

EVALUACION PERMANENTE:

Consiste en la observación constante que el educador hace de los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar. Para ello no se requiere de formas especiales para su registro, sino de una actitud atenta por parte del educador para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo, teniendo siempre presentes los ejes del programa .

Para ayudarse en la retención de observaciones que ella juzgue significativas, se sugiere el uso de un cuadernillo en el que destine algunas páginas a cada niño donde anote, el día que ocurra algún hecho sobresaliente de la conducta del niño; por ejemplo, que pueda resolver por sí mismo un problema cuando antes había mostrado una mayor dependencia en este sentido, cuando descubre algo que le había pasado desapercibido, cuando puede opinar sobre sus compañeros o la educadora, o también cuando presente dificultades en su interacción con otros, cuando muestre desinterés o apatía a una regresión importante en relación a sus avances anteriores.

Otro aspecto de la evaluación reside en las evaluaciones que se realicen al finalizar actividades que hayan sido muy relevantes durante un día de trabajo, y al finalizar el desarrollo de una unidad o situación.

Esta evaluación consiste en una actividad colectiva en la que los pequeños grupos comentan el resultado de su trabajo, de la cooperación y no cooperación de los miembros del grupo, de los resultados en función del objeto que se habían propuesto como un grupo total, de la participación de otros pequeños grupos, de sí mismo, y muy especialmente de las actitudes y participación de la educadora.

De esta manera se incorporan como una actividad permanente la autoevaluación y la coevaluación por parte del grupo.

EVALUACION TRANSVERSAL.

Esta consiste en un registro del proceso de desarrollo que se llevará a cabo en tres momentos del año escolar y, que se basa en gran parte, en las observaciones de la evaluación permanente y en observaciones que se hagan de cada niño a través de la realización de las mismas actividades y durante el período de tiempo determinado. Los aspectos a observar coinciden con la secuencia de cada uno de los ejes de desarrollo que conforman las características del niño en edad preescolar. Los pasos en cada secuencia no deben confundirse ni valorarse como objetivos ya que lo que importa es el proceso en sí, el cual tiene un ritmo diferente en cada niño, comparable sólo con él mismo.

LOS MOMENTOS DE LA EVALUACION.

PRIMERA EVALUACION O EVALUACION DIAGNOSTICA.

Esta se realizará durante el mes de octubre, después del ingreso de los niños al Jardín, cuando hallan prácticamente superado la crisis de la transición hogar-escuela.

Tiene como finalidad conocer el punto de partida o estadio del desarrollo en que se encuentran los niños al iniciar su actividad escolar para poder orientar la planeación de las actividades y valorar si hay niños que manifiestan dificultades o problemas particulares.

EVALUACION INTERMEDIA

Comprende la evaluación del trabajo realizado durante los meses de octubre a febrero y su finalidad es conocer el grado de avance del grupo, si obtuvo o no, los objetivos que se había propuesto en base a los intereses y necesidades de sus alumnos, para luego orientar o reorientar sus actividades para el siguiente período.

EVALUACION FINAL.

Abarca los meses de marzo a junio y a través de ésta, el educador podrá realizar una síntesis de los progresos alcanzados y será conveniente que se reúna con los padres de cada uno para conversar sobre los avances y dificultades de los niños y orientar conjuntamente las acciones más convenientes para favorecer su desarrollo.

En cuanto a las condiciones para realizar la evaluación, es absolutamente necesario e incluso perjudicial crear situaciones o actividades que tengan por único objetivo evaluar al niño. Por tanto, la evaluación se realizará, a través de la observación cuidadosa que el educador haga sobre el niño, cuando realiza sus actividades normales. En el transcurso de las semanas que se proponen para realizar la evaluación transversal; el educador habrá tenido la posibilidad de

planear o estar desarrollando una unidad que incorpore actividades de cada uno de los ejes de desarrollo.

El registro de evaluación se hará en hojas especiales que vienen incluidas en el formato del proyecto anual, una para cada período, permitiendo observar con claridad la secuencia de desarrollo que va presentando cada niño.

LA EVALUACION TRANSVERSAL.

1.- Para realizar la evaluación se contará con el siguiente material:

a) Un cuadro de concentración que será distribuido a cada docente para que lo coloque en forma visible en su salón y le sirva de base para observar a los niños en su actividad diaria y para proceder al registro de evaluaciones.

El mismo contiene las conductas observables de los niños en cada uno de los aspectos de los ejes de desarrollo, especificados para los niveles 1, 2 y 3.

2.- La forma especial que viene en el proyecto de trabajo se utilizará según sea el período, evaluación diagnóstica, evaluación intermedia o evaluación final.

3.- La evaluación se realizará en gran parte basándose en las observaciones de la evaluación permanente.

4.- No debe crearse ninguna actividad o situación específica para evaluar, ya que las observaciones se harán siempre durante las actividades normales de los niños.

5.- Son cuatro los ejes de desarrollo que se evalúan correspondiendo a cada uno de ellos los siguientes aspectos :

AFFECTIVO SOCIAL:

- * Forma de juego.
- * Autonomía.
- * Cooperación y participación.

FUNCION SIMBOLICA:

- * Expresión gráfico - plástica.
- * Juego simbólico.
- * Lenguaje oral: Como habla.

Como se comunica.

- * Lenguaje escrito Lectura: Donde se lee.

Función de los textos.

Comprensión de la asociación entre
sonidos y gráficas.

- * Escritura: Escritura de las letras.

Escritura del nombre propio.

PREOPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS:

- * Clasificación.
- * Seriación.
- * Conservación de número.

OPERACIONES INFRA-LOGICAS:

- * Estructuración del espacio.
- * Estructuración del tiempo.

6. La ubicación gráfica de las marcas en la hoja de registro, permitirá visualizar fácilmente el nivel en que predominantemente se encuentra el niño. Este dato lo obtiene considerando el 50% + 1 de las marcas, es decir, si más de la mitad se encuentran en un nivel, éste será considerado como aquel en que se encuentra el niño. La educadora encontrará en muchos casos que el nivel de desarrollo de los diferentes aspectos no es homogéneo, es decir, que en algunos se encontrará el niño en un nivel y en otros mostrará un nivel superior o anterior. Estas observaciones podrán guiar su acción educativa, detectando aquellos aspectos que requieran mayor atención.

7. Si desea obtener un perfil del grupo, basta sumar los niños que se encuentran en cada nivel.

8. La evaluación que se realice con cada niño, sólo es comparable con él mismo, ya que el ritmo de desarrollo es diferente de niño a niño.

9. La evaluación no tiene un criterio de acreditación o selección sino de observación y guía del proceso de desarrollo.

La evaluación de los aprendizajes realizada a través de su planta de profesores es indiscutiblemente uno de los andamiajes fundamentales en los que se ha apoyado tradicionalmente la escuela. Dadas las características ideológicas que comporta es, quizá, el proceso que más claramente refleja el poder de decisión que el ejercicio de esta función implica.

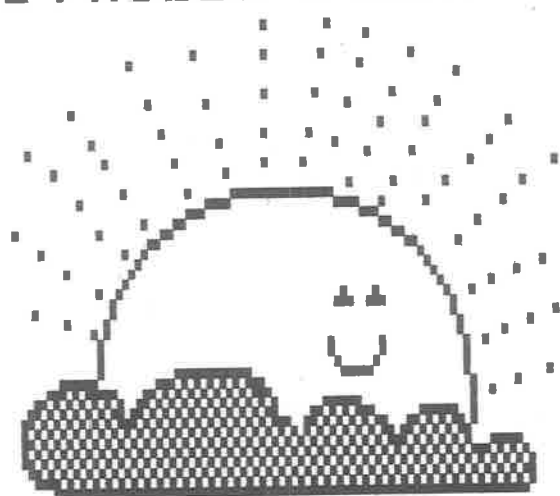
Un análisis de los elementos teóricos y epistemológicos del actual discurso de la evaluación nos lleva a pensar que esta actividad necesita revisar y replantear su concepción del hombre, del aprendizaje, del conocimiento, del proceso grupal, etc. Por ejemplo nos parece imprescindible dejar de concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y de emisión de información y al aprendizaje como un proceso mecánico, como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado, para adentrarse psicológicamente en la dinámica del aprendizaje escolar y con ello atender al grupo escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje; para analizar así mismo las condiciones internas y externas del aprendizaje, las bases teóricas y técnicas del proceso grupal. Solo conforme a estas condiciones es posible reconstruir efectivamente el discurso actual de la evaluación.

La evaluación es una tarea muy compleja, es una actividad inherente al proceso educativo que debe partir de un marco teórico y operativo que oriente y reoriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo .

No se debe seguir considerando a la evaluación como una actividad terminal, mecánica e intrascendente con intenciones fundamentalmente administrativas, ya que en esencia, constituye un proyecto de investigación que además de abordar teóricamente el problema a investigar, debe determinar a su vez las estrategias de recuperación e interpretación de la información más significativa.



CAPITULO X
EL PROBLEMA CENTRAL



"No hay caminos sin obstáculos".

Los factores objetivos que determinan el surgimiento del problema docente que nos ocupa, son:

a) La necesidad de un registro objetivo de las observaciones que se realizan en el grupo creándose un conflicto cuando no se cumple.

b) Al crearse el conflicto por no realizarse la observación mencionada no se tienen elementos suficientes para la representación real que se hace en el registro minimizando su importancia para la práctica del docente.

c) Lo anteriormente señalado nos lleva a afirmar que no se da cumplimiento al requerimiento científico que nos hace Piaget en la verificación experimental que propone.

Para nosotros el factor más importante en la formulación del problema docente es la necesidad permanente de someter al análisis científico el propio mecanismo del proceso cognoscitivo, sus conceptos fundamentales y sus métodos.

El problema elegido es socialmente importante en la medida en la que atañe y tiene su origen en una microsociedad llamada Jardín de Niños que, a su vez, forma parte de una Zona Escolar, conformando un Sector Educativo dando forma al Nivel de Preescolar.

Teóricamente es importante, ya que toda práctica se basa en una teoría y toda teoría debe llevarse a la práctica. Contando a su vez, el problema elegido, con límites de diversa magnitud, a saber:

a) Límites conceptuales: la importancia que tienen para nuestro problema las categorías que se emplean en la epistemología genética y más específicamente las categorías de la psicología genética hasta llegar a la verificación experimental que propone Piaget.

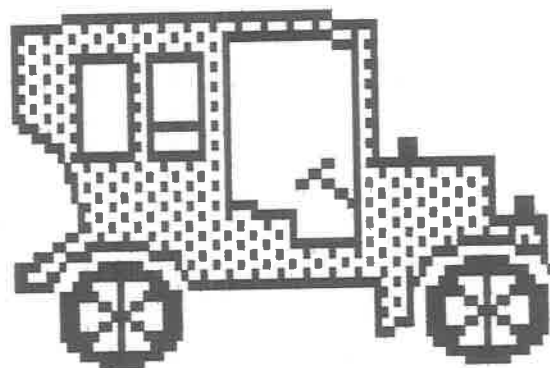
b) Límites temporo-espaciales: al respecto acordamos que el estudio del problema se llevara a cabo en los Jardines de Niños "Pedro Rufz González" y "Francisco Goitia" durante todo el ciclo escolar sin propiciar una situación especial sino nos adaptaríamos al desarrollo normal de las actividades en el tiempo concretamente en los grupos de 3er. año.

c) Límites disciplinarios: son pedagógicos, fundamentalmente, ya que su atención se centra en elementos primordialmente de actividades propias del docente. Sin embargo, no debemos olvidar que los factores sociales siempre se encuentran presentes.

Nuestro objetivo primordial al desarrollar esta investigación se trazó para plantear una solución ante el incumplimiento de llevar a cabo el registro de observaciones del niño, y así tomar en cuenta, en la planeación de la propuesta diaria y proyecto anual, las anotaciones hechas por el docente.

Para justificar nuestro trabajo, debemos afirmar que, ante la falta de importancia que se le ha dado al registro de observaciones del niño por parte de los agentes responsables de él, y considerando que es fundamental para el desarrollo del quehacer del docente, es necesario buscar las soluciones más idóneas que permitan captar el interés para su cumplimiento y reordenar su actividad pedagógica sobre esta base.

CAPITULO XI UNA ALTERNATIVA



"Si el niño quisiera, podría volar al cielo
en este instante. Pero por algo no se va,
le gusta tanto posar la cabeza en el regazo
de su madre y mirarla, mirarla sin descanso".

Para la solución de la problemática analizada queremos proponer las siguientes alternativas:

1. Efectuar una retroalimentación constante sobre las bases psicopedagógicas que fundamentan el programa de preescolar, haciendo especial énfasis en la importancia que tiene el registro de observación.
2. Familiarizar al docente con el empleo de los instrumentos adecuados para efectuar la observación científica en general y la verificación experimental piagetiana en particular; a través de las reuniones técnico-pedagógicas mensuales, cursos, seminarios, etcétera.
3. Proponer una motivación especial al docente para que reconozca la importancia que tienen sus observaciones en la planeación diaria de su trabajo y que efectivamente se tomen en cuenta.
4. Proponer a las autoridades correspondientes que, administrativamente, se cumpla con la revisión del registro de observaciones dándole la importancia que debe tener para la planeación cotidiana y la planeación anual.

A decorative frame consisting of two vertical columns with fluted shafts and ornate capitals, connected by a curved top arch with scrollwork. At the base of the columns are several steps leading up to a platform. In the center of the frame is a scroll with a quill pen resting on it.

CAPITULO XII CONCLUSIONES



"Eres la continuación de una larga historia.

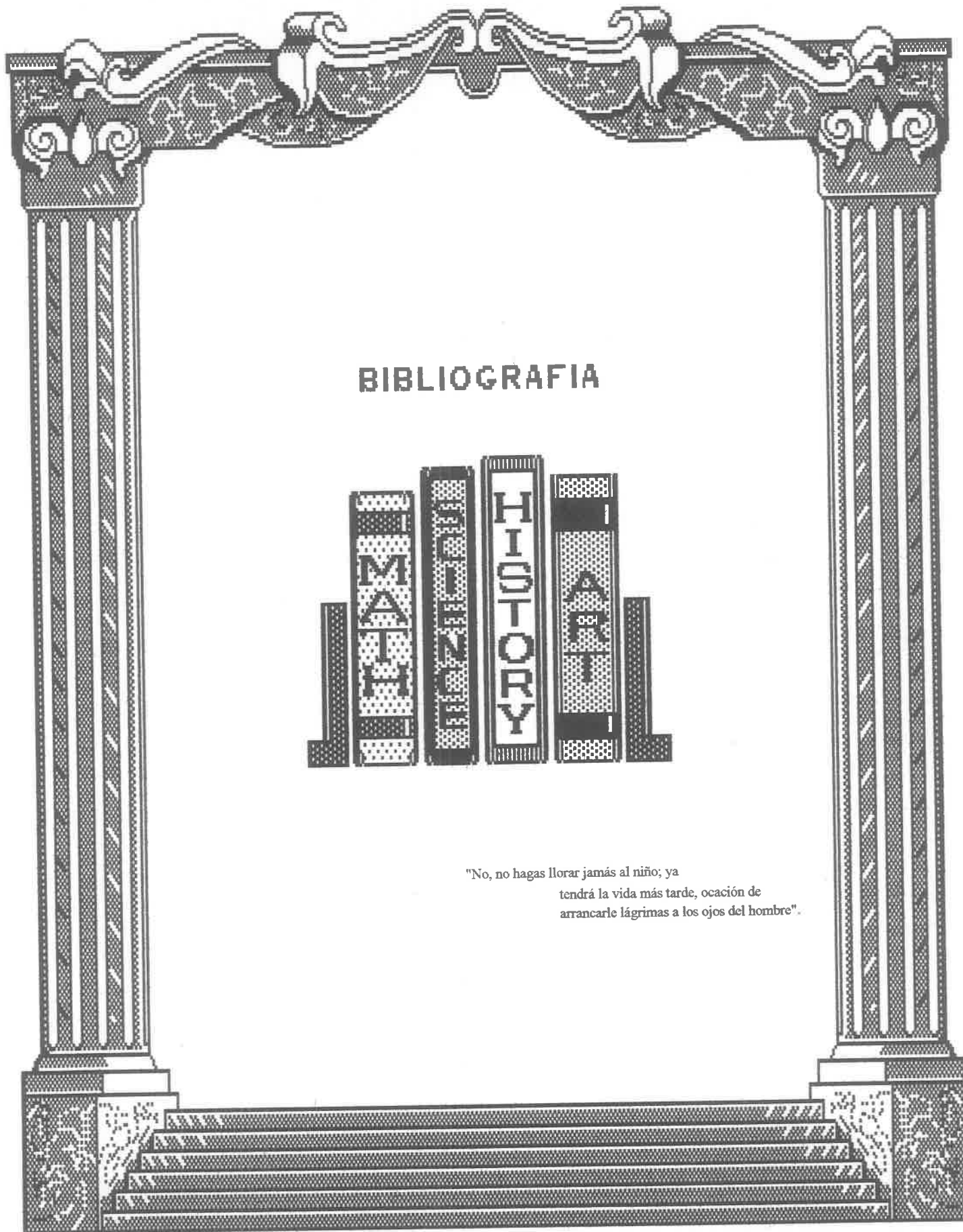
No se te pide que conmuevas al mundo
con tu heroísmo, sino simplemente que
avances cada día por el buen camino".

La experiencia del niño se extiende mediante el conocimiento con otros niños, los contactos e intercambios importantes para la preparación social de las etapas subsecuentes.

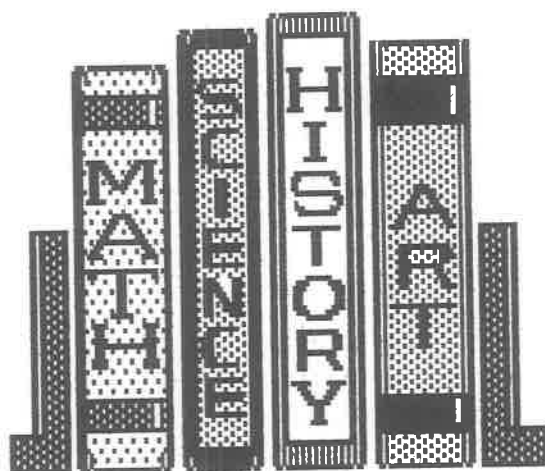
La fase de la vida del niño que corresponde a la educación preescolar es, esencialmente, una etapa de actividades espontáneas y libres, de búsquedas y descubrimientos, como en las páginas anteriores se explica; se trata de un periodo privilegiado en el que fundamentalmente es una preparación para la vida y una construcción de los fundamentos de la vida personal ulterior.

Es por eso que al realizar cada uno de los pasos de la evaluación como parte constitutiva de todo sistema educativo, en el nivel de preescolar, el docente propicia en el niño la adquisición de experiencias, mediante las cuales forme o incremente su conocimiento y adquiera hábitos que le permitan continuar su formación en el siguiente nivel educativo.

Así mismo, la evaluación permite retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje conforme a base y criterios objetivos; descubre aquellos elementos que no logran los resultados esperados y proporciona información pertinente y significativa para orientar el perfeccionamiento o decidir el remplazo de estos elementos.



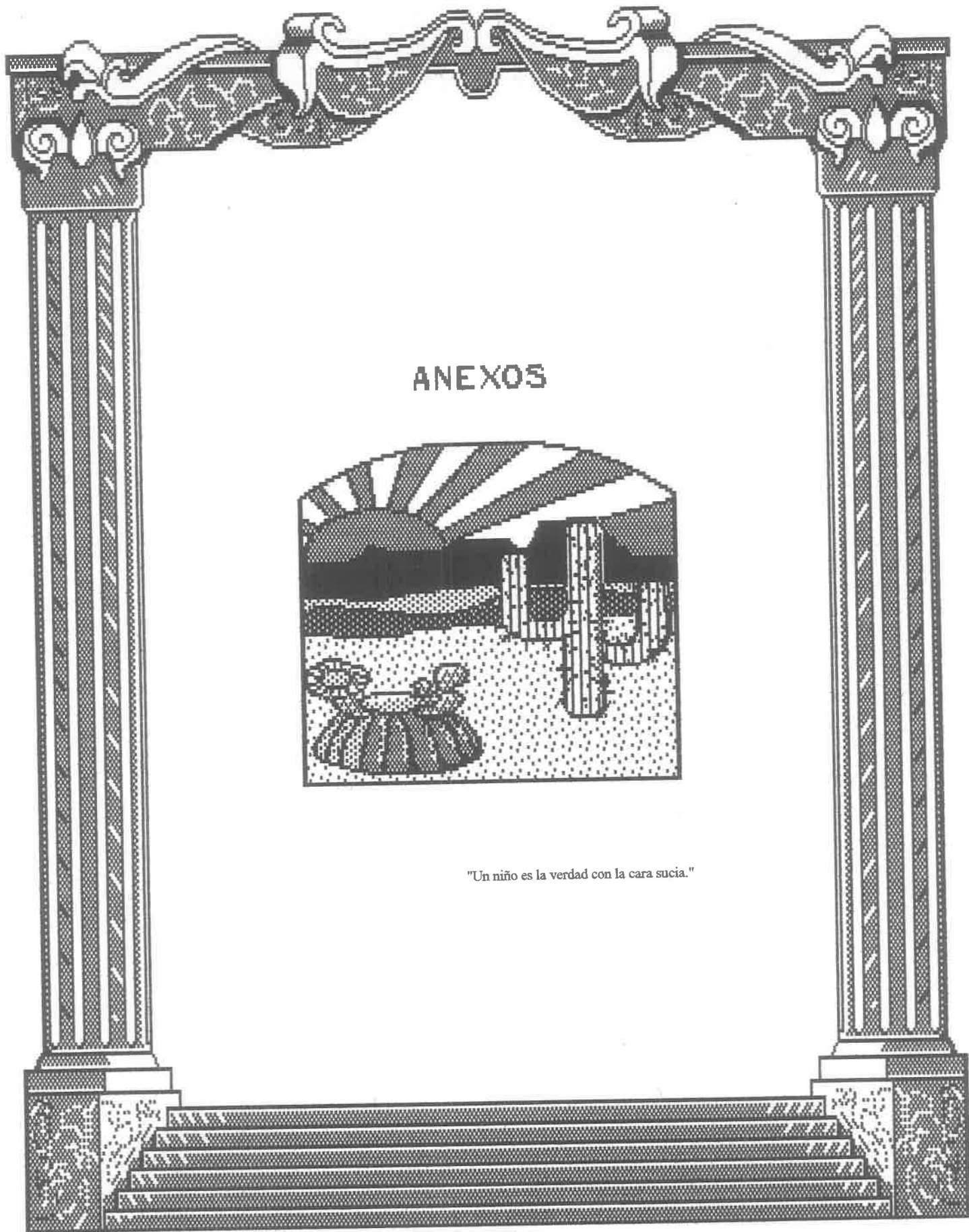
BIBLIOGRAFIA



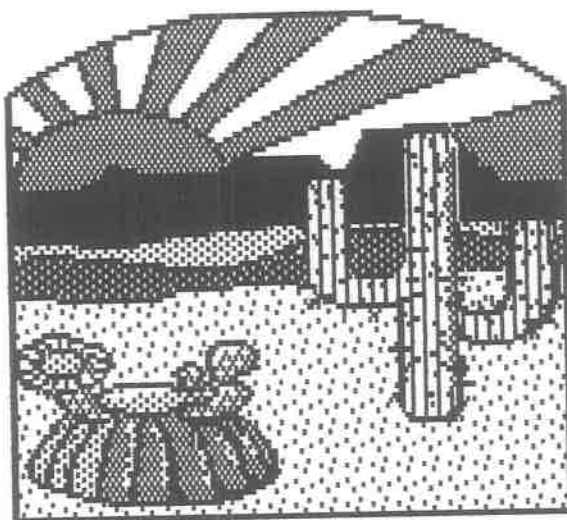
"No, no hagas llorar jamás al niño; ya
tendrá la vida más tarde, ocasión de
arrancarle lágrimas a los ojos del hombre".

BIBLIOGRAFIA

- CLANET, C. y otros; DOSSIER, WALLON-PIAGET, Editorial Gedisa, 3a. edición, Barcelona, 1984, págs, 37-51
- MARDONES J. M. y URSUA, N.; LA FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES, Editorial Fontamara, 1987, págs. 139-148
- PALOP JONQUERES, Pilar; EPISTEMOLOGIA GENETICA Y FILOSOFIA; Editorial Ariel, Barcelona, 1981, págs. 86-101
- PIAGET, Jean; NATURALEZA Y METODOLOGIA DE LA EPISTEMOLOGIA; Editorial Paidós, 2a. reimpresión, 1986, págs. 64-74
- PIAGET, Jean; INTRODUCCION A LA EPISTEMOLOGIA GENETICA 3 vols., Editorial Paidós, 1a. reimpresión, 1987, vol. I, págs. 15-21, 27-36
- SEP; PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR, SEP, 1981, págs. 11-21
- SKINNER, B. J. y otros; APRENDIZAJE ESCOLAR Y EVALUACION, Editorial Paidós, 1a. reimpresión, Argentina, 1984, págs. 178-189
- UPN: CRITERIOS DE EVALUACION; SEP, 1982, págs. 18-19
- UPN: EL NIÑO, APRENDIZAJE Y DESARROLLO, SEP, 1988, págs. 45-53
- UPN: EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE, SEP, 2a. reimpresión, 1990, págs. 13-18, 119-121
- UPN: PEGAGOGIA: BASES PSICOLOGICAS; SEP, 1982, págs. 314-335



ANEXOS



"Un niño es la verdad con la cara sucia."

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA

- 1.- ¿Qué evalúa usted al realizar su trabajo docente ?
- 2.- ¿Cuáles son las actividades de evaluación que realiza en su trabajo docente?
- 3.- ¿Cómo participan sus alumnos en las actividades de evaluación?
- 4.- ¿Qué evalúan sus alumnos?
- 5.- ¿Qué medios se emplean en su grupo para evaluar ?
- 6.- ¿Qué utilidad reportan los instrumentos o registros de evaluación que se emplean en su grupo ?
- 7.- ¿Qué es para usted la evaluación ?
- 8.- Teniendo en cuenta lo que ha expresado, explique si la función y alcances de la evaluación que se realiza en el nivel educativo en el que trabaja, son similares a los de la evaluación que se realiza en otros niveles educativos.

La investigación de campo se efectuó con 4 educadoras del J. de N. Pedro Rufz González de Zacatecas y 6 del J. de N. Francisco Goitia de Fresnillo durante el mes de septiembre de 1991. La metodología empleada fue la entrevista, por lo tanto, las respuestas al cuestionario se dieron de manera libre por parte de las entrevistadas. Se obtuvieron de las respuestas los siguientes resultados comunes:

1. No existe un registro de observaciones común para las educadoras.
2. Cada quien utiliza o efectúa ese registro como lo entiende o le parece.
3. La ausencia de ese registro general permite que no se lleve a cabo, inventando resultados y tratando de apegarlos al programa.
4. Existe la inquietud para suplir esa carencia por parte del personal. En este sentido y como resultado de la búsqueda de soluciones se motivó al personal para que se interesara y entendiera la importancia de la evaluación, tomándola no como algo terminado sino como una experiencia que servirá para continuar afirmando y/o enriqueciendo el conocimiento de los niños. Gracias a estas motivaciones, el personal docente se dió a la tarea de unificar criterios por lo que elaboraron una hoja-código con el objeto de realizar de manera más concreta su observaciones y anotaciones.