

De acuerdo con la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR
Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996,
México.

Capítulo II De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

Las obras literarias y artísticas ya divulgadas podrán utilizarse, siempre que no se afecte la explotación normal de la obra, sin autorización del titular del derecho patrimonial y sin remuneración, citando invariablemente la fuente y sin alterar la obra, sólo en los siguientes casos:

I. Cita de textos, siempre que la cantidad tomada no pueda considerarse como una reproducción simulada y sustancial del contenido de la obra;

II. Reproducción de artículos, fotografías, ilustraciones y comentarios referentes a acontecimientos de actualidad, publicados por la prensa o difundidos por la radio o la televisión, o cualquier otro medio de difusión, si esto no hubiere sido expresamente prohibido por el titular del derecho;

III. Reproducción de partes de la obra, para la crítica e investigación científica, literaria o artística;

IV. *Reproducción por una sola vez, y en un sólo ejemplar, de una obra literaria o artística, para uso personal y privado de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de lo dispuesto en esta fracción salvo que se trate de una institución educativa, de investigación, o que no esté dedicada a actividades mercantiles;*

V. *Reproducción de una sola copia, por parte de un archivo o biblioteca, por razones de seguridad y preservación, y que se encuentre agotada, descatalogada y en peligro de desaparecer.*

—
Si usted es el autor de la obra y no desea que sea visualizada a través de este medio, favor de notificarlo por escrito a:

Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Edificio de la Biblioteca Magna. Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n. Col. Los Fresnos. CP. 63190. Tepic, Nayarit.

O bien vía correo electrónico a: ddb@uan.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS
(INVESTIGACIÓN-ACCIÓN)

LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DE LA
INNOVACIÓN PEDAGÓGICO- DIDÁCTICA EN EL CENTRO DE
DESARROLLO INFANTIL HUMBERTO JAVIER CERVANTES SÁNCHEZ DE
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE NAYARIT

Que presenta:

YOSSÉLINE LÓPEZ BERNAL

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tepic, Nayarit; julio de 2010.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS
(INVESTIGACIÓN-ACCIÓN)

**LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DE LA
INNOVACIÓN PEDAGÓGICO- DIDÁCTICA EN EL CENTRO DE
DESARROLLO INFANTIL HUMBERTO JAVIER CERVANTES SÁNCHEZ DE
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT**

Que presenta:

- **YOSSELINE LÓPEZ BERNAL**

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECTOR DE TESIS:
M. C. JOSÉ RAMON OLIVO ESTRADA

Tepic, Nayarit; julio de 2010.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	III
ABSTRACT.....	IV
PREFACIO.....	V
INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO.....	14
CAPÍTULO 2. EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN.....	27
2.1 Equipo general.....	31
2.2 Equipo participativo.....	31
2.3 Objetivos de la investigación.....	35
CAPÍTULO 3. OBJETO DE ESTUDIO.....	37
3.1 Supuestos filosóficos.....	39
3.2 Supuestos epistemológicos.....	42
3.3 Supuestos sociológicos.....	45
3.4 Supuestos psicológicos.....	47
3.5 Supuestos pedagógicos.....	51
CAPÍTULO 4. DIAGNÓSTICO.....	55
4.1 Supuestos teóricos del diagnóstico.....	67
4.2 Propósitos.....	68
4.3 Técnicas e instrumentos.....	69
4.4 Informe del diagnóstico.....	73
4.4.1 Vínculo entre el programa oficial y la práctica docente.....	77
4.4.2 Categorías de análisis.....	91
4.4.3 Elaboración del plan de acción.....	97

	Pág
CAPÍTULO 5. PLAN DE ACCIÓN: PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA.	100
5.1 Justificación.....	100
5.2 Principios.....	103
5.2.1. Pedagógicos.....	103
5.2.2. Filosóficos.....	103
5.2.3. Psicológicos.....	104
5.2.4. Didácticos.....	105
5.3 Antecedentes del trabajo educativo.....	106
5.4 Propuesta metodológica.....	106
5.5 Objetivos de la propuesta.....	107
5.6 Estructura de la propuesta psicopedagógica.....	108
5.7 Programación de sesiones: academias y talleres.....	113
5.8 Conclusión de la propuesta.....	122
5.9 Bibliografía que sustenta la propuesta.....	124
CONCLUSIONES.....	125
BIBLIOGRAFIA.....	131
ANEXOS.	

RESUMEN

En la educación preescolar de México se han tenido ajustes curriculares por las nuevas exigencias de los cambios sociales, esto ha implicado que las reformas educativas originen problemáticas en la práctica profesional de los profesores, en especial en las educadoras del nivel inicial o preescolar. Dentro del desempeño docente queda implícita la planeación, la evaluación, y las estrategias didácticas que las educadoras manejan al aplicar el programa oficial, y en donde ellas tienen la dificultad de llevar a la práctica su contenido. Por consiguiente esto queda reflejado en el aprendizaje de los niños y las niñas que tienen a su cargo. Por lo que es necesario repensar su labor educativa.

En el presente trabajo se muestra el proceso de reflexión y transformación del desempeño docente de las educadoras pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil "Humberto Javier Cervantes Sánchez" de la Universidad Autónoma de Nayarit, bajo un estudio del paradigma cualitativo llamado investigación acción. Este tipo de trabajo se centra en la práctica educativa y ha resultado ser viable para el desarrollo de este proyecto. Se realizó un diagnóstico para poder obtener datos reales de la problemática sentida, se integró un equipo participante de investigación con las educadoras, realizándose una propuesta psicopedagógica conformada por talleres y academias que ayudaron a este proceso de transformación.

El desempeño docente se ve fortalecido y se encuentra en condiciones para poder estar a la par con las nuevas reformas educativas que se realicen dentro del programa oficial de educación preescolar.

ABSTRACT

In Mexico, the preschool curriculum have had adjustments because of the new demands of social changes, this has caused that educational reforms lead to problems in the professional practice of educators. In the teacher performance is implicit planning, evaluation and teaching strategies that educators manage when applying the official program, and where they have difficulty to apply the content to their practice.

This present work shows the process of reflection and transformation of the teaching performance of the teachers belonging to the Child Development Center "Humberto Javier Cervantes" of the Universidad Autonoma de Nayarit, under a qualitative paradigm study called action research. This type of study focusing on educational practice it proved to be viable for the development of this work. It was made a diagnosis in order to obtain real data from the problematic felt, it was form a research team of participating educators, and it was made a with psychological proposal workshops and academies to assist this process of transformation.

Teacher performance is strengthened and is able to keep at the same level with the new educational reforms taking place within the official program of preschool education.

PREFACIO

En este trabajo se muestra la práctica educativa de la educación preescolar en el Centro de Desarrollo Infantil perteneciente a la Universidad Autónoma de Nayarit, contando en la participación de las autoridades de la institución, como la directora del plantel, la responsable del área pedagógica, y quienes llevan el trabajo educativo frente al aula, es decir, las educadoras y asistentes.

Reconocer la práctica educativa como el escenario principal en lo que respecta a la investigación dentro del ámbito del trabajo pedagógico didáctico de los docentes, lleva tomar en cuenta que lo que se presenta en los documentos de carácter oficial como lo son los programas de educación preescolar; y lo que se traduce a la parte práctica, no es propiamente congruente, es decir, la educadora tiende a desarrollar un trabajo de análisis, síntesis e interpretación de los documentos oficiales, esto implica obstáculos, problemáticas y limitaciones para el desarrollo de la investigación en la institución.

Tomando como referencia los resultados del diagnóstico realizado en la observación de la práctica, las habilidades de planeación, el desarrollo de estrategias didácticas y evaluación, se consideró que éstas partes de la praxis eran un sustento importante para el proceso de formación, reflexión y de transformación de la actividad educativa de las educadoras del Centro, es decir, a partir de ello, se incorporaron acciones de gestión dentro de la institución para la integración un equipo de trabajo colectivo, en donde se tomaron en cuenta los testimonios de los responsables de cada aula de preescolar quienes instrumentaron la función de la investigación en la institución y como parte de articulación se analizó la situación discursiva del programa de preescolar oficial

1992, el resultado de la puesta en práctica de la propuesta complementó las habilidades y competencias pedagógicas didácticas que hacen que el desempeño de la educadora sea eficiente, fortaleciendo así su labor educativa para estar a la vanguardia de las reformas actuales de la educación preescolar.

Las limitantes de este trabajo estuvieron en función de la participación del equipo de investigación, puesto que no todos los integrantes del equipo lograron coincidir en algunas acciones de la propuesta; pese a ello, las compañeras mostraron entusiasmo y compromiso ante el desarrollo de este trabajo, nunca se perdió la parte integradora y la intencionalidad.

En esta investigación se recuperó el análisis documental de textos de diagnóstico, como Mendoza F. N. (1993), de investigación-acción como Jonh Elliot (2000), Anita Barabtarlo y Zedansky (1995), y del programa oficiales de la Secretaría de Educación como el programa de Educación Preescolar 1992.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación preescolar en México ha logrado desarrollar en los niños y niñas en edad preescolar e inicial, elementos esenciales para su desenvolvimiento personal, social, cognitivo y lingüístico, entre otros aspectos del desarrollo infantil. Sin embargo, ha costado mucho entender que el hecho de ser docente o educador no se posiciona en posturas rígidas o repetitivas, sino en buscar constantemente elementos innovadores para poder facilitar el proceso de enseñanza.

Esto recae en el desempeño del educador; ya que dentro de su práctica mostrará competencias que harán que los propósitos de la educación preescolar se cumplan. El proceso para concretar estos fines está sustentado en las habilidades de planeación, las cuales tienen que ser diseñadas pensando en las necesidades de los niños y de los propósitos del programa educativo; otro de los sustentos es el desarrollo de estrategias didácticas, es decir, las actividades articuladas con un propósito definido, y por último, la evaluación, en donde intervienen los momentos de reflexión que propenden a realizar una autovaloración de el desempeño docente. Lo que resalta en las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez de la Universidad Autónoma de Nayarit, es que existe un gran brecha entre lo que se encuentra plasmado en el documento oficial y en lo que ellas comprenden y llevan a la práctica, son momentos esenciales que pueden llegar a impactar negativamente en el aprendizaje de los niños y niñas preescolares.

Para realizar una investigación ante la problemática de lo que realmente se hace en la labor docente, conlleva a la necesidad de abordarlo con el

paradigma cualitativo, ya que de lo que se trata es dar cuenta de la práctica como un proceso reflexivo y de transformación permanente, más que solo de análisis de resultados, lo cual significa que son elementos de interpretación no cuantificables. Y se necesita estar dentro del contexto, para poder observar la interrelación presentada. El estudio de investigación acción se centra en la praxis de la educación, ésta busca aportar información que guie la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejoramiento de la misma. Se pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

La puesta en práctica de la propuesta psicopedagógica para la transformación de la actividad docente dio como resultado el desarrollo de una serie de actividades (academias y talleres), dónde se propició la definición de estrategias que concretaran acciones didácticas para enriquecer el programa de educación preescolar 1992 y así mismo lograr resolver de forma objetiva la problemática que implican las situaciones didácticas, cuando se reconoce la dificultad de aterrizar los propósitos, observándose una ausencia de guías para lograr éstos, en el programa de educación preescolar 2004. A partir de la propuesta definida en esta investigación se propiciaron aportes del equipo de educadoras para lograr resolver esta desarticulación.

Dentro del capítulo uno se enmarca precisamente, *el enfoque teórico metodológico*, dando a conocer el paradigma antes descrito, el tipo de enfoque que se seleccionó, el tipo de estudio realizado; en este caso el de investigación acción, sus antecedentes, seguimiento y pasos que complementan estudio, en donde primeramente se inició con la elaboración de un diagnóstico en el cual se obtuvieron datos específicos del desempeño real de las educadoras. Y lo que permitió la conformación del equipo de investigación.

En el capítulo dos encontramos *el equipo de investigación*, como es un estudio de intervención y transformación deben de estar todos los educadores y demás elementos de la institución trabajado sobre una misma problemática, para así poder realizar un cambio dentro de la práctica educativa y de todos los elementos que en ella intervienen.

El capítulo tres describe *el objeto de estudio*, la problemática del por qué no pueden planear actividades significativas, que de lo que hacen impacta directamente dentro del aprendizaje en los niños y en las niñas, como es que el desempeño docente puede mejorarse y el porque de hacerlo. Además de que aquí contiene los supuestos teóricos que sustentan este objeto de estudio.

Por consiguiente en el capítulo cuatro se describe ampliamente *el diagnóstico* realizado, su propósito, las técnicas que se utilizan y el informe final que contiene lo que las educadoras realizan dentro de la práctica educativa, y que de ello viene establecido en el programa oficial de preescolar, definiendo en éste las categorías que serán el eje de esta investigación.

Se culmina con el capítulo cinco en donde se desarrolla *el plan de acción*, una propuesta psicopedagógica para la transformación de la práctica docente a partir de los procesos de reflexión y acción que se realizaron desde el diagnóstico hasta la puesta en práctica de la propuesta.

JUSTIFICACION

La sociedad tiene como soporte necesario para su desarrollo y reproducción cultural a la institución educativa, la que tiene como eje de funcionamiento la elección cotidiana del profesor y sus alumnos mediada por el bloque de contenidos, de conocimiento, que requieren incorporarse como un proceso de formación a los individuos que participan en esta actividad social y humana.

La escuela es un espacio de cambio, por ende, al observar una buena enseñanza suponemos que el educador ha podido manejar muy bien los procesos que ésta implica, pues se verá reflejada en la conducta de los individuos dentro de la sociedad; por ello se ha llegado a pensar en la necesidad de profundizar en los procesos que rodean al desarrollo en los estudiantes de los diversos niveles del sistema educativo.

La formación docente es continua, es decir no termina al egresar de la escuela formadora de profesores ni se agota en un curso, es una práctica y una actitud permanente y colectiva de indagación, de búsqueda y de reflexión sobre lo que ocurre en el aula, sobre los cambios que se observan en los alumnos y de la necesidad de adoptar las formas de enseñanza a los nuevos requerimientos que la sociedad y el mundo presentan.

La mayor preocupación desde que apareció la educación para los niños en edades tempranas por parte de las instituciones responsables de ello, es definir los objetivos o las modalidades en las que se ha de trabajar, lo que se debe de

desarrollar y estimular en el niño en edad preescolar, sin embargo esta tarea recae en aquellos que la imparten. *"En los comienzos de la educación preescolar formal en México, a fines de los años 20 del siglo pasado Rosaura Zapata y Estefania Castañeda sometieron a crítica las actividades repetitivas, la copia de modelos o las limitadas actividades de expresión".*¹

La inspección general de jardines de niños presentó un proyecto de reformas tanto para la organización como para las formas de trabajo del jardín de niños, en él se planteaba la necesidad de adoptar los dones de Federico Froebel. Los dones *"consistían en un conjunto de cuerpos sólidos, que incluyen la pelota, el cubo, el cilindro y series de bloques divididos en diferente número de ladrillos o bloques"*² todos estos elementos eran utilizados en diversos juegos y actividades tendientes a desarrollar la mano en cuanto a la psicomotricidad fina, es decir, que el niño adquiera una cierta destreza, y también para agudizar sus sentidos de la vista y el tacto en particular.

En tiempos actuales, en el programa de 1981 se intentó a través de sus componentes ofrecer las orientaciones psicológicas y pedagógicas necesarias para garantizar que las educadoras comprendieran el significado del proceso de construcción del conocimiento en los niños pequeños; las educadoras se apegaron más al libro de planificación de unidades como la guía para trabajar con el grupo, ofrecía orientaciones metodológicas para el manejo de las unidades, que apuntaban objetivos particulares, ejes de desarrollo, contenidos específicos y actividades para cada situación. Sin embargo, no fue hasta que se introdujo el constructivismo en el discurso pedagógico, lo que presentó un avance importante respecto a la concepción sobre las capacidades y procesos

Revista. Cero en conducta. Educación preescolar reforma pedagógica, no. 51. P. 12.

² P. de Bosch L. et al. El jardín de niños de hoy. P. 28.

de aprendizaje de los niños pequeños.³ El respeto a las necesidades e intereses de los niños así como a su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización, son principios que fundamentaron el programa de 1992; para su desarrollo se publicó un cuaderno de bloques de juegos y actividades, en el cual se ofrecieron orientaciones para llevar el trabajo por proyectos, *"este consiste en la organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos,"*⁴ es decir, que la práctica de los alumnos deberá sustentarse en una propuesta de actividades asociadas a la obtención de un trabajo integral que recupere sus vivencias cotidianas en la que el docente participe orientando la definición de la misma.

Para realización de esta investigación se consideró el programa 1992 o lineamiento educativo para este nivel, ya que se ha manifestado de forma significativa algunos desaciertos ante la aplicación del mismo. Un ejemplo de ello fue que en el proyecto denominado "el arcoiris" planteado por los niños, en donde mostraron el interés de saber ¿por qué sale el arcoiris?, creando sus hipótesis, logrando, con ayuda de la educadora que se coordinara la actividad de crear un arcoiris usando una manguera bajo el sol, los niños querían manipular los objetos, sin embargo, lo ejecutó la educadora y la asistente, llevando a la desmotivación de los niños. El propósito educativo era desarrollar su pensamiento científico a través de la observación y experimentación, tomado del libro: *bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza, perteneciente al Programa de Educación Preescolar 1992*. La educadora interactuó con la asistente, concentrándose en realizar el experimento mientras

³ Revista. Cero en conducta. Op. Cit. P. 18

⁴ Programa 1992 de educación preescolar. P. 18

los niños solo veían, por lo tanto no fue una actividad con resultados satisfactorios, ya que se perdió el objetivo por el desarrollo de la actividad, puesto que en otro proyecto posterior se rescató el seguimiento del experimento y no hubo respuesta por parte de los niños, fue un olvido notable, y un conocimiento no significativo puesto que no lograron crear un andamiaje en su aprendizaje.

En otro proyecto, que se desarrolló bajo el bloque de juegos y actividades de matemáticas con el propósito de descubrir y coordinar las relaciones entre todas las clases de objetos, personas, sucesos de su vida cotidiana. En el que los niños dieron el nombre de "el circo", y cuyos intereses generales fue la curiosidad de los personajes pertenecientes a él, como: leones, cebras, payasos, focas, caballos, elefantes, etc. En donde la educadora planteó cuestionamientos que le ayudarán a cubrir los objetivos propuestos: ¿En qué se parecen los animales del circo? ¿Qué hace el payaso? ¿Dónde han visto a otro payaso?, a lo que los niños solo respondían a los referidos a los animales en sus características naturales, es decir, que todos viven en la selva y que hacen diferentes sonidos. Aunque la educadora trató de persuadir su atención principal no logró que los niños clasificaran los animales del circo por características similares (por número de patas, número de orejas, etc.) Ni en una seriación por tamaños, porque ellos querían saber ¿Qué es lo que hacen los animales? ¿Qué comen? ¿De dónde nacen?, este interés quedó totalmente desfasado de los objetivos de la educadora y ella no tuvo la habilidad correspondiente para retomar el interés manifestado y llevarlo a lo que se estableció dentro del objetivo.

Esta problemática de una escasa adecuación entre lo planteado en los diferentes programas que orientan la práctica educativa en el nivel preescolar y la actividad cotidiana de los docentes, en específico cuando en lo personal se

participa como profesor y se asumen complicaciones de objetivar algunas recomendaciones que muestran los documentos oficiales en nuestra tarea como educadores, es decir, esta toma de conciencia se fortalece cuando logramos tener un nivel de compromiso significativo con la tarea educativa y en especial cuando la circunstancia es común al grupo de profesores del Centro de Desarrollo Infantil.

"En los hechos —cómo lo señala nuestra propia experiencia docente y como lo han documentado múltiples estudios— lo que se manifiesta en el trabajo diario es una combinación abigarrada producto de interpretaciones particulares (yuxtaposiciones, mezclas, etcétera) de las ideas que se suponen innovadoras (entre otras, las que se promueven en las propuestas curriculares) con las concepciones o creencias que posee cada maestra o maestro acerca de su tarea".⁵

Esto ha generado que se tengan a la vista cuestionamientos sobre si las educadoras deben o no de reunir cierto perfil con características o competencias para que pueda desempeñar un papel formativo ante los educandos o si es suficiente la experiencia que han obtenido a lo largo de los años que han estado frente a grupos, si esto las fortalece para poder seguir articulando las nuevas exigencias de la educación que se han estado dando a través de los cambios sociales, ya que las concepciones que cada maestro presenta repercute dentro de su labor docente.

La reflexión en y sobre la práctica contribuye al mejoramiento constante del desempeño profesional, ya que detrás de toda práctica educativa subyace la concepción que sobre la enseñanza y el aprendizaje tiene quien la realiza. La reflexión de la práctica cotidiana de los docentes puede favorecer en un primer momento la toma de conciencia sobre el compromiso, la responsabilidad y la

⁵ Ibidem, 21.

forma en que se desarrolla, y en otro, posibilitar transformaciones o cambios que se manifiestan como una necesidad debido a la ausencia de estrategias explícitas para concretar los propósitos derivados de la propuesta del programa 1992, que en la política educativa se manifiesta como un ordenamiento.

Es importante que esa reflexión de la práctica educativa se considere dentro del Centro de Desarrollo Infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez de la Universidad Autónoma de Nayarit, el cual surge de la necesidad de apoyar a las madres trabajadoras de la misma, el Señor Luis Manuel Hernández Escobedo dirigente del Sindicato de Empleados y Trabajadores de la Universidad Autónoma de Nayarit (SETUAN) creó el CEN.D.I. Como un logro sindical en el año de 1988, siendo rector de la máxima casa de estudios el M. Salvador Villaseñor Anguiano, bajo el apoyo del C. Gobernador Celso Humberto Delgado Ramírez, llevando el nombre de quien fuera en vida amigo y fiel acompañante del Sr. Luis Manuel Hernández Escobedo en la búsqueda de un servicio mas para beneficio de la planta laboral: Humberto Javier Cervantes Sánchez. Se encuentra ubicado dentro de la Ciudad de la Cultura, por calle Doctor Cánovas, entre Avenida 12 de octubre y Revolución Social. Contando con 56 trabajadores, que realizan diversas funciones administrativas, de docencia, mantenimiento, jardinería, cocina, intendencia y almacén, considerando que esta institución educativa determina su actividad educativa en el programa el cual se sustenta en su orientación didáctica en el desarrollo y elaboración de proyectos, los cuales propician el aprendizaje recomendado en tal programa.

Esta problemática que manifiesta una determinada incongruencia entre lo expuesto en el programa oficial y la realidad de la práctica educativa exige la necesidad de precisar la evolución profesional de cada educadora, detectar en su experiencia significativa la necesidad de reflexionar acerca del quehacer educativo, tomar conciencia de las implicaciones que conlleva, identificando

algunas prácticas predominantes y comprender él por qué se han arraigado, que en muchas ocasiones por el peso de la costumbre y de la tradición, mas que por sus aportaciones reales al aprendizaje y al desarrollo de los niños.

Se reconoce que los valores que sustentan la práctica docente, en especial la actividad de la educadora, son el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización. Los fines que fundamentan al programa se desprenden del artículo tercero de nuestra constitución; éste define los valores que deben realizarse en el proceso de formación del individuo marcando un punto de encuentro entre desarrollo individual y social; así mismo señala que la educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano; propone el desarrollo armónico del individuo.

Este contexto de lineamientos, principios y propósitos manifiestos en el Programa 1992 para el nivel Preescolar y acotado en la orientación y perspectiva del artículo tercero, nos ubica la particularidad de la práctica de las educadoras en el Centro de Desarrollo infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez de la Universidad Autónoma de Nayarit, al respecto y reflexionando sobre y en su actividad educativa, se observa a partir de la opinión de cada una de ellas, que tal Programa oficial no cubría necesariamente los requerimientos y exigencias de las nuevas generaciones de alumnos, que en su contexto de desarrollo se manifiesta una diferencia respecto a las necesidades sociales que le dieron origen a este programa, esta situación problemática se muestra en la opinión de las profesoras cuando aseguran un desfase, monotonía, y posible agotamiento de la propuesta pedagógica, cuando el interés y el comportamiento de los alumnos esta disminuido en razón de las actividades que se proponen en la práctica, por lo mismo las educadoras no proporcionan un entusiasmo

significativo, todo ello se percibe en el momento de elaborar y desarrollar los proyectos educativos que son el eje de la propuesta.

La situación problemática que se muestra en la actividad cotidiana de las profesoras en relación a concretar actividades determinadas por el Programa oficial, supone y exige la necesidad de elaborar una propuesta para la transformación de la práctica educativa en esta institución, la cual es un requerimiento sentido y manifiesto por los docentes, es decir esto significa tener la posibilidad y disposición de que el colectivo pueda participar en diseñar una investigación que proporcione elementos para cambiar e innovar esta práctica actual que en lo general ya está agotada. Lo que significa que a través de este trabajo de investigación colegiado las educadoras puedan mejorar su desempeño pedagógico didáctico dentro de la planeación de los proyectos, considerando que en su práctica se muestran *"formas y estilos de docencia que determinan el nivel de profundidad con que se asimilan los contenidos, y el tipo de aprendizajes formativos que adquiere el alumno. Cuando hablamos de las formas o estilos de docencia, nos referimos a la manera de trabajar del profesor, al vínculo que establece con los niños, al tipo de actividades de aprendizaje y a su manera de evaluar"*.⁶

Estos estilos son parte de la formación profesional de la educadora, la cultura, la experiencia y la inteligencia profesional son parte de ello; por ende, se percibe dentro de las planeaciones que tienen, o cuando hacen referencia a que ya no hay cierta motivación o interés por su parte, que ya no dan más en las planeaciones, y que el agotamiento de las actividades interesantes para los niños carecen de lograr un aprendizaje significativo. *"Todos estos hechos nos*

⁶ ZARZAR Ch. C. Habilidades básicas para la docencia, una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. P 55.

*ayudarán a aclarar la naturaleza de la situación*¹⁷. Por estas razones es necesario realizar una investigación en la que se logre entender la dificultad sentida o la carencia que las educadoras detectan en su práctica docente y que desean cambiar o mejorar. Esta exigencia de transformación ubicada en la conciencia de cada profesora, precisa lograr su sistematización que nos lleve a tener una definición clara de las regularidades y de las diferencias que están presentes en su práctica, lo cual posibilite la definición de categorías de análisis de la problemática, al respecto es necesario acotar que este fundamento metodológico se orienta hacia lo cualitativo principalmente, ya que recupera el sentido, motivación e interpretación de la actividad cotidiana, en este desarrollo de la investigación se incorporan también las resistencias y el factor arbitrario de la actuación del individuo es decir se trata de observar la actividad como un proceso dialéctico y crítico, más aun cuando la definición de las etapas de los productos y subproductos tienen que ver con trabajo de todo el equipo.

Los elementos metodológicos de desarrollo de la investigación que tiene como fin la intervención de la práctica cotidiana, suponen la necesidad de elaborar inicialmente el diagnóstico, que nos muestre la problemática sentida, y poder hacer una reflexión con los lineamientos que el programa de educación preescolar 1992 tiene y con lo que ellas realizan dentro de su práctica docente, lo que se identifica del problema. Para poder dar una posible propuesta para mejorar la práctica, aplicarla y analizar lo obtenido.

La problemática sentida dentro del Centro de Desarrollo Infantil (CEN.D.I. U.A.N.), debe ser atendida en un tiempo corto, si no es así, la educación de los niños en edad preescolar se verá afectada cuando pasen de nivel educativo, el fortalecimiento y desarrollo de la habilidad de planeación fortalecerá en las

¹⁷ ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación acción. P. 24

educadoras su práctica educativa y con ello se logrará favorecer a una población considerable de niños en edad preescolar, en los grados respectivos de segundo y tercero.

Este tipo de trabajo debe contar con la participación de todos los integrantes del cuerpo pedagógico, ya que son ellos los que conocen tendrán que tomar medidas necesarias para poder transformar su práctica docente, en la definición de estrategias para que puedan mejorar sus habilidades de planeación.

Lo que le daría a este estudio la viabilidad para su aplicación dentro del problema sentido en las educadoras (CEN.D.I. U.A.N.), ya que al querer mejorar la práctica educativa va implícito la mejora de la planeación, y por consiguiente la creación de un grupo de colaboradores del mismo plantel en donde cada uno pueda dar opiniones y puntos de vista de acuerdo con lo que se pretende lograr, en este caso, una mejora en la práctica de las educadoras.

CAPÍTULO 1

ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO

Dentro del campo de la investigación se enfatiza la función directriz de un paradigma imperante en términos de definir los problemas, métodos y ámbitos de aplicación, este paradigma será el camino que logrará que se realice cierta investigación bajo ciertos estatutos, hablando propiamente sobre el paradigma cualitativo (cualidades) o cuantitativo (elementos cuantificables), en la cual estará inmerso un sinnúmero de datos y aspectos que en conjunto harán un todo.

*"La aceptación de una pluralidad de marcos teóricos explicativos se corresponde con las características de un objeto de estudio que será sustancialmente complejo, en tanto siempre sea un sujeto –individual/grupal– que en el caso particular que nos ocupa, ha de ser comprendido desde una perspectiva de comunidad"*⁶. El CEN.D.I. U.A.N. es una comunidad en la que se establece una serie de roles, funciones y desempeños considerados parte fundamental de la estructura.

Por el contenido al que se hace referencia y a los sujetos que están involucrados, es necesario tener en cuenta que *"los planteamientos actuales sobre el contenido teórico e investigativo y sus perspectivas futuras para comprender y facilitar procesos de cambio social, necesitan también entenderse desde una dimensión histórica, la que permita un análisis de su conformación como campo del saber en un proceso de aproximaciones sucesivas y siempre*

⁶ Toral P. Psicología social comunitaria, una alternativa teórico metodológica. P 71.

parciales para el objeto de estudio”,⁹ es decir el hecho de que nos interese el desempeño del docente del CEN.D.I. U.A.N., nos compete que debemos de hacer un estudio retrospectivo de la práctica educativa que se ha estado realizando a través de los años de servicio de las educadoras frente a grupo, esto implicará la observación de los resultados de las estrategias aplicadas. Este proceso de cambio dado o no dado es factible desde el punto de vista del paradigma cualitativo, ya que es una investigación en la cual están inmersas cualidades representativas, únicas e irrepetibles de la práctica docente, que enmarcan a todo el cuerpo pedagógico, esta comunidad busca una comprensión de lo que se está aconteciendo dentro de la práctica educativa, ¿Por qué esa dificultad de planear significativamente? ¿Qué barreras u obstáculos les impiden desarrollarse? ¿Y hasta dónde puede llegar a afectar esta dificultad?

Las educadoras plasman en un diario de trabajo observaciones del proceso educativo, tomando en cuenta los resultados de su aplicación, aunque se necesita atender qué tan significativo fue el diseño o planeación de una situación didáctica (un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes), y si las educadoras han logrado desarrollar la habilidad para ello, cambiando la práctica educativa, y con ella todo lo que comprende. La revisión histórica de la práctica educativa abrirá nuevos caminos en el proceso de cambio.

“El enfoque crítico-dialéctico, está orientado a las condiciones de la teoría, en la potenciación y conducción del concreto real, todo enmarcado en la lógica del

⁹ Ibidem, P. 73.

*descubrimiento y no en la de la verificación*¹⁰, se tiene un programa diseñado para favorecer al máximo las habilidades y destrezas de los niños y de las niñas, por medio de proyectos y actividades los harán ser parte de la sociedad en que se desenvuelven; todo de acuerdo a las características propias de cada uno. Este método dialéctico implica que cada aspecto de la realidad, nunca es definitivo ni absoluto.

La definición de la realidad considerada como social se construye en la interacción, de la que emerge una realidad simbólica. Es decir, la coexistencia del trabajo pedagógico se ve reflejada en un solo producto, la realidad sentida es que no ha sido suficiente el desempeño pedagógico de las educadoras, este interaccionismo simbólico se da dentro de las concepciones intelectuales ante el trabajo expuesto en el programa de educación preescolar 1992. Así es como el estudio de investigación-acción del enfoque crítico-dialéctico, se centra en la práctica educativa, ésta busca aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejoramiento de la misma. Se pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

*"La práctica es una realización concreta de la teoría, y en ese carácter concreto, radica su potencialidad de verificar a esta última o de contradecirla, de predecir nuevas formas y alternativas en el proceso de construcción del propio conocimiento de la realidad transformable".*¹¹

Una de las primeras ideas innovadoras por llevar a cabo una investigación donde estuvo involucrado el profesor fue con Lawrence Stenhouse con su noción de "profesores como investigadores", en el centro para la investigación aplicada a la educación, el cual nace en el Reino Unido, en el contexto de los

¹⁰ Covarrubias V. F. Los Senderos de la Razón. La dimensión tecno-procedimental de la dialéctica crítica. P. 15

¹¹ Tovar. Op.cit. P. 99

proyectos de desarrollo curricular centrados en los procesos, (lo que mas tarde describiria Schön como proceso de reflexión en/sobre la acción).

Su proyecto *modelo de proceso* nace cuando surge el dilema de cómo el profesor enseñaría a saber manejar los problemas humanos en los adolescentes, en Inglaterra en los años 60, ya que en ese tiempo el sistema tenia en práctica el modelo de objetivos, y para Stenhouse era una idea inconcebible, ya que *"el curriculum contemporáneo de humanidades tenía que ver con las conductas, acciones y situaciones humanas, así que, por ende, el modelo por objetivos, se limitaba a que el profesor se convirtiera en quien promoviera un monólogo con mandato público;"*¹² entonces dónde quedaba la inducción de reflexión y criterio en los adolescentes; entonces se piensa en reformar el objetivo general, generando un principio de procedimiento éticamente coherente con el objetivo.

Para Stenhouse, el modelo por objetivos, *"deforma la naturaleza del conocimiento,"*¹³ las ideas que conforman una disciplina tienden a crear conflicto entre sí, y que por ello debía existir espacio para que el alumno pudiera explorar el significado de misma de manera creativa.

*"La comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son mas que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso,"*¹⁴ El papel de la comprensión es la de interdependencia de todo el proceso llevando a una cualidad de pensamiento desarrollado, esto es pues, en donde el adolescente pudiera dar sus puntos de

¹² Elliot, / La investigación acción en educación. P. 83

¹³ Ibidem, p. 87

¹⁴ Ibidem, p. 84

vista, expresando su criterio, y creando una nueva forma de evaluar, ya no de manera sistemática, sino siguiendo un orden de los avances mostrados en los escritos de los alumnos en los diálogos críticos establecidos, aunque nunca definitivos. Por ello, veía una clase basada en el diálogo y no en la instrucción, en la que los estudiantes gozaran de libertad de expresar sus puntos de vista sobre diversos actos humanos y situaciones sociales, creía que los prejuicios debían de someterse a prueba y los profesores serían los responsables de plantear las normas para llevar a cabo esa crítica en clase, los profesores introducían pruebas para documentar los actos humanos, las situaciones sociales y las cuestiones que se suscitaban cuando fuese pertinente en relación con los puntos de vista expresados.

El modelo por proceso de Stanhouse, presentaba la especificación de una forma práctica a desarrollar en clase, sus principios de procedimiento constituyen la articulación de su sentido de la forma docente adecuada para manejar los elementos controvertibles en clase.

La expresión investigación-acción fue acuñada por Kurt Lewin para describir una forma de investigación con la característica de ser practicada en grupo con el objeto de modificar circunstancias compartidas por miembros con similitud de valores, así como el hacer una reflexión práctica social.

•

Donald Schön hace una contribución al desarrollo de la investigación-acción a través del desarrollo del conocimiento profesional, *"afirma que la bibliografía académica acerca de las profesiones está dominada por un determinado punto de vista en torno a las relaciones entre la práctica profesional y el conocimiento adecuado"*,¹⁵ al que denomina como modelo de racionalidad técnica, así como

¹⁵ Ibidem, P. 88.

en ese inicio Stenhouse, se centra en la debida comprensión del conocimiento, Schön lo hace, pero pensando en la reflexión del profesorado, y su aportación abre camino al conjunto de la acción acerca de lo que es una práctica educativa. En ese mismo sentido los profesionales de la educación deben tener conocimientos teóricos que facilitarán la producción de los estados buscados (a lo que denomina ciencia básica), deberán de conocer la tecnología para el buen manejo de la situación problemática (ciencia aplicada), y deben de tener también destrezas requeridas para aplicar estos principios y técnicas a la situación problemática (componentes técnicos).

La práctica profesional supone la aplicación de la ciencia y de la tecnología a los problemas prácticos, que consisten en descubrir los medios más eficientes y eficaces de acceder a estadios predefinidos (objetivos). Los valores entran en la selección de los fines, desde el punto de vista del modelo el profesional reconoce los valores en el terreno de los fines prefijados e inequívocos.

La práctica profesional en el preescolar mostrada dentro del desempeño docente también requiere de elementos prácticos e implica observar y pensar antes de plasmar lo que se quiere realizar, de manera que se descubra los medios adecuados para lograr aprendizajes significativos en los niños y niñas del CEN.D.I. U.A.N.

Este modelo de racionalidad técnica, presume de la generalización de las situaciones problemáticas y de sus soluciones. Schön denomina a este modelo *reflexión en acción*. El *action-research* puede ser considerado un tipo de investigación práctica. "La producción de conocimientos deriva de un problema práctico, y el objetivo del primero es dar solución a la situación problemática".¹⁶

¹⁶ Tovar, Op Cit. P. 123.

Los prácticos actúan sin pensar, y por lo general el conocimiento se encuentra implícito dentro de las acciones que realizan, las personas saben más de lo que pueden decir, los observadores no pueden reflexionar sobre el conocimiento en acción de los prácticos, éstos pueden hacerlos por sí mismos, siendo conscientes y describiendo sus teorías reflejadas en su acción.

Schön, divide este tipo de auto reflexión en reflexión sobre la acción, la cual *"consiste en dar una mirada retrospectiva de la comprensión adquirida al tratar el caso concreto; y la reflexión en la acción, que conlleva a una reflexión efectuada a medida que se desarrolla la acción, en duración y tiempo de los espacios o tiempos que la comprenden y en los que el profesional desarrolla su labor"*.¹⁷

En los tiempos siguientes surgen trabajos como los de Kemmis y Carr; quienes apoyan la idea de la enseñanza como práctica reflexiva, no es incoherente con la práctica intuitiva que supone el conocimiento en la acción, así mismo la investigación acción se centra en los aspectos problemáticos de la práctica; la investigación educativa debe de reconstruirse dentro del paradigma de la ciencia moral o de investigación acción, la investigación es educativa si tiene como objeto la puesta en práctica de los valores educativos.

- *"El modelo de investigación-acción reúne las características idóneas esto es, se realiza sobre una experiencia concreta, inserta la realidad y permite sustentar un proceso global de cambios con la participación de los grupos reales y en su contexto."*¹⁸

La investigación acción es para Elliott *"un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes"* pues implica un proceso de reflexión colectiva cuyo

¹⁷ Elliot, Op.Cit P 91

¹⁸ Acle, P.L., et al Investigación-acción SEP SF P 13.

propósito es transformar la realidad, considerando que un elemento importante en dicho proceso es el contexto psicosocial e institucional como generador de ideas y comportamientos. La investigación-acción posibilita el aprendizaje *"basado en la comprensión y está orientado a facilitar la comprensión"*.¹⁹ Siguiendo la premisa de Elliott, es necesario que el cuerpo docente del CEN.D.I. U.A.N. realice precisamente un equipo de trabajo colectivo, pero con responsabilidad para poder realizar observaciones en conjunto y realizar propuestas para allanar aquellas cuestiones que aquejen dentro de su desempeño docente.

El objetivo de la investigación acción es: *"mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento subordina a este objetivo fundamental y esta condicionado por él."*²⁰

La investigación-acción permite la reflexión simultánea entre los procesos y los resultados en situaciones concretas, es decir este enfoque metodológico se desarrolla a partir de la reflexión pero no se queda ahí, sino que se propician propuestas de intervención sobre la práctica misma apoyándose constantemente en las observaciones de los que participan de forma protagónica en esas actividades.

- *"La metodología de la investigación-acción, reivindica su relación con la práctica, parte de bases cualitativamente distintas, las que de acuerdo a teóricos como el propio Oquist y Vio Grossi, se toman del materialismo dialéctico e histórico de manera general, las diferentes estrategias de investigación-acción asocian un momento investigativo a uno transformador o práctico."*

En el desarrollo de la investigación-acción, se manifiestan elementos distintos a la lógica positivista: un enfoque sistémico, el uso de metodologías cualitativas, el

¹⁹ Elliott, J. La investigación acción en educación. P. 9-18.

²⁰ Ibidem, P. 57.

*análisis holístico de las situaciones de problemas, la concepción activa de los sujetos y grupos, una nueva definición de los roles profesionales, una prevalencia de enfoques construccionista, el interés en la investigación y producción de procesos de cambio y desarrollo*²¹

Estas perspectivas de acuerdo a Goyette y Lessard- Hebert, encarnan la función crítica de la investigación-acción, la cual se complementa con las funciones formativas, de construcción de conocimientos y para algunas propuestas una función de cambio social.

A diferencia de la lógica pragmática, la investigación-acción se plantea los problemas y necesidades de grupos, en niveles de inserción social específicos concebidos en su dimensión histórica concreta, por lo que la justificación del conocimiento viene dada por la solución de tales problemas integralmente contextualizados. Desde esta vertiente, la finalidad formativa es un fuerte componente de las prácticas de la investigación-acción, la que se concreta en una producción de aprendizajes significativos para los actores de esta experiencia, es decir, *“una finalidad de descripción de la realidad, la cual se enuncio en términos de una situación problema concreta, descrita desde el punto de vista de sus participantes, un propósito explicativo de la realidad, el cual se concreta en la construcción de categorías dirigidas a la comprensión de una situación particular, en todos los casos este momento de investigación está en función de una acción para obtener diferentes niveles de cambio.”*²²

La investigación participativa es concebida como un proceso de conocer y actuar, donde la población implicada profundiza el conocimiento sobre la realidad particular y se involucra en un cambio en su beneficio. Se define por

²¹ Tovar, Op.Cit p. 124.

²² Tovar, Op.Cit p. 125.

otra parte, como un proceso colectivo, de aprendizaje, donde la comunidad tiene el control del mismo.

Considerándose además que esta modalidad interventiva se fundamenta en una relación de comunicación horizontal entre los participantes. En fases que se diagnostica, se retroalimenta a la comunidad y se le organiza para la acción.

El estudio realizado dentro del CEN.D.I. U.A.N. comenzó a partir del interés institucional; la responsable del área pedagógica se encargó de revisar las planeaciones, expuso ante una reunión técnico-pedagógica (la cual está establecida de manera permanente con las educadoras del mismo plantel), que los resultados observados en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades que proponían las educadoras, no tenían una lógica congruente con los propósitos del desarrollo integral del niño que establece el P.E.P. 92; ante esta observación surge una inquietud particular entre las educadoras de revisar su trabajo, reflexionaron al tener conversaciones entre ellas sobre como planeaban ciertos proyectos y a interesarse en la práctica educativa de las demás, obteniendo como conclusión que necesitan poner mayor énfasis en la práctica, el inicio de ésta concientización, marcó la pauta de querer repensar el trabajo en el aula, cambiar la forma en que se trabaja, esto justifica el implemento de abordar la problemática en base a un estudio de investigación, puesto que fue pertinente, al realizarse en el tiempo en que se presentó, y fue conveniente encontrarse una solución, factible porque la mayoría de las educadoras del Centro estaban dispuestas a darle el tiempo que se requiriera para mejorar su desempeño; viable porque se tuvo el interés y la disponibilidad de las afectadas, el tiempo que se requería invertir en dicha investigación, los espacios donde se llevaría el seguimiento, la disponibilidad de las autoridades superiores, como lo son la directora del Centro y la del área pedagógica; ya que con ello se lograría un impacto directamente en el aprendizaje de los niños, una

proyección del CEN.D.I. en una educación de calidad y compromiso. La primera afirmación de este proceso fue esclarecer el por qué y el para qué de la investigación, lo que se manifiesta como necesidad de cambio dentro de la práctica educativa, porque se mostraron incongruencias, sesgos y apatías ante la aplicación de la metodología por proyectos establecida en el Programa oficial, así como, un sentido de descontextualización cuando la propuesta orientaba actividades que no necesariamente correspondían a los intereses y motivaciones de los alumnos, ya que éstos están inmersos en contextos actuales distintos a las referencias del desarrollo de la propuesta; ello implica la necesidad de encontrar un espacio común, donde coincidan las problemáticas particulares de cada docente y por tanto, se pudieran generar transformaciones en su práctica.

El objeto de estudio quedó delimitado sobre la práctica docente, es decir en el desempeño pedagógico didáctico de las educadoras dentro de la acción para el desarrollo de los proyectos del programa de educación preescolar; esta problemática como se ha descrito, implica la necesidad de la incorporación de los individuos participantes en el proceso, y sobre todo que estos adquieran conciencia sobre su práctica y el compromiso de innovar la misma, como se ha manifestado, estas consideraciones se evidenciaron desde el origen de este proyecto de investigación, estas condiciones determinan la exigencia de que la indagación se ubique en el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico dialéctico, de intervención, con un estudio de investigación-acción, ya que ésta estructura teórico metodológica proporciona el sentido y la orientación que se requiere en cuanto a la transformación de la práctica social de los docentes del centro. Este tipo de investigación requiere la participación de un equipo de investigadores, que quedó conformado por la mayor parte de las educadoras, asistentes, jefa de área pedagógica y directora del Centro, un criterio para su conformación fue el que tenían que estar ante un grupo de preescolar.

Como parte de la metodología se realizó un diagnóstico, éste es un medio eficaz para conocer la situación real del problema en el contexto, en este caso del CEN.D.I., éste fue elaborado con la participación del equipo de investigación, se fundamentó es decir, se argumentaron los elementos teóricos, los procesos, las características y las condiciones de lo que implica el desarrollo del diagnóstico. Se delimitaron los propósitos que se pretendía alcanzar con el mismo, en aspectos como: identificar lo que dice el programa y lo que se realiza en la práctica, identificar características de cada una de las educadoras en su desempeño ante el grupo (experiencia, actualización, cómo plantean las actividades), ante esto mismo se aplicó una encuesta en la que las docentes pudieron externar su inquietud y conciencia ante la problemática, y propusieron acciones que ellas creían que les podían ayudar a fortalecer su trabajo educativo. Se realizó solo con las educadoras que estaban frente a los grupos de preescolar, y se utilizaron técnicas como la encuesta (antes mencionada), la de consenso, que es el diálogo informal entre dos o más personas, y en distinto tiempo, y el comentario sobre la marcha, que por las características propias del trabajo en CEN.D.I. eran las más adecuadas para poder obtener información.

El resultado del diagnóstico llevó a la consolidación de generar una propuesta que lograra transformar la práctica educativa, fortaleciendo las habilidades de planeación, para el desarrollo de estrategias didácticas, de evaluación y para el diseño de lineamientos de trabajo colegiado. Se definieron una serie de talleres y academias de trabajo colectivo, que implicaban el logro de objetivos y metas de acuerdo a las categorías de análisis que implican el desempeño docente, todo ello tiende progresivamente a contribuir a la transformación de la realidad del campo de estudio.

Se llevó a cabo la aplicación de los talleres y academias de la propuesta, se evaluó el resultado obtenido de ésta aplicación y se reestructuró para quedar definido este plan de intervención.

CAPÍTULO 2

EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de la metodología de la investigación acción se necesita realizar un diagnóstico inicial para detectar la problemática, implicando un compromiso por parte del personal de CEN.D.I. U.A.N. Las exigencias de aprendizaje que denotan el desarrollo del proyecto, asumen también esfuerzos individuales de adaptación y de un conflicto motivacional; las acciones de trabajo colaborativo tendrán que supeditarse a las necesidades y objetivos que el grupo determine, lo que implica también la necesidad de intercambiar o flexibilizar los roles o funciones que se pueden estereotipar, y que se vuelven obstáculos para el logro de los propósitos del grupo.

Esta situación de conflicto inherente cuando se reúnen individuos alrededor de cierta tarea, es importante que se analice y se exponga para reducir su impacto en los posibles logros, lo que significa la conformación de un grupo: primero reconocer que es un proceso en continuo cambio y en permanente maduración, ya que en el se realizan acciones de aprendizaje, cuando a partir de las referencias personales se hacen esfuerzos de integración de elementos conceptuales comunes frente al objeto de estudio, así también este propósito de vinculación del grupo, manifiesta cambios en la estructura motivacional y del interés implícitos en cada individuo al relacionarse con otros, y que en grupo se buscan que tales particularidades se conviertan en fortalezas comunes. *"El equipo de trabajo implica el grupo humano en sí, cuyas habilidades y destrezas permitirán alcanzar el objetivo final. Sus integrantes deben estar bien organizados, tener una mentalidad abierta y dinámica alineada con la misión y*

y visión.²³ El desarrollo del proyecto exige la apropiación consciente de los que forman el colectivo y de quienes comparten la problemática, que se involucre instintivamente creatividad, voluntad, cooperación, responsabilidad, coordinación y liderazgo, valores propios a las características del área de intervención. Así como para el progreso de los participantes, lo que significa la necesidad de desarrollar una profundización en el análisis, acerca de la problemática de los elementos; del poder que emergen, de la necesidad de coordinación, de factores subjetivos y concreciones objetivas, de necesidades protagónicas que pretende el proyecto, de conflictos desprendidos de las referencias de los individuos que son moduladas en sus relaciones sociales, del carácter de los integrantes Todo ello, cobra importancia en la construcción del grupo, ya que es importante la comprensión de los factores de esta problemática, por un lado, para lograr los propósitos del proyecto y por el otro, trascender desde lo individual a lo institucional.

Al reconocer la existencia de la problemática en la escasa congruencia entre la propuesta oficial del Programa 1992, y la relación con la estrategia para concretar esos lineamientos en la práctica docente, a sido necesario que se incorpore el análisis de los elementos que esencialmente están implícitos en la conformación de colectivos, que tienden a definirse como grupos de trabajo en permanente aprendizaje y que en procesos complicados de comprensión de la investigación-acción, se traducen en hechos concretos que modifican la realidad social en que puede impactar tales proyectos, como lo es la problemática presentada.

A partir de ello podemos considerar al grupo no como un conjunto de personas, sino como un todo cuya finalidad la define una tarea en común -aprender en y con los demás-, es preciso tener claridad en que una *agrupación es un*

²³ Aguirre, M.A. Habilidades gerenciales. http://www.degerencia.com/tema/trabajo_en_equipo.

*conjunto de personas y un grupo es una estructura que emerge de la interacción de los individuos*²⁴, lo que significa que un grupo no se establece porque algunas personas se encuentran reunidas, más bien es un proceso mediante el cual se conforma y adquiere identidad.

En este contexto y recuperando la orientación de este enfoque metodológico que define el equipo de trabajo, que participa en la reflexión para la justificación y problematización da como resultado este proyecto de investigación, se manifiesta una participación con propósitos comunes; se mantiene una conciencia de grupo, al identificarse y percibirse como unidad, lo que permite pensarse como grupo; se muestra una dependencia recíproca, es decir, los participantes se apoyan para el logro de los propósitos; tienen la posibilidad de comunicarse e interactuar para intercambiar y reflexionar puntos de vista, para fortalecer el marco referencial; es necesario que cada uno de los integrantes tenga alguna responsabilidad para lograr los objetivos del grupo, pero que tales funciones no impliquen una expresión de roles rígidos, sino que se puedan desarrollar tareas flexibles y holísticas; además el grupo se conformará como una estructura de experiencias de aprendizaje.

El grupo además de realizar actividades alrededor de la tarea y de compartir experiencias y transformaciones colectivas e individuales, también se traducirá en **grupo de aprendizaje** o un grupo cooperativo, cuando se establece que es un *conjunto de individuos que comparten un fin común y que se caracteriza por una relación de interdependencia entre sus miembros*²⁵, y cuando se establece la relación con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de interacciones donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas, se registra que es importante en un proceso que tiende a transformar una práctica social. En este

²⁴ Berra, B. Repensar el aprendizaje grupal como construcción del conocimiento. P. 43.

²⁵ De Paz, O. Participación en los proyectos colaborativos de la red escolar. P. 22.

caso el equipo no se involucra por exigencias de una determinada política o de factores externos sino más bien, se integra por una conciencia de mejorar y elevar los niveles de congruencia de su práctica docente con las necesidades educativas reales que están presentes en un contexto actual que requiere alumnos con un nivel significativo de iniciativa, creatividad, y participación en las acciones cotidianas en el que están expuestos.

Por tanto se puede entender que el aprendizaje grupal es un proceso de elaboración conjunta el que el conocimiento no se da como algo acabado, sino más bien como un proceso de construcción por parte de los integrantes del grupo, en una experiencia grupal todos aprenden de todos.

Las ventajas de este trabajo colegiado es que con la participación y reflexión individual de cada una, se podrá enriquecer el trabajo y también aplicar las estrategias dentro de cada sala de preescolar, y con la colaboración de todo el equipo, se logrará mejorar la práctica educativa transformando la parte medular de la planeación, con la conciencia de planear actividades que realmente impacten en el aprendizaje de los niños, cada participante tiene la percepción de que sus esfuerzos son necesarios para que el grupo pueda alcanzar las metas propuestas y que los medios disponibles son útiles para cumplir una tarea, se desarrolla un sentido de responsabilidad personal y de empeño en el trabajo cooperativo, lo cual sustenta un nivel de eficacia sobresaliente en el aprendizaje y en el trabajo común.

El equipo cuenta con actitud de cambio prospectivo, unificando el criterio de mejorar la calidad en la educación que promueven, y tienen una fuerte convicción para reorganizar la forma de planear los contenidos educativos para los niños del Centro de Desarrollo Infantil.

El trabajo colegido presentará una gamma de percepciones y fundamentos por las diversas formaciones profesionales de las educadoras, algunas egresadas de normales urbanas y rurales, así como de universidades pedagógicas nacionales, con una variante en años de experiencia frente a grupo que oscila entre los 21 y 3 años, algunas no cuentan con estudios de posgrado, diplomados o especializaciones.

Dentro de las asistentes educativas, su nivel académico abarca desde la secundaria y preparatoria trunca, hasta el perfil de asistente educativo con una experiencia frente a grupo de 21 a 1 año. Los integrantes nunca han participado en una investigación, sin embargo, muestran interés en hacerlo mostrando su mejor disposición.

2.1 Equipo general

- Educadoras
- Asistentes educativas
- Jefa de área pedagógica y apoyo del área
- Directora

2.2 Equipo participativo

Educadora Rocio Guadalupe Casillas López. Egresada de la Escuela Normal de Especialización de Nayarit, de la licenciatura en educación preescolar, originaria de Tepic, comenzó a laborar en la institución en el ciclo escolar 2005-2006; educadora responsable, tranquila, paciente, reservada, honesta, expresiva, tiene muy buena redacción, y su letra es de una tipología de molde,

le gusta escribir tranquilamente para no equivocarse. Tiene capacidad de retención.

Participa en todo evento que se presente, en especial si es para los niños; siempre llega muy temprano al trabajo, tiene todo listo en su sala; y se compromete con su trabajo.

Profesora Lorena Beatriz Hernández Meza. Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional con la Licenciatura en Educación Plan 94; ha estado al servicio de la educación desde hace 10 años, dentro de la educación privada y dentro del Centro de Desarrollo Infantil; prestó sus servicios cubriendo interinatos, desde el ciclo escolar 2005-2006; educadora extrovertida, con facilidad de palabra, espíritu alegre, se gana el cariño de los niños. Siempre busca estrategias para llamar la atención de sus alumnos, logra transmitirles la alegría y el ser positivo. Su principal preocupación es el avance y desarrollo de los niños, siempre pendiente de los seguimientos que haya en casa, emprendedora de estrategias pedagógicas. Es honesta, cooperadora, sociable, responsable, expresivo, externa su sentir, tiene la habilidad para montar coreografías. Es soñadora e idealista.

Educadora Rosa María Careaga Jiménez. Egresada de la Normal Urbana, de la Licenciatura en Educación Preescolar; ha prestado sus servicios en el CEN.D.I. U.A.N., desde hace más de 16 años; educadora jovial, carismática, es una persona que exige y da sus derechos, es sociable, convive con todos los compañeros. Da sus puntos de vista, le gusta ayudar a sus compañeras, dando sugerencias o estrategias que a ella le facilitaron el trabajo en CEN.D.I. U.A.N. Es tranquila, observadora, extrovertida, confiable, es animadora para emprender acciones. Busca la manera de mejorar constantemente su práctica,

es organizada, tiene la habilidad de llevar buena contabilidad; comprometida y responsable en su trabajo, muy expresiva y paciente.

Educadora Alma Patricia Valle Jiménez. Egresada de la Escuela Normal de Preescolar del Estado de Jalisco, ubicada en el pueblo de Estipac, entre los poblados de Villa Corona y Cocúla; trabajó 12 años en la Ciudad de Guadalajara, en un Jardín de Niños Federal, teniendo que dejar su plaza por movilidad de residencia. Cuando reside en Tepic, Nayarit, comienza a trabajar en un Colegio, posteriormente se integró a trabajar en el CEN.D.I. U.A.N., teniendo ya 2 años laborando en esta institución.

Es una persona carismática, se preocupa por mejorar su práctica, siempre está en constante participación, respeta puntos de vista, es de carácter jovial, responsable, y sobre todo muestra disponibilidad a los procesos de cambio y más cuando son en bien de la educación.

Educadora Yosseline López Bernal. Egresada del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, como Licenciada en Educación Preescolar; y de la Escuela Normal Superior de Nayarit como Licenciada en Educación Media Superior en el Área de Inglés; trabajó realizando suplencias en las escuelas primarias, y posteriormente en el área de preescolar, hasta que se le invitó a cubrir un interinato dentro del CEN.D.I. U.A.N. laborando definitivamente desde el año 2003.

Ha mostrado la habilidad para el dibujo, es honesta, paciente, comprometida y responsable con el trabajo, y sobre todo tiene la responsabilidad de pensar en los niños y por los niños. Es sociable, creativa, cariñosa, convive con sus compañeros, busca de mejora su práctica docente, cuestiona sobre temas de

interés, para poder obtener estrategias o sugerencias que puede aplicar en su práctica diaria.

Educadora Irma Adriana Mendoza Ramírez. Egresada de la Escuela Normal Rural de Acaponeta y de Escuela Normal Superior de Nayarit en el área de español, trabajó en el estado de Michoacán en jardines de niños, regresando a Nayarit después de 4 años fuera del estado. Con una experiencia de 21 años frente a grupo, ha tenido grandes aportaciones en el CEN.D.I U.A.N. Es creativa, sociable, responsable, comprometida, y le gusta mucho leer y actualizarse.

Educadora Elba Miriam Lamas Maldonado. Egresada del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, comenzó su labor docente realizando suplencias en el Centro de Desarrollo Infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez de la Universidad Autónoma de Nayarit; hasta que obtuvo su base, es una educadora alegre, dinámica, cariñosa, muy sociable, siempre se interesa por mejorar su trabajo. Pregunta constantemente si su trabajo está bien realizado, le gusta externar su práctica docente con la finalidad de recibir alguna sugerencia a su labor.

Educadora Aida Elizabeth Santana Hinojosa. Siendo egresada de una normal privada de la ciudad de Guadalajara, comenzó su labor educativa en Ciudad Guzmán, en un Jardín de niños federal, a los dos años de servicio retornó a Nayarit, en donde trabajó en los inicios de la guardería del DIF, posteriormente la invitaron a ser parte de un nuevo proyecto que estaba por comenzar, la creación del CEN.D.I. U.A.N.

Teniendo su segunda licenciatura en educación media en el área de psicología, y la licenciatura en gestión escolar, de la Universidad Pedagógica Nacional,

logró mostrar el perfil para desempeñar el puesto de jefa de área pedagógica, dejando su lugar frente a grupo.

Su función es revisar el trabajo pedagógico que cada educadora hace dentro de sus salas, desde el revisar la planeación, hasta las visitas de observación a las salas, es una persona confiable, y muy querida por los niños, no niega la ayuda cuando se necesita alguna estrategia o se suscita una situación de planeación.

Su experiencia apoya su creatividad, es una persona objetiva, justa, tranquila, es honesta, y muy trabajadora. Le gusta estar actualizándose cuando hay oportunidad, puesto que para ella es muy importante no dejar de estar en contacto con las novedades en el preescolar, busca compartir experiencias con educadoras de diferentes jardines. Tiene la habilidad de socializar.

Cuenta con facilidad de palabra, ideas innovadoras, aporta estrategias para cada situación presentada.

2.3 objetivos de la investigación

En la discusión y reflexión necesaria para determinar algunos elementos de la problemática manifiesta, particularmente lo referido a una incongruencia entre la propuesta del Programa oficial y las condiciones referenciales del contexto actual de la práctica docente, lo cual nos lleva a la definición del problema de investigación y la necesidad de generar una propuesta de intervención educativa, considerando en todo momento la participación de los protagonistas; en este proceso se definieron en el equipo de trabajo los siguientes objetivos:

- Que las educadoras reflexionen sobre lo que dice el Programa de Educación Preescolar 1992 (P.E.P. 92) y lo que realmente se está haciendo.
 - Que las educadoras detecten las debilidades de la práctica educativa conforme a los resultados observables.
 - Que las educadoras reflexionen en como hacen las actividades de una planeación.
 - Que las educadoras unifiquen criterios del contenido del P.E.P. 92 y de lo que implica realizar una planeación.
 - Que propongan acciones que mejoren su práctica docente.
 - Que el cuerpo docente trabaje en colectivo.
 - Que se retome la evaluación como proceso de mejora.
 - Que se fortalezca el trabajo educativo.
 - Que transformen la práctica educativa a partir de las reflexiones y conclusiones obtenidas.
-

CAPÍTULO 3

OBJETO DE ESTUDIO

El problema que se manifiesta en el desarrollo de los proyectos, es observado en un punto común por las educadoras del CEN.D.I. U.A.N. en cuanto al desfase de las actividades con el interés de los niños, puesto que aunque la educadora sea guía; no logra propiamente partir de los referentes de los niños en base a los propósitos que requiere el grupo. Los niños no entienden las indicaciones, dando resultados poco observables que no corresponden a las necesidades sentidas que se necesitan trabajar, las actividades no se logran del todo porque en lo general hay un cierto nivel de inconsistencia entre lo determinado en el Programa 1992 respecto a los requerimientos y necesidades de actividades de aprendizaje que suponen los alumnos en la actualidad donde el contexto no coincide con aquellos años en particular, es necesario una organización de la planeación que contenga una intención educativa de calidad, actividades que tengan un alto contenido de conocimientos, elaboradas sistemáticamente, y un seguimiento óptimo del proceso de aprendizaje.

El Programa de Educación Preescolar 1992 tiene un panorama constructivista, que está sustentado en una estrategia didáctica y apoyada en la elaboración de proyectos escolares para lograr la adquisición y elaboración de estructuras conceptuales, lo que significa situar al niño como centro del proceso educativo, en donde se debe de dejar que el niño y la niña construyan sus propias reflexiones, partir de lo que saben y conocen para poder dar soluciones a actividades propuestas dentro del proyecto; la educadora es guía, los niños y las niñas observan sus respuestas y crean sus propias conclusiones.

Este proceso implica tener una constante observación individual para el registro de los avances de los niños, y una indagación permanente. Aunque cabe destacar que es necesario realizar un cuestionamiento al Programa de Educación Preescolar 1992, detectar cuales son las partes del método que emplea y sus procedimientos para poder tener un panorama amplio de la situación presentada, ¿Es realmente aplicable este tipo de metodología para las características de la población infantil que se atiende? ¿Es acorde al contexto educativo que se requiere para cubrir las necesidades de los niños y niñas del Centro?

Entonces la mejor manera de favorecer las habilidades pedagógico-didácticas en su práctica será partir de las necesidades sentidas de cada educadora ante un grupo determinado de preescolar. Esto les permitirá desenvolverse como parte del cuerpo educativo, y de su propia aula, podrán emitir puntos de vista, evocar experiencias y compartirlas, reflexionando sobre sus formas de planear y el impacto que tiene dentro de su práctica educativa, analizando las condiciones que se presentan y al mismo tiempo crear conciencia sobre la posibilidad de transformación. Cambiar o aceptar que no se está organizando bien el trabajo, o que se dificulta su práctica de forma específica e intencional, es objeto de investigación. Viendo las posibilidades de desarrollo, se cubriría toda expectativa de análisis y crítica al trabajo que se ha venido realizando. Se tiene en mente una finalidad dentro del objeto de estudio que conlleva a la transformación personal como educadoras y al mismo tiempo en el trabajo frente a los niños y, por ende, a los mismos niños en general.

Con la búsqueda de estrategias que les permita favorecer sus habilidades pedagógico-didácticas, en la que las actividades del proyecto queden con una claridad y objetividad, conteniendo intenciones pedagógicas, que logren un

cambio de actitud; con ello se implicaría la reflexión sistemática de la acción, logrando transformarse y transformar al educando en este caso los niños.

*"Educandos y educadores se van a educar dentro de un mismo proceso y ambos van a aprender del mismo, así el proceso de aprendizaje partirá de las experiencias y las necesidades sentidas por los sujetos que participaran en el mismo: estas experiencias constituyen el punto de partida para la producción de conocimiento."*²⁶

3.1 Supuestos filosóficos

*"La tarea del alumno será dar sentido a su ambiente y construir para sí mismo una impresión precisa de la realidad, el alumno recibirá estímulos para lo anterior mediante la exploración, el experimento, el ensayo, el error y el discernimiento en la realidad concreta que se le presenta. La educación es un proceso por descubrimiento"*²⁷

Se reconoce que la idea de enseñar implica establecer y reconocer una relación entre dos personas. El maestro intenta hacerse responsable del aprendizaje de otra persona y se compromete a esforzarse para que ésta adquiera un conocimiento y a variar sus métodos si es necesario con tal de que se produzca un aprendizaje.

Para Aristóteles primero está la observación, pero la explicación científica sólo se consigue cuando se logra dar razón de esos hechos o fenómenos. Pensaba en ésta como una progresión o camino inductivo desde las observaciones hasta los principios generales, principios explicativos. Aristóteles exigía una relación causal entre las premisas y la conclusión del silogismo acerca del hecho o fenómeno a explicar. Ésta contiene cuatro aspectos: la causa formal, la causa

²⁶ Ibidem, p. 40.

²⁷ MOORE, T.W. Introducción a la filosofía de la educación. P. 65

material, la causa eficiente y la causa final. *"Exigia explicaciones teleológicas, que aclarasen "con el fin de que" ocurrieran los fenómenos"*.²⁸

El centro de la filosofía aristotélica está en la substancia, verdadero ente real, que captamos entre nosotros y que existe independientemente del conocimiento. Dentro de la lógica aristotélica sobresale el silogismo, éste concluye con una proposición, en donde se ha relacionado el sujeto y el predicado, a causa de su mutua implicación con el término medio, que ha servido como nexo o enlace entre aquellos dos. El término medio es, pues, la causa o razón de la unión de un sujeto con un predicado, con ello se ha obtenido una proposición de nivel científico, es decir una tesis en donde se ve la causa de su afirmación, para Aristóteles *"el conocimiento científico es el que va a las causas de las cosas, y el silogismo se instala, entonces, como el procedimiento técnico que nos hace ver la causa o razón de una afirmación cualquiera"*.²⁹

Considerando que el desarrollo del aprendizaje es gestión del que aprende, lo cual implica un procedimiento de incorporación de razones empíricas a conceptos que sirven de referencia, esto no es otra cosa mas que el manejo de la razón en un proceso de inducción constante como lo afirma Aristóteles; al respecto la aproximación organicista, pone énfasis en la necesidad del alumno de desarrollar sus propios métodos de trabajo y de la adquisición de conocimientos y habilidades, el papel del maestro es consultor o supervisor, el centro de máxima actividad será el alumno, el cual idealmente estará dedicado a todas las actividades que ejercitan sus capacidades y estimulan sus intereses.

²⁸ MARDONES, J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Material para una fundamentación científica*. P. 22.

²⁹ GUTIERREZ S. R. *Historia de las doctrinas filosóficas*. P. 53.

La educación es esencialmente humanista, más que de un sentido técnico, es decir, ésta práctica social es una relación entre individuos donde están en juego valores, contextos históricos, motivaciones y en general subjetividades, pero que como es una actividad intencionada implica fines, como esencia de lo humano, del sujeto que deba ser transformado en cualquier edad de su vida, todo ello se sustenta en una perspectiva filosófica, es un proceso inductivo, de participación, de integración de elementos para lograr un todo, en el caso del proyecto es asumir la responsabilidad del aprendizaje y la transformación axiológica y cognitiva de los niños cuando están inmersos en procesos educativos determinados por la orientación del programa oficial y por la actividad cotidiana del docente, esta consideración nos lleva a preguntar ¿cómo es que se da el aprendizaje? ¿el programa realmente cubre las expectativas planteadas?, ante esto es necesario reconocer ¿cuáles son los elementos que influyen en el desempeño de la práctica docente en este Centro de Desarrollo Infantil? éstos cuestionamientos recuperan la necesidad de reconocimiento de la perspectiva filosófica esencial de la práctica educativa y por lo mismo, son eje del sustento de este objeto de estudio.

Enseñanza no designa una sola actividad, puede involucrar diferentes clases de actividades, como hablar, hacer preguntas, escribir en el pintarrón, crear las actividades de un proyecto, implica la intención de que alguien debe aprender como resultado de lo que uno hace y requiere un reconocimiento por parte del maestro y del alumno de que existe entre ellos una relación especial. Cualquier cosa que haga el profesor (actúe, entretenga o se divierta) no implicará que está enseñando, aunque tal vez pretenda hacerlo, si el maestro organiza su tarea en una forma apropiada con las circunstancias con la edad y las capacidades de los alumnos, con la intención de que aprendan algo, entonces estará enseñando.

3.2 Supuestos epistemológicos

El mundo social se concibe esencialmente como un mundo relacional e intersubjetivo, como lo es el CEN.D.I. U.A.N., que se representa en un conjunto de normas, patrones y códigos que cada grupo humano construye en tanto su cultura, y que se representa fundamentalmente en el lenguaje.

"La interacción simbólica descansa en tres pilares fundamentales:

- *Los seres humanos actúan hacia las cosas en base al significado que estas tienen para ellos.*
- *El significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los demás.*
- *Estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas en su interacción recíproca.*

Los fundamentos epistemológicos de estas tradiciones se centran en los procesos de construcción subjetiva de la realidad social, esto es, en las perspectivas de sus participantes; ésta se ocupa de problemas filosóficos que se presentan en el curso de la investigación o en la reflexión acerca de los problemas, métodos y teorías de la ciencia. Propone soluciones claras, consistentes en teorías rigurosas e inteligibles. Distingue la investigación profunda de la superficial y es capaz de criticar programas, así como el sugerir nuevos enfoques promisorios"³⁰

"La dialéctica subraya el carácter cambiante de todas las cosas y la naturaleza conflictiva de algunos procesos."³¹ En el caso del conocimiento, se hace inconsistente y variable desde el punto en el que se adquiere, el conocimiento por su naturaleza, no se puede producir en un individuo aislado o independiente sino en un hombre inserto en una sociedad; este producto

³⁰ JUNGÉ, M. Epistemología. P. 13

³¹ *ibidem*, P. 173

adquirido de manera consciente, es decir, cuando el individuo tiene la disposición y predeterminación para conocer algo, o cuando lo concibe de una forma inconsciente o no prevista, con ello puede proponerse la activación del sujeto o del objeto en sí, produciéndose un conocimiento activo, o bien, se puede darse pasivamente desde la contemplación e interpretación del objeto en la realidad.

"La epistemología dialéctico crítica aclara lo que supone que es la realidad, solo en una perspectiva que concibe a la realidad en movimiento, es comprensible el tiempo como aquí se lo concebimos. En ese sentido, el primer problema que se presenta es como representar ese movimiento en el presente cuando la realidad esta dada, pero a su vez esta dándose. La respuesta a esta representación del movimiento se encuentra en la forma que adquieren ambos momentos en indisoluble vinculación. La respuesta a esta representación del movimiento se encuentra en la forma que adquieren ambos momentos en indisoluble vinculación. En ese vínculo se encuentra la potencialidad que orienta la dirección de un campo de acción entre actores, pero esta no es manifiesta, sin embargo es un contenido emergente. Lo que Hegel llamaría el lugar de las transformaciones cualitativas."¹²

Una relación activa del conocimiento hace el enlace entre el sujeto y objeto orientado hacia los componentes del objeto que le permitirán su activación direccional, intencionalmente considerada por el sujeto. Son condiciones de generación de conocimiento activador: la asunción de una actitud crítico-dialéctica, la presencia de conciencia histórica, la conciencia de la intencionalidad y de la voluntad activadora y, la asunción de la lógica de descubrimiento. El conocimiento activador es siempre conocimiento del presente, crítico, dialéctico y concreto. Es crítico en cuanto que opera la apertura de la razón a multiplicidad de teorizaciones de objeto de estudio. Es dialéctico porque concibe a lo real como mutable y trata de aprehenderlo en su

¹² Massé, C. La categoría de la totalidad en la epistemología dialéctico crítica. P 7
<http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/D109378.pdf>

mutación. En esta relación el sujeto es objeto y la teorización se enmarca en el ámbito de la práctica del sujeto. Mientras que en la relación de exterioridad el sujeto establece un compromiso intelectual con determinadas fuerzas actuantes en un proceso, acá el sujeto cognoscente asume el papel de intelectual orgánico de fuerzas actuantes siendo en sí parte del objeto y representando la instancia reflexiva en él.

La teorización resultante, sirve para la activación de sujetos cognoscentes y actuantes, la formación de intelectuales. El ámbito específico de la formación intelectual es de carácter pedagógico y está orientada básicamente a la enseñanza de modos de pensar lo real. Reproducir el modo dialéctico-crítico de pensar lo real en sujetos cognoscentes capaces de generar teoría activadora con clara conciencia de las mediaciones cognitivas para ello.

*"Los intelectuales de clase al desplegar su esfuerzo pedagógico en todos los frentes posibles, deben fomentar con la pasión socializada para el cambio proponiendo y realizando nuevas organizaciones entendidas como nuevos frentes de lucha. De la acción pedagógica resultan intelectuales e individuos ideologizados y ambos tienen tareas importantes que cumplir para la transformación de las estructuras sociales"*¹²

*"La dialéctica crítica es la mismo tiempo conocimiento y visión del futuro, medio para reconocer teóricamente el presente y posibilidad de activación viable hacia un futuro deseado. Hay presente, pasado y futuro para un ente histórico que recibe su ser del pasado y lo modifica hacia el futuro; el futuro no es un instante por venir y aun no aquí, sino que es el ser verdadero del hombre que se fragua en el presente sobre la determinación del pasado"*¹³

La epistemología dialéctico crítica no busca constituir un discurso formal sobre lo real que se agote en su misma descripción, ni tampoco busca la verdad

¹² COVARRUBIAS V.F. La construcción de conocimiento social desde la dialéctica crítica, P. 165.

¹³ GARZÓN, B. J. Carlos Marx. Ontología y revolución. P. 129

explicativa del mundo, por aparentemente sólida que ésta sea. Sus fundamentos están orientados a dar cuenta de la totalidad social que rodea al hombre, para dar cuenta de su propia naturaleza, a partir de la cual construir una racionalidad crítica como autoconciencia desaliñada que desplegada en su praxis permita al hombre tanto la transformación de la sociedad como su propia transformación.

Esta perspectiva epistemológica de la dialéctica crítica apoya en la comprensión del proceso esencial de la práctica de las educadoras cuando se considera que es necesario una reflexión y una transformación de la misma logrando la toma de conciencia que es el sustento de vincular la actividad docente a la realidad cotidiana.

3.3 Supuestos sociológicos

*"La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas más complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica."*¹⁵

La resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar escuelas como sitios sociales, este modo de discurso rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición.

¹⁵ GIROUX, H. Teoría y resistencia en educación. P. 143.

La resistencia redefine las causas y el significado de la conducta de opción, la noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen son: la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo.

La problemática implica precisamente por su naturaleza una resistencia al posible cambio que se puede enfrentar el cuerpo docente del CEN.D.I. U.A.N. puesto que en el momento que se piense en una reflexión de la praxis o de una autoevaluación del desempeño docente, topa con una ideología personal de ser exhibidos o criticados, por ende, se puede mostrar solo una parte fundamental no real de la problemática sentida.

La resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas de auto reflexión, para la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social.

"El valor pedagógico de la resistencia reside, en situar nociones de estructura e intervención humana y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de escolarización.

La teoría de la resistencia se ocupa de aquellos sitios y espacios en donde los grupos subordinados se encuentran y desafían a la cultura dominante, no conceptualizan adecuadamente el desarrollo histórico de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de lucha y resistencia."²⁶

Las escuelas tienen doble problema cuando se trata de enfrentar cambios, están burocratizadas, tiene problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad. La educación tiene un ritmo de cambio lento no sólo porque forma

²⁶ *Ibidem*, P. 143.

parte de los aspectos de la conservación de la cultura, las transformaciones en ella duran muchos años. Frente a la necesidad de una conducción eficiente y de una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad aparece el contenido del cambio: ¿Qué he de cambiar para mejorar esta institución en este aspecto determinado?

3.4 Supuestos psicológicos

*"El hombre es un sujeto social, quien tiene la capacidad de transformar el medio para sus propios intereses,"*³⁷ al respecto Vigotsky estudió el impacto del medio social y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje. Lo que el maestro hace es darle pistas o claves para facilitar su trabajo. El trabajo de la educadora deberá ser precisamente bajo estos términos, y una parte esencial de evidencia será la planeación o la forma de planear de ellas, que las actividades sean realmente significativas.

Vigotski consideraba que la influencia social era algo más que creencias y actitudes, las cuales, ejercían gran influencia en las formas en las que pensamos y también en los contenidos de lo que pensamos. Vigotski realizó investigaciones que revelaron que a lo que los psicólogos llaman "procesos de pensamiento", son menos universales, ya que en estos el contexto sociocultural ejerce una profunda influencia. De este modo, la percepción, el pensamiento y la memoria son procesos fuertemente influidos por el entorno social, que nos ofrece formas de clasificación, descripción y conceptualización diferentes, de acuerdo con la cultura en que nos hayamos desarrollado.

Vigotski también hizo algunas precisiones, si bien es cierto que, con respecto al contenido y a los procesos que utilizamos al pensar, la cultura ejerce un efecto

³⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Teóricos. Vigotski, Bruner y Piaget. P. 3

preponderante, Vigotski señala que la estructura mental de todos los seres humanos es similar y comprende dos niveles de funcionamiento: el alto y el bajo. Los procesos mentales inferiores o bajos consisten en habilidades tales como "atención reactiva", que nos faculta para reaccionar ante los colores, ruidos o cambios en nuestro entorno; la memoria asociativa, que nos permite desarrollar hábitos sencillos como detenerse ante una luz roja tales formas de pensamiento sensorio-motor en general estas funciones son innatas.

"El nivel mental alto, son estructuras exclusivas de los seres humanos que han sido moldeadas a lo largo de muchas generaciones, dichas funciones, como ejemplo la atención focalizada, la cual nos permite concentrarnos en una tarea a pesar de las distracciones, o la memoria deliberada que nos permite relacionar cierta información como relevante para resolver determinados problemas".³⁸

Para Vigotski, la enseñanza importante no consistía en desarrollar aptitudes técnicas, sino en desarrollar aquellas tareas en que entran en juego, en su máxima expresión, las funciones psíquicas superiores, es decir, aspectos tales como aumento de la capacidad y la eficiencia de la memoria, de la capacidad para ver o percibir, o de la capacidad de resolver problemas.

La herencia cultural, no se refiere a los contenidos sino también a los procesos del pensamiento, viene a transformar los mecanismos mentales que entran en juego en los procesos de adaptación y de solución de problemas del ser humano. Estos mecanismos biológicos no presuponen formas de acción totalmente estructurada; sino disposiciones para actuar de una determinada manera; por tanto, para que estas disposiciones naturales funcionen, requieren un proceso de estimulación y práctica, lo cual es llevado a cabo por los mecanismos culturales que cada sociedad humana posee.

³⁸ GARCIA G. E. Vigotsky: La construcción historia de la psique. P. 21.

*"Para el educador, lo importante es extraer de la teoría un "cómo hacer" eficiente, buscando una legitimación de las propuestas, mostrando lo eficiente o práctico de los instrumentos."*³⁹

La obra de Vigotski abre un camino para la construcción de una psicología científica, su visión del mundo esta inspirada en una visión materialista dialéctica, es mas apropiado entender la aportación de Vigotski al campo de la educación como una determinada concepción teórica que nos permite reflexionar acerca de la naturaleza del acto pedagógico, de lo que este involucra, de tal suerte que abre las puertas a nuevas concepciones que inspiran la creación de nuevas estrategias para la mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo más valioso de esta propuesta quizá radique en la esencia de una concepción dialéctica que no centra la adquisición del conocimiento ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la interacción que existe entre ambos⁴⁰

*"El conocimiento es un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras que ya existen en la mente de las personas, que se modifican o reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitando las actividades."*⁴¹

Para Piaget la inteligencia implica una serie de complejos procesos y operaciones comprometidas con la adaptación biológica y un equilibrio entre el individuo su medio ambiente. Una serie de operaciones mentales permiten este equilibrio. El concepto de inteligencia de Piaget implica *"la existencia de unas estructuras físicas, unas reacciones conductuales automáticas y unos principios*

³⁹ Ibidem, P. 115.

⁴⁰ García, Op Cit P 117

⁴¹ SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Teóricos. Vigotsky, Bruner y Piaget P. 24.

generales de funcionamiento que el individuo ha heredado como miembro de una especie, la experiencia es la que modula la acción de estos elementos heredados".⁴²

Dos caminos diferentes unen estos elementos heredados con la experiencia: la asimilación, que se refiere a la utilización de las estructuras previas que ya posee el individuo para enfrentarse con un medio ecológico cambiante, y la acomodación, que se refiere a la tendencia a modificar, por parte del organismo, sus estructuras en función de las demandas del medio ambiente.

El resultado de todo ello son unas operaciones cognitivas que forman las estructuras psicológicas cualitativamente diferentes entre sí en función de los años. El desarrollo mental necesita la resolución del conflicto para utilizar las estructuras ya poseídas en situaciones nuevas o adquirir aquellas que exijan los nuevos problemas.

La recuperación del pensamiento de Vigotsky, cuando afirma que el proceso de aprendizaje, transcurre de un mayor nivel a uno menor, es decir, es esa relación del docente y del alumno, pero considerando el contexto social y cultural que son intermediarios de ese proceso. En este mismo sentido la práctica de la educadora resulta intervenida por esta perspectiva, ya que debía considerar elementos referenciales del alumno en el proceso de aprendizaje y en específico los factores de la propia institución. En este nivel educativo es importante también incorporar en el análisis de la práctica la perspectiva de Piaget en específico cuando es de importancia en el niño el proceso de maduración biológica que influye en las actividades de adquisición del conocimiento.

⁴² SAEZ H. N. La evolución psicológica del niño. Enciclopedia de la educación preescolar. P. 246.

3.5 Supuestos pedagógicos

Toda sociedad es educadora o deformadora de sus miembros. Los encasilla dentro de moldes prefabricados, dirigiéndolos hacia fines preconcebidos. En ese sentido *"una nueva escuela exige una nueva sociedad, basada en el cultivo y orientada hacia la promoción de aquellos valores que son denominador común del ser humano: libertad, amor, igualdad, superación, transformación, solidaridad."*⁴³

Las condiciones de opresión política en América Latina obligaron a Freire a transitar por diferentes países y continentes, en los que se vinculó a procesos organizativos y a proyectos político/culturales que buscaban fortalecer actores sociales, construyendo ambientes de participación, donde la producción cultural y social tenían que pasar, necesariamente, por una toma de conciencia y una comprensión dialógicamente crítica de los contextos y de las prácticas sociales.

A diferencia de otro tipo de propuestas teórico prácticas como: desarrollo comunitario, animación sociocultural y pedagogía social, las propuestas educativas populares no son un producto de modelos sociedades democráticos, debido a que éstas fueron generadas para confrontar regímenes y condiciones de opresión, explotación, exclusión e injusticia social. Desde estos contextos caracterizados por la negación de las personas, Freire plantea una propuesta educativa en la que nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Las personas se liberan en comunión. El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la autonomía, la alegría y la esperanza, son condiciones necesarias del quehacer pedagógico, entendido éste como una experiencia particularmente humana, histórica y política.

⁴³ SUAREZ D. R. La educación. P. 153

Desde estos referentes, en esta reflexión se pretende dar cuenta de una manera general, de las rutas prácticas y teóricas, por las que ha transitado la educación popular a lo largo de cuarenta años. Entender la naturaleza de la educación popular desde la relación entre sujetos/política/pedagogía o acción pedagógica y proyecto político/cultural configura los nudos de la reflexión educativa.

**Se pueden señalar algunas premisas e ideas fuerza que han estado ligadas al desarrollo de los discursos y que permitieron fundamentar, comprender, sistematizar y narrar el quehacer pedagógico:*

- *Aplicación del método dialéctico a la pedagogía.*
- *Transformación de la conciencia ligada a la transformación de la práctica social.*
- *Relación práctica (experiencia), teoría (análisis crítico), práctica (cambio de situación).*
- *Relación dinámica entre la acción y la reflexión, el mundo de la palabra (discursos) y del trabajo.*
- *Diálogo de saberes, negociaciones culturales.*
- *Prácticas sociales populares referentes y contenidos de las propuestas educativas* **44

Se pueden señalar algunas premisas e ideas fuerza que han estado ligadas al desarrollo de los discursos y que permitieron fundamentar, comprender, sistematizar y narrar el quehacer pedagógico, la realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo.

** QUISO, A. *Pedagogía social en América latina. Legados de Paulo Freire*. Revista *relaciones*. Montevideo, Uruguay. <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm>

La metodología debe llevar a que los sujetos se sientan capaces de ir más allá de la pura comprobación de los objetos para alcanzar la razón de ser de los mismos.

Es necesario aclarar que el acto de conocimiento implica para Freire "un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción".⁴⁵

Estamos ante una nueva propuesta ontológica y epistemológica en la manera en que pensamos acerca del conocimiento y el ser; en la manera en que asumimos la crítica al capitalismo liberándonos de las cadenas epistémicas que nos impiden ver su esencia expoliadora vinculándonos a la construcción de un nuevo ser cuya fuerza radica en promover la potencialidad liberadora que hay en cada sujeto dominado, a partir de la premisa de que "la pedagogía crítica revolucionaria no tiene éxito porque libere a la gente de sus cadenas, sino porque las prepara colectivamente para que se liberen a sí mismas."⁴⁶

La práctica del docente en el CEN.D.I. U.A.N. integra elementos eminentemente axiológicos considerando que los alumnos son de nivel preescolar y que su experiencia en el colectivo social es la primera, esto significa la exigencia de estructurar claramente los valores humanos y del sentido positivo que apoyen en la relación social hacia el futuro, pero además en esa práctica el docente y su integración institucional deberá favorecer la creatividad y la crítica respecto a los programas educativos oficiales que definen su actividad, aquí la perspectiva de Freire ayuda a argumentar la necesidad de la toma de

⁴⁵ Ibidem, P. 3

⁴⁶ QUIROZ M. S. La Pedagogía Crítica. Lectura Renovada que fortalece al Marxismo. sergioquiroz@mexico.com

conciencia y de una reflexión permanente para la transformación de una práctica a partir del contexto histórico-cultural.

CAPÍTULO 4 DIAGNÓSTICO

El proyecto de investigación continúa con la elaboración de un diagnóstico con el propósito de que se profundice en la comprensión de las educadoras de su problemática, por tanto *"éste adoptará una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación que el docente pueda mantener."*⁴⁷ Con ello se logrará recuperar los elementos indispensables, que identifiquen la problemática observada, la cual no es propia del Centro sino que se ha manifestado en otras instituciones.

Un estudio realizado por la Supervisora General del Sector de Educación Preescolar del Estado de Jalisco, hace mención en que:

"La gestión educativa nos lleva al encuentro de la realidad educativa sobre la que actuamos y a la posibilidad de conocerla; el conocimiento de ésta nos pone en situación de problematizarla, es decir, de identificar contradicciones, ausencias, oportunidades. De la identificación de un foco problemático puede surgir la necesidad o la iniciativa de generar formas de intervenir algún aspecto relacionado con éste, para transformar (resolver, potenciar) de forma significativa alguna porción de dicha realidad. Los criterios de cobertura de contenidos y evaluación me fueron útiles para realizar el análisis curricular y para plantear posteriormente las propuestas en torno al programa de preescolar, ubicando como foco su aspecto operativo. Los analizadores, las consideraciones y las propuestas aquí expresadas están referidos al Programa de Educación Preescolar P.E.P. 92.

⁴⁷ ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. P. 37

*Se pretende que los hallazgos producto de dicho análisis sean una contribución para explicar el fenómeno de la supuesta ausencia de contenidos en preescolar y otras cuestiones vinculadas a este fenómeno. Asimismo se plantean algunas propuestas derivadas de éstas (consideraciones) para resolver también de modo práctico ciertas carencias o deficiencias encontradas respecto de la operación del programa vigente.*⁴⁸

En este caso el rescate que hace el investigador se inicia con la recuperación que desde su actividad de supervisión realiza, donde se analiza el testimonio de otras profesoras y de su problemática que tienen al tratar de llevar al aula los contenidos del programa escolar, lo cual se traduce en la necesidad de evaluar esta exigencia, que como se comenta pudiera transformarse en un programa de intervención.

Así, esta experiencia apoya al proyecto y a nuestro objeto de investigación en evidenciar la presencia del problema mas allá de la institución, es decir, se trata de un sentir genérico que supone un reajuste curricular o un movimiento necesario en la didáctica para llevar a cabo la propuesta del programa oficial, además este caso muestra una analogía a lo presentado en nuestro proyecto, en especial en el primer momento para la definición del objeto, cuando se articulan elementos personales que son potenciados por la participación en el programa de maestría con la manifestación continua de preocupaciones por los demás docentes para lograr concretar contenidos del programa en su práctica diaria.

El caso muestra una diferencia significativa con el desarrollo de la investigación cuando el primero se sustenta en observaciones de la supervisora y en nuestro objeto tiene el soporte de un problema sentido por el colectivo y en especial por el interés de participar en resolver el problema. El caso de análisis muestra una

⁴⁸ Fernández, M. La reforma curricular en preescolar, una mirada desde la gestión. P. 28.

iniciativa desde la estructura administrativa y quizá alimentada con algunos testimonios, pero no hace evidente el sentir de la actividad cotidiana del docente, y se queda en un análisis o diagnóstico curricular, en nuestro objeto se manifiesta una exigencia de cambio desde la práctica de los docentes, en especial una necesidad de transformación didáctica mas que de contenidos y quizá un intercambio de experiencias, donde se logren rescatar las mas importantes, las que beneficien didácticamente la práctica.

Otro estudio de investigación, un diagnóstico hecho por el Subdirector de Investigación de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, sobre las características de la práctica educativa de las docentes egresadas, concluye que:

... a través de las estructuras, segmentos y formatos instruccionales con que se opera en el aula, se proyectan las características de un hacer docencia en preescolar. Así, las estructuras de las actividades docentes muestran un acercamiento a las rutinas y una marginación de los segmentos de desarrollo, es decir, de actividades que promuevan, faciliten y estimulen el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor del niño de edad preescolar. Además, hay un olvido de la práctica de propuestas metodológicas para el desarrollo del pensamiento en general y del pensamiento creativo, divergente específicamente. Las estructuras de las actividades se centran demasiado en segmentos que no promuevan un desarrollo integral del alumno, sino sólo un estar ocupado con los cantos, los coros, revisión del aseo, saludos con cantos, trabajo en el libro, refrigerio, conversación a partir de la misma pregunta. Así, la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar puede intervenir y transformarse buscando que los segmentos de la rutina disminuyan y los segmentos de desarrollo aumenten y se enriquezcan. Por otra parte habrá que buscar involucrar en la organización de la estructura de actividades propuestas teórico-metodológicas que enriquezcan las prácticas y les permitan un mayor y trascendental impacto en la educación de los preescolares.⁴⁹

⁴⁹ Ramos, C. Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar <http://www.lalarea.com.mx/articulo/articulo7/ramos7.htm> P. 5.

En esta experiencia el investigador recupera las observaciones y testimonios de las recién egresadas en el sentido de una exigencia por llevar su práctica de forma determinista, orientada por los lineamientos del programa oficial, el investigador y el producto de este proyecto asume esta responsabilidad de cumplir con los ordenamientos del programa, pero también manifiesta la necesidad de que la práctica tenga espacios y apertura para concretar iniciativas que favorezcan la recuperación de la vivencia cotidiana del practicante con las referencias de sus alumnos.

Es ésta investigación una experiencia semejante en lo general a nuestro objeto de estudio, ya que se expone la necesidad de flexibilizar y de impulsar la creatividad en el aula para favorecer el aprendizaje vivencial, aunque en el proceso metodológico realmente es distinto a nuestro proyecto cuando tiene un sustento directivo y personal este problema, además no está manifestado la necesidad de transformación o de cambio en la práctica o de cómo se haría tal, por tanto, es una experiencia importante, ya que evidencia que el problema está presente mas allá del entorno de nuestra institución. Estos estudios dejan entrever la preocupación eminente de los actores de la educación preescolar ante la acción de la práctica educativa.

Así es que, el campo problemático de esta investigación, es el Centro de Desarrollo Infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez, fue inaugurado el 28 de septiembre de 1988, siendo la Lic. Elizabeth García Licón directora del plantel, quien se comprometió con el seguimiento de la obra y que actualmente sigue al frente de esta institución. El CEN.D.I tiene en servicio 21 años, en los que se han venido ofreciendo atención en niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años 11 meses, en salas de lactantes, maternal y preescolar, de acuerdo a las edades de cada uno.



La estructura del CEN.D.I. es completa, cuenta con 2 edificios, comedor para niños, sala de música y usos múltiples, laboratorio de computación, almacén, lavandería, y una extensa área verde, dentro de los edificios se encuentran 7 aulas de educación preescolar, 3 aulas de preescolar 1, dos de preescolar 2 y dos de preescolar 3, son aulas amplias, con ventilación adecuada, y solo los preescolares 1 cuentan con baño dentro de la misma, para niños y para niñas, cada grupo tienen una educadora y una asistente educativa, dos aulas más corresponden al área de maternal 2 a y 2 b, ambos con sanitarios; una maestra y dos asistentes educativas respectivamente, y un área especial para lactantes, atendida por una educadora permanente para dos áreas: lactantes 1 y 2, ambas salas con dos asistentes educativos, dos aulas más que comprenden el área de lactantes 3, todas las educadoras y asistentes cambian de lugar cada ciclo escolar, se hace por medio de una valoración del trabajo realizado dentro del mismo. Hay una Jefa de área pedagógica que cuenta con un apoyo técnico, ellas se encargan de la revisión y cuidado del aspecto educativo de todas las salas. Maestro de música, y maestra de inglés y computación.

Se cuenta con 5 personas encargadas del aseo general, separados por áreas, con jardinero, un encargado de mantenimiento, área médica a cargo de una doctora y enfermera, área de psicología, área de trabajo social, área de cocina con una ecónoma y 1 cocineros 5 auxiliares, así como un lactario. Y en el área administrativa, la directora, un apoyo administrativo, secretaria general y secretaria auxiliar.

La misión del CEN.D.I. menciona: "somos un grupo de profesionales que proporciona atención educativa y asistencial a los niños y niñas de 45 días de nacidos hasta el término de su educación preescolar para favorecer su desarrollo integral en un ambiente de armonía y equidad de oportunidades.

contribuyendo con ello a la tranquilidad y al mejor desempeño aboral de las madres y padres trabajadores de la UAN."

En la visión encontramos: "pretendemos ser un centro de desarrollo infantil de calidad y en mejora continua que proporcione las herramientas necesarias para desarrollar las potencialidades de los niños y las niñas que asisten al centro contribuyendo así a su transformación social."

Es relevante la búsqueda de una mejora profesional, en donde la base de una educación de calidad es un buen diseño de planeación, en este caso de una aplicación óptima de los proyectos, quedándose no solo en una educación para entretener, es aquí en donde las actividades planeadas en el trabajo educativo del Centro de Desarrollo Infantil bajo el programa de educación preescolar han permitido divagar en el contenido, al mismo tiempo dando paso a las planeaciones efímeras, no relevantes, sin que se lograra un impacto en las habilidades y destrezas de los niños, fueron puntos evidentes para observar algunas dificultades para las educadoras del mismo plantel.

Es necesario considerar que la práctica de la educadora en el Centro deberá propiciar ambientes de aprendizaje, donde el alumno manifieste de forma libre sus intereses por participar en las actividades de clase y particularmente por los temas que ~~se~~ estén desarrollando, en esta perspectiva, estamos de acuerdo en considerar, la práctica como una posibilidad de integración de todos los elementos que provienen del contexto y del individuo que participa, así se considera que en una *"práctica pedagógica integradora, el rol del docente debe ser percibido como promotor del aprendizaje, motivador y sensible, el educador debe conocer y respetar el estado evolutivo del niño y facilitar situaciones que*

inviten a la búsqueda constante del conocimiento. Se concibe como modelo y líder, centrado en sus alumnos como sujetos de aprendizaje.⁵⁰

La planeación se presenta en forma de actividades articuladas que desarrollarán las potencialidades en los niños y niñas en edad preescolar, suponen que las educadoras tienen las competencias pedagógico-didácticas de planeación, esto se respalda por lo que se encuentra estipulado en las habilidades de planeación del actual programa académico de la Escuela Normal.

- *"Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.*
- *Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.*
- *Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.*
- *Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños*".⁵¹

⁵⁰ SANTAMARIA, S. "Perfil docente". Caracas, Venezuela 28 de febrero de 2005. Consultada el 10 de marzo de 2006. En: http://www.monografias.com/trabajos25/perfil_docente/perfil_docente.shtml.

⁵¹ Red normalista <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>. Consultada el 21 de noviembre de 2006.

En éste programa educativo de formación de profesores, se reconoce la necesidad de desarrollar habilidades para realizar una práctica docente adecuada a los requerimientos de las diferentes características de los grupos de clase, éstas habilidades implican la exigencia de definir acciones de planeación, en las cuales se explican los logros a alcanzar, considerando la necesidad de realizar el diagnóstico para reconocer el alcance de tales niveles.

El desarrollo del plan tiene sentido, cuando favorece la realización de actividades pedagógicas adecuadas a determinados propósitos, aunque éste solo se podrá como un elemento orientador y que se puede ajustar a las necesidades cotidianas que se presenten en la práctica de los profesores, al respecto las competencias didácticas que muestran las educadoras del CEN.D.I UAN, vienen acompañadas de la experiencia laboral, aunque es bien sabido que *"cualquiera que sea la práctica en la que se participe, implica cumplir deberes, y ejercer derechos, la superación se tiene en un rigor ético que logra transformaciones que van posibilitando una educación orientada hacia la responsabilidad."*⁵²

No sólo basta el deseo de actualizarse o superarse día con día, sino que se presentan factores que afectan que las educadoras tengan dificultad para la planeación de las actividades, que pueden estar interfiriendo de forma directa o indirecta, a pesar de los años de servicio prestados a la educación, es la problemática real de lo laboral, es una situación que involucra a la educadora como sujeto social e histórico, con referencias personales en su contexto y que determina los niveles de desempeño y de seguridad frente a su práctica educativa cotidiana, es en particular la desigualdad de sueldos y el no reconocimiento del trabajo que se hace frente a un grupo de niños de edades que oscilan entre los 3 y 5 años, irrumpe en una organización personal, no

⁵² FREIRE, P. Política y educación. P. 25.

dándole la debida importancia a la planeación de situaciones didácticas. Con el cambio en las organizaciones familiares se ha venido afectando el desempeño laboral de las educadoras, en especial porque el ritmo de la vida actual orilla a las familias económicamente activas a buscar un mejor nivel de vida.

Asi mismo, por las múltiples ocupaciones que las educadoras tienen a su cargo no sólo un grupo de preescolar sino de su familia, y en otras el estar estudiando, logra que haya una falta de dedicación de tiempo para el mismo desarrollo de la planeación, y por lo mismo se da el caso de plasmarlas para salir del paso sin detenerse a pensar en lo que los niños necesitan o deberían conocer, quedándose en lo que es mas fácil de realizar.

Presentando a su vez apatia por el trabajo que no les ha sido reconocido ante la sociedad planeando sólo por cumplir un requisito más de la institución, ha dado también la resistencia a cambiar la forma de presentar su trabajo, no hay motivación por sobresalir, además de que los avances tecnológicos hacen que el docente apague su creatividad, y por consiguiente el interés por buscar estrategias. Las familias cada día más se alejan de su compromiso ante la educación, así es que las educadoras sienten la responsabilidad por educar, sin apoyos.

Este descontrol hace que cuando la educadora comience a planear se predisponga en lo que diseñará. Hoy en día se exige más el compromiso profesional de las educadoras, ya que el trabajo que realizan implica que tengan mayor observación y control del conocimiento, las actividades deberán ser por ende mucho más específicas y coherentes de acuerdo a las edades y avances demostrados en los niños.

La forma de planear actividades en la educación preescolar debe hacerse en base a las necesidades de los niños y niñas que integran el aula, además de estar vinculadas estrechamente con los campos formativos y competencias de los mismos.

"Los profesores deben "repensar" la manera en que se trabaja, en especial reconocer la importancia de las diferencias individuales y saber atender a cada niño en sus dificultades en particular, sin hacer tanto énfasis en las tareas grupales. Preocuparse por sus habilidades de intercambio social para resolver problemas. Planear con más cuidado el tipo de experiencias sociales y culturales a las cuales se va a exponer al niño, colocarlo en situaciones en las que usualmente no se encontraría".⁵³

"Ser educador es dejar de ser transmisor, para convertirse en un inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias. Lo importante en el educador no es tanto saber como ser, compartir, comprender; ni poseer un cúmulo de conocimientos y técnicas docentes, sino más bien un conjunto de actitudes, las más importantes son las de búsqueda de cambio de crítica, de renovación y de libertad intelectual. Siempre permanecerá su función de activador y animador del desarrollo cultural, humano y social."⁵⁴

"Es necesario que se tome conciencia de la realidad de la situación, buscar los indicadores que nos han llevado a ella."⁵⁵ Estos servirán para organizar, la intervención sobre la situación real, antes de desarrollar las habilidades de planeación en las educadoras del CEN.D.I. U.A.N.

Las formas de trabajo, planeación, familia, niños, educadoras, espacios, salas, todo lo que interviene dentro de la educación es una realidad articulada que diariamente se vive, y se sabe. Es una necesidad latente la mejora del

⁵³ GARCIA G. E. Vigotsky. La construcción historia de la psique. P. 20.

⁵⁴ SUAREZ D. R. La educación P. 45

⁵⁵ ZEMELMAN, H. Crítica epistemológico de los indicadores. Jornadas 114. P. 38.

instrumento de trabajo, ya que la institución es para y en beneficio de los niños y niñas de madres trabajadoras de la U.A.N. Lograr la identificación de problemas, necesidades y potencialidades de la realidad educativa, cuantificar y describir las características de los problemas, y que la toma de decisiones llegue a la formulación de juicios que expliquen racionalmente el origen. *"Es necesario evaluar los avances o resultados a la luz de los valores y fines de la institución, fundamentar el desarrollo de las fases subsecuentes del proceso de planeación, programación, control y evaluación de la misma"*.⁵⁸

Esto ha sido una preocupación constante y han visto que ya es necesario mejorar la desempeño pedagógico didáctico de la educadoras en el Programa de Educación Preescolar, comentan entre compañeras de los posibles cambios que necesitaban, fue un trabajo colegiado informal dentro de las reuniones técnico-pedagógicas, ya que por consenso se había llegado a la conclusión de que el Programa de Educación Preescolar 1992, por proyectos era muy rico, y novedoso, pero algunas educadoras externaron que ya se había caído en la repetición y abusaban de las mismas técnicas de trabajo y de las mismas actividades.

En una reunión se resaltó la necesidad de tener más cuidado con las planeaciones, se comentó que había muchas actividades para poder llevar al niño al trabajo por proyectos, ya que este mismo daba la apertura, para el trabajo por áreas, rincones o talleres. Pero tal parece que solo se han encasillado a la elección de los proyectos más vistosos o que sabían que les había funcionado, y que en muchas ocasiones eran tediosas actividades, ya que por ende cada grupo escolar es distinto.

⁵⁸ MENDOZA F. N. El diagnóstico dentro del contexto de la planeación educativa. Revista.

*"El diagnóstico es un instrumento de decisión, que nos permitirá reunir los elementos de juicios cuantitativos y cualitativos de la realidad con una visión retrospectiva, introspectiva o prospectiva. Se considera como la fase inicial del proceso de planeación, que pretende a través del análisis aportar elementos de juicio básico con el objeto de definir el origen, las características, problemática, magnitud, importancia y potencialidades de la realidad educativa que se pretende planificar."*³⁷

Las educadoras del CEN.DI. U.A.N. están familiarizadas con el desarrollo de un diagnóstico, ya que para el inicio del año escolar tienen que realizar uno pero de manera general del grupo que se les asignó.

Se llegó a la conclusión que era necesario que todo el cuerpo de educadoras pertenecientes al CEN.D.I. U.A.N., conformaran un equipo de investigación que identificará el problema sentido a partir de la aplicación de diferentes técnicas para poder recabar la información, sobre el cómo mejorar la planeación y por ende su desempeño profesional. Posteriormente buscarán de la mejor manera soluciones, estrategias que puedan llevar a cabo, para complementar la metodología por proyectos teniendo una intervención adecuada por medio de una planeación que realmente contenga actividades que puedan dejar aprendizajes significativos en los niños de Preescolar.

A partir de este momento, el proceso se desarrolla en ciertos cuestionamientos alrededor de nuestro objeto de estudio, se tiene la conciencia de que pasa algo, así que comenzaremos con:

- ¿Por qué la planeación ha comenzado a ser obsoleta?

³⁷ Ibidem, p. 43.

- ¿Qué marca el P.E.P. 92 en base al seguimiento y planeación de actividades?
- ¿Cómo comprende la educadora dicha información?
- ¿En dónde radica la problemática de las educadoras en la planeación educativa?

Existen diferentes **tipos de diagnóstico**, el *diagnóstico participante*, éste se da cuando los miembros del equipo son requeridos, y que de alguna manera están involucrados.

Así como el *diagnóstico específico*, ya que está encaminado a conocer, explicar o valorar aspectos particulares que sean de interés para optimizar tareas o rectificar el rumbo, o con el fin de construir programas o proyectos específicos.

Las características del diagnóstico determinan su utilización para diferentes tipos de problemas, éste es el sentido práctico de la actividad, aunque la realización del mismo implica reconocer los sustentos teóricos del diagnóstico cuando éstos nos ubican en determinados contextos y propósitos que deben lograr cuando se desarrollan, de aquí la importancia de conocer los rasgos conceptuales que apoyen a la interpretación de la circunstancia que se estudia.

4.1 Supuestos teóricos del diagnóstico

Es necesario puntualizar los supuestos teóricos, ya que éstos dan la oportunidad de concretizar sobre el conocimiento o interpretación científica de la realidad del hecho, situación o problema.

Supuesto epistemológico. Explicación teórica, es necesario cuando el diagnóstico presupone que entre sus fines, el conocimiento, análisis e

interpretación de una realidad, se pretende lograr un propósito, determinar el enfoque a utilizar en el análisis de una interpretación. No se puede obtener una explicación científica de una realidad, sino se precisa en qué consiste el conocimiento que se pretende lograr y cuáles son los criterios interpretativos en que se basa.

Supuesto axiológico. Va en busca de valores: se aplica cuando el diagnóstico asume los valores que orientan a la práctica pedagógica, partiendo de ellos para determinar el estado actual.

Supuesto teleológico. Busca el cambio a mediano plazo, se debe tomar en cuenta cuando el diagnóstico tiene la intención de orientar el cambio de una situación actual a la deseada, basada en los fines, objetivos que implica el programa de educación preescolar sujetas al proceso de planeación.

Supuesto pragmático. La información se traduce en programas o proyectos, se considera cuando el diagnóstico tiende a traducirse en base y para la acción.

4.2 Propósitos

- Lograr identificar lo que dice el P.E.P. 92 y lo que realmente se está haciendo en la práctica (reflexión pedagógica).
- Llegar a describir las características y antecedentes de la problemática, relaciones internas y externas (debilidades de la práctica educativa conforme a los resultados observables, cómo planean las actividades, formación, experiencia, actualización).

- Lograr la toma de conciencia de la magnitud e importancia de la problemática (unificar criterios de las implicaciones metodológicas).
- Evaluar la práctica educativa, proponer acciones de mejora, y que la evaluación sea constante, fortaleciendo el trabajo educativo.

4.3 Técnicas e instrumentos

Se ha de recurrir a diferentes **técnicas**, para seguir el desarrollo de la investigación, para la conformación del equipo se realizó la técnica de la **observación**, ya que *"permite obtener información sobre un acontecimiento tal y como éste se produce"*,⁵⁸ es decir el sentir de las educadoras en su reflexión de las planeaciones que están haciendo. Estas observaciones fueron hechas dentro de los horarios de trabajo y fuera de ellos, como pláticas de pasillo, en los horarios del comedor, en el área verde, en las reuniones pedagógicas, esto implica que antes de iniciar la observación se debe tener alguna idea, aunque sea imprecisa, de lo que se va a observar.

Una observación puede plantearse, con la finalidad exploratoria de conseguir explicaciones que más tarde puedan ser comprobadas por otras técnicas.

El **comentario sobre la marcha**, *"ésta técnica permite observar un grupo de alumnos mientras trabajan en una tarea"*.⁵⁹ Esta observación tiene una duración no más de 5 min. Y el maestro no interfiere. La redacción del comentario debe reflejar lo más literal y concretamente posible todo lo que se dice y hace, señalando aspectos relevantes.

⁵⁸ RODRIGUEZ G. G. et al. Metodología de la Investigación Cualitativa. P. 149.

⁵⁹ ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación acción. P. 101.

Esta técnica será empleada en el tiempo en que se aplique el plan de acción, para llevar un control sobre los cambios ocurridos. Esta técnica se puede complementar con la técnica del diario.

La utilización de **diarios**, en forma permanente, contenida la información de observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones.

También se utilizará la **técnica de consenso**. Consensuar, según la Real Academia de la Lengua, significa «adoptar una decisión de común acuerdo entre dos o más partes». Esto está en contraposición con la decisión basada en la opinión unilateral de un líder o del responsable.

"La técnica del consenso se utiliza ampliamente desde muy antiguo en las actividades sociales y profesionales, como forma de ayuda para la distribución de recursos o la toma de decisiones, mediante el establecimiento de consejos asesores o de comisiones de expertos: consejo de regantes de una cuenca fluvial, consejo municipal, comisiones de vecinos o de afectados por un área de interés, etc. Sin embargo, incluso dentro de estos grupos puede ser complejo alcanzar acuerdos o decisiones, debido a la diferencia de conocimientos de los miembros, la fuerza de las pruebas aportadas o incluso los intereses particulares".⁸⁰

Es por eso que esta técnica se llevará a cabo dentro de las sesiones de reunión que tenga el equipo de investigación.

La técnica TKJ⁸¹ o también llamada "Team Kawakita Jiro", es una técnica participativa para la planeación, fue desarrollada en la corporación Sony por Shunpei Kobayashi a partir de la técnica KJ. Es una técnica versátil, puede aplicarse de manera muy sencilla, consiste en reunir en grupo a las personas

⁸⁰ AZUA B. I. Entre el consenso y la evidencia científica. Evaluación de tecnologías médicas. P.19.

⁸¹ SANCHEZ G. G. Técnicas participativas para la planeación. Libro virtual.

involucradas en una situación problemática común, que estén interesadas en analizarla y dispuestas a actuar para transformarla. Por lo regular, las reuniones tienen una duración de 3 días de tiempo completo y se llevan a cabo con estricto apego a un programa de trabajo, sin embargo puede realizarse satisfactoriamente en dos jornadas de 8 horas.

Se inicia con la identificación de los hechos superficiales (apariencias, dificultades, síntomas, etc.) Y concluye con la definición de las causas de origen y las soluciones y compromisos de los participantes para la acción. Estimula la colaboración y la conciliación de intereses y opiniones de los integrantes del grupo, de tal modo que motiva a los involucrados a crear un compromiso de llevar a cabo ciertas acciones de soluciones concretas y definidas.

El ambiente participativo entre los miembros del grupo, permite su concientización y sensibilización ante el problema analizado, conduciendo al auto descubrimiento y aceptación de las causas que lo producen, transformándose el grupo en un equipo de trabajo que busca una meta compartida.

La **encuesta**, esta herramienta es la más utilizada en la investigación de ciencias sociales. A su vez, ésta herramienta utiliza los cuestionarios como medio principal para allegarse información. De esta manera, las encuestas pueden realizarse para que el sujeto encuestado plasme por sí mismo las respuestas en el papel.

Es importantísimo que el investigador sólo proporcione la información indispensable, la mínima para que sean comprendidas las preguntas. Más

información, o información innecesaria, puede derivar en respuestas no veraces.

De igual manera, al diseñar la encuesta y elaborar el cuestionario hay que tomar en cuenta los recursos de los que se disponen, tanto para la recopilación como para la lectura de la información, para así lograr un diseño funcionalmente eficaz.

Las encuestas se pueden clasificar atendiendo al ámbito que abarcan, a la forma de obtener los datos y al contenido, de la siguiente manera:

- **Encuestas exhaustivas y parciales:** Se denomina **exhaustiva** cuando abarca a todas las unidades estadísticas que componen el colectivo, universo, población o conjunto estudiado. Cuando una encuesta no es exhaustiva, se denomina **parcial**.
- **Encuestas directas e indirectas:** Una encuesta es **directa** cuando la unidad estadística se observa a través de la investigación propuesta registrándose en el cuestionario. Será **indirecta** cuando los datos obtenidos no corresponden al objetivo principal de la encuesta pretendiendo averiguar algo distinto o bien son deducidos de los resultados de anteriores investigaciones estadísticas.
- **Encuestas sobre hechos y encuestas de opinión:** Las **encuestas de opinión** tienen por objetivo averiguar lo que el público en general piensa acerca de una determinada materia o lo que considera debe hacerse en una circunstancia concreta. Se realizan con un procedimiento de muestreo y son aplicadas a una parte de la población ya que una de sus ventajas es la enorme rapidez con que se obtienen sus resultados. No

obstante, las encuestas de opinión no indican necesariamente lo que el público piensa del tema, sino lo que pensaría si le planteásemos una pregunta a ese respecto, ya que hay personas que no tienen una opinión formada sobre lo que se les pregunta y contestan con lo que dicen los periódicos y las revistas.

A veces las personas encuestadas tienen más de una respuesta a una misma pregunta dependiendo del marco en que se le haga la encuesta y por consecuencia las respuestas que se dan no tienen por qué ser sinceras. Las **encuestas sobre hechos** se realizan sobre acontecimientos ya ocurridos, hechos materiales.

En este caso se utilizará este instrumento como una encuesta exhaustiva, se aplicó a educadoras y asistentes educativas del CEN.D.I. U.A.N., fue directa, puesto que las respuestas nos arrojaron puntos clave que se necesitaran para poder comenzar a realizar un diagnóstico, buscando la reflexión de las mismas sobre la práctica que ellas realizan. Y sobre todo una encuesta de opinión, éste fue uno de los primeros pasos para crear cierta conciencia y reflexión, para pensar en transformar la práctica educativa.

4.4 Informe del diagnóstico

Al observar el trabajo educativo de las aulas, resultó que mucho de lo que se plantea en la planeación no corresponde precisamente a lo realizado en la práctica, esto se pudo constatar por los comentarios sobre la marcha hechos en las observaciones individuales del trabajo pedagógico en diferentes grupos de preescolar, aunado a los diarios de trabajo, se comprobó que quedaron muy lejos de la aplicación real al desempeño óptimo. Ya que en los diarios también se observó los elementos recurrentes de que no se logró cierta la actividad,

desde la inquietud de los niños hasta la carencia de un análisis personal sobre la forma en la que se habían llevado a cabo las actividades.

Por medio del consenso, y de las pláticas de pasillo, se comenzó a externar las problemáticas de cada educadora, que no resultó la actividad porque no tenían interés ellas o los niños, que habían continuado porque les gustó a los niños jugar esa actividad (aunque careciera de contenido significativo para ellos). La falta de interés por parte de los niños siempre tendía a recaer en ellos como el que estuvieran muy inquietos, pero esto no tenía motivación para que las educadoras pensaran en modificar la práctica, hasta que en las reuniones pedagógicas se externó que ¿Quién podía ayudarlas para que cambiara la conducta de los niños? Logrando llegar a una primera conclusión que inició la preocupación por mejorar, en donde todas coincidieron que no eran los niños en sí, sino las actividades que cada una proponía al grupo, que tal vez no eran las adecuadas o significativas para ellos. Como complemento, se propuso que leerían (a conciencia) de nuevo el programa de educación preescolar, a lo que no todas recibieron de buena manera la propuesta, ya que querían soluciones prácticas sin comprometer tiempos. Esto se hizo para posteriormente reflexionar en lo que realmente se estaba haciendo con los niños.

De manera alterna, se aplicó una encuesta de opinión (ver anexo 1) en la que se hacían preguntas relevantes sobre el quehacer educativo diario realizado en el Centro de Desarrollo Infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez, se aplicó tanto en las educadoras como a las asistentes educativas.

La encuesta del desempeño de las educadoras incluyó por ende la práctica docente, ya que en ella radica la mayor parte de la problemática, esta práctica docente implicó los elementos con los cuales debe de trabajar la educadora, éstos estatutos deben de estar completamente delimitados, en el perfil quedó

establecida la formación docente y las capacidades que la educadora debió de haber desarrollado dentro de su formación y que son mostradas en su práctica, la comprensión y entendimiento de la metodología y los lineamientos del programa de educación preescolar, su experiencia frente a grupo, y la evaluación constante como ejercicio de la práctica, claro está que se tuvo que retomar el sentido de evaluación.

Sin embargo, de la práctica educativa se derivan puntos específicos que son importante analizar uno de ellos es la planeación, la cual es parte medular de esta investigación, porque las educadoras realizaron un análisis y una reflexión de cómo están planeando las actividades, bajo qué lineamientos las realizan, y si éstas son realmente óptimas y eficientes, claro está, que se vio reflejado en el momento de su aplicación, es decir en el desempeño que mostró la educadora dentro del aula. El perfil docente dio los indicios necesarios para poder realizar una reflexión sobre la práctica educativa, ya que la educadora lleva a su labor parte de su formación. Las actitudes y aptitudes que contienen las acciones de una práctica educativa que debe partir por la naturaleza de su metodología desde situar al niño como centro del proceso educativo hasta llegar a buscar la reflexión de la práctica para hacerla mejor. No solo quedó ahí el conocimiento del Programa de Educación Preescolar 1992, sino que fue importante partir de la experiencia de los grupos de preescolar, y el impacto que esté pudo proporcionarles en el momento de la elaboración de sus planeaciones.

Es importante, que la educadora comprenda todo contenido que marca el programa de educación preescolar, y no que haga estimaciones de lo que cree que es, para ello es importante evaluar la práctica educativa, lograr crear una cultura de autoevaluación con respecto a la forma en como planeó las actividades de un proyecto (herramienta didáctica, eje del Programa de Educación Preescolar 92), cómo se desarrollaron dentro de una mañana de

trabajo y cómo fue su actuar educativo, así como la evaluación de los aprendizajes significativos que adquirieron los niños del grupo.

La práctica docente está inmersa en un contexto dialéctico, donde la tarea manifiesta cambios cotidianos, los que normalmente son imprevisibles, y que la práctica diaria los incorpora como movimientos regulares, entonces el docente no los reflexiona, cuando se quiere recuperar esta dinámica es necesario que el sujeto tome conciencia de la lógica de su práctica, en este punto, el problema se hace evidente cuando pertenece a la colectividad, y su aproximación y sentido se muestra en lo particular a partir de que como docente he participado en actividades de formación en el posgrado, lo que propicia la posibilidad de recuperar esta experiencia conjuntando los comentarios y las manifestaciones de cada docente de la institución, a partir de documentar sus testimonios, que es un paso de acercamiento al problema común de la exigencia para adecuar los lineamientos del programa escolar en la actividad áulica, este análisis se enriquece con la discusión y la explicación en los distintos cursos y eventos académicos de la maestría, lo que favorece en el soporte teórico metodológico para abordar la problemática, al observar esta aproximación se hace necesario definir en el colectivo un instrumento que vincule el primer análisis de un acercamiento informal, que sea una herramienta flexible y global que incorpore esa visión dialéctica del fenómeno, ya que es preferible extraer la mayor cantidad de elementos que están contenidos en la práctica, a que solo con una perspectiva acotada y reduccionista se inicie con categorías definidas a priori y adecuadas a elementos más teóricos o quizá empíricos provenientes de otros casos, y por tanto se pueda inhibir la integración de los factores particulares de esta problemática. En el desarrollo específico de este punto en la investigación, se puede decir que no está todo escrito, la propuesta metodológica se ubica a partir de las exigencias del objeto y no a la inversa, en especial cuando estamos en una postura del rescate crítico del fenómeno, no se entiende esto como un

desorden metodológico, mas bien es una lógica de integración inductiva para tratar de explicar e interpretar una práctica desde los profesores que participan en ella y fundamentalmente cuando éstos tienen una abierta necesidad de involucrarse en el desarrollo del proyecto, que en un primer momento se pretende lograr la reflexión y toma de conciencia del mismo, y al final la participación en el plan de acción que debía llevar a la transformación de su actividad.

De los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos tanto en los integrantes del equipo como en las demás educadoras, se agruparon las opiniones en relación a cada elemento de la problemática (ver anexos 2-5), considerando sus coincidencias e incluyendo sus propias subjetividades, dando así un diagnóstico real con orientación interpretativa y crítica, para el análisis de estos reportes se definieron categorías empíricas y conceptuales del objeto de estudio, tales construcciones se lograron con el apoyo y participación de los integrantes del equipo y finalmente son: *proceso de evaluación docente, fortalecimiento del proyecto, apoyo y manejo didáctico, propuesta para la práctica*. Estos elementos de análisis sirvieron de orientación a lo largo del desarrollo del proyecto y que se rescatan sus conclusiones en la propuesta del plan de intervención. En cuanto al momento de la utilización de la técnica del consenso ésta nos sirvió para el análisis del proceso de evaluación docente entre lo establecido en el programa oficial y en lo observado en la praxis de las educadoras.

4.4.1 Vinculo entre el programa oficial y la práctica docente

El programa de educación preescolar 1992, propone diversas estrategias para apoyar la práctica docente, el programa de educación preescolar surge como un documento normativo para la orientar la práctica educativa de este nivel.

Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

El programa toma en cuenta las condiciones de trabajo y organización del nivel preescolar y está pensado para que el docente pueda llevarlo a práctica, se debe de situar al niño como centro del proceso educativo, la educadora debe de poseer un sustento teórico y conocer los aspectos mas relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende.

A partir de estas consideraciones generales del programa se definen sus objetivos: que el niño desarrolle su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional; que se promueva formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones; se favorezca su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos; se motive en las formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales y que tenga un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

En el Programa de Educación Preescolar se ha elegido la estructura metodológica de método de proyectos, es decir, a partir de fuentes de experiencia del niño, que aportan elementos significativos relacionados con su medio natural y social, donde se consolide una organización de juegos y actividades que en forma globalizada y con cierta especificidad al mismo tiempo responda a los aspectos del desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño, con el fin de responder al principio globalización.

"La globalización considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectivos, matrices, cognitivos y sociales), dependen uno del otro, este principio se explica desde las perspectivas psicológica, social y pedagógica. El niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global. Paulatinamente va diferenciándose del medio y distinguiendo los diversos elementos de la realidad, en el proceso de constituirse como sujeto."⁴²

El término implementado en el programa como "globalizador" comúnmente fue interpretado por las educadoras como sinónimo de generalizador de conocimientos, es decir que todos los niños saben y quieren saber lo mismo. Y de que todos llegan a preescolar en un nivel de desarrollo similar.

Desde la perspectiva psicológica, es fundamental tomar en cuenta el pensamiento sincrético del niño que lo conduce a captar lo que le rodea por medio de un acto general de percepción, sin prestar atención a los detalles; al respecto Monserrat Fortuny define la función de globalización de la siguiente manera:

"Los niños captan la realidad no de forma cualitativa, sino por totalidades. Lo que significa que el conocimiento y la percepción son globales, el procedimiento mental actúa como un percepción sincrética, confusa e indiferenciada de la realidad para pasar después a un análisis de los componentes o partes y finalmente, como una síntesis que reintegra las partes articuladas, como estructura."⁴³

Desde la perspectiva social encontramos razones para la globalización. El saber ver una misma realidad desde distintos puntos de vista, es, sin duda, un gran enriquecimiento que hace crecer y madurar la inteligencia y los sentimientos. Las relaciones entre los individuos permiten aprender una cosa

⁴² Programa de Educación Preescolar 1992. P. 17.

⁴³ Libro de Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los proyectos en el Jardín de niños 1992, p. 25.

desde otras perspectivas que no son las personales, es utilizar la inteligencia para extrapolarla hacia nuevas representaciones que crecetan la propia, a la vez que fomentan la socialización, la comprensión y la tolerancia.

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

Dentro de la práctica docente, se dan cuenta de que todos los niños son diferentes, y que cada uno cuenta con una historia de conocimientos previos y de experiencias que han vivido en casa o en el transcurso de su corta vida, y que cuando llegan a al aula lo demuestran, las educadoras han sentido que es más fácil escuchar a los niños líderes que siempre tienen algo que decir, que tomarse el tiempo de hacer hablar a los reservados, por consiguiente ganan los títulos de los proyectos de aquellos que siempre participan.

Adoptar un enfoque globalizador, que otorgue importancia a la detención y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que surja necesariamente de la motivación y de la participación de los alumnos.

Un aprendizaje es significativo cuando se propicia en el niño una intensa actividad mental, se trata de un proceso de construcción en el que sus experiencias y conocimientos previos, atribuyen un cierto significado al aspecto de la realidad que se le presenta como un objeto de su interés.

La acción de las educadoras ha sido el de respaldar éste aspecto en el proyecto, sin embargo han dado a conocer que cuando los niños no se deciden o se realizan conflictos entre ellos, tienden a decidir un proyecto general, que por lo regular no está enfocado para nada en el interés de los niños, porque la educadora termina haciendo lo que ella quiere que hagan los niños. Es por eso que sienten que no hay interés, que los niños no quieren trabajar, puesto que las actividades no presentan retos ni novedad para los niños, y más cuando han externado las educadoras que no han variado la forma de iniciar un proyecto, y que la elección del tema del proyecto se hace siempre bajo la realización de un dibujo de los que los niños quieren hacer, o de lo que vieron un fin de semana.

Las propuestas de trabajo deben de reunir las siguientes características:

- Ser interesante para los niños
- Favorecer la autonomía de los niños
- Propiciar la investigación por parte del docente y de los niños
- Propiciar la expresión y comunicación entre niños-niños, niño-docente, adulto-niña.
- Acordar la realización de trabajos comunes
- Desarrollar la creatividad de docentes y alumnos
- Partir de lo que los niños ya saben
- Ser de interés también para el docente
- Respetar las necesidades individuales, de pequeños equipos y grupales
- Ampliar y fortalecer conocimientos, experiencias, actitudes y hábitos
- Proponer actividades que requieran de una variedad de respuestas

Con las propuestas que da el programa, las educadoras fueron conscientes del abuso que se daba en algunas de ellas, así como la apatía en otras. El propiciar la investigación (que en el nivel preescolar sería más adecuado mencionar

como búsqueda de información por el significado de la misma) es llevar en la práctica la búsqueda de información de cierto tema dado, en donde los padres de familia la realizaba y que era tanta que ni los mismos niños recordaban lo que tanto esmero habían buscado sus padres, la exposición que realizaban las educadoras de tales tareas, eran individuales, por lo regular abarcaba toda una mañana de trabajo (que es como se maneja el tiempo de estancia en el CENDI), esto era en algunas modalidades, por consiguiente los niños caían en el aburrimiento y en el desinterés. Algunas de las educadoras, tomaban esta modalidad como parte permanente de todo proyecto, sin tener variantes.

O cuando se planeaba terminar el proyecto con una exposición abierta a los padres de familia, en donde los niños tenían que aprenderse un cúmulo de información que posiblemente no comprende lo que está diciendo.

El sinónimo de interesante, estaba generalizado por las educadoras a la reducción de temas tales como: medios de transporte, animales del mar, animales de la selva, los juguetes, el mercado, entre otros. En los cuales se hacen (de acuerdo con ellas) por lo regular, los mismos trabajos, solo variando algunas veces de material para su elaboración.

Las actividades son sinónimo de que todos acordarian que material usar, aplicar el mismo trabajo para todo el grupo y la misma técnica para hacer el trabajo manual.

Por parte de la educadora, el respeto a las necesidades individuales enfocadas de manera grupal, ya que algunas comentan que, por la falta de tiempo o por el gran número de niños no se puede dar una atención individual.

Parte de la planeación en este programa son las llamadas actividades de rutina, en las que incluye el saludo, hábitos de higiene, y cantos. Aunque a veces las educadoras han sentido que dan más peso a ellas que a las actividades del proyecto.

El método de proyectos sustenta que los niños deben dar respuesta a una pregunta, solución a los problemas que se les presentan y necesitan resolver conjuntamente.

- El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta.
- Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferente pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí.
- El proyecto es un proceso que implica previsión y toma de conciencia del tiempo a través de distintas situaciones.
- El proyecto tiene una organización.
- El desarrollo del proyecto comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación.
- El trabajo grupal adquiere aquí especial interés.

Con referente al tiempo de duración, las educadoras externaron que éste ha sido un factor para haber caído en la monotonía y en el desinterés de los niños, ya que había proyectos que dijeron que habían durado hasta el mes y medio, por ende la educadora y los niños ya no querían seguir viendo cierto proyecto, o más aun, cuando las actividades terminaban con un dibujo decorado con una misma técnica, o las variantes de las técnicas plásticas, se veía más como parte central el conocimiento de dicha forma de trabajo.

La planeación es flexible y si el factor tiempo es sinónimo de desinterés es un buen indicador para crear una variante o finalizar el proyecto.

El Programa de Educación Preescolar 1992, señala que, en el desarrollo de todo proyecto interesa destacar tres aspectos centrales que se deban retomar a lo largo de las etapas que constituyen un proyecto, estos son:

- Momentos de búsqueda y experimentación de los niños. (se inician con el surgimiento, elección y planeación del proyecto y continúan en la realización y culminación del mismo)
- Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades. (el docente como responsable de la acción educativa, tiene como función observar las manifestaciones de los niños en sus juegos y actividades, para así guiar, promover, orientar y coordinar todo el proceso educativo)
- Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

Etapas y orientaciones generales del proyecto:

- La primera, abarca una serie de actividades libres o sugeridas, durante las cuales pueden ser detectados intereses de los niños, se va definiendo hasta llegar entre todos a la elección del mismo con un nombre determinado, se inicia su planeación general.
- La segunda etapa es la realización o desarrollo del proyecto, está conformada por los distintos juegos y actividades que tanto los niños como educadora proponerán a lo largo del mismo.

- La tercera etapa consiste fundamentalmente en la autoevaluación de los resultados del proyecto realizado.

Con la orientación de las actividades libres, se comenzó una tangente con la cual son vistas como un espacio de esparcimiento y de juego pero sin una relación con el proyecto propuesto.

El juego dentro de las actividades ha venido quedando fuera, ya que cada vez se ven más "formales", y más exigentes en el término de hacer lo que la educadora tiene previsto para determinado tiempo, erradicando aquí entonces el partir del interés del niño y de los conocimientos previos que tienen.

Otro aspecto es romper con la idea de que los niños deben de llevar una hojita de trabajo a la casa. Esto cambia con la dinámica misma de los proyectos - según la cual los juegos y actividades no implican necesariamente un "trabajito" para llevar a la casa-, el docente podrá explicarles el valor de lo que los niños hacen sin quedar sujeto a demandas innecesarias. Es importante que el maestro escuche lo que los padres dicen, lo que esperan y piensan de su niño, que piensan y esperan de la escuela y del propio docente. Cambiar la idea que los padres tienen acerca del motivo por el cual son llamados a la escuela, ya que en general piensan que es porque el niño tiene problemas o se portó mal, o bien se necesita algo de ellos. Sin embargo dentro del diagnóstico se observó que las educadoras seguían realizando los trabajos individuales con el mismo contenido y técnica para todos, la intencionalidad fue sinónimo de uniformidad en un trabajo que queda muy lejano de ser individual. La comunicación escrita y oral de las educadoras, se limitó precisamente a lo estipulado unas líneas más arriba, solo para quejas, y apoyo en disciplina, de igual manera las educadoras llevaron un diario de trabajo en el que registraron cómo aplicaron las

actividades y si les funcionaron, dejando entrever que es limitada su capacidad narrativa.

El resto del trabajo en torno a reconocer la importancia de este nivel se encuentra en la labor diaria como educadoras con los padres de familia, informándolos e invitándoles a conocer el desarrollo de las actividades del jardín de niños, para concientizarlos sobre los beneficios del nivel en la contribución del desarrollo integral del niño.

Los niños pueden trabajar en diversas modalidades, de forma individual, en grupal o en equipos, se pretende que ellos sean capaces de poder elegir sus compañeros de equipo o decidir en que equipo quieren trabajar, sin embargo ha sido más fácil para las educadoras el estar organizando esta modalidad por la falta de tiempo.

Al terminar la primera etapa del proyecto, se elabora la planeación general. Se lleva a ella cuando niños y docentes, han hablado de sus experiencias, han intercambiado propuestas, analizado posibilidades y limitaciones, así como las posibles dificultades y, finalmente, han elegido el proyecto que van a realizar.

El docente orientará a los niños para seleccionar actividades abarcativas. Este es el momento de elaborar con los niños un "friso". Este friso constituye las respuestas y acuerdos grupales, se elabora en una cartulina, el pizarrón o una hoja de papel extendido; los niños plasman dibujos, símbolos o letras y se complementa con la escritura de la educadora quien concreta las ideas.

El friso debe permanecer en la pared todo el tiempo que dure el proyecto, ya que permitirá registrar, con los procedimientos mencionados y otros que inventen los niños, lo que vayan haciendo y lo que necesitaran. Será una

referencia constante con respecto a trabajos futuros, podrá ser ampliado tanto como se necesite.

En esta planeación el docente pondrá en juego su experiencia y su capacidad profesional, de tal modo que las actividades puedan realizarse evitando a los niños frustraciones innecesarias, así como posibles riesgos.

La intencionalidad del friso se pierde cuando no hay una organización, y cuando no se establecen normas, ya que todos los niños quieren pasar a "poner" alguna referencia del proyecto que establecieron, en ocasiones no se varía la forma de elaborarlo: recortes o dibujos. Las educadoras han acertado al seguir las propuestas de los niños, pero han dejado de lado la intencionalidad con cierta actividad, no solo es hacer el carro o construir una casa.

El docente planeará al grupo ¿qué haremos mañana para continuar con nuestro proyecto? ¿qué necesitaremos? Las respuestas a estas preguntas constituyen, para los niños, un nivel de planeación diaria, permitiéndoles anticipar sus acciones y no perder el sentido general del proyecto.

La asamblea comúnmente realizada para evaluar la mañana de trabajo es un espacio que no siempre se lleva a cabo con los lineamientos que necesitamos para mejorar o para variar el proyecto, no quedarse cortos en los cuestionamientos que se le hacen a los niños, las educadoras lograron reflexionar en el sentido de necesitan formular previamente el tipo de cuestionamiento adecuado que deben de hacer para poder lograr un fin, es importante el que cuiden el tipo de palabras a emplear o la estructura de la pregunta.

El docente elabora su plan diario de actividades, planteándose: ¿cómo ir más allá de lo propuesto por los niños? El plan diario de actividades incorpora los juegos y actividades del proyecto, sus recursos y el registro de las actividades rutinarias para tener la visión completa de cada jornada.

Se requiere que las educadoras sean honestas en el resultado de las actividades planteadas, para poder así mejorar y reflexionar su práctica educativa; las educadoras hicieron énfasis en situaciones que no son de mucho interés educativo, que podría ir de: no se lavó las manos, a una mejor evaluación: hoy pudo armar un rompecabezas con mayor facilidad.

La evaluación tiene un carácter cualitativo, implica una descripción e interpretación que permiten captar una singularidad de las situaciones concretas.

Es integral, porque considera al niño como una totalidad, remarcando los grandes rasgos de su actuación en el jardín de niños, porque permite obtener información sobre el desarrollo del programa, atendiendo a los diferentes factores que interactúan en su operatividad; así también, las educadoras fueron conscientes de que no siempre están al pendiente de observar el desenvolvimiento de los niños, su interacción entre pares, o simplemente dentro del trabajo lúdico, así también que, le restaron importancia a la evaluación, como parte para mejorar su práctica educativa, porque inconscientemente se pierde la intención de ser honestas consigo mismas, para un bienestar en conjunto. Es por eso que la evaluación es una parte apática de la labor educativa, por implicación como la observación constante, y que no solo es dada por la educadora, sino por todos aquellos implicados directa o indirectamente dentro de la labor docente.

Se constata que se evalúa para retroalimentar la planeación y la operación del programa, para rectificar acciones, proponer modificaciones, analizar las formas de relación docente-alumno, docente-grupo. Se evalúa al niño para conocer sus logros, dificultades, áreas de interés, etc.

¿Cómo evalúa?

- Mediante la observación, la cual constituye la principal técnica para la evaluación en el jardín de niños.
- Tomará notas sobre los aspectos más relevantes de las jornadas, por lo que se refiere al grupo total y de algunos niños en particular.
- Las observaciones pueden llevarse a cabo en diferentes situaciones: juegos libres, actividades de rutina, juegos ya actividades del proyecto (individuales, en pequeños grupos y del grupo total).
- A través del análisis de la promoción de los niños
- Los padres podrán acceder a ellos visitando la escuela
- Promoviendo reuniones con los padres, a fin de que externen sus expectativas y opiniones sobre el jardín de niños.

Cabe destacar que las educadoras vieron de manera tediosa el tomar notas constantemente para el registro de avances, vuelve a implicar aquí, la falta de tiempo, las observaciones se quedaron en mirar las acciones de los niños ante ciertas actividades, y no el observar, que es poner especial atención el todo el desarrollo de la actividad, procesos que intervienen en el niño, como *resuelve*, que hace, que piensa, entre otras cuestiones.

La evaluación es fundamental para mejorar la práctica educativa, es un instrumento que permitió a la educadora el estar constantemente monitoreando

los avances y el desempeño de cada niño, y tiene la libertad de hacer ligeros cambios si denota superficialidad.

El programa marca dos momentos de evaluación: la evaluación inicial, con datos de la ficha de identificación, la entrevista con los padres y las observaciones que aporte el docente anterior.

La evaluación final, se realiza durante el mes de mayo, es la síntesis de las autoevaluaciones de fin de proyecto y de las observaciones realizadas por el docente durante todo el año escolar. Se constituye una descripción breve que refleja el desarrollo del programa, atendiendo su singularidad y lo que fue la práctica educativa específica.

Al establecer la necesidad imperativa de buscar estrategias de enseñanza enfocadas en la mejora de la práctica educativa y de la forma de planear de las educadoras, se implementa una encuesta para que mostrara los puntos esenciales en los que las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil manifestaron el problema sentido.

Conclusión: las educadoras no llevaron realmente una congruencia entre lo establecido en el Programa de Educación Preescolar 1992 y en lo reflejado dentro de su práctica docente, es necesario que haya un punto en donde todas unifiquen criterios de comprensión y ejecución, puesto que se da un impacto negativo y no significativo en el aprendizaje de los niños de educación preescolar. La reflexión y toma de conciencia comienza a despertar.

4.4.2 Categorías de análisis

A partir de los resultados del trabajo colectivo realizado, se vio que es necesario analizar la situación latente de la educadora ante la metodología por proyectos, detectar las dificultades sentidas, tener un panorama general desde la percepción como cuerpo docente y a la vez específico de acuerdo al entendimiento individual del fortalecimiento de la práctica educativa.

En vista de que el objeto de estudio es precisamente la **transformación de la práctica docente a partir de la innovación pedagógico-didáctica del Centro de Desarrollo Infantil**, se comenzó a analizar el sustento del Programa de Educación Preescolar 1992, a partir de sus objetivos y el método de evaluación que se desarrolla cuando se aplica la estrategia didáctica de proyectos, así tenemos que los objetivos que se persiguen son: el desarrollo de la autonomía e identidad personal, la promoción de la relación con la naturaleza, y se fortalezca su socialización a través del trabajo grupal.

Por otro lado, es necesario en esta investigación exponer la propuesta del programa en cuanto al proceso de evaluación, para reconocer el logro de los objetivos, se establece que la evaluación tiene un carácter cualitativo, los elementos que se consideran son: el plan diario de actividades, que implica una descripción e interpretación para captar una singularidad de las situaciones concretas, es necesario el proceso de evaluación en el programa, ya que apoya en la retroalimentación, la planeación y la operación, para rectificar acciones, proponer modificaciones, analizar las formas de relación docente-alumno, docente-grupo. Se evalúa al niño para conocer sus logros, dificultades, áreas de interés, etc.

Estos referentes del programa, nos muestra las diferencias entre la propuesta y lo que en la realidad pasa, es decir, se trata de saber cuales han sido los elementos que han intervenido en su práctica pedagógica, y con el análisis de todos los componentes educativos, nos sustenta la observación de cómo se ha fortalecido o favorecido las competencias didácticas de planeación, reflejadas en su practica educativa.

Por consiguiente, es necesario saber si consideran que el método por proyectos ha dejado aprendizajes significativos en los niños en edad preescolar, y a que se debe ello, si habían detectado o sentían alguna dificultad al estar trabajando dentro de esta metodología, y retomando su práctica, reflexionar en cuanto a que si se está consiente de haber caído en la monotonía y en la repetición de actividades, y el porqué creían que había sucedido esto. Lo que engloba nuestra primera categoría en cuanto al **proceso de evaluación de la educadora**.

La mayoría de las educadoras considera que el método por proyectos ha dejado **aprendizajes significativos** en los niños en edad preescolar, porque induce a la investigación y al razonamiento, porque parte del interés del niño y esta basado por objetivos, pero no ha sido suficiente la forma en que se han desarrollado las actividades y las implicaciones que conllevan, los proyectos necesitan, ser complejos y pertinentes. Estas dificultades detectadas tuvieron puntos comunes referidos a las fallas observadas, uno de ellos fue que no siempre se contaba con el material, que se dificultaba que todos tuvieran interés real por el mismo tema, o se terminaba en la imposición de la educadora, lo que ella quería que aprendieran los niños era lo que les enseñaba, no existe la libertad y flexibilidad para abordar o proponer los temas, y externaron que era difícil captar el interés de los niños y mantener el orden de las áreas o rincones,

así como el que no se tomaba el objetivo real de la existencia de las áreas de trabajo.

Las educadoras creen que se cayó en la rutina de hacer lo mismo; que no se daba a los niños la oportunidad de demostrar su creatividad; puesto que se desarrollaban los temas con una misma secuencia y frecuencia en las actividades; ya que con la experiencia que cada educadora tiene podían proponer o manipular los intereses como adulto sin saber captar el interés real de lo que querían conocer los niños o de las propias necesidades de acuerdo a las características individuales de cada alumno. En ocasiones, el interés se daba por imitación, un seguimiento a lo que los demás estaban exponiendo; como docente comúnmente se enfocaban en las propuestas hechas por el programa y se encajonaba en las limitaciones generales del mismo. Muy pocas veces se observaba que cada proyecto era diferente. Olvidando por completo la parte de la evaluación, valoración reflexiva del quehacer educativo de la realidad sentida, ante los resultados visibles de las actitudes presentadas dentro del desarrollo de las actividades, que no fueron tomados con el debido interés para entender qué parte del seguimiento del proyecto había sido más rico en aprendizaje y qué momento era necesario prestarle mayor atención. Si el Programa da a conocer una evaluación meramente interpretativa del proceder educativo en el aula, es necesario cuestionar la parte integral en el aspecto de su desempeño que no llega a cubrir las expectativas de la iniciativa autodidacta del análisis de la práctica docente. Por tanto, se observó que las profesoras consideraban que el proceso de evaluación de alguna manera se orientaba a las disposiciones del programa a lo realizado de acuerdo a éste, pero en la realidad este proceso no necesariamente estaba vinculado a la evolución de algunos elementos de aprendizajes significativos que se producían en los niños, es decir, son solamente segmentos de observación arbitrarios donde se hacía un contacto verídico con el interés de ellos, aunque esto no se ubicaba en alguna parte del Programa y de la evaluación.

Las limitaciones de las observaciones dieron la pauta para la siguiente categoría ya que el **fortalecimiento a la práctica pedagógica en materia de planeación** enmarca precisamente, ¿qué es lo que han recibido para mejorarla? ¿Qué tipo de apoyo han acogido? ¿Con que frecuencia? ¿Quién funge como el responsable o responsables directos de la preparación? o ¿Qué cosas aisladas fortificaron la práctica educativa? si existen supervisores, y ¿Qué es lo que revisan cuando plantean la visita? Si todas estas medidas logran contribuir directa o indirectamente a la mejora de la planeación, si las observaciones hechas, fueron claras, oportunas, irrelevantes o confusas, y si se atendieron en tiempo y forma. Podemos analizar si el Programa realmente reúne las características necesarias para el aprendizaje infantil, o si dentro de la curricula existe un punto que fomente la participación hacia una autoformación que apoye colateralmente el trabajo educativo logrando consolidar la práctica, o será necesario reformular la metodología para una calidad educativa que este al nivel de las exigencias actuales.

De hecho, han asistido a los talleres generales de actualización (TGA) que imparte la Secretaria de Educación Pública, a los cursos de actualización para docentes, en los que se abordaron temas como el cómo formar los rincones, como hacer proyectos, como formar áreas. Cursos internacionales de actualización con apoyo de la comunidad cubana, quienes trataron las estrategias del pensamiento matemático, aunque los contextos sociales son diferentes sufrieron adaptaciones. Algunos de los cursos fueron ofertados solo para jardines federales.

Se cuenta con la visita de la supervisora de zona, una o dos veces al año, aunque el apoyo que se recibe no es de gran ayuda, como lo han externado, puesto que sus supervisiones no son reales, llegando al extremo de tener en orden la documentación solo para su presentación, con ello no se puede dar

observaciones directas del trabajo educativo, puesto que se queda solo en lo referido de manera escrita y no de la práctica en sí. La supervisión por parte de la Jefa de área es de manera permanente, y con un grado de asertividad aceptable puesto que constantemente se hacen comparativos con lo escrito por las educadoras y con lo que hacen, sin embargo siguen sin trascender estas comparaciones o evaluaciones del trabajo docente ya que no se acompañan con el fortalecimiento del mismo, además, de hacer caso omiso a las indicaciones observadas. Otros apoyos que se reciben, son del mismo cuerpo pedagógico, entre compañeras y de amigas de otras instituciones, dándose tips o estrategias para abordar ciertas situaciones o actividades, que se aplican sin analizarlas, puesto que cada contexto exige maneras distintas de abordaje.

Es necesario analizar los elementos de apoyo con que se cuenta, si ésta metodología propone un trabajo colegiado o es individualista, si persigue la comunicación, si los componentes del Programa de Educación Preescolar 1992, como el libro de bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín, los apoyos de áreas de trabajo, han sido manejados apropiadamente dentro de las actividades planeadas por parte de la educadora. Se puede resumir este análisis del fortalecimiento de la práctica docente que, se han desarrollado actividades programadas y no programadas apoyadas por la S.E.P. o trabajos colegiados para el intercambio de experiencias, lo cual, debía favorecer el enriquecimiento de la práctica, lo que en la realidad no sucede necesariamente, ya que es común la participación de las profesoras en estas actividades, pero esto se da como si fuese un compromiso de la institución, lo cual se acumula en su proceso de formación pero no se realiza en su práctica cotidiana, a partir de ello, se considera importante en este proyecto que alguno de sus productos es la toma de conciencia y la reflexión, sobre el quehacer del docente.

De la búsqueda de rutas estratégicas se comprende así la categoría del **apoyo y manejo didáctico de elementos complementarios pertenecientes al P.E.P. 92**. Resultó que el principal medio para mantener una coordinación entre los actores educativos es la comunicación, ya que la interacción permanente permite que el padre de familia sea parte de la retroalimentación y de acercamiento a la realidad, se concluyó que se propicia por medio de reuniones, de entrevistas con los padres de familia, de actividades en donde se involucraban a los papás, que en general la comunicación efectuada era buena, pero aun falta tener mayor participación de los padres. Una de las problemáticas efectuadas en éste sentido se manifestaba en el rol estático no realizado para involucrar a padres e hijos de manera activa. Estas respuestas concordaron en que no se propiciaba la comunicación, no existía tanta comunicación con los papás como se creía, y la poca que se tenía era en mayor medida entre los niños y ellas. De este modo se concluye, que todas las educadoras tienen el problema sentido detectado pero buscan las posibles causas fuera de su entorno, no se conciben como parte de este problema, sin embargo como ya se observó que, es necesario tomar las riendas del trabajo educativo, y tomar parte de las problemáticas sentidas, que recaen en el desempeño docente y en impacto directo de la acción en la praxis.

La última categoría a desarrollar comprende las soluciones que tienen las educadoras, al haber realizado un trabajo colegiado por medio de la técnica TKJ, y al haber identificado los posibles sesgos de planeación en su práctica educativa, con ello terminaremos con una **propuesta** que nos llevará al continuo fortalecimiento y favorecimiento de las competencias de planeación de las educadoras.

4.4.3 Elaboración del plan de acción

Las conclusiones del trabajo colegiado determinaron en un primer momento que, las educadoras determinaban la labor docente culminándola en la imposición de temas o actividades, sin existir la libertad y flexibilidad para abordar o proponer los temas, externaron que era difícil captar el interés de los niños, así como el que no se tomaba el objetivo real de la existencia de las áreas de trabajo. Que el fortalecimiento de su práctica pedagógica se debatía bajo constantes interrogantes: ¿Qué es lo que han recibido para mejorarla? ¿Qué tipo de apoyo han acogido? ¿Con que frecuencia? ¿Quien funge como el responsable o responsables directos de la preparación? o ¿Qué cosas aisladas fortificaron la práctica educativa? si existen supervisores, y ¿Qué es lo que revisan cuando plantean la visita? Por lo que se propuso modificar:

- El uso adecuado de los rincones de trabajo para no caer en la rutina
- Las formas de planear
- Las estrategias didácticas utilizadas
- Las reuniones pedagógicas

Se propondría que:

- Los proyectos estuvieran organizados y ordenados por la educadora, siempre tomando en cuenta la necesidad del grupo.
- Se complementará con otros programas.
- Se complementará con el trabajo en las áreas del centro, ya que los niños desarrollan más su creatividad si tienen contacto vivencial con las cosas.
- Dejar a los alumnos a que ellos mismo sean creativos, reflexivos, autónomos

- Se tomará la observación como técnica de evaluación de manera permanente.
- Se dará mayor flexibilidad y libertad de trabajo en las educadoras.

Es necesario cambiar:

- El pensamiento cerrado y la apatía laboral, lo que se haría es darle libertad al niño, tomando en cuenta todos los espacios pedagógicos del aula.
- La actitud y la didáctica aplicada.
- La percepción personal pasiva, a una actitud crítica y de cambio que incite a la autoformación.
- La actitud respecto a la evaluación individual.
- El entendimiento de la autoevaluación como crítica formal carente de sentido a una evaluación honesta y reflexiva de la labor docente para transformarse.
- El concepto del yo educadora desde el modo conductual, a la apertura constructivista.
- La percepción del aprendizaje del niño del que se le enseña todo, al que sabe algo y se complementa con el trabajo educativo.
- La actitud ante los padres de familia, siendo agentes que promueven la comunicación

Estas conclusiones del análisis de las categorías que sustentan el resultado del diagnóstico son elaboraciones del equipo de trabajo, las cuales como necesidades y exigencias a cambiar en la práctica docente, se concretan en la propuesta del plan de acción que trata de recuperar en lo general la manifestación y las inquietudes de las profesoras. En la propuesta del plan de acción que se convierte en una estrategia de intervención está el compromiso

del equipo de trabajo por llevarla a cabo, considerando como elemento fundamental que en el desarrollo y la puesta en común de los resultados del diagnóstico y la elaboración del plan se están manifestando elementos de reflexión y de conciencia de su acción cotidiana.

CAPÍTULO 5

PLAN DE ACCIÓN: PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA

5.1 Justificación

La presente propuesta psicopedagógica de formación docente parte de la observación de las problemáticas sentidas de la práctica pedagógica en las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad Autónoma de Nayarit, ello ha sido una preocupación constante, así que por medio de la aplicación de un diagnóstico quedó visible que era necesario mejorar el desempeño pedagógico didáctico, el diagnóstico como instrumento de decisión nos permitió reunir los elementos de juicios cuantitativos y cualitativos de la realidad con una visión retrospectiva, introspectiva o prospectiva. Éste *se considera como la fase inicial del proceso de planeación, que pretende a través del análisis aportar elementos de juicio básico con el objeto de definir el origen, las características, problemática, magnitud, importancia y potencialidades de la realidad educativa que se pretende planificar.*³

Por ende, el contenido al que se hace referencia, y por los sujetos que están involucrados, se requiere de una investigación natural, que implique la observación de los resultados de las estrategias aplicadas, es por eso que resultó viable la aplicación del paradigma cualitativo, ya que en gran parte sería una investigación de cualidades representativas, únicas e irrepetibles.

³ MENDOZA F. N. El diagnóstico dentro del contexto de la planeación educativa. Revista EHECAMECATL. P. 32

La investigación-acción del enfoque crítico-dialéctico, se centra en la práctica educativa, en la que ésta busca aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejoramiento de la misma. Se pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Los posibles cambios que necesitaban, fueron tomadas en base a un trabajo colegiado informal realizado dentro de las reuniones técnico-pedagógicas, por consenso se había llegado a la conclusión de que el Programa de Educación Preescolar, es muy rico y novedoso, pero se externó que ya se había caído en la repetición y abusaban de las mismas técnicas de trabajo y de las mismas actividades.

En una reunión se resaltó la necesidad de tener más cuidado con las planeaciones, se comentó que había muchas actividades para poder llevar al niño al trabajo educativo; que solo se habían encasillado a la elección de los proyectos más vistosos o que sabían que les había funcionado, y que en muchas ocasiones eran tediosas actividades así que surge la necesidad de repensar su práctica docente ante el desempeño profesional manifestado, lo cual implica conocer el contexto socio-cultural, la comunicación ejercida, el trabajo en equipo, el desarrollo del ejercicio profesional y los resultados que este proporciona. Por ello es indispensable considerar la formación docente de las educadoras y reflexionar sobre como llevan a la práctica educativa su función pedagógica.

Así es como nace el proyecto que luego se convirtió en una realidad tangible y dio paso al deseo de iniciar la construcción de la "propuesta psicopedagógica de formación docente para el Centro de Desarrollo Infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez de la Universidad Autónoma de Nayarit" a partir de las fortalezas, intereses y expectativas de la comunidad, desde un enfoque de

investigación acción, que apunta a la transformación de la realidad, en la planeación, la práctica, y la formación docente.

Esta propuesta se dimensiona para fortalecer fortalezas que medien en un futuro un cambio de actitud en la práctica cotidiana, fortificando su formación docente en la que se acentuarán manifestaciones pedagógicas educativas y con ella se transformarán aquéllas que obstaculizan la dinámica de aprendizajes significativos en los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil, para que ésta practica docente trascienda entre las educadoras y haya igualdad de oportunidades para intercambiar sus sentir, saber, pensar, hacer.

Para procesar estas inquietudes manifiestas en la práctica del docente se rescatan las evidencias reconocidas en los resultados del diagnóstico en particular a las categorías de análisis, las cuales se definieron como:

- evaluación docente.
- fortalecimiento de la práctica
- apoyo y manejo didáctico.
- propuesta para la práctica.

Está orientada a educadoras que estén frente a grupos de educación preescolar, sin importar perfil profesional o experiencia, ya que es un ejercicio dinámico que ayudará a llenar todos aquellos espacios que se han presentado dentro de su práctica educativa y que los resultados están constantemente evidenciados en los aprendizajes significativos que los niños a su cargo de muestran ante ciertas actividades. Logrará consolidar su formación docente e impactará dentro de su práctica educativa.

5.2 Principios

5.2.1 Pedagógicos

La práctica educativa se centra en la labor del docente y éste debe de tomar en cuenta que no solo es guía y modelo sino que debe ser agente de cambio desde su propia praxis. Por ello es acorde el pensamiento pedagógico en cuanto a la reflexión de la práctica bajo el modelo de Pablo Freire, en una pedagogía que expresa que *"es necesario aclarar que el acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción"*.⁶⁴ Este movimiento dialéctico, se manifestó en la elaboración de la propuesta, desde su origen cuando se evidencio la problemática de una ausencia de correlación entre lo expuesto en el programa de educación preescolar y en la practica cotidiana de las profesoras.

5.2.2 Filosóficos

Como supuesto tenemos que la epistemología dialéctico critica no busca constituir un discurso formal sobre lo real que se agote en su misma descripción, ni tampoco busca la verdad explicativa del mundo, por aparentemente sólida que ésta sea. Sus fundamentos están orientados a dar cuenta de la totalidad social que rodea al hombre, para dar cuenta de su propia naturaleza, a partir de la cual construir una racionalidad crítica como autoconciencia desaliñada que desplegada en su praxis permita al hombre tanto la transformación de la sociedad como su propia transformación.

⁶⁴ GUIZO, A. Pedagogía social en América latina. Legados de Paulo Freire. Revista reflexiones. Montevideo, Uruguay http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r_educacion.htm

Esta consideración se manifiesta de forma explícita en las exigencias de transformación de la práctica educativa, cuando las educadoras del Centro de desarrollo infantil "Humberto Javier Cervantes Sánchez" tuvieron conocimiento de la exigencia provocada por una segmentación entre lo que se realiza y lo que ésta propuesto en el programa de educación preescolar.

5.2.3 Psicológicos

*"Este supuesto nos enmarca que un educador está influenciado por la herencia cultural, y no se refiere a los contenidos sino también a los procesos del pensamiento, viene a transformar los mecanismos mentales que entran en juego en los procesos de adaptación y de solución de problemas del ser humano. Estos mecanismos biológicos no presuponen formas de acción totalmente estructurada; sino "disposiciones" para actuar de una determinada manera; por tanto, para que estas disposiciones naturales funcionen, requieren un proceso de estimulación y práctica, lo cual es llevado a cabo por los mecanismos culturales que cada sociedad humana posee."*⁶⁵

Una de las grandes aportaciones que hizo al área de la educación fue su concepto denominado zona de desarrollo proximal, que es el área que existe entre la ejecución espontánea que realiza el niño utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo. Es precisamente en esta área donde la educación debe intervenir. La interacción social no debe darse exclusivamente con los maestros. La educación debe ofrecer a los niños posibilidades de intercambio social que vayan más allá de los que éstos encuentran en sus medios habituales. *"Es en esta zona de desarrollo proximal donde los alumnos interactúan con quienes pueden ejercer una influencia formadora en ellos, de lo que se deduce que no sólo los maestros se encontrarían en estas condiciones, sino los padres de familia, los*

⁶⁵ GARCÍA G. E. Vigotsky. La construcción histórica de la psique. P. 107

medios masivos de comunicación, su entorno comunitario. Y es que el aprendizaje se centra en la manera como interactúan con los alumnos los diferentes instrumentos culturales."⁶⁶

Es más apropiado entender la aportación de Vigotski, al campo de la educación como una determinada concepción teórica que nos permite reflexionar acerca de la naturaleza del acto pedagógico, de lo que este involucra, de tal suerte que abre las puertas a nuevas concepciones que inspiran el desarrollo de estrategias que fortalezcan el proceso enseñanza-aprendizaje, en lo general están ausentes entre el colectivo docente del centro de desarrollo infantil "Humberto Javier Cervantes Sánchez" considerando por tanto la necesidad de reflexionar sobre la práctica, que este movimiento se comenzó en el desarrollo del diagnóstico y que se ha concretado en esta propuesta.

Lo más valioso de esta propuesta quizá radique en *"la esencia de una concepción dialéctica que no centra la adquisición del conocimiento ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la interacción que existe entre ambos."*⁶⁷

5.2.4 Didácticos

*"Las formas y estilos de docencia determinan el nivel de profundidad con que se asimilan los contenidos, y el tipo de aprendizajes formativos que adquiere el alumno. Cuando hablamos de las formas o estilos de docencia, nos referimos a la manera de trabajar del profesor, al vínculo que establece con los niños, al tipo de actividades de aprendizaje y a su manera de evaluar."*⁶⁸

⁶⁶ <http://www.lajornadajalisco.com.mx/2007/07/18/index.php?section=opinion&article=002a1pol>

⁶⁷ Ibidem, P. 117.

⁶⁸ ZARZAR C, C. Habilidades básicas para la docencia, una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. P. 55

Los cuales están establecidos a partir de un mecanismo de reproducción o repetición de patrones que dificultan los procesos de innovación que exigen propuestas que den solución a problemas en la relación enseñanza-aprendizaje, es decir son situaciones que debían de facilitar la perspectiva crítica de la práctica mas allá de posibles estilos.

5.3 Antecedentes del trabajo educativo

La labor pedagógica de la educación preescolar requiere de un trabajo arduo y sistemático, comprendiendo actividades estructuradas que denoten un seguimiento coherente para poder generar y favorecer aprendizajes significativos en los niños. Actividades y estrategias novedosas, pensadas en base a las características de un niño en edad preescolar. Además de que éstas sean globalizadoras, ya que por ende con una actividad se podrán favorecer no solo una parte de su desarrollo sino de manera integral.

5.4 Propuesta metodológica

Se comenzará por rescatar las debilidades sentidas por las educadoras dentro de su práctica educativa, surge de un estudio de diagnóstico que se llevo a cabo en relación a la labor docente que realizan las educadoras el Centro de Desarrollo Infantil.

Se formarán acciones para consolidar la práctica educativa y poder fortalecer competencias profesionales educativas.

En primera instancia, se programará una academia. Se realizarán talleres y una jornada pedagógica abierta a otros centros de desarrollo infantil.

Se diseñará así mismo estrategias didácticas que las educadoras podrán poner en la práctica y les servirá de guía para autoevaluar sus competencias profesionales y el impacto de éstas en el aprendizaje significativo de los niños de educación preescolar.

5.5 Objetivos de la propuesta

General

- Que las educadoras logren reflexionar sobre su práctica docente, fortaleciendo su formación pedagógico-didáctica para consolidar la práctica educativa que llevan a cabo frente a los grupos de educación preescolar, transformando la realidad educativa con pertinencia, sentido y significado en la construcción de aprendizajes en los niños y niñas.

Específicos

- Fortalecer la formación profesional teórico-práctica para favorecer competencias pedagógicas didácticas de planeación.
- Realizar talleres de estrategias didácticas para consolidar en las educadoras habilidades y destrezas pedagógico-didácticas que logren aprendizajes significativos en los niños de educación preescolar.

- Redescubrir el sentido y significado de la práctica educativa en el nivel preescolar, mediante la reflexión y participación de academias o reuniones pedagógicas, mejorando la comunicación, la planeación, la creatividad, y por ende el desempeño de las educadoras.

5.6 Estructura de la propuesta pedagógica

Trabajo de academias

El desarrollo de la propuesta acotada en talleres y academias, se definió como todo el proyecto con la participación del equipo y la integración de las demás educadoras del plantel, para el desarrollo de tales actividades se propuso una coordinación itinerante, donde se debía manifestar una flexibilidad en el rol para evitar el sesgo del estereotipo por la coordinación, es decir, que el que dirige en un momento dado el desarrollo del trabajo colectivo no influya de manera importante en los resultados y las observaciones del equipo.

La propuesta en su aplicación continuamente se mantuvo observada por los integrantes del equipo lo que significa una necesidad de recuperación de todas las manifestaciones y su interpretación colectiva para definir la evaluación de estas actividades. Estas consideraciones se exponen hacia la parte final del documento en las categorías de análisis de la propuesta.

Academias

Reflexión de la práctica educativa

- **Objetivo:** grupo de discusión con la participación de todas las educadoras, comentando la experiencia de su trabajo logrando la reflexión y conciencia del quehacer educativo, que es y como llevan a la práctica lo establecido en programa de educación preescolar.
- **Sesiones:** 4 sesiones.
- **Participantes:** educadoras, jefa de área pedagógica y apoyo.
- **Recursos:** planeaciones, diarios de trabajo, programa de educación.

Evaluación docente

- **Objetivo:** plenaria realizando la evaluación del desempeño docente, que perfil deben de reunir, cual es la exigencia del modelo educativo, competencias profesionales que necesitan fortalecer y que otras desarrollar. cómo impacta la forma de planear en el aprendizaje significativo de los niños en edad preescolar.
- **Sesiones:** 6 sesiones.
- **Participantes:** educadoras, jefa de área pedagógica y apoyo.
- **Recursos:** planeaciones, diarios de trabajo, programa de educación preescolar.

Propuestas didácticas

- **Objetivo:** equipo de trabajo para la propuesta de estrategias de mejora tanto en el desempeño profesional como en la práctica educativa, seguimiento del desarrollo de propuestas didácticas desde su perspectiva dentro de las salas. Propuesta obtenida en base a los resultados observados de la reflexión y de la evaluación de las educadoras.
- **Sesiones:** 4 sesiones.
- **Participantes:** educadoras, jefa de área pedagógica y apoyo.
- **Recursos:** planeaciones, diarios de trabajo, programa de educación preescolar.

Talleres

Aprendiendo matemáticas de manera creativa

- **Área formativa:** formación docente, habilidades de pensamiento y planeación, evaluación.
- **Objetivo:** que las educadoras obtengan el conocimiento de la concepción del pensamiento matemático a nivel del pensamiento e inteligencia. Y el diseño de actividades creativas que logren crear en el niño interés por las matemáticas.
- **Sesiones:** 2 sesiones
- **Participantes:** educadoras.

Reciclando vida

- **Área formativa:** formación docente, habilidades de pensamiento y planeación, creatividad.

- **Objetivo:** que las educadoras aprendan a seleccionar material de desuso correcto en la aplicación de actividades manuales propias a niños preescolares .
- **Sesiones:** 1 sesión
- **Participantes:** educadoras y asistentes educativas

La investigación en la preescolar

- **Área formativa:** formación docente, habilidades de pensamiento y planeación.
- **Objetivo:** que las educadoras logren identificar los caminos para llevar a la investigación, formar a niños críticos y reflexivos con el gusto por saber mas, ubicando que se puede investigar y donde se puede investigar .
- **Sesiones:** 2 sesiones.
- **Participantes:** educadoras y asistentes educativas.

El tesoro del saber: el cuento como herramienta didáctica

- **Área formativa:** formación docente, habilidades de pensamiento y planeación.
- **Objetivo:** que las educadoras logren fortalecer las competencias de expresión artística y puedan identificar las formas viables de las diferentes formas de narrar un cuento y usarla como herramienta didáctica.
- **Sesiones:** 1 sesiones.
- **Participantes:** educadoras y asistentes educativas.

El aula: un espacio para la imaginación

- **Área formativa:** formación docente, creatividad.

- **Objetivo:** que las educadoras comprendan la acción educativa de los elementos del aula y del aprovechamiento de los espacios, así como de los materiales de decoración y el constante acomodo del mobiliario.
- **Sesiones:** 1 sesión.
- **Participantes:** educadoras.

La planeación educativa

- **Área formativa:** docente.
- **Objetivo:** que las educadoras interioricen el que y el para que planear, las finalidades y el impacto de una planeación basada en las necesidades integrales de los niños.
- **Sesiones:** 2 sesiones.
- **Participantes:** educadoras.

5.7 Programación de sesiones: academias y talleres

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado
	Academia 1 Sesión 1 Reflexión de la práctica educativa en el momento del desarrollo de las actividades. 14:00-15:00		Academia 2 Sesión 1 Evaluación de manera conjunta, el desempeño docente. ¿Qué hacen cosas de mi práctica docente? 11:30-12:00		Taller: recorriendo vida 9:00-13:00
Academia 1 Sesión 2 Reflexión de cómo planeo las actividades ¿en casa o qué? 14:00-15:00		Academia 2 Sesión 2 Evaluación por parte de área pedagógica 14:00-15:00		Academia 3 Sesión 1 Propuestas didácticas para el mejoramiento de lo construido en las sesiones anteriores, y ajuste en práctica 14:00-15:00	Taller: aprendiendo matemáticas de manera creativa 9:00-12:00
	Taller: la planeación educativa 16:00-19:00		Academia 1 Sesión 2 Logros y dificultades de la academia 2 sesión 1 14:00-15:00	Academia 2 Sesión 3 Reconocimiento de las propuestas didácticas en el programa de mejora 14:00-15:00	Taller: aprendiendo matemáticas de manera creativa 9:00-12:00
Academia 1 Sesión 2 Propuestas de acciones para el mejoramiento de lo construido en las sesiones 2 de las academias 1 y 2 respectivamente. 14:00-15:00	Taller: la planeación educativa 16:00-19:00		Academia 1 Sesión 4 Reflexión de la investigación actividades académicas que fortalecen el trabajo pedagógico	Academia 2 Sesión 4 Evaluación de niveles pedagógicos de desempeño docente	
	Academia 2 Sesión 3 Concientización de la labor docente implicaciones metodológicas y competencias didácticas	Academia 2 Sesión 5 Creación de un decálogo de prácticas pedagógicas formas de autoevaluación y evaluación continua Taller: la investigación en el aula 17:00-20:00			Taller: el tesoro del saber: el cuento como herramienta didáctica 9:00-13:00
				Taller: la investigación en el aula 17:00-20:00	
					Taller: el aula, un espacio para la investigación 14:00-16:00
	Academia 2 Sesión 3 Propuestas didácticas innovadoras de la práctica educativa		Academia 2 Sesión 4 Propuestas didácticas profesionalización de los educadores mejoramiento continuo		

Categorías para el análisis y evaluación de la propuesta

- Evaluación docente
- Fortalecimiento de la propuesta
- Apoyo y manejo didáctico
- Propuesta para la práctica

CATEGORÍA: EVALUACIÓN DOCENTE

Dentro de la plenaria realizada en base a la **EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**, que perfil deben de reunir, cual es la exigencia del modelo educativo, competencias profesionales que necesitan fortalecer y que otras desarrollar. Como impacta la forma de planear en el aprendizaje significativo de los niños en edad preescolar. Se concluyó en:

- El sistema educativo tiene la exigencia de tener calidad educativa y para ello se necesita fortalecer la competencia pedagógica de planeación para diseñar actividades adecuadas y analizarlas previamente si se pretende lograr lo que se propone.
- Una debilidad sentida es que no se planean las actividades adecuadas (que no estén acordes al nivel educativo) no retadoras o innovadoras.
- No tener un buen diagnóstico inicial de los alumnos.
- Se dificulta lograr el cierre de una actividad, proyecto, taller y situación didáctica.

En cuanto a las competencias que debiera tener el perfil profesional son:

- Qué sería óptimo que tuvieran las educadoras un perfil abierto, ya que por ende se tiene un perfil no acorde a las nuevas exigencias de la educación del siglo XXI, la generación del siglo XX educa a la del siglo XXI, se está en un desfase, por ello se debe complementar el perfil profesional con la apertura a la investigación, a la crítica a lo analítico no limitador como algunas veces se hace.
- Como educador tener persuasión, para saber que es lo que necesita el niño para poder planear las actividades de forma más acorde a lo que necesita.
- Dinámicas, creativas, positivas, participativas, competitivas, propositivas y con deseos de superación.
- Ser consientes, responsables, comprometidas, reflexivas, con vocación a la labor docente.

CATEGORÍA: FORTALECIMIENTO DE LA PROPUESTA

Dentro de las sesiones de la jornada de academias surgieron participaciones del cuerpo pedagógico de la institución, en la que dentro de la academia llamada REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA se logró consolidar el grupo de discusión con la participación de todas las educadoras, comentando su práctica docente comenzando por una reflexión y conciencia del conocimiento que les ha dejado la experiencia de trabajo como educadoras, como ha trascendido su práctica, y si reconocen que haya alguna mejora o si siguen trabajando bajo la misma estructura que cuando iniciaron, de lo que se rescata del trabajo colectivo es de que:

- No hay nada más importante que estar actualizándose.
- Que es mucha responsabilidad el trabajo frente a grupo y las cosas tienen que hacerse bien.
- Los niños cada vez están mas precoces y de ello parte la necesidad de actualizarse para estar al nivel de exigencia
- Se ha dejado de manejar a los niños por igual, debe haber individualidad y respeto por las características individuales de cada grupo.
- Al planear se debe de incluir actividades atractivas e interesantes para ellos para captar su atención.
- Se dan muchas experiencias, satisfacciones, logros y aprendizajes como persona y como profesional, tanto de aplicar conocimientos y se enriquece el trabajo de las situaciones relevantes que se susciten de la interacción con los niños y compañeras.
- Se ha dejado de dirigir toda la clase, se trabaja en comunión, como guía y compañeras de grupo, donde todos experimentamos y aprendemos.

Los puntos esenciales de las discusiones dadas fueron:

- Las estrategias que cada una llevaba a cabo, el manejo de las actividades ya que de las experiencias se aprende y se mejora.
- La estructura y diseño de actividades previamente analizadas y pensadas para los niños, de manera que logren un aprendizaje significativo en ellos.
- El análisis del programa de educación preescolar, su entendimiento para unificar criterios.

- La calidad del sistema educativo en México.
- La comunicación y desempeño del personal pedagógico.
- La planeación
- El trabajo en equipo

CATEGORÍA: APOYO Y MANEJO DIDÁCTICO

De los talleres abordados, las conclusiones son las siguientes:

APRENDIENDO MATEMÁTICAS DE MANERA CREATIVA

- Realizar actividades que sean atractivas no solo mecanizadas.
- No ver las matemáticas como algo difícil de manejar.
- Incluir actividades de construcción, creación de formas y figuras.
- Elaborar el material en tamaños grandes y llamativos, e intercambiar entre compañeras proponiendo estrategias de uso.
- Documentarse sobre los procesos mentales ante situaciones matemáticas, para comprender la acción del niño.

RECICLANDO VIDA

- Aplicarlo y crear en los niños la imaginación y tomar más interés en el material reciclado.
- Realizar manualidades y sustituir de manera paulatina el material de papelería.
- Permitir al niño que manipule y observe el material reciclado y posteriormente pedirle que con ello imagine algún objeto o juguete y después le de forma. Invitar a personas con experiencia para que se nos capacite.

LA INVESTIGACIÓN EN EL PREESCOLAR

- No dejar respuestas al niño ni dar todo el trabajo resuelto sino dejar que ellos lo hagan y crear un ambiente que le motive a la investigación.
- Que las reflexiones que logren los niños servirán para que sean mas prácticos al solucionar sus problemas (logran un razonamiento reflexivo).
- Propiciar actividades de ciencia y experimentador.
- Que la situación que se maneja se les muestre con mucho entusiasmo dándoles el tiempo y el espacio para que externen hipótesis al respecto, logrando abrir espacios fuera del CENDI donde puedan hacer todas sus investigaciones, invitando a personas expertas en los temas a investigar para que sea mas significativo.

EL TESORO DEL SABER: EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

- Tomar más interés y realizar diferentes actividades no solo narradas sino incitarlos a que ellos creen sus propios cuentos y los dramaticen.
- Interesar a los niños en temas de teatro y utilización de diferentes títeres.

EL AULA: UN ESPACIO PARA LA IMAGINACIÓN

- Tomarlo en cuenta en las actividades y darles el espacio necesario.
- Crear un ambiente llamativo por medio del mobiliario y acercar a los niños en la decoración.

- Invitar a los alumnos, por equipos a que ellos sugieran el cambio de mobiliarios (posición) así como a la decoración cuestionando el motivo de su cambio.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

- Que no perdamos de vista lo que se pretende lograr en cada una de las actividades.
- Estar en constante actualización
- Compartir actividades o ideas en una reunión
- Pensar en planear las actividades partiendo de las necesidades de cada niño.

CATEGORÍA: PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA

La última sesión de academia denominada PROPUESTAS DIDÁCTICAS se dio el equipo de trabajo para la propuesta de estrategias de mejora tanto en el desempeño profesional como en la práctica educativa, seguimiento del desarrollo de propuestas didácticas desde su perspectiva dentro de las salas.

En las que se rescatan las siguientes propuestas de mejora que surgen de todo el trabajo de academia que se realizó en la que enmarcan de la siguiente manera:

- Promover la comunicación e intercambio de experiencias entre educadoras.
- Propiciar cursos internos que favorezcan el trabajo en aula.
- Realizar reuniones constantes para exponer opiniones y evaluar lo realizado.

- Desarrollar una mesa redonda cada determinado tiempo para compartir dinámicas e intercambiar experiencias que puedan ayudar a mejorar nuestra practica, si alguna funcionó, analizar el porque del resultado.
- Realizar asesorias por parte del área pedagógica.
- Realizar una jornada pedagógica invitando a otros Centros de Desarrollo Infantil, para seguir fortaleciendo el desempeño docente de las educadoras.

Jornada pedagógica Reflexión de la práctica educativa			
Participantes	lugar	mesas de trabajo	objetivo
Educadoras Centro de desarrollo infantil #1 y 2 de la secretaria de educación pública Centro de desarrollo infantil de la universidad autónoma de Nayarit	Centro de desarrollo infantil de la universidad autónoma de Nayarit	• Práctica pedagógica	➤ intercambio de experiencias de trabajo ➤ reflexión de la práctica educativa
		• Estrategias didácticas	➤ estrategias innovadoras ➤ evaluación de las estrategias didácticas ➤ como crear una estrategia
		• Asignación de tiempos de trabajo pedagógico	➤ reflexión del desempeño docente en cada momento de trabajo ➤ acción e intervención pedagógica
		• Planeación educativa	➤ qué debemos tomar en cuenta al planear ➤ implicaciones de planear por planear ➤ formatos de planeación el porque de ciertos aspectos
➤ Las mesas de trabajo estarán compuestas por 10 educadoras máximo, y durará la discusión alrededor de 25 minutos, las educadoras se integraran a otras mesas de trabajo de manera que puedan estar en las 4 mesas, al final solo se hará una plenaria con conclusiones que cada mesa de trabajo plasmará en una lamina, y se ira complementando hasta obtener un producto por mesa de trabajo se contemplaran 20 minutos para tomar un refrigerio, el horario comprenderá de 15:00-20:00 hrs			

5.8 Conclusiones de la propuesta

El haber sentido un desfase en los propósitos y el poco logro de aprendizajes en la práctica educativa dio pauta para poder crear un diagnóstico en donde se observaron los posibles puntos o causas que pudieran originar ésta problemática, dentro del diagnóstico quedó claro que la principal premisa era que las educadoras no podían aterrizar la teoría en la práctica, es decir lo que estaba propuesto en el programa oficial no correspondía con lo que se realizaba dentro del trabajo con los grupos, de éste mismo surgieron las categorías de análisis que fueron: *proceso de evaluación docente, fortalecimiento del proyecto, apoyo y manejo didáctico, propuestas para la práctica.*

Con el apoyo de estas categorías del diagnóstico se definió la propuesta de intervención que se le llamó *“propuesta psicopedagógica de formación docente para el centro de desarrollo infantil Humberto Javier Cervantes Sánchez de la universidad autónoma de Nayarit.”* La cual consiste en el desarrollo de un programa que contiene academias y talleres.

Los resultados que se lograron en el desarrollo de la propuesta son:

- El sistema educativo tiene la exigencia de tener calidad educativa y para ello se necesita fortalecer la competencia pedagógica de planeación para diseñar actividades adecuadas y analizarlas previamente si se pretende lograr lo que se propone.

- Como educador tener persuasión, para saber que es lo que necesita el niño para poder planear las actividades (dinámicas, creativas, positivas, participativas, competitivas, propositivas) mas acorde a lo que necesita.
- Que no perdamos de vista lo que se pretende lograr en cada una de las actividades.
- Realizar reuniones constantes para exponer opiniones y evaluar lo realizado.
- Se dan muchas experiencias, satisfacciones, logros y aprendizajes como persona y como profesional, tanto de aplicar conocimientos y se enriquece el trabajo de las situaciones relevantes que se susciten de la interacción con los niños y compañeras. Se ha dejado de dirigir toda la clase, se trabaja en comunión, como guía y compañeras de grupo, donde todos experimentamos y aprendemos.
- Desarrollar una mesa redonda cada determinado tiempo para compartir dinámicas e intercambiar experiencias que puedan ayudar a mejorar nuestra practica, si alguna funcionó, analizar el porque del resultado.
- Propiciar cursos internos que favorezcan el trabajo en aula.

5.9 Bibliografía que sustenta la propuesta

GARCIA G., E. Vigotsky: La construcción historia de la psique. Edit. Trillas. México, 2000.

GUIZO, A. Pedagogía social en América latina. Legados de Paulo Freire.

Revista relaciones. Montevideo, Uruguay.

<http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm>

MENDOZA F., N. El diagnóstico dentro del contexto de la planeación educativa.

Revista EHECAMECATL. Guanajuato, ejemplar no. 3, julio, 2005.

Revista electrónica, La Jornada Jalisco, artículo escrito por Ramón García

Ramos, El constructivismo educativo de Vigotsky. Miércoles 17 de julio de 2007.

<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2007/07/18/index.php?section=opinion&article=002a1po!>

SUAREZ D., R. La educación. Edit. Trillas. México, 1995.

ZARZAR C., C. Habilidades básicas para la docencia, una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. Edit.

Patria. México, 2003.

CONCLUSIONES

La investigación expuesta da como resultado el análisis, la reflexión y transformación educativa del Centro, que parte de una problemática sentida por todo el cuerpo docente con respecto al Programa oficial, cuyo método por proyectos fortalece el desarrollo integral, en donde los aspectos del desarrollo del niño (afectivo, motriz, cognitivo y social) dependen uno del otro y responden al principio globalizador de las exigencias del contexto educativo nacional. La problemática se manifestó desde que este concepto fue interpretado por las educadoras en el sentido de que todos los niños tienen las mismas necesidades, habilidades y destrezas, y que por lo tanto la enseñanza debía ser igual para todos, los mismos objetivos exigían un acercamiento y apertura al diálogo de ellos, pero para las docentes fue más fácil decidir por los niños, y poner las actividades que a ellas más les gustaban o se les facilitaban, esto llevó consecuencias desde la inquietud de los niños, por el poco interés ante las consignas, y no lograban obtener aprendizajes significativos pertinentes; tenían una educación tradicionalista y hasta cierto punto conductista. Por ejemplo, en un proyecto desarrollado por la educadora como "la granja", en donde el propósito consistía en el conocimiento de su entorno natural, observar y clasificar los ciclos vitales de los animales, con el seguimiento de una actividad de mirar una película animada como antecedente y preámbulo, ya que habían desarrollado previamente el proyecto de "los animales que son benéficos para el hombre", y en donde se observó que no hubo los referentes adecuados o provistos del proyecto realizado, solo mencionaban los animales más conocidos que representaban en sus juegos, por ende el trabajo que se desarrolló tuvo que reforzarse con los contenidos vistos anteriormente. Llevando a la

educadora a detenerse y modificar sus actividades propuestas, y tomando el control del mismo proyecto.

Ante este hecho quedan muy lejos los objetivos que marca este programa, en donde pone énfasis en lograr su autonomía e identidad personal, lograr que tenga sensibilidad por el cuidado de la naturaleza, la socialización y las formas de expresión del lenguaje, y un acercamiento al arte. Un primer momento de transformación en la práctica fue el comienzo de una reflexión individual de la labor docente, en este seguimiento se observaron puntos que no correspondían a lo establecido en la propuesta oficial, y que muchas cosas necesitaban un ajuste, puesto que no respondían a las necesidades propias de la población infantil de ese momento, el proyecto debía ser elegido libremente por los niños, y no culminaba precisamente así, no bastaba ser interesante ni que propiciara la búsqueda de información, el uso del consenso para llegar a acuerdos para la elección de las actividades no respetaba las necesidades individuales, y sobre todo la complicación de llevar un seguimiento individual del aprendizaje de cada niño. Este proceso de cambio fue abordado cualitativamente, ya que es una investigación en la cual están inmersas las cualidades representativas, únicas e irrepetibles de la práctica docente, que enmarcan a todo el cuerpo pedagógico, por ello se estableció un grupo de trabajo, que se conformó hacia un equipo investigador, que buscaría una comprensión de lo que estaba aconteciendo dentro de la práctica educativa, ¿Qué elementos habían intervenido para estas fallas sentidas? ¿Por qué esa dificultad de planear significativamente? ¿Qué barreras u obstáculos les impiden desarrollarse? ¿Y hasta dónde puede llegar a afectar esta dificultad?

Es aquí en donde la problemática surte mayor efecto, la elección de las actividades a realizarse por parte de las maestras facilitaba su trabajo, sin tomar en cuenta la observación o evaluación de los lineamientos que se establecían

en el programa oficial, es decir, el tener un seguimiento de los avances y los retrocesos que pudieran externar los niños dentro de las actividades, y registrar de manera honesta y coherente los resultados de la práctica; crea la fortaleza del quehacer educativo, sin embargo la inexistencia de la reflexión y la consciencia de estos actos provocó que se comenzara a buscar los actores afectados, en lo que indiscutiblemente esta acción recayó en los niños, porque el trabajo de ellas no podía generar aprendizajes relevantes y olvidaban que las responsables directas son las propias docentes.

Es a partir de estas observaciones que se comienza a indagar y a platicar entre ellas mismas, para poder detectar que es lo que estaban haciendo cada una, dando pie al trabajo de investigación que aquí se presentó, este equipo de trabajo ha sido de gran impacto entre el colectivo, ha transformado la percepción de la práctica educativa. En el que después de haber iniciado la reflexión de sus hechos, pensaron en la importancia de comprender la finalidad del programa de educación, de observar y pensar antes de planear ¿Qué es lo que se quiere lograr en los niños? además de que, ahora son guías y facilitadoras del aprendizaje, sin imponer, sienten la necesidad de seguir estudiando, documentándose constantemente en revistas de investigación y publicaciones referidas al trabajo pedagógico en educación inicial y preescolar, puesto que el trabajo con los niños lo exige.

Han adquirido y fortalecido sus valores reestructurando el significado de compartir, colaborar, cooperar, compromiso; y han tomado conciencia de la importancia que tiene la comunicación, la cual no solo debe utilizarse para el beneficio personal o el compartir sucesos irrelevantes para la práctica, sino que como estrategia, la comunicación puede llegar a ser la parte que embone lo aprendido en la realidad.

Las acciones tomadas conllevan la modificación no solo de la estructura pedagógica educadora-niños-padres sino en la parte oculta de la curricula, es decir, la forma que inconscientemente aprendemos de los demás o todas aquellas cosas que quedan implícitas en el trabajo educativo. La reestructuración de las reuniones pedagógicas en cuanto a su intencionalidad, de los horarios establecidos para ciertas o cuales actividades, que propenden a favorecer la educación de los niños. Además de que se logra cuestionar la metodología propuesta por la parte oficial, si cubre las exigencias como un buen método, si fue pensado para su aplicación en los diferentes contextos del estado mexicano, es decir, si tiene la flexibilidad para manejar las expectativas detectadas dentro del ámbito escolar, si tiene un carácter acotado con las disposiciones necesarias para combatir las insuficiencias educativas. Se puede tener un buen resultado en el aprendizaje de los niños, pero los referentes culturales y las características propias de los niños no permiten que se aplique tal y como es, y como no tiene la flexibilidad necesaria ni una aproximación real del contexto educativo general, cada preámbulo o periodo de indagación es un nuevo proyecto, por consiguiente llega a ser cansado y tedioso para los niños.

Se cuestiona el contenido, los propósitos y los juegos y actividades del libro de bloques propuestos en el programa oficial, puesto que están desarrollados en contenidos muy generales. Se propone que, aunque exista este libro u otros mas de apoyo, se solidifique la búsqueda ideal que fortalezca la práctica, con los contenidos actuales de las investigaciones y propuestas por otros colectivos; y que se trabajen dentro de las academias permanentes, variantes didácticas que puedan ser comprendidos y aplicados adecuadamente en un menor o mayor nivel

Todo esta problemática sentida por las educadoras, fue viable para llevarla en, un estudio de investigación acción, ya que el objetivo de este, radica

principalmente en y para la práctica, y como esta problemática se aqueja precisamente dentro de la praxis y del desempeño docente, fue oportuna la reflexión, la transformación y la toma de conciencia creada en base a la propuesta psicopedagógica elaborada por las educadoras, con la perspectiva, el entendimiento y la disposición de elementos propositivos que contribuyan a la transformación de su práctica docente.

El elemento principal correspondía llegar a hacer una reflexión individual y a la vez colectiva de la labor educativa, que se cumplió por medio del trabajo de las academias que lograron despertar el interés por participar en actividades fortalecedoras del trabajo, se obtuvo un análisis del mismo acto educativo, en el que el principal resultado fue la conciencia de lo que estaban haciendo realmente dentro de su desempeño docente comparado en los aprendizajes que adquirían los niños y las niñas a sus cargos, se realizaron talleres que consolidaron la creatividad y motivaron a las educadoras a buscar más estrategias complementarias. Con esta propuesta, también se buscó fortalecer los procesos de evaluación, entendida como el reconocimiento de debilidades y no como exhibición de la carencia de las mismas, y partiendo de ella para buscar de manera consiente la respuesta a las necesidades del propio desempeño docente.

Con ello las educadoras lograron mostrar innovación de la práctica pedagógica didáctica reflejado en su trabajo diario, han aprendido a observar detenidamente los procesos de aprendizaje de cada niño, se toma la observación como técnica de evaluación de manera permanente, dejan que los alumnos sean creativos, reflexivos, autónomos. Los proyectos se planeaban de manera organizada y ordenada, siempre tomando en cuenta la necesidad del grupo.

Se manifiesta el entendimiento de la autoevaluación como una evaluación honesta y reflexiva de la labor docente para transformarse, y tomaron en acuerdo que este tipo de trabajo colectivo lo harían de manera permanente. Denotan una actitud crítica y de cambio que incita a la autoformación, han dejado de lado el pensamiento cerrado y la apatía laboral, perciben al niño con referentes previos, y la acción docente como complemento para la adquisición de aprendizajes significativos, agregando darle libertad al niño, tomando en cuenta todos los espacios pedagógicos del aula, llevando el concepto del yo educadora desde el modo conductual, a la apertura constructivista.

En el transcurso de la evaluación de esta propuesta, se comunicó un nuevo cambio a la curricula del preescolar, en escuelas piloto, se aplicó el Programa de Educación Preescolar 2004, éste considera el trabajo educativo con el desarrollo de situaciones didácticas, que son un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes, éste programa diseñado por competencias para la vida, está dividido en seis campos formativos, dan mayor énfasis a la evaluación permanente en los niños y marcan la evaluación para la parte docente, ahora las educadoras son guías y facilitadoras, en donde los niños lograrán llegar por si mismos al aprendizaje.

En un esfuerzo por optimizar el trabajo educativo se sugiere que se incorporen elementos de esta propuesta psicopedagógica para fortalecer el programa actual. Puesto que se requiere seguir trabajando de manera permanente bajo la reflexión de la práctica educativa, para poder ofrecer una educación de calidad.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, M. Habilidades gerenciales. España, 2004. Consultada el 12 de julio, 2010. http://www.degerencia.com/tema/trabajo_en_equipo.

AZUA B, J. Entre el consenso y la evidencia científica. Evaluación de tecnologías medicas. Vizcaya, España. Consultada el 26 de noviembre, 2006.

BARABTARLO Y ZEDANSKY, A. Investigación Acción. Una didáctica para la formación de profesores. México, 1995.

BERRA, B. Repensar el aprendizaje grupal como construcción del conocimiento. Revista la misión. Universidad Autónoma de Querétaro. México, 2004.

BUNGE, M. Epistemología. Edit. Ariel. España, 1ra edición febrero de 1980.

COVARRUBIAS V. F. (A) La construcción de conocimiento social desde la dialéctica crítica. Edit. CCH-Sur, UNAM. México, 1990.

COVARRUBIAS V., F. Los Senderos de la Razón. La dimensión tecno-procedimental de la dialéctica crítica. UNPN. México, 2001.

DE PAZ, O., Sainos, A. y Sanjuán V. Participación en los proyectos colaborativos de la red escolar. 7º encuentro, Memoria de una experiencia docente. Benemérita escuela normal de maestro. México, 2003.

ELLIOT, J. La investigación-acción en educación. Edit. Morata, S.L. Madrid, 2000.

ELLIOT, J. (A) El cambio educativo desde la investigación acción. Edit. Morata, S.L. Madrid, 2000.

FERNANDEZ, M. La reforma curricular en el preescolar, una mirada desde la gestión. Revista 25. Jalisco, México 2000. <http://www.quadernsdigitals.net>

FREIRE, P. Política y educación. Edit. Siglo XXI. Madrid, 1993.

FUNDACION ANTONIETA RIVAS MERCADO, Equipo técnico psicopedagógico Situaciones didácticas para la educación preescolar. Un enfoque por competencias. Ed. Lukambada, S.A. de C.V. grupo Auroch, 1ra edición 2006.

GARCIA G., E. Vigotsky: La construcción historia de la psique. Edit. Trillas México, 2000

GARZON B., J. Carlos Marx: Ontología y revolución. Archivo general ITESO, biblioteca.net. <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=37960943>

GIROUX, H. Teoría y resistencia en educación. Edit. Siglo XXI. España, 1999.

GUIÑO, A. Pedagogía social en América latina. Legados de Paulo Freyre. Serie: R. Educación (XXIV). Revista relaciones. Montevideo, Uruguay. <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm>

GUTIERREZ S., R. Historia de las doctrinas filosóficas. Edit. Esfinge. México, 1994.

MASSÉ, N. C. La categoría de la totalidad en la epistemología dialéctica crítica. Colegio Mexiquense. México, 2005.
<http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI109378.pdf>

MENDOZA F., N. El diagnóstico dentro del contexto de la planeación educativa. Revista EHECAMECATL. Guanajuato, ejemplar no. 3, julio, 2005.

MARDONES, J. M. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Material para una fundamentación científica. Edit. Antrophos. España, 2003.

MOORE, T.W. Introducción a la filosofía de la educación. Edit. Trillas. México, 2001.

P. DE BOSCH, L. El jardín de niños de hoy edit. Hermes. Argentina, 1995.

QUIROZ M., S. La Pedagogía Crítica: Lectura Renovada que fortalece al Marxismo. Marzo 2009, México. sergioquiroz@mexico.com

RAMOS C., M. Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar. Revista de educación y cultura. La tarea. Jalisco, México1992 <http://www.latarea.com.mx/articulo/articu7ramos7.htm>

RED NORMALISTA. <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
 Consultada el 21 de noviembre de 2006.

RODRIGUEZ G., G. et al. Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. España, 1999.

SAEZ N., N. La evolución psicológica del niño. Enciclopedia de la educación preescolar. Edit. Santillana, México, 1989.

SANCHEZ G., G. Técnicas participativas para la planeación. Libro virtual. 1995. http://www.capac.org/web/Portals/0/biblioteca_virtual/doc004/CAPITULO%201.pdf

SANDIN E., M. P. Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones. Edit. McGraw-Hill, Barcelona España, 2003.

SANTAMARIA, S. "Perfil docente". Caracas, Venezuela 28 de febrero de 2005. Consultada el 10 de marzo de 2006. En: <http://www.monografias.com/trabajos25/perfil-docente/perfil-docente.shtml>.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Cero en conducta, educación preescolar: reforma pedagógica, no. 51, abril 2005.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Educación Preescolar 2004 México, D.F. (P.E.P. 2004)

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Teóricos: Vigotsky, Bruner y Piaget México, D.F. colección de apoyo, pedagogía México, 2000.

SUAREZ D., R. La educación. Ed. Trillas México, 1995.

TOVAR P., M. Psicología social comunitaria, una alternativa teórico-metodológica Plaza Valdés editores. México, 2001.

ZARZAR C., C. Habilidades básicas para la docencia, una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. Edit. Patria. México, 2003

ZEMELMAN, H. Critica epistemológica de los indicadores. Jornadas 114.
Centro de estudios sociológicos. El colegio de México, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT
CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL
HUMBERTO JAVIER CERVANTES SANCHEZ
Encuesta para educadoras y asistentes educativas

1. ¿Consideras que el método por proyectos ha dejado aprendizajes significativos en los niños en edad preescolar? ¿Por qué?
2. ¿Qué dificultades detectaste al estar dentro de la metodología por proyectos?
3. ¿Crees que caíste en la monotonía (repetición de actividades)? ¿Por qué?
4. ¿Qué modificarías o propondrías en esta metodología? ¿Por qué? Y ¿Para que?
5. ¿Se dieron talleres o actualizaciones para fortalecer el trabajo pedagógico? ¿De que trataban? ¿Cuáles fueron?
6. ¿Cómo y con que frecuencia se realizaba la supervisión?
7. ¿De quien y que tipo de apoyos didácticos recibiste en tu práctica?
8. En esta metodología ¿Cómo se propiciaba la comunicación con los padres, en los niños-docente, niños-niños, Y entre docentes?
9. ¿Crees que las actividades propuestas en el libro de bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín cubren las necesidades de tu práctica? ¿Por qué?
10. ¿Qué opinas de la eficiencia de este programa si son necesarios algunos cambios cuales serían?

ANEXO 2

CATEGORÍA	PROCESO DE EVALUACION DEL DOCENTE		
	¿Consideras que el método por proyectos ha dejado aprendizajes significativos en los niños en edad preescolar? ¿Por qué?	¿Qué dificultades detectaste al estar dentro de la metodología por proyectos?	¿Crees que Calste en la monitoria (revisión de actividades)? ¿Por qué?
NÚMERO DE ENCUESTA	1	2	3
001	Si, porque se les induce mucho a la investigación y al razonamiento	Que no siempre se contaba con el material adecuado, ya que no se lo proporcionaban.	Si, ya que al tener los niños casa uno en esa rutina de hacer los temas
002	Si, ya que tenían un objetivo y un propósito y lograbamos obtener aprendizajes significativos	Lo que se me dificultó fue que todos tuvieran interés real por el mismo tema ya que algunas veces no les gustaba a todos.	En algunas ocasiones ya que sus intereses eran por imitaciones a lo que los demás están viendo
004	Si, porque el niño investiga, tiene la oportunidad de estar en contacto con el objeto de estudio, reflexión, etc.	Ninguna, fue muy explícito	No, porque cada proyecto fue diferente y se le dio otro enfoque
005	Si	Que los aprendizajes o lo que la educadora quería que los niños aprendieran era lo que los niños aprendían (inglés)	Si, ya que no había oportunidad a los alumnos a demostrar su creatividad
007	Si, porque es una forma de trabajar tomando en cuenta los intereses de los niños	Que hay poca libertad y flexibilidad para abordar los temas	Porque era desarrollar los temas con la misma secuencia
010	Si, porque se trabajaba con los intereses de los niños y de ahí se partía la planeación. Ellos participaban activamente en el desarrollo de todas las actividades	Que en ocasiones era difícil captar el interés real de los niños y mantener las áreas de trabajo	Si, porque en ocasiones los niños proponían los mismos temas, o yo no sabía captar el interés real
011	Si, pues ellos cada día aprenden de todo, desde la misma rutina hasta el término y evaluación	Fueron pocas pues la diferencia es que en este se tomaba en cuenta el interés del niño a través del consenso que no varia mucho del actual, solo que en este tenemos la libertad de aplicar de acuerdo a las necesidades que observamos en ellos.	En ocasiones, pues, nos enfocábamos en las propuestas hechas por el programa y nos encapábamos ahí
Cruce de respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Si (7) • Inducir a la investigación (2) y razonamiento • Con objetivos (1) • Parte del interés del niño (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • No siempre se contaba con el material • Se dificultó que todos tuvieran interés real por el mismo tema • Ninguna • Lo que la educadora quería que aprendieran era lo que los niños aprendían • Había poca libertad y flexibilidad para abordar los temas • Era difícil captar el interés real de los niños y mantener las áreas de trabajo • Pocas, se tomaba en cuenta el interés del niño a través del consenso 	<ul style="list-style-type: none"> • Si, <ul style="list-style-type: none"> ✓ se está en la rutina de hacer lo mismo ✓ no se daba oportunidad de demostrar creatividad a los niños ✓ porque era desarrollar los temas con la misma secuencia ✓ proponían los mismos temas y la educadora no sabía captar el interés real • En ocasiones, <ul style="list-style-type: none"> ✓ el interés era por imitación a lo que los demás estaban viendo, se enfocaban en las propuestas hechas por el programa y se encapábamos ahí • No, cada proyecto era diferente

ANEXO 3

CATEGORÍA	FORTALECIMIENTO DEL PROYECTO		
	¿Se dieron talleres o actualizaciones para fortalecer el trabajo pedagógico? ¿De qué trataban? ¿Cuáles fueron?	¿Cómo y con qué frecuencia se realizaba la supervisión?	¿De quién y que tipo de apoyos didácticos recibiste en la práctica?
NUMERO DE ENCUESTA	5	6	7
001	Si, ¿cómo formar los rincones? ¿Cómo hacer los proyectos?	De una a dos veces al año	Del mismo personal, de la secretaria y de Editoriales
002	Si los hubo, no los recuerdo	En este tiempo se nos dio la libertad de trabajar cada una como lo fue entendiendo y solo nuestra jefa interna nos supervisaba pero todo estaba bien ya que nosotros lo trabajábamos.	De algunas compañeras y los programas de educación existentes
004		Anteriormente no se contaba con supervisión oficial (SEP) sino que la jefa de área revisaba los planes y proyectos a realizar	De las mismas compañeras y de la jefa de área
005	Si, talleres de T.G.A	Dos o tres veces al año (ocio escolar)	De la misma institución, S.E.P cuaderno de trabajo, guías, etc. Cuentos (biblioteca infantil)
007	Si, cursos de actualización para docentes	Visitas de la supervisora de zona, jefa inmediata del plantel, revisando documentación	Materiales didácticos por parte de la S.E.P
010	Recuerdo uno de cómo formar las áreas y otros de bloques	La supervisora pasaba 2 veces por año, pero la supervisión de nuestra jefa de área era durante todo el año	De mis jefes inmediatos y autoridades de la S.E.P.
011	En el tiempo que lo viví fueron muy escasos o bien solo se metaban años difíciles y los particulares que en mi caso no era común que se viviera	Se efectuaba a manera de observación y solo al inicio y final de ciclo pues quien nos pedía documentación era la directora de la institución	De compañeras y amigas pues nos apoyamos dándonos tips o estrategias para abordar ciertas situaciones
Cauce de respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Si, <ul style="list-style-type: none"> ✓ Talleres Generales de Actualización (TGA) ✓ Cursos de actualización para docentes • Se trataban de, <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como formar los rincones ✓ Como hacer los proyectos ✓ Como formar las áreas y ciclo de bloques • Si los hubo no los recuerdo • Fueron muy escasos o solo estaban a los primeros oficiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • De una o dos veces al año • La supervisión por parte de la Jefa de área era todo el año • Se efectuaba a manera de observación y solo al inicio y final del ciclo pues quien nos pedía documentación era la directora de la institución 	<ul style="list-style-type: none"> • Del personal <ul style="list-style-type: none"> ✓ De las mismas compañeras y de amigas dándonos tips o estrategias para abordar ciertas situaciones ✓ De la jefa de área • De la secretaria (material didáctico) • De la institución

ANEXO 4

CATEGORÍA	APOYO Y MANEJO	
	En esta metodología ¿Cómo se propiciaba la comunicación con los padres, en niños docentes, niños no docentes y entre docentes?	¿Crees que las actividades propuestas en el libro de bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín cubren las necesidades de la práctica? ¿Por qué?
NÚMERO DE ENCUESTA	3	9
001	Por medio de reuniones, entrevistas y actividades en donde se involucraba a los papás	algunas
002	No existía tanta comunicación con los papás y lo poco que era entre los niños y ellas entre las maestras era buena	En algunas ocasiones si pero necesitamos mas información sobre cómo utilizarlo
004	Se les dejaba tarea de investigación en donde se involucraba el padre de familia quien explicaba al niño y entre participaba en clases junto con los papás	No totalmente, pero yo en cuestión personal buscar información que le apoye a enseñar la práctica docente
006	Era muy poca la comunicación se pudiera decir indiferente los niños difícilmente tenían confianza con los docentes	En algunas situaciones si en otros no
007	Buena comunicación, pero falta más participación de los papás	Con un apoyo así y esas sugerencias, pero no cubren al 100% porque las necesidades van cambiando constantemente
010	Siempre existía comunicación con los padres, y entre los niños y con los docentes se hacían intercambio de experiencias	No las cubre totalmente pero van a complementarse las actividades que se realizan
011	El papel era activo pues nos involucrábamos con padres e hijos de manera activa	En su momento si, pues se promueve que los niños expresaran su creatividad y el respeto a sus propias necesidades e intereses
Lista de respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Se propiciaba: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Por medio de reuniones ✓ De entrevistas ✓ De actividades en donde se involucraban a los papás ✓ Buena comunicación, pero falta más la participación de los padres ✓ Siempre existía comunicación con los papás y entre los niños y con las docentes se hacían intercambio de experiencias ✓ El papel era activo pues nos involucrábamos con padres e hijos de manera activa • No se propiciaba: <ul style="list-style-type: none"> ✓ No existía tanta comunicación con los papás y lo poco que era entre los niños y ellas entre las maestras era buena ✓ Era muy poca la comunicación se pudiera decir indiferente los niños difícilmente tenían confianza con los docentes 	

ANEXO 5

CATEGORIA	PROPUESTA	
	¿Qué modificarías o propondrías en esta metodología? ¿Por qué? Y ¿Para qué?	¿Qué opinas de la eficiencia de este programa o son necesarios algunos cambios cuáles serían?
NUMERO DE ENCUESTA	4	10
001	Tal vez los micones, que no siempre sea lo mismo para no caer en la rutina	Si es eficiente y cuando se lleva a cabo cómo se debe. Y los cambio si que haria es darle mas libertad, no limitarse a micones, proyectos sino ampliar más
002	¿Que los proyectos estuvieran organizados y ordenados por la educadora siempre viendo cual era la necesidad del grupo	Como todo lo que se aprende tenemos que quedarnos con lo bueno y fortalecer los cambios con apoyo de lo anterior
004	Solamente propondría que se complementara con el nuevo programa basado en competencias	Pues en lo general fue un buen programa que funcionó y que se puede seguir utilizando combinado con el nuevo programa
005	Creo que nada, lo unico seria dejar a los alumnos a que ellos mismos sean creativos, reflexivos, autónomos	Como ya lo menciona en la pregunta 4
007	Formas de planear y trabajar los temas elegidos	Es bueno, pero falta mayor flexibilidad en las formas de trabajar y abordar los temas
010	Me gustaba mucho la organización por áreas y cada niño elegía a cual área me creo que desarrollaban mas su creatividad	Si podria complementar agregando las competencias a cada uno de los bloques
011		Los cambios que se han hecho respecto al nuevo P.E.P. pues se respeta y se apoya a cada uno de los niños según su propia necesidad
Cruce de respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Modificaría <ul style="list-style-type: none"> ✓ los micones de trabajo para no caer en la rutina ✓ las formas de planear y de trabajar los temas • Propondría que <ul style="list-style-type: none"> ✓ los proyectos estuvieran organizados y ordenados por la educadora, siempre tomando en cuenta la necesidad del grupo ✓ se complementara con otros programas ✓ Se complementara con el trabajo por áreas, los niños desarrollaban mas su creatividad ✓ Dejar a los alumnos a que ellos mismo sean creativos, reflexivos, autónomos • No modificaria ni propondría nada 	<ul style="list-style-type: none"> • Si es eficiente <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando se lleva a cabo como se debe ✓ Es bueno ✓ Se respeta y se apoya a cada uno de los niños según su propia necesidad ✓ Si es un buen programa y se puede seguir utilizando combinandolo con otros programas • Es necesario cambiar <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que se haria es darle mas libertad, no limitarse a micones, proyectos, etc., sino ampliar más ✓ Faltaba mayor flexibilidad en las formas de trabajar y de abordar los temas ✓ Se tendría que complementar los bloques ✓ Quedarnos con lo bueno y fortalecer los cambios