

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 25 A**

**“EL MÉTODO DE PROYECTOS: UNA OPCIÓN
METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA EN PRIMER
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE LA INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA Y APRENDIZAJE ESCOLAR**

**PRESENTA
ANDREA CHÁVEZ CÁZARES**

**DR. MIGUEL ÁNGEL ROSALES MEDRANO
DIRECTOR DE TESIS**

CULIACÁN ROSALES, SINALOA; OCTUBRE DE 2003.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.2. Justificación

1.3. Marco teórico

1.3.1. La práctica docente

1.3.2. El Método de Proyectos

1.3.3. Piaget y Vigotsky: teorías que explican el desarrollo intelectual del escolar

1.3.3.1. La mediación social e instrumental

1.3.4. Metaconocimiento y aprendizaje significativo

1.3.4.1 Aprendizaje significativo

CAPÍTULO II. LA ESCUELA NUEVA Y EL MÉTODO DE PROYECTOS

2.1. El Movimiento Escuela Nueva

2.1.1. La Escuela Nueva en la Enseñanza pública

2.2. Pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey: El antecedente del método de proyectos

2.3. William H. Kilpatrick y sus ideas pedagógicas

2.4. El método de proyectos como estrategia de enseñanza

CAPÍTULO III. UNA METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DEL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL AULA

3.1. La investigación cualitativa

3.2. Los sujetos y el escenario

3.3. Técnicas e instrumentos utilizados

3.4. Procedimiento

CAPÍTULO IV. APLICACIÓN DEL MÉTODO DE PROYECTOS EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Diagnóstico

4.1.1. Elección del tema

4.1.2. Propósitos del proyecto

4.1.3. Declaración de las experiencias previas

4.1.4. Expresión de lo que no se sabe y se desea investigar

4.1.5. Actividades a realizar

4.2. Ejecución de los proyectos

4.2.1. Rol de maestro (a)

4.2.2.1. Planeación

4.2.1.2. Estrategias del maestro (a)

4.2.1.3. Tacto pedagógico

4.2.2. Rol del alumno

4.2.2.1. Socialización del alumno

4.2.3. Las visitas

4.3. La evaluación de los proyectos

4.4. Una experiencia contrastante

4.4.1 Las madres de familia: una influencia en la clase

4.4.2. Interrupciones en el aula

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La intervención docente es uno de los factores importantes en la construcción y/o reconstrucción de conocimientos en la escuela, pues dependiendo de cómo el maestro concibe y opera el currículum, del uso que hace de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, del establecimiento de la comunicación y de las relaciones sociales, de la concepción que tiene de sus alumnos así como de sus actitudes; será como propiciará el conocimiento y el aprendizaje en su aula.

En este sentido una intervención pedagógica que considera al aprendizaje como mera acumulación de contenidos se llevará a cabo sin darle importancia al desarrollo cognitivo de los alumnos y se centrará únicamente en los contenidos de aprendizaje; por el contrario, una práctica que se diga constructivista tomará en cuenta los niveles cognitivos de los alumnos, aprovechará los desequilibrios de los mismos para propiciar el aprendizaje de conocimientos, y tenderá a que aprendan a aprender para que estén en condiciones de analizar críticamente ese patrimonio cultural que la escuela trata de transmitirles.

Los docentes no podemos ni debemos ser radicales de una sola postura y privilegiar uno de los elementos que participan en el proceso educativo sobre otro, sino ubicarlos en su justa dimensión y darle el peso que cada uno tiene dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de involucrar no sólo la esfera cognitiva sino también la afectiva y la social al momento de propiciar las condiciones necesarias para que los alumnos puedan desenvolverse en un ambiente que les permita potenciar las capacidades que los llevarán a aprender .

Para la realización del presente trabajo de investigación denominado *El método de proyectos. Una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria*, se consideró dar respuestas, entre otras, a interrogantes como: ¿Es pertinente utilizar el Método de Proyectos en educación primaria, pese al tiempo transcurrido desde su creación? ¿Es posible dinamizar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje llevando a cabo el Método de Proyectos? ¿Se puede elevar el aprovechamiento académico de un grupo utilizando como metodología didáctica el Método de Proyectos? ¿Qué diferencias se presentan en los alumnos que trabajan con método de proyectos respecto de quienes no lo utilizan?

Al indagar sobre el método de proyectos en primer grado me propuse conocer los efectos del mismo en el aprovechamiento escolar de los alumnos, describir cómo se trabajan los proyectos en el aula de primer grado; es decir, qué estrategias de enseñanza y aprendizaje se ponen en juego y sobre todo ver si es o no pertinente utilizar en primer grado de educación primaria uno de los métodos activos que surgió en el Movimiento Escuela Nueva.

Para efectos de recabar los datos empíricos que le dieran sustento a la investigación se recurrió a la perspectiva etnográfica, de corte cualitativo, eligiendo como escenario dos grupos de primer grado de una institución educativa del sistema particular, por ser una de las pocas escuelas en las que se trabaja con el método de proyectos; y con el fin de buscar un punto de contraste se eligió un grupo de primer grado de una escuela oficial, en el que no se utilizó dicho método.

Una vez reunidos tanto los datos empíricos como los bibliográficos, se procedió a hacer un análisis de los mismos que fueron dando cuerpo al presente trabajo de investigación, mismo que se estructuró en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se explica de manera detallada la propuesta de investigación, en la que se pone de manifiesto que en todas las esferas de la vida cotidiana vamos realizando constantemente proyectos, se justifica la investigación pues el método de proyectos ya se utilizó en la escuela primaria y a partir de 1992, en México, se ha venido trabajando con niños preescolares lográndose buenos resultados; además se presenta el marco teórico en el que se apoya el trabajo de investigación.

El segundo capítulo se denomina *La Escuela Nueva y el Método de Proyectos*, en él se hace una breve reseña histórica del movimiento Escuela Nueva, se analiza el pensamiento de John Dewey, pues al Método de proyectos, aunque fue sistematizado por William H. Kilpatrick, le subyacen las ideas filosóficas y pedagógicas de Dewey. En este mismo capítulo se destaca al método de proyectos como una estrategia de enseñanza y las ideas propias de su creador.

El capítulo tercero ofrece una explicación de la forma en que se llevó a cabo el proceso investigativo, inicia con una exposición breve de la investigación cualitativa y la importancia de la misma en la investigación educativa, se detallan los sujetos, el escenario, las técnicas y procedimientos utilizados.

El capítulo cuarto da cuenta del trabajo propiamente de campo, ahí se presenta un análisis de la puesta en marcha del método de proyectos en primer grado de educación primaria; mediante el análisis de los registros de observaciones áulicas y de entrevista se pone de manifiesto cómo se dieron los procesos de enseñanza y aprendizaje en las dos aulas de primer grado que trabajaron con método de proyectos (1° "E" y 1° "I") y cómo se vivieron esos procesos en un grupo donde no se utilizó dicho método (1° "T"); se realizan algunas contrastaciones entre los resultados para develar la factibilidad del método de proyectos como modelo didáctico en primer grado de educación primaria.

Se finaliza la exposición del trabajo con las conclusiones generales que fue arrojando la investigación a lo largo de todo el proceso y se detalla la bibliografía consultada para la elaboración de la presente tesis de grado.

CAPÍTULO I

LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La reflexión de la cotidianidad en la vida escolar manifiesta una justificada necesidad de pensar que la práctica educativa constituye una influencia de marcada dimensión para cada sujeto escolar, de ahí la importancia de orientar la intervención pedagógica con la finalidad de favorecer el desarrollo del escolar, de responder a las necesidades e intereses de los alumnos, así como de proveerle los elementos esenciales para una escolaridad satisfactoria y, al mismo tiempo, contribuir a su formación integral.

En este sentido el accionar docente se revela como criterio de verdad, puesto que éste debe estar basado en el conocimiento del sustento teórico y metodológico de los programas de educación primaria, en la científicidad, en la planeación, distribución y organización de los contenidos escolares.

Si analizamos la práctica docente desde su historia, se comprenderá que la acción pedagógica actual es el resultado de una evolución del quehacer áulico. A través de la historia se puede tener una visión de cómo se desarrolló el trabajo docente en la pedagogía tradicional, pues en el conductismo el rol del docente por lo general es concebido en términos de un modelo autoritario, donde el maestro es quien decide cómo enseñar, es verbalista, coacciona la conducta del niño, define las metas en el logro de los contenidos y no en el aprendizaje de los alumnos, a quienes se les considera como receptores de conocimientos, presionados con castigos físicos o psicológicos. En el desarrollo de las actividades el docente tradicional tiene el control del grupo, siendo únicamente él quien participa, pues en torno a él giran todas las acciones de docencia, en tanto que el alumno adopta actitudes pasivas.

Existe la contraparte a la visión anterior basada en el enfoque constructivista del conocimiento, en el cual al docente se le confiere un carácter de conductor y guía del aprendizaje para que oriente a los alumnos a aprovechar todos aquellos estímulos que la realidad le proporciona; postula que el aprendizaje es construido por el sujeto y que el maestro debe fomentar el interés y estimular al niño para que los procesos de enseñanza y

de aprendizaje sean dinámicos e interactúen juntos en la acción pedagógica.

Este tipo de docente, apegado a la corriente constructivista, se preocupa por propiciar en el alumno la construcción y reconstrucción constantemente de los contenidos programáticos, que desarrolle la capacidad crítica y esté en posibilidades de poner en práctica sus habilidades cognitivas para internalizar aprendizajes profundos, de tal forma que pueda llevarlos al plano de la generalización cuando así lo requiera.

Sin embargo, se reflejan constantes deficiencias en algunas prácticas docentes tales como: la falta de planificación didáctica, uso inadecuado de métodos, desconocimiento del sustento teórico -metodológico de los programas de educación, la no utilización de material didáctico ni de motivación, etc. Aunado a esto se encuentran los factores externos como la familia de los educandos, la comunidad en la que viven, los medios de comunicación masiva, etcétera, que pueden incidir positiva o negativamente en el proceso educativo.

Cabe precisar que el aprovechamiento escolar y el desarrollo intelectual de los alumnos no solamente se propician por el accionar pedagógico, pues en el proceso de enseñanza y aprendizaje convergen factores como las características de los alumnos, de los maestros, de la institución educativa, la influencia de la familia, de las condiciones sociales, económicas, culturales de los alumnos y de los maestros, así como los medios de comunicación y el propio accionar docente.

En el trabajo áulico el uso de una metodología le brinda al maestro pautas para propiciar el aprendizaje, motivar la actividad del alumno, organizar, despertar y sostener su interés. Así, el método representa la base del desarrollo del docente en su práctica, si se concibe en un sentido amplio como criterios y procedimientos generales para alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad, lo cual impone pensamientos y una actitud crítica antes y después de su aplicación; en este sentido el accionar pedagógico y su trascendencia social dependen en gran medida de la selección que el docente haga del método.

Ahora bien, si consideramos el aprovechamiento académico como el trabajo realizado según el cual los resultados obtenidos corresponden a las aptitudes de los alumnos en relación con los objetivos que se esperaban lograr, se hace necesario pensar en una metodología que permita a los alumnos poner en juego todas sus habilidades y capacidades y que les propicie ambientes adecuados en los que logren aprendizajes significativos; entendiendo por aprendizaje significativo el hecho de que los alumnos construyan

significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseen. De ahí que el proceso educativo deba centrarse en el niño, en el sentido de permitirle descubrir el mundo a través de su actuación directa y respetando sus estadios de desarrollo.

Generalmente todos los seres humanos vivimos forjándonos proyectos, es decir, actividades que hemos de realizar en un tiempo y espacio determinado, de acuerdo con nuestros intereses y necesidades. Y esto es válido en todas las esferas del quehacer social, incluida la educación. Por ello es factible suponer que los alumnos de primer grado de educación primaria también están en posibilidad de realizar proyectos, de ahí que se haya tomado la decisión de investigar los efectos del método de proyectos en el aprovechamiento escolar de los alumnos, pese al tiempo transcurrido desde su creación. En este sentido las preguntas rectoras fueron: ¿Es pertinente utilizar el método de proyectos en educación primaria? ¿Es posible dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje llevando a cabo el método de proyectos? ¿Se puede elevar el aprovechamiento académico de un grupo de primer grado utilizando como estrategia de enseñanza el método de proyectos?

La investigación se realizó con el ánimo de analizar la factibilidad de darle un seguimiento en la escuela primaria a la metodología didáctica que se lleva a cabo en los jardines de niños, ya que en dicho nivel se trabaja mediante proyectos; asimismo, buscando observar la manera en que aprenden los alumnos con el método de proyectos, los efectos de éste sobre el aprovechamiento escolar de los educandos, así como conocer la pertinencia, o no, del método de proyectos con generaciones de niños que están viviendo una revolución científica y tecnológica que les permite estar en contacto con la televisión, la computadora, los videojuegos, los teléfonos celulares, el internet, entre otros elementos que influyen en su formación y en sus conductas .

1.2 Justificación.

Resulta importante y necesario que la investigación educativa ponga sus ojos en el impacto que tiene ,para los alumnos de educación primaria la utilización de determinadas metodologías, toda vez que así se develará cómo el accionar docente está contribuyendo o no a lograr los objetivos de los planes y programas de educación básica; en este sentido el

mérito de la investigación denominada "El método de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria " es haber indagado en el primer grado del mencionado nivel un modelo pedagógico que según el libro Tendencias Educativas Oficiales en México no es utilizado frecuentemente en educación primaria, pero que recibió un fuerte impulso en el sexenio del presidente de México Gustavo Díaz Ordaz. Probablemente la ausencia de personal capacitado y de orientación adecuada de parte de la Secretaría de Educación Pública fueron factores determinantes para que no haya sido bien acogido por los maestros, quienes en esa época no vieron la necesidad de utilizarlo, y se resistieron a ello; pues el docente era el poseedor del conocimiento y no tenía que salirse de lo que decía el libro de texto; lo más importante en ese momento era que los alumnos captaran la mayor información posible, lo cual hacía que éstos se quedaran en la teoría sin llegar a la práctica.

Ante la necesidad actual de elevar la calidad en la educación, de globalizar la enseñanza surgió el interés por indagar acerca del Método de Proyectos proveniente del Movimiento Escuela Nueva y particularmente de la Escuela Activa estadounidense, ya que existen evidencias de que éste estimula el interés y el aprendizaje de los alumnos; además, en México desde 1992 se ha venido trabajando con alumnos preescolares obteniendo buenos resultados. Aquí en Sinaloa, particularmente a través del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), se ha retornado desde 1983 como un estrategia metodológica para establecer el vínculo entre los contenidos programáticos escolares y la vida social de la comunidad; es decir, se ha buscado establecer una articulación entre lo que se enseña en la escuela y la vida cotidiana de los alumnos. En este sentido me llamó poderosamente la atención investigar si realmente este método responde a las exigencias actuales de enseñanza, y sobre todo, a los intereses y expectativas de los escolares.

Ahora bien, la investigación que se hizo del impacto" en los alumnos como usuarios del método de proyectos, pretende dar a conocer las respuestas que manifestaron los niños y maestros de primer grado de educación primaria ante una propuesta metodológica activa.

1.3 Marco teórico

Si consideramos a la educación como un fenómeno eminentemente social, podemos decir que la escuela es una institución social con la responsabilidad de propiciar en el individuo procesos de aprendizaje destinados a lograr, de manera gradual, su formación mental y la integración en su medio físico y social con vistas a mejorarlo y/o modificarlo según sus necesidades. La escuela es vista entonces, como la institución que se ha organizado para desempeñar la función de enseñar sistematizadamente.

Se entiende a la *educación sistemática* como un proceso intencional, consciente, selectivo, crítico y con objetivos definidos; basado en la ciencia, los avances tecnológicos y los aspectos generales de la cultura humana; que se desarrolla en la escuela, a través de planes y programas de estudio, los cuales son organizados y ejecutados por el maestro, en lo que se denomina práctica docente.

El *docente* es quien planea, organiza y distribuye los contenidos escolares por medio de acciones que se articulan y desarrollan en el ámbito escolar, mismas que repercuten en la formación de los niños que a la institución escolar asisten¹. En este sentido la formación integral del educando es uno de los propósitos que se pretende alcanzar con los contenidos de la educación primaria.

A lo largo de los seis grados de educación primaria con el desarrollo del Plan y Programas de Estudio 1993 (SEP 1993) se espera que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades de lectura, escritura, y matemáticas; que obtengan conocimientos sobre los fenómenos naturales, sobre todo los que se relacionan con la salud, el medio ambiente, y los recursos naturales; asimismo que adquieran una visión de la geografía e historia de México, además de que se formen en el conocimiento de sus derechos y deberes, y que desarrollen actitudes propicias para el disfrute del ejercicio físico, deportivo y de las artes .

Así pues, al maestro le corresponde propiciar un ambiente de confianza que le permita al niño la formación de un concepto positivo de sí mismo y lo ayude en su desarrollo integral; es por ello que el salón de clases, aunado a las actitudes del docente,

¹ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, *Planificación de las actividades docentes*. Ed. UPN, México, 1986, P. 85.

conforma un laboratorio escolar para el desarrollo del niño.

1.3.1 La práctica docente

Se puede conceptualizar la *práctica docente* como la participación consciente del maestro en cuanto a la producción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como de una organización que va desde la planeación, desarrollo y ejecución, hasta la evaluación.

La *planeación* es un factor importante en toda actividad humana, y en la enseñanza, ésta conlleva grandes repercusiones, pues con ella se incorporan al plano consciente intereses fundamentales para el desarrollo del niño; de ahí que el docente esté obligado a planificar sus actividades para que los objetivos sean bien definidos y la formación y desarrollo del alumno no se convierta en un pasatiempo al ser objeto de la improvisación.

El libro *Planificación de las actividades docentes* define el planeamiento como "una guía bien pensada y ponderada que tiende a conducir, progresivamente, a la realización de los objetivos que se tienen en vista."² El docente al planificar ha de reflexionar e identificar plenamente aquellos conocimientos, habilidades o actitudes que espera demuestren sus alumnos al término de las lecciones, o cursos; asimismo, en las actividades que ha de realizar el alumno para lograr los objetivos.

Así, la planeación es una actividad que el maestro lleva a cabo con sus alumnos, por lo que debe estar basada en las acciones o circunstancias que se viven en el aula, e involucrar diversos aspectos como: los resultados que quiere lograr, el método que va a utilizar, los recursos materiales a emplear y los criterios e instrumentos de evaluación.

Aun cuando estos planes prevén y describen las actividades que han de realizarse, esto no significa que sean algo acabado, sino que son flexibles, por lo que pueden y deben ser corregidos para ajustarlos a las condiciones reales inmediatas que se presenten, ya que en muchas ocasiones existen factores (tiempo, interrupciones, estado emocional de los alumnos, del docente, entre otros.) imposibles de prever con absoluta exactitud.

Al momento de llevar a cabo el *accionar docente* es necesario establecer una congruencia entre la planeación y lo que se hace, pues el trabajo docente implica desarrollar

² Ibidem Pág. 87

la planeación que previamente se elaboró, evitando que ésta sea sólo un requisito administrativo.

No solamente los contenidos programáticos son importantes en la práctica docente, también lo son las actitudes, las relaciones afectivas y sociales que se producen y se provocan en la escuela, particularmente en el salón de clase; en estas relaciones el docente y los alumnos son los principales protagonistas y de ellos dependerá el ambiente que prevalezca en el aula. Corresponde al docente hacer uso del tacto pedagógico pues es éste uno de los elementos importantes en el desarrollo de la práctica docente, que tiene que ver con la forma de ser y actuar del profesor con sus alumnos; en este sentido el "tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar. Los niños no asumen esta responsabilidad pedagógica de proteger y ayudar a sus padres o profesores a madurar y desarrollarse (...) los niños no están allí fundamentalmente para nosotros, mientras que nosotros sí estamos fundamentalmente para ellos".³

Conviene aquí hacer una diferenciación entre tacto y táctica, pues etimológicamente se refieren a situaciones muy distintas, tacto se deriva del latín *tactus* y significa tocar, en cambio táctica se deriva del griego antiguo y se relaciona, con la ciencia militar; de tal manera que si se trasladan estos términos a la enseñanza se puede decir que un docente que procede con táctica es aquél que organiza un programa, utiliza estrategias, planifica las actividades de aprendizaje y se empeña en que se lleve al pie de la letra su plan de acción. En cambio un profesor que procede con tacto organiza su enseñanza en función de sus alumnos, del contexto en el que se encuentra, se muestra solícito, se empeña en que la interacción entre las personas se desarrolle armónicamente; es decir, se actúa con tacto pedagógico cuando el docente tiene la capacidad de interpretar el comportamiento, la expresión de sus alumnos, sus deseos; cuando se es sensible a la vida emocional e intelectual de ellos.

Es importante señalar que también existe el falso tacto, el cual se da cuando el docente finge una preocupación respecto a sus alumnos y realmente tiene otros propósitos, por ejemplo cumplir administrativamente, abordar todo el programa escolar sin importarle

³VAN, Manen Max., *El tacto en la enseñanza*, Paidós Educador. España, 1998. P. 139

si sus alumnos adquieren o no aprendizajes significativos, entre otras actitudes que sólo muestran poco o nulo interés por la enseñanza.

Existe la idea generalizada de que la evaluación es la última fase de la práctica docente, sin embargo, es un proceso que debe tenerse en cuenta en todo momento educativo desde la planificación, desarrollo hasta la culminación, y ha de evaluarse no sólo al alumno sino al docente y las relaciones que se van construyendo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera general, podemos decir que la evaluación no se refiere únicamente a cómo realiza las acciones de aprendizaje el alumno, sino a todas las circunstancias que rodean el acto docente (cómo se organizó y presentó el contenido, si se tomaron realmente en cuenta los intereses de los alumnos, si los tiempos se utilizaron adecuadamente, qué situaciones se presentaron que alteraron el proceso de enseñanza, etcétera). La evaluación debe ser pues, parte del recorrido necesario para llegar al logro de los objetivos que se han trazado.

1.3.2 El método de proyectos

Con el *Movimiento Escuela Nueva* se trataba de utilizar los intereses de los niños para aumentar su rendimiento, de ahí que el alumno debía ser el autor de sus propias experiencias de aprendizaje; en este sentido hubo necesidad de crear métodos centrados en los alumnos, por lo que surgen los métodos activos, mismos que representaron un avance en la Escuela Nueva. Uno de ellos fue el Método de proyectos, del norteamericano William Heard Kilpatrick quien le daba prioridad a la actividad práctica de los niños. Kilpatrick clasificó los proyectos en cuatro grupos: proyectos para incorporar alguna idea o habilidad, proyectos para experimentar algo nuevo, proyectos para poner orden en alguna dificultad intelectual y proyectos para obtener una información o realizar algunas prácticas.

Según Kilpatrick un *proyecto didáctico* debería reunir ciertas características, entre otras que incluyera un plan de trabajo de preferencia manual, que tuviera en cuenta la actividad globalizada de la enseñanza y que se llevara a cabo en un ambiente natural.

Se considera al *Método de Proyectos* como un sistema de enseñanza que concibe *al proceso de enseñar y aprender* como una situación dinámica en donde todos los participantes se involucran (maestro, alumnos), a partir de situaciones problemáticas, que

de acuerdo a sus intereses, deseen conocer y/o resolver; orientándolas a comprender, explicar y valorar así su realidad.

Así el *aprender* le permite al niño utilizar sus propios razonamientos y procedimientos, lo que implica que cometerá errores necesarios en la búsqueda de razonamientos correctos al observar, investigar, realizar trabajos, construir esquemas, formular preguntas y resolver situaciones problemáticas.

Trabajar en un proyecto supone que los contenidos programáticos sean instrumentos para promover el desarrollo de habilidades en torno a un interés nacido propiamente de la voluntad. En este sentido la voluntad adquiere dos vertientes, una de interrogatorio y otra de resolución; es justamente este nexo entre interés y voluntad lo que genera acciones concretas, las que al realizarse significan no sólo toma de decisiones, sino también punto de partida para nuevas preguntas.

El método de proyectos es entonces un sistema didáctico generador de preguntas y respuestas; al respecto podría criticarse diciendo que hay otros métodos que pueden reunir estas características; sin embargo, el valor del método aludido reside en que las preguntas y las acciones posteriores son creación de los participantes y los pasos a seguir no son rígidos; quizá a esto se deban muchas de las objeciones que se le presentan.

Aunque el método de proyectos plantea una secuencia básica consistente en identificación del tema, estructuración del proyecto específico, ejecución y desarrollo del proyecto y evaluación, éstos son ordenamientos de índole meramente explicativa; pues su riqueza radica justamente en la flexibilidad que existe en cuanto a las estrategias y procedimientos que definen a cada uno de los momentos del proceso del método, pero sobre todo a la misma flexibilidad en lo que se refiere a los tiempos de cada una de las fases.

Otro elemento que cabe hacer notar, es el de la *horizontalidad de la relación maestro -alumno* en la toma de decisiones a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; entendiéndolo por *horizontalidad* que las relaciones en el proceso educativo se dan en dos sentidos: maestro -alumno, alumno -maestro y no unidireccionalmente de maestro a alumno; en este sentido esta horizontalidad incrementa todavía más la flexibilidad del método de proyectos y puede llegar a reorganizar todas las acciones en torno al proyecto.

Una de las características de dicho método es la organización globalizada que se puede hacer de los contenidos, a este respecto hemos de tener en cuenta que la percepción del niño es total y no por partes, es decir que tiene una percepción global; por lo que el Método de Proyectos hace perfectamente posible una relación de todas las ciencias dándoles unidad, que es precisamente como se presentan ante el niño, quien no distingue los problemas particulares de cada ciencia. La enseñanza que se le brinda, por tanto, implica vincular los intereses de los niños con el entorno cultural y los contenidos programáticos.

Cuando el proyecto ha de ser la base del programa debe el docente decidir los objetivos y los procesos que necesita dominar el alumno, y en vista de ellos (y de los medios de que disponga) seleccionar no simples proyectos, sino grupos de los mismos, dispuestos de tal manera que sea posible elegir con la seguridad de que todos los hechos esenciales, principios y procesos, entran en su desarrollo.

1.3.3 Piaget y Vigotsky: Dos teorías que explican el desarrollo intelectual del escolar

El Movimiento Escuela Nueva fue evolucionando desde su iniciación, de tal suerte que esas primeras orientaciones individualistas e idealistas se fueron sustituyendo por orientaciones para lograr prácticas pedagógicas más apegadas a la realidad que poco a poco fueron basando sus argumentos en la psicología genética y en el uso de los métodos activos.

En la escuela el destinatario directo del *accionar docente* es el alumno, quien ha de responder según sus propias capacidades a la presentación del contenido programático que haga el maestro, por ello para explicar el desarrollo intelectual del niño se considera, en esta investigación, que la teoría psicogenética es la que puede aportar una explicación sólida sobre cómo el sujeto adquiere el conocimiento.

A pesar de que el interés básico de Piaget no era la educación, su teoría tiene grandes repercusiones en el ámbito educativo; al explicar de qué manera se dan los procesos y mecanismos en el sujeto que le permiten construir y adquirir los conocimientos, sin proponérselo, revolucionó las teorías del aprendizaje escolar, e incidió en las prácticas docentes al orientar a los profesores acerca de cuáles son las condiciones más favorables

para obtener aprendizajes.

La teoría psicogenética considera al conocimiento como una actividad estructurante por lo que el conocimiento lo construye el sujeto a través de procesos que involucran el desarrollo, la maduración, la asimilación, la acomodación y la equilibración del individuo.

La concepción teórica de Piaget explica que el desarrollo cognitivo avanza a través de estadios y cada uno de ellos se caracteriza por una visión única del mundo que resulta de una interacción entre la maduración del individuo y del medio ambiente; dichos estadios son los siguientes:

"1°. El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones. 2°. El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados. 3°. El estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estos primeros estadios constituyen el período del lactante (hasta aproximadamente un año y medio a dos años, es decir antes de los desarrollos del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho). 4°. El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos años a los siete, o sea, durante la segunda parte de la "primera infancia"). 5°. El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años a los once o doce). 6°. El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)"⁴

Cabe mencionar que cada estadio representa un cambio cualitativo al ir de un tipo de pensamiento a otro más avanzado; todos los individuos pasan por los mismos estadios, en el mismo orden aunque el tiempo varía de una persona a otra, por lo que la duración de cada periodo es aproximada. Cada estadio se construye con base en el anterior ya su vez se constituye en el fundamento del siguiente; en cada estadio los esquemas del individuo se irán haciendo más complejos, abstractos y realistas producto del proceso de adaptación.

Es necesario mencionar que la adaptación es un proceso muy importante en el desarrollo cognitivo toda vez que modifica al sujeto en su medio; es decir la adaptación se va a dar cuando el sujeto cree nuevas estructuras para relacionarse de manera efectiva con

⁴ PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, Ariel Seix Baral, México, 1980, pp. 14 -15

el medio que le rodea; así, será necesario que incorpore información a los esquemas que ya posee (asimilación) y modifique esos esquemas al estar en interacción con los objetos y su medio (acomodación).

El paso de una etapa a otra, de una estructura más simple a una más compleja se va a ir dando a través del mecanismo de equilibración, ya que el equilibrio es un proceso clave que se da a lo largo del desarrollo y posibilita al individuo para que responda a las alteraciones y retos que le presenta la realidad. Así, el sujeto se va a ir desarrollando a través de la interacción que realice con sus estructuras cognitivas en el medio en que se encuentra.

Otra situación que se da a través de todo el desarrollo es el egocentrismo que se presenta como una condición cognitiva que no permite tomar en cuenta puntos de vista ajenos al propio; así el egocentrismo se va a ir presentando de diferente manera en cada estadio del desarrollo.

Vigotsky, a diferencia de Piaget, se centró más en el factor social, en el papel que juega la sociedad y la cultura en el desarrollo del sujeto. Acuñó la categoría de zona de desarrollo próximo proporcionando así a psicólogos y educadores un valioso instrumento que puede ayudar a comprender el curso interno del desarrollo psicológico.

Para Vigotsky la zona de desarrollo próximo *“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”*⁵

Al entender la zona de desarrollo próximo como la distancia que hay entre el nivel real del individuo (el conjunto de conocimientos reales que el sujeto ha podido construir, lo que él realmente sabe) y el nivel de desarrollo potencial (lo que el individuo puede hacer con ayuda o bajo la guía de alguien más capaz, pudiendo ser ese alguien un compañero, un adulto, un maestro, los familiares, etcétera) estaremos en condiciones de atender en los sujetos los procesos que ya han madurado así como aquellos que han iniciado a

⁵VIGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grupo editorial Grijalbo, Barcelona. 1979. P. 133.

desarrollarse.

En la zona de desarrollo próximo se encuentran pues, aquellas funciones que aún no han madurado, pero que están en proceso de hacerlo; en este sentido, lo que hay en la zona de desarrollo próximo con la ayuda de alguien más capaz se convertirá en zona de desarrollo real y así sucesivamente; pues la cualidad de potencial radica en que el sujeto ya ha tenido contacto socialmente aunque sea de forma mínima.

Para Vigotsky la zona de desarrollo próximo es un rasgo del aprendizaje, donde el aprendizaje desencadena una serie de procesos que se interna/izarán en el niño al estar éste interactuando con las personas de su alrededor, pues concibe al niño como un ente no sólo activo sino interactivo. En este sentido Vigotsky considera que el aprendizaje es primero que el desarrollo, pues el aprendizaje interactúa con el desarrollo y produce zonas de desarrollo próximo en las que resulta de gran importancia las interacciones sociales y el ambiente socio-cultural, de ahí la importancia de propiciarle al sujeto externamente la posibilidad -y las condiciones para que desarrolle óptimamente sus procesos internos y logre interiorizar la cultura, entendiendo por cultura todo aquello que el sujeto hace, es decir, los procesos que logra construir .

13.3.1 La mediación social e instrumental

Cuando Vigotsky habla de desarrollo psicológico se refiere al desarrollo cultural del niño, luego entonces, las interacciones y acciones que realice con las personas que lo rodean en la sociedad será lo que determine la evolución de su desarrollo.

En este contexto, lo importante es recuperar el sentido de los conceptos más que su significado, es decir, establecer un vínculo, una conexión entre la mente y lo que sucede en el mundo exterior; así pues, Vigotsky le da importancia a los cambios que el hombre mismo va generando en su mente y desarrolla lo que es la mediación instrumental y la mediación social, siendo para él "instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y repositionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que podríamos llamar una situación de situaciones, una representación cultural de los estímulos, que podemos operar cuando queremos tener éstos en nuestra mente y no sólo y

cuando la vida real nos los ofrece."⁶

La mediación instrumental resulta de gran importancia en educación puesto que es fundamentalmente lenguaje, por lo que el objeto material se puede sustituir con él; así la idea de presentar objetos o instrumentos que permitan la autogeneración al sujeto que aprende ha dado lugar a la elaboración de una serie de materiales didácticos y juguetes educativos que median en la zona de desarrollo próximo.

Pero la mediación, además de los instrumentos psicológicos requiere de un proceso social, es decir, de la mediación social, entendida como un proceso producido por otras personas que cooperan en una actividad colectiva para que el niño vaya construyendo poco a poco sus procesos psicológicos.

En la ley de la doble formación Vigotsky define el proceso de mediación social postulando que todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen dos veces, primeramente a un nivel social (interpsicológico) y después a un nivel individual (intrapsicológico) (Vigotsky, 1979).

Resulta de gran importancia en el ámbito educativo darle el realce que merecen los contenidos programáticos, los mediadores instrumentales, los agentes sociales y sobre todo el sujeto interactivo a quien van dirigidos los aprendizajes, es decir, el qué se enseña, con qué se enseña, quién lo enseña y a quién va dirigida la enseñanza.

1.3.4 Metaconocimiento y aprendizaje significativo

La intervención docente es uno de los factores importantes en la construcción y/o reconstrucción de conocimientos en la escuela, pues dependiendo de cómo el maestro opera el currículum, de la concepción que tiene de él, del establecimiento de la comunicación y de las relaciones sociales, de la concepción que tiene de sus alumnos, entre otros factores; será como propiciará el conocimiento y el aprendizaje en el aula.

Cuando se hace uso de métodos activos como estrategias de enseñanza, es

⁶ ÁLVAREZ, Amelia y Del Río Pablo, "Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo" en COLL César, Palacios Jesús y Marchesi Álvaro (comp.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Ed. Alianza psicológica, Madrid. 1990, p. 60.

necesario, como docentes, tener una idea clara del papel que han de desempeñar los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de estar en condiciones de proporcionar a los alumnos espacios y ambientes favorables para la construcción y / o reconstrucción de los conocimientos.

En este sentido una intervención pedagógica que considere al aprendizaje como mera acumulación de contenidos académicos se llevará a cabo sin darle importancia al desarrollo cognitivo de los alumnos y se centrará únicamente en los contenidos programáticos; por el contrario, una práctica que se diga constructivista tomará en cuenta los niveles cognitivos de los alumnos, aprovechará los desequilibrios de los mismos para propiciar el aprendizaje de conocimientos y tenderá a que los alumnos aprendan a aprender; es decir a que reflexionen sobre sus propios procesos psicológicos, sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan, de tal manera "que el que aprende tome conciencia de lo que está haciendo y organice sus acciones para conseguir los mejores resultados"⁷

.Cuando se trabaja con el método de proyectos resulta pertinente que sean los propios alumnos, con la ayuda del docente, quienes visualicen y proyecten, los temas o conocimientos que quieren tratar y vean qué posibilidades hay respecto a lo que desean aprender; es decir, que valoren sus capacidades y aptitudes personales, el tipo de contenidos que tratarán así como las actividades que han de llevar a cabo, de tal manera que poco a poco vayan aprendiendo a aprender y puedan utilizar el método de proyectos como una estrategia de aprendizaje.

Actualmente, aunque siguen existiendo prácticas docentes "tradicionalistas ", conviene cambiar de visión e incluir el aprender a aprender en nuestro trabajo áulico; pues al potenciar en nuestros alumnos las habilidades que poseen, al hacer explícitos los propósitos de las actividades, propiciar la reflexión no sólo del contenido académico sino de los procesos, de las estrategias que utilizan, estaremos encaminándolos hacia la meta cognición, que según Flavell "consiste principalmente en creencias y conocimientos acerca de qué factores o variables actúan e interactúan y en qué forma pueden afectar el curso y el

⁷ MORENO, Amparo, "Metaconocimiento y aprendizaje escolar" en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 173, Editorial Fontalba, Barcelona. 1989, P. 53

resultado de las esferas cognoscitivas ".⁸

Así, el metaconocimiento implica ser consciente de los conocimientos, creencias y variables que tienen que ver con la realización y resultado de una empresa cognitiva. A este respecto siguiendo con Flavell, éste subdivide el conocimiento metacognitivo en tres variables o categorías: persona, tarea y estrategias.

La variable persona o el conocimiento sobre la persona, implica tener conciencia de la existencia de un mundo exterior y un mundo interior o mental, tener conciencia y creencias de las capacidades y habilidades propias y de las de otras personas; así como saber que para aprender o para lograr conocimientos es necesario realizar esfuerzos mentales autodirigidos para obtener mejores resultados.

El conocimiento sobre la persona tiene que ver también con la metacompreensión, es decir, con la capacidad de juzgar lo que se sabe, qué tanto se sabe, lo que se ignora, lo que se comprende o no, etcétera. La autoestima es otro factor que influye en la variable persona; al respecto Amparo Moreno (1989) cita una investigación realizada por Dean en 1977, donde se puso de manifiesto que los sujetos con alta autoestima utilizan estrategias sofisticadas, en tanto que los de baja autoestima utilizan estrategias simples y repetitivas.

Respecto a la variable tarea o conocimiento sobre la tarea, ésta tiene que ver con la reflexión que hacen los sujetos sobre la actividad o problema que se va a solucionar y se relaciona con los objetivos o propósitos así como con el grado de dificultad que presenta la actividad o tarea a realizar, es decir, que el sujeto se dé cuenta de la información que tiene al respecto, si ésta se encuentra bien organizada o no; si le es o no familiar, etcétera.

En cuanto a los *objetivos o propósitos de la tarea*, si el alumno conoce realmente lo que se pretende lograr estará en posibilidades de elegir la mejor estrategia para cada situación o actividad; el grado de dificultad de la tarea se relaciona entonces con la conciencia que se desarrolla respecto a situaciones o variables tales como el tipo de material al que se enfrenta el alumno, a la cantidad de tiempo para estudiar, la estructuración del material, el esfuerzo que hay que realizar, etc., los cuales le permitirán darse cuenta de la dificultad o facilidad de la empresa cognitiva o tarea.

⁸ FLAVELL, John H., "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry", en *American Psychologist*. Vol. 34. Traducción de Elda Lucía González Cuevas y Javier González Villa. 1979, Pp. 02 -03.

Finalmente la variable de estrategia o conocimiento de estrategias implica que los alumnos sean conscientes de que poseen instrumentos intelectuales o herramientas que les permiten procesar y organizar la información de tal manera que puedan obtener buenos resultados o lograr sus metas.

En la variable estrategia es importante la planificación, etapa en la cual hay que elaborar un meta plan, en donde se incluyan las decisiones sobre cómo enfrentar la tarea o empresa cognitiva, de tal manera que se puedan ir ajustando para elaborar una planeación más específica; las estrategias propiamente dichas, se pueden clasificar según Pozo (1989) en estrategias de repaso, elaboración y organización.

Las *estrategias de repaso* son las que consisten en la repetición constante de la información, que resultan útiles cuando hay necesidad de aprenderse, por ejemplo, algún número telefónico, fechas conmemorativas, etcétera, es decir, cuando hay que aprender algún material arbitrario; en éstas las técnicas o recursos auxiliares más utilizados para el repaso son el subrayado o la toma de notas o apuntes.

Las *estrategias de organización* tienen que ver con agrupar la información que pertenece a una misma categoría, buscarle la organización interna para darle un significado propio al material de aprendizaje, este tipo de estrategias hace uso, entre otras, de la clasificación y la jerarquización; se utilizan para comprender textos con cierto grado de complejidad y para la solución de problemas principalmente; cabe mencionar que las estrategias de organización son las más complejas y difíciles de adquirir .

Finalmente, las estrategias de elaboración le permiten al estudiante darle un significado a la información y comprender el material que inicialmente no tenían significado, al relacionarlo con situaciones personales elaborando historias. El estudiante que utiliza las estrategias de elaboración hace uso principalmente de las mnemotecnias como el uso de imágenes, palabras claves, etcétera; sin embargo aunque este tipo de estrategias frecuentemente es útil para el aprendizaje memorístico, el uso de analogías puede conducir a los alumnos a lograr aprendizajes significativos.

El uso que hacen los alumnos de las estrategias de aprendizaje tiene mucho que ver no sólo con la forma de aprender sino con su estilo de estudio, con el medio en el que se desenvuelven, con su historia de vida y con la forma en que los profesores ponen en circulación los contenidos de aprendizaje.

Conviene señalar que la adquisición de las estrategias de aprendizaje responden, según Flavell, a un proceso de interiorización muy similar al que propuso Vigotsky, así se habla de un monitoreo externo que tiene que ver con la regulación por parte de personas externas al estudiante, en este caso los padres, los maestros, los iguales, entre otros; para pasar al monitoreo interno, es decir, a la regulación interna; luego entonces, es necesario que primero se apliquen las estrategias bajo un control externo para que ese control pase al alumno y éste logre el control interno.

En este sentido es el adulto quien modela la conducta estratégica a través del tipo de preguntas que realiza, de la información que transmite, y de la manera en que lo hace, entre otras acciones y recursos que se utilizan en el aula para tal efecto.

1.3.4.1 Aprendizaje significativo

Dado que en la escuela se ponen en circulación contenidos de aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento, lograr aprendizajes significativos en los alumnos es uno de los propósitos altamente deseables de la práctica docente; sin embargo, para que este tipo de aprendizaje se dé, es necesario cumplir con ciertas condiciones.

El término aprendizaje significativo fue acuñado por David Ausubel como parte de su teoría cognoscitiva sobre el aprendizaje significativo por recepción; considera a éste como la forma que utiliza el ser humano para apropiarse y almacenar ideas, conceptos, proposiciones, informaciones, entre otros, de los diferentes campos del conocimiento.

"...hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así."⁹

De lo anterior se desprende, que se aprende significativamente cuando el conocimiento nuevo o el material de aprendizaje se puede relacionar con las estructuras cognoscitivas del alumno; es decir, con sus conocimientos previos, imágenes, conceptos, ideas, y significados de símbolos entre otros; cuando hay una actitud o disposición interna para establecer las relaciones necesarias con la tarea de aprendizaje y cuando ésta es

⁹ AUSUBEL, David P., Novak Joseph O., Hanesian Helen. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Editorial trillas, México, 2000. P. 37.

intencionada y relacionable con las estructuras cognoscitivas del alumno sobre una base no arbitraria.

En otras palabras, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje se posibilita el aprendizaje significativo en los alumnos si el contenido de aprendizaje posee coherencia y se presenta de una manera organizada; si dicho contenido tiene relación con las experiencias previas de los alumnos; si está en función de los intereses y necesidades de los alumnos y si éstos están lo suficientemente motivados para internalizarlo.

En este sentido, hacer uso del método de proyectos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje propicia las condiciones para que se produzca en los alumnos, aprendizajes significativos; pues la temática a tratar en los proyectos se desprende de las motivaciones de los niños, lo cual provoca una actitud de aprendizaje; además, de esta manera la tarea de aprendizaje se relaciona con las experiencias previas de los niños, de tal suerte que la pueden vincular fácilmente en sus estructuras cognitivas.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA NUEVA Y EL MÉTODO DE PROYECTOS

2.1 El Movimiento Escuela Nueva

Algunos acontecimientos como las dos guerras mundiales, el auge industrial, la expansión del capitalismo, entre otros, hicieron que los pedagogos y educadores voltearan sus ojos hacia el tipo de hombre que se estaba formando en las escuelas; así se dieron cuenta de que la enseñanza tradicional era autoritaria, estaba exenta de conocimientos de psicología del desarrollo, se centraba básicamente en el docente, abusaba del verbalismo y la memorización, era rígida en la disciplina, etcétera; por lo que vieron la necesidad de realizar grandes transformaciones educativas que dieron lugar al movimiento Escuela Nueva.

La expresión Escuela Nueva se relaciona con el tratamiento diferente e le da a la problemática de la educación (reacción ante la Escuela Tradicional) y a la creación de un conjunto de principios que ponen como del programa y de los métodos de enseñanza al niño como persona, un ser volitivo, afectivo, cognitivo y social; de tal manera que el Movimiento no se circunscribe únicamente a un tipo de escuela o de métodos enseñanza, sino que le apuesta a la educación como medio para crear seres de paz y comprensión, capaces de incidir en el medio en el que se desenvuelven.

La Escuela Nueva como movimiento es progresivo, es decir, es un movimiento que desde su gestación fue avanzando paulatinamente y extendiéndose por varios países del mundo.

"Los sucesivos estatutos que iba elaborando la Liga para la Educación Nueva son buena prueba del carácter evolutivo y no uniforme de sus orientaciones. De esta forma al periodo que se ha dado en llamar «individualista, idealista y lírico» le corresponden posturas extremistas debidas a una radicalización de los principios y objetivos. La «era de los sistemas» más sosegada y realista pero no exenta de caracteres individualistas, idealistas y románticos, pone en marcha experiencias pedagógicas más meditadas y, sin lugar a dudas, más realistas. Posteriormente -y de manera muy especial por lo que a Francia se refiere -los planteamientos han ido alejándose progresivamente de aquel individualismo, idealismo y lirismo y han cimentado su argumentación sobre la dialéctica y

de manera ya definitiva, sobre la psicología genética".¹⁰

Las primeras Escuelas Nuevas fueron instituciones privadas que surgieron en Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia y Hungría; después de 1880 y para 1889 el número de defensores del movimiento ya era bastante numeroso. (Filho, 1980) El movimiento se expandía y sus adeptos con ideas renovadoras analizaban y revisaban doctrinas y teorías, realizaban ensayos y prácticas experimentales, cuando en 1914 estalla en Europa la Primera Guerra Mundial misma que se propagó a América y Asia.

Después de cuatro largos años de pérdida de vidas humanas y destrucción material el mundo se dio cuenta que como pueblos o como naciones necesitan de los otros, que se requiere de una dependencia entre los pueblos; pero sobre todo después del conflicto mundial; consideraron irremplazable hacer un análisis exhaustivo de los principios educativos con el fin de orientarlos a difundir la conservación de la paz. Así "en 1919, se fundó en los Estados Unidos de América la Asociación de Educación Progresiva [...] En Francia, en el mismo año toma cuerpo la organización "Les compagnons de l'université nouvelle [...] En 1921, surge en Calais la Liga Internacional para la Nueva Educación, como expansión del antiguo Bureau Internacional de las Escuelas Nuevas [...] En 1925, se instaló, anexo al Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, de Ginebra, el Bureau Internacional d' education."¹¹

Después de 1918, año en que terminó la primera guerra mundial se dio un gran avance en los sistemas de educación pública, en el sentido de que se introdujeron principios de la Educación Nueva, hubo interés por los estudios de psicología y biología con el fin de conocer mejor las capacidades de los alumnos y las formas para mejorar las condiciones de aprendizaje. En cuanto a los objetivos sociales que tienen que ver con la salud y la familia, se crearon instituciones que podían auxiliar a la escuela a resolver problemas familiares, de salud, entre otros. (Filho, 1980).

Para 1929, en Dinamarca se daban a conocer los logros del movimiento progresista en la Quinta Conferencia Mundial de la Escuela Nueva a saber; renovación didáctica, reformulación teórica que permitía evaluar de mejor manera el trabajo escolar, la extensión

¹⁰ PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Editorial Laia, Barcelona, 1984, Pp. 28 -29.

¹¹ *Ibidem*. P.13

del movimiento a los Sistemas de Enseñanza Pública, creación de Asociaciones de Educadores tanto a nivel nacional como internacional, confrontación de conceptos filosóficos, nueva visión de la educación "como ajuste de la personalidad frente a la vida social modificada por la industrialización"¹²; las formas educativas tendientes a desarrollar un sentido de paz, y atención en la formación de los profesores.

De lo anterior hay que destacar que la reforma del trabajo escolar consistía en: a) abandonar el empirismo y la rutina en el trabajo escolar a través de un mejor conocimiento de las capacidades y aptitudes de los alumnos; y, b) la necesidad de un nuevo enfoque en los objetivos de la escuela, mismos que tendrían que dar cuenta de la adaptación de los alumnos a la vida; es decir, habría que tener en consideración el contexto en que se desenvuelven los alumnos. De tal suerte que la escuela no se centraría únicamente en el niño sino también en la comunidad.

Era de esperarse que se siguiera con las ideas renovadoras y progresistas de la educación, sin embargo algunos países, entre otros factores, efecto de la primera guerra mundial, optaron por un tipo de gobierno totalitario, tal fue el caso de Rusia, Italia, Alemania, Japón y otros y aunque un principio las admitieron pronto las desecharon por considerar que se oponían a los objetivos políticos del tipo de gobierno que tenían.

En ese estado de situaciones el mundo continuó su marcha, sin embargo estalló la Segunda Guerra Mundial en 1939 y se prolongó hasta 1945 con resultados catastróficos, por lo que la renovación educativa tuvo que abarcar nuevos aspectos, se siguió pensando en lo positivo de la influencia escolar para el sentido de preservación de la paz, mas eso no era suficiente; era necesario ver un poco más adelante, de tal suerte que se crearon, al término de la guerra, la Organización de las Naciones Unidas y un año más tarde en 1946 nace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) como un organismo encargado de realizar estudios profundos de la problemática educativa y cultural que enfrentan los pueblos a fin de buscarles la mejor solución, estrechar a través de la ciencia, la educación y la cultura la colaboración entre las naciones teniendo como ideal lograr el respeto universal por los derechos del hombre, por la justicia, la ley y las libertades fundamentales de todos.

¹²*Ibidem*. P. 14

“La UNESCO condensa muchos de los propósitos generales de la educación renovada; la democratización de la enseñanza, el perfeccionamiento de las instituciones mediante una organización nacional y un mayor espíritu técnico, la fundación de los objetivos generales de la educación con el fin de aminorar las tensiones entre los grupos de cada pueblo y entre los pueblos...”¹³

2.1.1 La Escuela Nueva en la Enseñanza Pública

En este apartado se expone de forma sintética cómo el Movimiento Nueva Llegó al sistema de enseñanza pública, dicha reseña se toma del autor Lourenco Filho. (Filho, 1980).

El movimiento renovador en la escuela inició en instituciones privadas, pero, pronto se extendió a los sistemas de enseñanza públicos. Jorge Kerschensteiner, como consejero de las escuelas municipales de Munich, Alemania, propone cambiar la escuela del libro (Buchsule) por la escuela del trabajo (Arbeitssehule) donde el niño trabaja con actividades de su interés, estimulando así su formación como ser humano.

La propuesta de Kerschensteiner tuvo grandes repercusiones. Se creó en 1921 una escuela de experimentación en Leipzig con la finalidad de investigar a través de la experimentación los nuevos procedimientos didácticos, principalmente los de la escuela del trabajo, para ello se sustituyen los pupitres individuales por mesas de trabajo para cuatro alumnos, se dota a la escuela de biblioteca, cocina, taller de encuadernación, auditorio, entre otros; se le da importancia a la cultura física y artística.

No solamente en Leipzig funcionaron escuelas de experimentación también hubo en Berlín, Dresde, Neukuln, Bremen, Hamburgo, entre otras. Después de la Revolución Alemana de 1918 el movimiento de renovación se extendió a gran cantidad de escuelas privadas y públicas recomendando para funcionamiento, principalmente, la utilización de métodos activos, globalización de la enseñanza y cooperación en el trabajo.

Austria se reorganizó como república después de la Primera Guerra Mundial y

¹³*Ibidem.* P. 191

aunque desde 1908 ya se había empezado a difundir el ideal del movimiento progresista fue hasta 1919 cuando las Escuelas Nuevas llegaron la enseñanza pública con una línea de trabajo basada en la globalización de enseñanza, adaptación del programa a las necesidades de la vida cotidiana la comunidad y el trabajo funcional.

En Italia las primeras Escuelas Nuevas surgieron en 1901 a iniciativa la educadora A. Marchetti y del didacta Giuseppe Lombarda Radice, sin embargo, ya en 1894 se había creado un jardín de infantes con ideas renovadoras por los hermanos Agazzi.

María Montessori abrió la primera Casa dei Bambini, auspiciada por el Instituto dei Beni Stabili, en la que expuso su sistema didáctico.

Las ideas progresistas de Marchetti y Radice se tomaron en cuenta al adoptar una nueva visión de la escuela lo que en Italia llamaron Escuela Serena; además se reflejaron en la Ley de Reforma Escolar del régimen ~ fascista en 1923, con la cual se facultaba a todas las escuelas de Italia a realizar ensayos de reforma, es decir, se autorizaba a las instituciones educativas a poner en práctica los ideales de la Escuela Nueva. Así se dio apertura a investigaciones de psicología del aprendizaje, a escuelas experimentales, se adoptaron las ideas de María Montessori, etcétera, pero el gobierno fascista que imperaba en Italia pronto cambió de orientación educativa al darse cuenta de que ésta no correspondía a los objetivos de su régimen político.

Roger Cousinet, en Francia en el año de 1921 trató de cambiar el tipo enseñanza que se daba en las escuelas públicas buscando compaginar el interés natural de los alumnos con las exigencias del programa oficial, para ello creó un sistema de enseñanza que denominó trabajo en equipos; este tema fue ensayado en París con buenos resultados y posteriormente se dió en muchas regiones de Francia.

En Bélgica el Movimiento Escuela Nueva fue impulsado en preescolar primaria por Ovidio Decroly, quien inició sus trabajos con niños con necesidades educativas especiales en 1901, más tarde, en 1907 con niños normales, y desarrolló un sistema de enseñanza llamado Centros de Interés, el cual fue aceptado oficialmente y recomendado para ponerse en práctica en las escuelas públicas.

En Suiza el movimiento de renovación educativa se hizo oficial en 1923 con la contribución principal de Adolfo Ferriere y Eduardo Claparede Ferriere por la fundación del Bureau de las Escuelas Nuevas, organismo en el que exponía y explicaba sus ideales

progresistas; Claparede, por atender a profesores interesados en las nuevas ideas educativas en el Seminario de Psicología Pedagógica creado por él mismo, además de fundar en 1912 el to de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, mejor ido como Instituto J. J. Rousseau.

Para 1924 empezó a funcionar en Ginebra la Escuela Internacional para jos de funcionarios de la Sociedad de las Naciones, en la cual se aron los principios de Decroly, Dewey y Washburne, sintetizados éstos que Claparede conceptualizó como educación funcional.

El movimiento de renovación escolar se expandió rápidamente en los os Unidos de Norte América, teniendo como precursor a Francis Parker creación de una escuela primaria experimental en la Universidad de Chicago. Sin embargo dicho movimiento fue evolucionado poco a poco, entre y 1900 la lección se enseñaba a través de una reexposición verbal realizada por el profesor, a partir de 1911 ya se buscaba más contacto del sor con el alumno con el objeto de provocar en ellos actividades que les permitieran aprender; y entre 1910 y 1920 se acentúan los ideales de la Escuela Nueva en las instituciones escolares estadounidenses destacando tres de sus principales principios: atención a las diferencias individuales de los alumnos centrándose en sus capacidades e intereses, la aptitud de los estudiantes en el ambiente escolar y el papel de su propio interés de participación en el planeamiento de las actividades de aprendizaje.

La influencia de las nuevas ideas pedagógicas derivara en la creación de varios sistemas didácticos dentro los que se pueden mencionar el Plan de Dalton, el Sistema de Winetka, el Sistema de Unidades Didácticas de Morrison, y el Método de Proyectos; siendo este último del que nos ocuparemos más adelante.

2.2 Pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey: El antecedente del método de proyectos

John Dewey es considerado como uno de los más grandes representantes de la pedagogía del siglo XX; nació en Estados Unidos en la ciudad de Burlington. Estudió filosofía en la Universidad de Vermont, de su natal y se doctoró en esta materia en la Universidad Johns Hopkins en Baltimore.

Una vez concluido su doctorado se desempeñó como instructor de filosofía de la Universidad de Michigan y posteriormente fue ascendido a profesor titular; en 1891 crea la University Elementary School -"Escuela laboratorio" -en la Universidad de Chicago. Escuela de gran trascendencia le permitió durante 7 años experimentar y comprobar sus ideas pedagógicas.

Su pensamiento tuvo gran influencia en pedagogos como, Kerschensteiner, Ferriere, Decroly entre otros, asimismo en su discípulo William Heard Kilpatrick quien le dio continuidad a sus ideales pedagógicos derivando de ahí el Método de Proyectos.

Para entender mejor el pensamiento filosófico y sobre todo educativo de John Dewey conviene revisar someramente el tipo de educación que imperaba en su época. A finales del siglo XIX y principios del XX la escuela era vista como el lugar donde había que iniciar al niño en el conocimiento de su civilización, para ello era necesario proveerlo de la información que estaba organizada en disciplinas tales como matemáticas, historia, literatura, lenguaje y otras; la idea dominante respecto al alumno era que éste poseía la capacidad de captar en su mente todo el conocimiento que recibía, por ende el docente era el responsable de organizar el corpus teórico y transmitírselo a los alumnos estructurándolo de lo más simple a lo más complejo. La respuesta esperada de los alumnos era la memorización de la información y la pasividad.

Dewey reacciona en contra de este tipo de prácticas educativas arguyendo que era autoritaria toda vez que los alumnos tenían que depender de la voluntad del maestro, y que el plan de estudio estaba constituido por una enorme cantidad de conocimientos que se imponían desde arriba.

Para Dewey la escuela debía dar la oportunidad a los niños de someter a la prueba de la verdad los conocimientos recibidos y además, desarrollar en ellos las competencias necesarias para resolver los problemas, por ello concebía a la escuela como un laboratorio ya la educación como un proceso democrático.

"La escuela ha de representar la vida presente, que ha de ser tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juego." ¹⁴

Dewey consideraba la vida como una secuencia de retos y destacaba la actividad

¹⁴ LUZURIAGA, Lorenzo. *Las ideas pedagógicas del siglo XX*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1992, P. 12

como una característica del ser humano que le permite mantener la continuidad de la vida; por ello su mérito fue impulsar una reforma en la que destacó la importancia de que se estudiaran asuntos relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, que se excluyera la pasividad de los niños en las escuelas para que pudieran hablar y moverse mientras estudiaban temas de su interés, que desapareciera la mesa del maestro y los pupitres individuales; todo esto, con el paso de los años dio lugar a un método afín a estas ideas: el Método de Proyectos, uno de los métodos activos más importantes desarrollado por su discípulo William Heard Kilpatrick.

El pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey se encuentra en numerosas obras que escribió; entre las más importantes destacan *La escuela y la sociedad*, *La escuela y el niño*, *Experiencia y educación*, *El niño y el programa escolar*, *La ciencia y la educación*, *Pedagogía y filosofía*, *Las escuelas de mañana*, *La educación de hoy*, *Democracia y educación*; entre otras, además de una gran cantidad de ensayos de educación y artículos publicados en la *Cyclopedia of Education*.¹⁵

En el capítulo *La escuela y la vida del niño*, del libro *Escuela y sociedad* Dewey destaca como puntos principales de la educación tradicional la uniformidad de método y de plan de estudio así como la gran cantidad de alumnos por aula. Reflexiona en la importancia de que la escuela sea un lugar de vida para los niños, donde puedan actuar como personas individuales y no como parte de una gran "masa " de niños dispuestos en hileras listos para escuchar.

Democracia y Educación es otra de las grandes obras de Dewey que vale la pena comentar, pues en ella ve a la escuela como crecimiento y explica que la condición para el crecimiento es la inmadurez, más no inmadurez en el sentido de falta de capacidades que posteriormente aparecerán, sino como una fuerza presente, como una potencialidad a desarrollarse. Argumenta que el ser humano al tener que aprender una acción cualquiera tiene que actuar dependiendo de las circunstancias en las que se regente, lo cual le da la oportunidad de desarrollar métodos para poder progresar, pero lo más importante es que se desarrolla el hábito de aprender a aprender .

"La inclinación a aprender de la vida misma y a tomar las condiciones de la vida de

¹⁵ *Ibidem.*

manera que todos aprendan en el proceso de vivir es el producto más codiciado de la escolaridad."¹⁶

En el capítulo que Dewey dedica a las metas de la educación analiza la naturaleza de la misma distinguiendo entre metas auténticas y metas impuestas desde fuera. Vale la pena poner énfasis en lo que considera las características de las buenas metas educativas. Afirma que para que una meta sea realmente educativa se ha de fundar en las actividades y necesidades de las personas a quien va dirigida la acción docente; ha de tener en cuenta el tipo de ambiente que se requiere para liberar y organizar las capacidades de los niños y además ha de ser congruente con la utilización de un método de cooperación en la tarea de la enseñanza. Una meta se considera general cuando estimula a las personas a tomar en cuenta la mayor cantidad de fuerzas que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario hacer hincapié en que las metas rígidas, impuestas desde fuera tienen consecuencias negativas no sólo para los alumnos sino también para los docentes; primeramente porque éstos se ven obligados a imponer esas metas a los alumnos; la inteligencia del maestro no se libera para adecuar las asignaturas a los intereses y necesidades de los niños sino que se acopla al libro de texto, al programa escolar ya las instrucciones de sus inmediatos superiores llámese director, supervisor, etc. Actuar siguiendo metas rígidas significa actuar acríticamente, lo cual siempre traerá consecuencias negativas -en todos los espacios, sobre todo en el espacio educativo.

Con respecto al método, en el mismo libro -*Democracia y educación* Dewey concibe el pensar como un método, por lo que de dicha concepción deriva su célebre método del problema, como el más adecuado para la enseñanza. El método del problema consta de cinco etapas. La primera inicia con una experiencia actual del niño, el punto de partida ha de ser una situación propia del alumno. En la segunda etapa se rompe con la continuidad la experiencia actual buscando definir la dificultad o problema con miras a solucionarlo. La tercera etapa del método del problema pone a pensar a los alumnos y al maestro, a buscar ideas, datos y experiencias pasadas que les puedan aportar alguna

¹⁶ DEWEY, John. "Democracia y Educación" en BOWEN James y Hubson Peter R. *Teorías de la educación.*, Editorial Limusa, México. 1995, P. 181

solución. En esta etapa es de suma importancia la perspicacia, la proyección, es decir la predicción de los resultados posibles, de las actividades por realizar; para estar en condiciones de arribar a la cuarta etapa, es decir, a la formulación de hipótesis, donde el alumno tiene que pensar en las soluciones más adecuadas para el problema que posee y finalmente, someter a prueba esas hipótesis, en la quinta etapa, que es donde el alumno tiene la oportunidad de probar sus ideas y descubrir por sí mismo la validez o no de las mismas.

Es necesario aclarar que aunque el método del problema parte de una experiencia ordinaria del alumno no significa que los niños sólo aprenderán que ellos desean, el maestro también puede y debe sugerir a los niños lo que han de hacer ya que es una persona con experiencia que puede sugerir y .ar la clase y más si lo hace como un compañero de clase, de lo contrario, reafirma Dewey, es una pérdida del entendimiento.

2.3. William H. Kilpatrick y sus ideas pedagógicas

William Heard Kilpatrick es considerado como uno de los maestros más representativos de la educación norteamericana contemporánea. Entre los os 1897 y 1905 se desempeñó como maestro de escuela y después como profesor de colegio en Georgia, su estado natal, y de 1909 hasta el año de su jubilación (1938) trabajó en el Teacher Collage (Facultad de educación) de Columbia University. Fue en dicha universidad donde colaboró y recibió la influencia de su maestro John Dewey.¹⁷

Kilpatrick en más conocido dentro del ámbito educativo como el creador del Método de Proyectos, sin embargo es necesario hacer una pequeña recapitulación de sus ideas pedagógicas.

La concepción que Kilpatrick tenía del pensamiento era que éste son ideas en constante innovación y progreso, por lo que declaraba que la educación nueva tiene que ver con esas ideas innovadoras que valen la pena aceptar y hacer prevalecer. Tenía la convicción de que la educación es para mejorar la vida, pues afirmaba que al hacer mejor a los individuos éstos podían ayudar a transformar de una mejor manera su entorno social.

¹⁷ LUZURIAGA, Lorenzo. Op. Cit. Pp. 207 -208.

Su idea de la vida es una cuestión importante que le llevó a concebir la educación como la reconstrucción de la vida donde tiene lugar el aprendizaje, 1 cual se basa siempre en la actividad del sujeto; aquí se puede apreciar la idea de aprender a aprender de Dewey, misma que retorna y le imprime su oque personal, explica que siempre durante el desarrollo de la vida se dan de manera conjugada situaciones previsibles e imprevisibles y que los educadores han de estar alertas a lo imprevisible y con el pensamiento siempre abierto para afrontar esas situaciones originales e inesperadas que ceden. En este sentido el pensamiento se opone al hábito y junto con la acción consciente constituyen la vida misma.

Aprender es creación porque en cada situación que la vida nos presenta nos vemos obligados a idear una solución, "aprender, sobre esta nueva base, es activo y creador ...aprender es exactamente el cambio que se hace constructivamente cuando afrontamos una situación nueva..."¹⁸ es necesario destacar además la importancia que tiene para el aprendizaje la colaboración de los otros como condición para que se produzca la democracia, ya que es ésta, afirmaba Kilpatrick, una característica fundamental de la educación.

Otra de las ideas que defendió fehacientemente y que ya se había considerado en el Movimiento Escuela Nueva es que el niño ha de considerarse como una unidad con su medio, la realidad es total, por tanto la escuela ha de proveerle a los niños la oportunidad de desarrollar experiencias que les permitan tener una visión cada vez mejor de la vida. "Lo que deseamos, pues, es que todo el niño se desarrolle cada vez mejor para afrontar las realidades de la vida"¹⁹ por tal razón la escuela no tiene por qué soslayar los problemas de controversia, ya que eso generará un tipo de individuo indiferente ante su realidad social, la escuela debe permitir y fomentar el pensamiento del niño.

Respecto a los métodos, éstos han de ser considerados siempre como recursos experimentales que hay que estar analizando para ver los resultados que producen; de hecho todo el proceso educativo ha de ser experimental, vigilante de lo que sucede, empleando las reglas, mas no de manera dogmática sino ensayándolas experimentalmente; incluso el programa escolar ~ ha se ser una sucesión de experiencias educativas.

¹⁸ *Ibidem.* p. 211

¹⁹ *Ibidem.* p. 213.

"Tenemos que colocar el método y el programa sobre una verdadera base experimental. Nuestro objeto debe auxiliar a todo el niño a desarrollarse como un todo, en tanto y porque aprende cada vez más adecuadamente a afrontar las realidades y posibilidades de la vida. Y en todo esto tenemos que actuar experimentalmente, vigilando los resultados y revisando continuamente los fines y los medios respectivos."²⁰

Tales ideas y convicciones llevan a Kilpatrick a continuar el pensamiento pedagógico de su maestro John Dewey, participando activamente en la política pedagógica y en la producción de literatura educativa publicando obras como *La función social, cultural y docente de la escuela*, *El nuevo programa escolar*, *La educación y la crisis social*, *La educación para un cambio en la civilización*, *Egoísmo y civilización*, *Educación de grupo para una democracia*, entre otras; además de su obra capital *Filosofía de la educación*.

2.4 El método de proyectos como estrategia de enseñanza

El método de proyectos tiene sus antecedentes más próximos en la *University Elementary School* de la Universidad de Chicago donde John Dewey trataba de demostrar la necesidad de que las actividades de los niños en la escuela se vincularan funcionalmente con los intereses y necesidades propias de ellos, de tal manera que les permitiera desarrollar sus capacidades y potencialidades frente a las situaciones siempre cambiantes de vida. El nombre de origen de este método fue *home-projects* que con el tiempo fue perfeccionándose hasta quedar con el nombre de método de proyectos, sistematizado como un modelo didáctico, por William Heard Kilpatrick.

Los principios fundamentales de dicho método, como estrategia de enseñanza, se basan en los de la Escuela Nueva, sin embargo se le agregan algunos otros, producto del avance en las investigaciones de la psicología funcional. De la Escuela Nueva toma principios tales como no separar la acción educativa de las actividades de la vida real, adecuar el trabajo a los niveles de desarrollo de los educandos, y permitir que sean ellos

²⁰ *Ibidem*. p. 217

mismos quienes desarrollen el trabajo, es decir, que el alumno realice las actividades. De la psicología funcional se retorna la idea de que la vida mental es un instrumento de adaptación o de ajuste individual, por lo que pensamos y os para vivir; entonces la actuación en la vida tendrá que hacerse siguiendo propósitos, lo cual implica proyectar para realizar.

“La nueva educación acentúa la actividad finalista: la educación antigua la dejaba de lado, negándole todo valor. Para realizar una actividad finalista productiva, la unidad típica de los procedimientos escolares deberá ser, por lo tanto, el propósito personal, porque al mismo tiempo que respeta la personalidad, apoya la democracia, cultivando los atributos necesarios al ejercicio de la misma: respeto de sí mismo, auto-dirección, iniciativa, acción dirigida por el pensamiento, autocrítica y perseverancia “²¹

El pensamiento surge por la necesidad que tiene el ser humano de adaptarse a su medio ambiente; por ello el método de proyectos tiene como principio utilizar las situaciones problemáticas de los alumnos para incentivar el pensamiento, pues pensar implica buscar en las experiencias anteriores y analizar alternativas de solución para las situaciones problemáticas que se presentan: en este punto es necesario destacar también, como uno de los principios del modelo en cuestión, la importancia de la experiencia real anterior, es decir, tomar en cuenta siempre las situaciones que se han vivido anteriormente para tener la ocasión de reconstruirlas y poder ver con más claridad la situación problemática presente.

Otro de los principios que fundamenta al Método de Proyectos consiste en someter a juicio las suposiciones o hipótesis que se generaron para resolver la cuestión problemática, esto es, que los educandos evalúen objetivamente su pensamiento para que se hagan conscientes de los actos que realizan.

Dado que somos seres sociales por naturaleza, actuamos con otros y frente a otros, el trabajo en común o el trabajo cooperativo es otro de los principios importantes del método, razón por la cual cuando se utiliza este modelo didáctico los niños han de desarrollar las relaciones humanas, el sentido de pertenencia a grupo, y la colaboración en la resolución de un problema común.

²¹ KILPATRICK, William H., en FILHO, Lourenco, *Introducción al estudio de la escuela*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1980, P. 219

La vida nos ofrece una gran variedad de situaciones, por lo que tomando en cuenta el principio de no separar las actividades de la escuela de las actividades de la vida, Kilpatrick clasificó los proyectos en cuatro grupos: Proyectos para incorporar alguna idea o habilidad; en este grupo entran los proyectos que tienen como fin construir algún objeto o artefacto, alguna mesa por ejemplo, o aquellos que tienen como objeto elaborar algún escrito, sea éste una carta, recado, cuento, etcétera, o incluso idear u organizar algún juego.

Proyectos para experimentar algo nuevo; aquí el tipo de situaciones que se viven tienen que ver, por ejemplo, con realizar alguna excursión a un lugar donde los niños no han acudido nunca, escuchar música con la que no han tenido contacto, apreciar pinturas o esculturas, leer un texto escrito con letra cursi va, etcétera.

Proyectos que tienen como objetivo poner orden en una dificultad intelectual; en este tipo se agrupan aquellos proyectos que les permiten a los alumnos discernir las causas de talo cual suceso, verbigracia, conocer por qué en algunas épocas de lluvia llueve más que en otras, cuál es la razón por la que unos países tienen más progreso que otros, por qué hay diferentes tradiciones y costumbres, etc.

Proyectos para obtener una información o realizar algunas prácticas. Este tipo de proyectos implican situaciones como conjugar verbos, indagar algún tema en enciclopedias o libros, buscar palabras en el diccionario, hacer ejercicios de motricidad fina para perfeccionar los trazos de la letra, entre otros.

Ahora bien, la interrogante que surge es ¿quién debe sugerir o proponer los proyectos? Definitivamente que son los alumnos quienes deben proponer los proyectos para que éstos tengan un buen desarrollo y resultados educativos positivos, sin embargo cuando algún grupo no está habituado a e tipo de metodología será el maestro quien con mucho tacto y conocimiento de los intereses de los niños los propondrá y estará alerta para que cuándo los alumnos tengan iniciativa y que hayan aprendido este tipo de trabajo, lo hagan ellos mismos.

Una vez que han quedado claros los tipos de proyectos y quién debe sugerirlos, hay que explicar la forma de desarrollarlos. Primeramente hay que partir del hecho de que aún cuando hay etapas o una serie de pasos a seguir, éstos por ningún motivo son rígidos ya que los alumnos pueden iniciar el proyecto por cualquiera de sus etapas, aunque tendrán que

volver atrás cada vez que lo requieran; en este sentido las etapas formales son para que el .maestro prepare y organice el trabajo; dichas etapas tienen que ver primeramente con la situación problemática la cual se tiene que proyectar claramente, proceder a recoger los datos o hechos, observar, investigar , analizar los datos aclarando la cuestión planteada, elaborar hipótesis o sugerir soluciones posibles, elegir alguna de ellas y finalmente realizar la evaluación.

La vida, decíamos anteriormente, es un continuum de situaciones variadas, de tal manera que si los proyectos parten de situaciones problemáticas propias de la vida de los alumnos, una de sus características será la globalización en la enseñanza. Hemos de enfatizar que no hay disciplinas aisladas por lo que para resolver una situación conflictiva de la vida real hay que utilizar la lectura cuando buscamos en información escrita, la matemática si requiéramos hacer de algún cálculo, la escritura para registrar algunos datos, etcétera. En este sentido la globalización de la enseñanza en un proyecto implica hacer uso de las disciplinas necesarias para resolverlo, sin tratar de recurrir a aparentes relaciones entre ellas con el fin de cubrir o tratar un objetivo programático que aunque se relaciona no lo hace de una manera significativa dentro de la temática planteada.

Un proyecto desarrollado con esta dinámica conducirá necesariamente al trabajo cooperativo, pues se aprovecha el esfuerzo, las capacidades y potencialidades de cada uno de los alumnos en conjunto, ya que cada quien tendrá propósitos y actividades que cumplir a fin de que se desarrolle óptimamente el proyecto. El maestro pasa a ser un consejero en la clase, esa persona que sugiere, clara dudas, estimula a los alumnos, los apoya sin imponerles nada, dejándolos trabajar libremente, pero se mantiene alerta a lo que están realizando, en otras palabras se mantiene encauzando el interés del alumno.

CAPÍTULO III

UNA METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DEL MÉTODO DE PROYECTOS EN EL AULA

3.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa en educación es una perspectiva que permite una aproximación a los hechos educativos de una manera crítica, al ofrecer la oportunidad de interpretarlos atendiendo a la significación de las acciones de los involucrados en los fenómenos educativos. Así, el investigador inscrito en la investigación cualitativa se preocupa por cuestionar, interpretar, buscar relaciones en lo que observa y otorgarle un sentido a la problemática que estudia.

Entiendo al objeto de investigación no como cosa, sino como sujeto, en tanto que reacciona y que está inmerso en un contexto y una temporalidad que le permite transformarse continuamente. "El objeto del investigador es un conjunto extremadamente rico, lujoso, complejo, que comprende aspectos múltiples y contradictorios y, por tanto, diferentes perspectivas o niveles de análisis."²²

Estas cualidades del "objeto" requieren del investigador más que un compromiso, una implicación en el sentido de ser parte y sentirse dentro del objeto en el proceso de investigación. En otros términos, la actitud del investigador no se reduce como tradicionalmente se hacía: a la observación, sino que requiere de una formación en cuanto a la interpretación de la intersubjetividad y a asumir el conocimiento como conocimiento abierto, afrontando la investigación lo más libre posible de dogmas y teoría para no contaminarla; aunque sí se hace necesario conocer la teoría que subyace al método con el que se va a investigar.

En la investigación cualitativa se puede decir que no hay neutralidad, o desde la subjetividad la solución está en la aplicación del método, en la reflexividad sobre las

²² ARDOINO, Jaques, "*La Formación de investigadores en educación*" versión original a publicarse en el texto de COMIE de conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1995. (tr. Patricia Ducoing)

técnicas que se emplean y en la rigurosidad metodológica que ha de estar presente en la teoría del proyecto, en el trabajo campo, así como en la interpretación y redacción del informe investigación.

Así pues, la investigación tendrá que ver con el análisis que se haga de significaciones, es decir, ha de hacerse un esfuerzo por interpretar los os y símbolos, entendiendo que éstos son lenguaje y que éste no debe de leído literalmente, sino rescatando lo que está detrás del signo, por lo to, interpretar implica hacer explícito el sentido o sentidos de los signos.

La vigilancia epistemológica deberá estar presente en los momentos de crisis en cuanto a contradicciones e inconsistencias, al no aceptar sino cuestionar y reflexionar sobre los hallazgos en términos de confrontación y reelaboración de teoría.

Dentro de los métodos cualitativos la etnográfica es una perspectiva metodológica que nos aproxima a la realidad educativa, pues en "el campo educativo, la etnografía proviene de la antropología y de la sociología cualitativa, y surgió como un propuesta alternativa a los paradigmas predominantes en investigación derivados principalmente de la sociología cuantitativa y de la psicología experimental"²³

En el trabajo etnográfico constantemente se está procesando y elaborando información, pues la observación, el análisis y la interpretación se dan simultáneamente; así, una observación genera nuevas preguntas de investigación, se analiza, se confronta la teoría con lo que se encontró en la observación, se re interpreta y así se va conformando el sentido de la investigación.

Según el libro *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa*, de Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval, la metodología etnográfica maneja algunas herramientas y técnicas como la observación participante, y la no participante, los registros de observación, los autorregistros, el diario de campo, las entrevistas etnográficas, los microensayos, los testimonios así r como los materiales referenciales.

El recurso central de la etnografía es la observación participante, ya que implica estudiar a los sujetos en su estado natural al participar como parte del grupo con una idea de

²³ MEJÍA, Arauz Rebeca y Sandoval Sergio Antonio, *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. ITESO. México, 1998, P. 128

lo que Clifford Geertz llama descripción densa, entendiendo a ésta como el rescate de significados hasta descubrir lo que más se aproxima a la realidad a través de un "proceso analítico continuo que permanece durante todo el trayecto de la investigación, implicando un esfuerzo intelectual que se puede apreciar sustancialmente en la estructura y el contenido que se muestra en el último informe."²⁴

La entrevista etnográfica permite recabar información sobre datos personales de los participantes en la investigación, y se realiza con el fin de complementar la información anotada en los registros de observación, así como para aclarar información confusa o de la que no estamos seguros. La entrevista generalmente se lleva a cabo con los informantes claves pudiendo ser abierta o semiabierta.

Los registros de observación implican documentar en un registro lo que se observa en el escenario de la investigación, en este tipo de registros es conveniente incluir una simbología que nos permita recordar cuándo hubo interrupciones, lo que suponemos, etcétera. Posteriormente estos registros necesitarán un proceso de elaboración al que se le denomina registro ampliado.

El diario de campo es una técnica que consiste en recabar todo los acontecimientos que se dieron durante la observación y es de gran utilidad en la elaboración de los registros ampliados.

3.2 Los sujetos y el escenario

En el desarrollo de la presente investigación, se consideró a la etnografía como la perspectiva metodológica más adecuada para lograr los objetivos propuestos, toda vez que dentro de la investigación cualitativa permite interpretar la realidad escolar, tratado de develar el significado de la práctica educativa, para dar cuenta de las actividades y las acciones cotidianas de los sujetos observados.

En este sentido, el universo de esta investigación estuvo compuesto por los alumnos de primer grado de educación primaria del ciclo escolar 2001- 2002, de dos escuelas de la región centro, una pública del sistema estatal y otra del sistema particular en la ciudad de

²⁴ RÍOS, Pérez José Abelardo "La microetnografía: una opción metodológica apropiada para el estudio y transformación de la práctica educativa" en *Pedagógica* N° 3 UPN Sinaloa, México 1991 P. 36

Culiacán Rosales, Sinaloa.

En dichas escuelas se investigaron los efectos del Método de Proyectos en el aprovechamiento escolar de los alumnos de primer grado, así como la factibilidad de su aplicación en educación primaria.

Con la idea de observar la práctica docente donde se utilizara el Método de Proyectos como metodología didáctica acudí a una escuela particular donde se implementaría dicho método. Me presenté con la directora y le expliqué el motivo de mi visita: observar el trabajo áulico de dos maestros de primer grado que utilizaran el Método de Proyectos. Aceptó, haciéndome la aclaración de que era el primer año de implementación del Método en el colegio y me llevó a presentar con la maestra de primer grado.

El salón está en la planta alta y se identifica con la letra "B", ahí la maestra Gloria nos recibió y al explicarle el por qué de mi visita aceptó y me invitó a pasar al grupo, me presentó con los niños diciéndoles: "Ella es la profesora Andrea y va a estar aquí con nosotros trabajando todos juntos;²⁵ les dije "buenos días", los niños me contestaron el saludo con un "Buenos días" en coro y siguieron entregando la tarea a la maestra.

La maestra Gloria tiene aproximadamente 38 años, en la mañana trabaja en el colegio y por la tarde en una escuela primaria federal. En una plática de pasillo me manifestó su preocupación por estar al tanto de las innovaciones en educación, comentó que para ella el implementar el Método de Proyectos era nuevo aunque ya había escuchado de él; dijo que asiste a todos los cursos que ofrece la Secretaría de Educación y que le gusta estar preparada para enfrentar los retos que se le presentan. A su grupo, el 1° "B " asisten 13 hombres y 14 mujeres, que hacen un total de 27 alumnos usuarios del Método de Proyectos.

En el mismo colegio observé el trabajo áulico del profesor Juan, quien al igual que la maestra Gloria trabaja el Método de Proyectos con primer do, ahí en el 1° " J" hay un total de 26 niños, de los cuales 13 son hombres 3 mujeres.

El maestro Juan también labora por la tarde en una escuela primaria federal donde atiende el 3er grado y en la mañana trabaja en el colegio. El conocer el Método de

²⁵ Registro de observación # 06 30/11/01. Pág. 04

Proyectos, ya que trabajó como M. A. C. (Maestro Actividades Culturales) dentro del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) y que es muy diferente la forma de trabajarlo, porque en el colegio lo tiene que implementar en un solo grupo o como un apoyo al trabajo docente sino como titular del mismo.

En cuanto a las condiciones materiales del plantel, éstas son las adecuadas para el desempeño de los alumnos, sus aulas están bien iluminadas y refrigeradas, cuenta con cancha de básquet ball, baños independientes para niños y niñas, dirección general, dirección de primaria, tienda escolar, área de recepción de alumnos.

Su población escolar fluctúa entre los 300 y 330 alumnos de clase media -alta, hijos de licenciados, doctores, pequeños y medianos comerciantes, arquitectos, ingenieros, empleados de confianza del gobierno, periodistas, entre otros.

Respecto al personal que ahí labora, está compuesto por su director general, la directora de la primaria, una persona encargada de la administración, una contadora, una secretaria, once maestros titulares de grupo, una auxiliar docente, un maestro de inglés, otro de computación, uno de educación física y uno de desarrollo humano; además hay dos personas que se encargan de la limpieza general del colegio.

La investigación había de tener un punto de contraste, por ello también realicé observaciones en una escuela pública, donde no se utiliza el Método de Proyectos.

Dicha escuela, es una primaria urbana de organización completa del sistema estatal que funciona en el turno vespertino. Su población escolar fluctúa entre los 230 y 250 alumnos, de los cuales observé 26; 12 mujeres y 14 hombres del 1° "T" que es atendido por la maestra Estrella, ella aceptó gustosa colaborar en la investigación permitiéndome la entrada a su aula cuando yo lo necesitaba.

La maestra Estrella tiene 32 años de edad y manifiesta su gusto por la profesión, tiene 11 años en la docencia ya decir de ella le gusta trabajar con los niños chiquitos porque no tienen "mañas" y se hacen al "modo de uno", a como se trabaja con ellos.

El personal de la escuela está compuesto por 10 maestros de grupo, la directora, un maestro de educación física, una maestra de educación artística, uno de educación tecnológica y dos auxiliares de intendencia.

Respecto a las condiciones materiales la escuela cuenta con 10 salones, los cuales están bien iluminados y ventilados, pues tienen grandes ventanales; una cancha de

básquetbol, teatro al aire libre techado, plaza cívica con techumbre, una tiendita escolar y la dirección, además de un salón de usos múltiples donde se encuentran los libros del Rincón de Lecturas; cabe mencionar que las instalaciones se comparten con el turno matutino.

Con lo anteriormente descrito queda de manifiesto que la investigación se realizó en tres grupos de primer grado; de los cuales dos pertenecen a una escuela particular y el otro a una institución pública. De tal suerte que se observó el trabajo áulico de tres maestros de primer grado, dos que utilizaron el Método de Proyectos con sus alumnos y una maestra que no lo utilizó.

3.3 Técnicas e instrumentos utilizados.

La investigación cualitativa puede hacer uso de una diversidad de técnicas e instrumentos, sin embargo en el transcurso de esta investigación para la recopilación de datos se recurrió principalmente a la observación no participante ya la entrevista.

Las observaciones áulicas se realizaron intentando adoptar la técnica de la "mosca en la pared"²⁶ con el objeto de perturbar o interferir lo menos posible en el desarrollo de las clases. En la idea de captar y registrar lo más posible lo que sucedía en el aula, les solicité, a los maestros, permiso para utilizar una pequeña grabadora, que la mayoría de las veces pasó inadvertida, dicho instrumento fue un gran apoyo, pues me permitió "rellenar" los registros que tomaba durante la clase, ya que al escucharla recreaba el momento de la observación.

Además de las observaciones áulicas, fue necesario complementar la información obtenida, toda vez que se requería obtener la visión del trabajo Método de Proyectos y recuperar las experiencias de cada uno de los maestros que participaban en la investigación.

En este sentido se optó por la entrevista semiestructurada, misma que se grabó en cintas magnetofónicas; la entrevista permitió recabar datos de los profesores, esos que no se observan a simple vista en su desempeño docente, como es el sentir de ellos, la opinión que tienen respecto al Método de Proyectos, entre otros; además de que este tipo de entrevista permite la interacción cara a cara, con lo cual se genera un ambiente diferente al de la

²⁶WOODS, Peter. La escuela por dentro. Ed. Paidós. Barcelona, 1998.

observación.

3.4 Procedimiento

Con la idea de analizar la factibilidad de darle un seguimiento en la escuela primaria a la metodología didáctica que se lleva a cabo en los jardines de niños, ya que en dicho nivel se trabaja mediante proyectos; y buscando observar la manera en que aprenden los alumnos con el método de proyectos, así como los efectos de éste sobre el aprovechamiento escolar de los educandos se proyectó realizar la investigación "El método de proyectos : una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria "

Para darle cauce a la investigación en un primer momento se diseñó el proyecto de investigación, mismo que se fue reflexionando a la luz de los conocimientos obtenidos en los seminarios de metodología hasta que quedó acabado satisfactoriamente y fue aprobado para su puesta en marcha.

En una segunda fase de la investigación se procedió a realizar el trabajo de campo, que consistió en acceder al escenario a recoger los datos necesarios que darían sustento empírico a la investigación. En las dos escuelas en las que observé fue relativamente fácil el acceso y el establecimiento de *rapport*; tuve aceptación en los grupos y pronto logré que se me viera como una maestra más; algunos niños acudían a mí para clarificarles dudas, solicitarme permiso para salir al baño e incluso para calificarles sus libros o cuadernos; y aunque sí les extrañaba que tomara notas, pronto se acostumbraron a ello y lo vieron como algo "normal".

Uno de los tres maestros observados, al principio se mostraba con cierto recelo por mi presencia en el aula, hasta llegué a sentir que algunas de sus clases fueron actuadas y no las desarrollaba de manera natural, por lo que esos dos registros de observación no se tomaron en cuenta en el procesamiento de la información, sin embargo, después de platicar con él, explicarle nuevamente el motivo de mi presencia en su aula y asegurarle que mantendría en el anonimato su nombre y su escuela; se mostró más libre, menos presionado; colaboró con mucha disposición en las entrevistas e incluso me preguntaba por mi trabajo y me reiteraba que las puertas de su salón estaban abiertas para cuando yo necesitara entrar .

Se realizaron treinta y cinco observaciones áulicas, en su mayoría de una hora, apoyadas en grabaciones magnetofónicas, de las cuales dos no se procesaron por lo anteriormente expuesto y siete entrevistas semiestructuradas a los maestros involucrados en la investigación.

Para la elaboración de los protocolos de observación y de entrevista seguí las sugerencias y recomendaciones que Taylor y Bogdan (2000) exponen en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*; sobre todo en lo que se refiere a la forma de las notas de campo, en este sentido los registros inician con una carátula titulada en la que anoté el número de registro, fecha de observación, escuela, grado y grupo, tiempo de observación, y fecha en que se amplió el registro; se usó una simbología, así como un pequeño dibujo del escenario, en el que se observa la disposición de los alumnos y de la maestra(o) en el aula; utilicé seudónimos tanto para las personas como para los lugares de la investigación. El habla de las personas se registró entre comillas; y las descripciones de actividades, escenarios, detalles relacionados con los diálogos así como las acciones y comentarios propios se registraron entre paréntesis.

Realizar la *desgrabación* de las observaciones no fue fácil, pues es un trabajo laborioso, además de que atendiendo a la rigurosidad metodológica se tuvieron que *desgrabar* el mismo día en que fueron realizadas, antes de las doce horas de grabadas, para posteriormente transcribir los registros en la computadora.

Fue interesante y satisfactorio ver cómo esos garabatos, datos y palabras o frases clave de las notas de campo que anotaba en mi libreta, junto la cinta magnetofónica grabada y el recuerdo fresco de lo vivido en el aula, cobraban vida al momento de ampliar los registros tanto de observación o de entrevista.

Llevar a cabo el procedimiento anterior con cada una de las observaciones y entrevistas requirió de una gran cantidad de tiempo y esfuerzo, empero el resultado fue muy satisfactorio, ya que los registros liados obtenidos, considero reflejan, lo más fielmente posible la realidad observada.

Todos los datos recabados hubieron de ser analizados en una siguiente etapa en la que fueron procesados los registros de observación y de entrevista; así, en los protocolos de observación se destacaron los aspectos que se consideraron significativos para la investigación, a los cuales se les asignó un primer comentario y un concepto probable, para

posteriormente entrar en un proceso de reflexión con apoyatura en el marco teórico que me permitió interpretar los aspectos relevantes de cada uno de los protocolos de observación y de entrevista.

Interpretarlos significó un gran reto, toda vez que hube de enfrentarme a una gran cantidad de información; al principio, en un primer intento por realizar la interpretación, todo me parecía importante y digno de tomar en cuenta, a cada párrafo consideraba conveniente anotarle un primer comentario o una frase y un concepto probable que me indicara el significado de lo registrado. Sin embargo después me di cuenta que había necesidad de leer nuevamente los registros completos y no perder de vista el tema de investigación.

Muchas veces no me convencía el concepto anotado o el comentario y volvía a leer el registro completo, regresaba al marco teórico, pero sobre todo trataba de no perder de vista mi objeto de estudio y para ello me preguntaba: "¿esto que estoy destacando, qué tiene que ver con método de proyectos?; ¿puedo contrastar estas actitudes de la maestra con las actitudes que tendría un profesor que conoce y pone en práctica el método de proyectos?; ¿la secuencia didáctica que utilizó la maestra realmente está acorde con los planteamientos del método de proyectos?; ¿los comportamientos que están teniendo los niños, qué me indican?; ¿cómo responden los niños que no son usuarios del método de proyectos?"; entre otras interrogantes.

Los cuestionamientos anteriores fueron de gran utilidad al momento de discriminar la información, para ello hube de entrar en un proceso de análisis y reflexión de los registros de observación y entrevista, así como de los comentarios y conceptos anotados en los mismos; por lo que me ubiqué en el objeto de estudio y usando el marco teórico como un instrumento para mirar esa realidad consignada en los protocolos, tomé de ellos lo que consideré relevante y significativo, en términos de la investigación.

Una vez analizados los protocolos, el siguiente paso fue ir agrupando los resultados, reflexionarlos nuevamente para estar en condiciones de analizar e interpretar las conclusiones; y finalmente redactar el informe de la investigación.

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DEL MÉTODO DE PROYECTOS EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La escuela como institución se ha creado socialmente para transmitir a las nuevas generaciones lo que a los adultos les interesa o consideran que puede ser lo mejor para los niños, en este sentido la escuela ha de ser un espacio donde se dé la socialización, se promuevan valores, normas de comportamiento, es decir donde a los alumnos se les proporcione una enseñanza formativa e informativa.

Cuando se conceptualiza la práctica docente se considera como la participación consciente del maestro(a) y los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual el quehacer docente requiere de una organización en la que esté claro la planeación, el desarrollo y la evaluación de dichos procesos.

El rol que desempeña el maestro(a), el rol de los alumnos, los procesos de socialización, el tacto pedagógico, los contenidos programáticos, las tareas, las estrategias de control, el uso de los libros de texto, de material didáctico, etc. son algunos de los indicadores que en su conjunto permiten develar la forma en que se vive el trabajo áulico.

Es menester de los profesores, entonces, propiciar en la escuela un ambiente armónico, que les permita a los niños, sin que esto signifique una desvinculación de la realidad, acceder a los conocimientos de las diferentes disciplinas del currículum, esto es, que el niño y su contexto sean el eje central en el que habrán de girar los contenidos programáticos.

Por lo anteriormente expuesto se ha investigado la pertinencia y los efectos del Método de Proyectos, en alumnos de primer grado; dicho método se sistematizó en siglo XX y recoge ideas del Movimiento Escuela Nueva como por ejemplo tratar al alumno como niño y no como adulto en miniatura, atender sus intereses lúdicos, abrirle espacios de participación activa para que construya y/o reconstruya los aprendizajes, entre otros.

Es necesario aclarar que, respecto a la enseñanza, no todo lo antiguo es malo, ni todo lo actual es bueno, por ejemplo los métodos activos de enseñanza tienen más de cien años y siguen teniendo vigencia, ya que a ellos subyacen concepciones adecuadas respecto a los alumnos y la forma de tratar los contenidos de aprendizaje o porque dichos métodos se

utilizan esporádicamente o más aún, no se han vuelto a revisar; estoy convencida de que es necesario rescatar algunos modelos de enseñanza e investigar por ejemplo, si es pertinente su utilización o de qué forma se pueden adecuar a las condiciones sociales, culturales y económicas actuales del país; de igual manera, indagar cómo se pueden enriquecer utilizando tecnología moderna, ando en este caso de la multimedia, el internet, y otros instrumentos producto del avance tecnológico.

Mediante el análisis de diferentes fuentes bibliográficas, registros de observaciones áulicas y de entrevista se pretende dar cuenta de cómo se dieron los procesos de enseñanza y aprendizaje en dos aulas de primer grado trabajan con Método de Proyectos (1° "B" y 1° "J") y cómo se vivieron esos procesos en un grupo donde no se utilizó Método de Proyectos (1° "T"); y realizar las contrastaciones pertinentes para develar la factibilidad del Método referido, como modelo didáctico en primer grado de educación primaria.

En este orden de ideas he de reconocer primeramente que aunque se trató de rescatar todos los sucesos que se desarrollaron en los grupos, no se logró captar en su totalidad todas las situaciones que se presentaron al realizar las observaciones áulicas, pues el quehacer docente es muy variado y complejo en sus relaciones; por otra parte el hecho de ser profesora y desempeñar el rol de investigadora, por esa misma formación docente, en algunas ocasiones la subjetividad hizo acto de presencia de manera inevitable, aun cuando se trató de ser rigurosa en el tratamiento y análisis de los datos.

Aclarado lo anterior se presenta el análisis de los resultados de la realidad observada. Para efectos de explicación del Método de proyectos hablaré de tres fases principales: diagnóstico, ejecución y evaluación.

4.1 Diagnóstico

Esta primera fase es en la que se elige, organiza y planea el proyecto a realizar, para ello se requiere primeramente poner en común los intereses de los alumnos y de ahí elegir un tema, una vez consensado el tema objeto de estudio hay que proceder a plantear los propósitos que guiarán el proyecto, luego a declarar las experiencias previas, las nociones al respecto y manifestar lo que se desea conocer; lo cual se puede expresar a través de preguntas o temas y así estar en condiciones de proyectar las actividades a realizar; todo lo

anterior se hace en conjunto entre el maestro(a) y alumnos, sin embargo para efectos institucionales la maestra(o) los organiza en un documento en el que plasma las actividades, los contenidos que se van a tratar y especifica los tiempos en que se llevarán a cabo en lo que denominan "la carta descriptiva".

4.1.1 Elección del tema

El interés que nace de la voluntad del alumno es el detonante del tema objeto de estudio del proyecto, por ello para elegir un tema los niños proponen una temática determinada o expresan lo que quieren conocer; sin embargo como es un grupo los intereses son variados y la maestra(o) tiene que recurrir a realizar una votación de la cual resultará un solo tema a investigar y la mayoría será la que lo determine. Un ejemplo ilustrativo de lo anterior es el siguiente:

9:15

Ma: "Vamos a elegir un nuevo proyecto, levante la mano quien quiera opinar o proponer un nuevo proyecto"

Ob: (La mayoría de los niños levanta su mano, un niño espontáneamente dice "¡El zoológico!", la maestra le pregunta a Melissa y Melissa opina que la pastelería, Mario levanta su mano y dice que le gustaría trabajar sobre los dinosaurios. La maestra anota en el pizarrón:

- 1.- Zoológico
- 2.- Pastelería
- 3.- Dinosaurios

Gaby se levanta de su lugar, va y le dice a la maestra, con señas que le da miedo)

Ma: "¿Te da miedo? ¿Por qué?"

Ya se extinguieron los dinosaurios, ya no existen.

Tenemos tres propuestas, vamos a elegir la que a ustedes le interese más. Vamos a votar".

Ob: (La maestra empieza a preguntarles a los niños de uno por uno sobre el proyecto con el que les gustaría trabajar y va poniendo una rayita en el nombre del proyecto que van eligiendo)²⁷.

²⁷ Registro de observación # 15 18/02/02 Págs. 04 -05

Durante este proceso conviene asegurarse que realmente la temática refleja los intereses del grupo, y aunque no se observó, sí es necesario cuestionar a los niños sobre el por qué de esa temática, pues de lo contrario el interés en ella sería superficial y en cualquier momento podría decaer, tal como sucedió en los dos casos que se presentan:

Ma: "¿Quién recuerda cuál era el tema que habíamos escogido?"

Aos: "Joyas"

Ao: "Electrónica. "

Ma: "No, electrónica no era."

Ao: "¡Ah, otro voto!"

Ma: "No, ya votamos, ya eso ya lo decidimos."

Ao: "No votamos, no votamos."

Ma: "Vamos a recordar lo que no sabemos de la joyería para poder hacer las actividades."²⁸

Ob: (Algunos niños entre ellos Eduardo y Mario comentan entre ellos, al parecer aún no están convencidos de seguir con el tema de la joyería)²⁹

En primer grado los contenidos curriculares parten de la realidad social de los alumnos, ese es un elemento a favor de la utilización del Método de Proyectos debido a que es una metodología globalizadora que permite convertir la realidad cercana de los niños en un todo y crear las condiciones para ver una gran cantidad de temas del currículum.

Aunque lo primordial para el trabajo con proyectos es el interés del alumno, el currículum también juega un papel importante en la elección de la temática, pues el maestro(a) frecuentemente se siente presionado o "tentado" a cubrirlo cabalmente y cuando los intereses de los alumnos no apuntan hacia los contenidos curriculares "proponen" al grupo un proyecto, que puede ser interesante o no, dependiendo de la forma en que se plantee y del tipo de actividades proyectadas. No quiero decir con esto que el docente no

²⁸ Registro de observación # 7 9/01/02 Pág. 05

²⁹ Ibidem Pág. 07

puede proponer algún proyecto; puede y debe hacerlo cuando lo crea conveniente, siempre que tenga en cuenta las capacidades, habilidades e intereses de sus alumnos, así como también los contenidos curriculares y su proposición no sea únicamente para "terminar" el programa; en este sentido el profesor del 1° "J" me comentó lo siguiente:

Ob:(...el maestro me comenta que terminó el proyecto de los colores y que está apenas armando otro sobre la lectura, en el que quiere hacer un círculo de lectura porque le quedan algunas lecturas del libro sueltas...)³⁰

Agotar los libros no debiera ser una preocupación tal, que lleve al maestro(a) a imponer un proyecto a sus alumnos, sin embargo esto tiene que ver, probablemente, con la concepción que hay sobre la calidad de educación, pues frecuentemente se piensa que un maestro de calidad es aquel que logra "terminar" los libros de texto y cubrir el programa escolar con un mínimo de reprobados; nada más erróneo a mi juicio, pues los alumnos no son unos recipientes que hemos de llenar con una serie de contenidos curriculares, aun cuando el currículum es un elemento indispensable para la educación de ellos; dado que no siempre está hecho por pedagogos sino por técnicos o políticos y muchas veces no contiene los elementos necesarios para cubrir las expectativas e intereses de los alumnos. En este sentido el currículum no se puede eludir, sin embargo hay que asumir una postura crítica ante él para analizarlo y tomar lo que realmente responda a las necesidades de los alumnos sin descuidar aquellos contenidos básicos que les permitirán ir cediendo a otros de mayor complejidad e interés durante su vida escolar .

4.1.2 Propósitos del proyecto

En todas las actividades es necesario contar con propósitos que vayan orientando su realización, por ello el planteamiento de propósitos es de suma importancia una vez que se ha consensado la temática del proyecto; y aunque lo ideal es que los alumnos platicuen y lleguen a un acuerdo, se observó que la maestra de 1° "B" fue quien lo propuso, como se observa a continuación:

Ma: "Oigan y cuando terminemos, ¿qué vamos a aprender? falta el propósito"

³⁰ Registro de observación # 29 21/05/02 Págs. 10 y 11

Ob: (La maestra anota el propósito en la cartulina)³¹

Claro que el docente puede sugerir los propósitos, sin embargo, si el proyecto es mayormente de los alumnos son ellos quienes están en condiciones de plantear los propósitos de acuerdo a sus intereses.

4.1.3 Declaración de las experiencias previas

Declarar lo que los involucrados saben o conocen del tema del proyecto así como expresar las experiencias que poseen, es importante para tener una idea de lo que el grupo sabe de la temática; sin embargo lo valioso de esta fase radica en que cada alumno tiene que darse cuenta de los conocimientos que posee sobre el proyecto en cuestión, organizarlos en su pensamiento y expresarlos primeramente de manera oral y después, según se determine en el grupo, hacerlo de manera escrita o mediante dibujos. Este proceso invariablemente conducirá a los alumnos a hacerse conscientes de su propio conocimiento; el siguiente ejemplo muestra una de las formas por medio de la cual pueden los niños demostrar sus experiencias previas.

Ma: " ¿Ya? Vamos a dibujar lo que sí sabemos del zoológico"

Ob: (La maestra le pide a Icela -la maestra de Pedro- unas cartulinas, ella le entrega dos y la maestra las pega en el pizarrón. Los niños están platicando sobre los animales y dibujándolos, Vidal también lo hace, pero en su cuaderno pautado)³²

Aun cuando la maestra sugiere a los alumnos que expresen lo que sí saben por medio de dibujos ellos tienen la libertad para expresarse de la manera que les parece más conveniente o más fácil, tal como sucedió en el siguiente caso:

Ma: "Párense todos los que dibujaron animales, ahí junto a la puerta"

Ob: (Como quedan varios niños en las mesitas, la maestra va mesa por mesa y al ver que dibujaron animales les dice "Los que dibujaron animales se van a ir apagar a la puerta"; sólo Sait no dibujo, él escribió)³³

³¹Registro de observación # 15 18/02/02 Págs. 12- 13

³² Ibidem Pág. 06

³³ Ibidem Págs. 07 -08

La maestra aceptó que el niño no hubiese hecho el dibujo y tomó en cuenta lo que él escribió; esto nos indica que es importante respetar las diferentes maneras que usan los niños para expresar sus conocimientos y se puede aprovechar la situación para que se explique cada una de las formas utilizadas, así como el por qué de ellas para ir conduciendo a los alumnos al metaconocimiento de la variable estratégica.

Cuando todo el grupo hace la declaración de sus conocimientos respecto al tema se anotan éstos en una cartulina que queda pegada en la pared del salón, pues conforme se va avanzando en la ejecución del proyecto los niños se podrán ir dando cuenta del tipo de concepciones que manejaban y cómo las han ido superando.

4.1.4 Expresión de lo que no se sabe y se desea investigar

Las primeras concepciones o ideas del tema en cuestión son la base para declarar lo que no se sabe del tema y plantear lo que se quiere indagar. En este proceso es importante que el maestro(a) genere un clima de comunicación y participación a fin de que el grupo se vaya integrando como una comunidad de aprendizaje en la que se socialicen y compartan aquellas situaciones problemáticas que les llaman la atención y enfoquen sus esfuerzos a la solución de las mismas.

Al ponerse de acuerdo, los alumnos, sobre lo que específicamente quieren saber pueden determinar el tipo de actividades que son más adecuadas para su proyecto, al respecto se pudo observar que:

Ma: "No, nadie dijo que escribiéramos. Vamos a pensar en lo que no sabemos del zoológico, cierren los ojos, vean adentro de su cerebro; vamos a ver piensen qué es lo que no sé del zoológico"

Aa: "Si los venden"

Ma: "No sabemos de dónde los traen"

Luis Ángel: "Yo sí, los traen de África"

Ma: "Pero no todos son del África"

Ao: "No sabemos cómo les dan comida"

Ma: " ¿Alguien ha visto cómo le dan comida al león?"³⁴

³⁴ Ibidem Págs. 08- 09

4.1.5 Actividades a realizar

Todas las fases del proyecto son muy importantes, sin embargo en el planteamiento y ejecución de las actividades recae el mayor peso del proyecto, pues el cumplimiento de ellos va a llevar a los alumnos a lograr los objetivos propuestos.

Cuando se llega a la etapa de la proposición de actividades los niños tienen que discriminar entre las diferentes posibilidades que hay, para elegir las que consideran más conveniente. En el siguiente fragmento del registro de observación número quince se puede apreciar cómo la maestra de 1° "B" cuestiona a los alumnos para que propongan las actividades que les permitirán conocer eso que anteriormente dijeron que desconocen, y mientras los niños van comentando lo que se puede hacer la maestra lo registra en una cartulina.

9: 50

Ma: " ¿Qué podemos hacer para saber esas cosas?"

Ob: (La maestra señala la cartulina que dice: "Lo que no sabemos")

[...]

Ma: "Para saber esto que no sabemos, debemos hacer una serie de actividades, de cosas. ¿Qué actividades podemos hacer para saber esto?"

Ob: (Como los niños empiezan a platicar entre ellos y se escucha mucho murmullo la maestra les pregunta que si están o no de acuerdo en seguir. Paulina y dos niños más levantan la mano y dicen que no, que quieren trabajar)

Ma: "Estamos trabajando, pero si quieren escribir van a ir anotando las actividades que se vayan proponiendo"

Miguel: " ¿qué es proponer?"

Ma: Decir algo que quieres que se haga

9:55

Ma: "Leticia, ¿qué tienes?"

Leticia: "Estoy mareada, cansada de cansancio"

Ma: "¿Te cansaste en educación física? Vamos a continuar ¿qué vamos a hacer para saber si venden o no a los animales?"

Ao: "Preguntar"

Ma: "Hacer entrevista, ¿de qué otra manera se puede investigar? ¿Cómo se llama la serie de preguntas?"

Melissa: "Entrevista"

Ob: (La maestra pega otra cartulina y le escribe:

Actividades

* Elaborar la entrevista

* Ir a elaborar la entrevista)

Alexia: "Llevando la libreta y escribir de los animales"

Ma: "Eso es observación directa"

Ob: (La maestra anota en la cartulina:

Observar y hacer anotaciones de los animales)

Leticia: "Investigar lo que no sabemos"

Ma: "Investigar en qué, ¿en dónde más podemos investigar de los animales?" Fernanda: "En un libro"

Ao: "También podemos ver en la tele"

Ma: " ¿En dónde más investigan ustedes?"

Ob: (La maestra anota en la cartulina:

* Investigar en libros, películas o documentales, computadoras.)

10:03

.Ma: "Eso es todo ¿qué les parece si lo anotan en su cuaderno?"

Ob: (Los niños se ponen a escribir en su cuaderno verde las actividades que van a realizar para llevar a cabo su proyecto que han denominado "zoológico")³⁵

En el fragmento anterior también se observa que la maestra desaprovechó la oportunidad de hablarles y hacerles ver a los alumnos la importancia del trabajo intelectual pues aunque lo tocó lo hizo levemente.

Es importante destacar cómo algunos niños no consideraban como trabajo escolar el estar expresando los conocimientos que se poseen y los que se desean obtener o proponiendo actividades; quizá porque los niños tienen otra concepción de lo que se debe hacer en la escuela y en ese momento aún no interiorizaban la forma de trabajar con

³⁵ Ibidem Págs. 11 -12

proyectos; por ello es importante que el maestro(a) les haga sentir a los niños que el trabajo en la escuela no consiste solamente en escribir, dibujar, leer, etc. sino que cuando se trabaja proyectos hay que darle realce al trabajo intelectual, como el motor de la actividad, destacar que al externar los pensamientos se está haciendo un trabajo intelectual que ayuda a organizar y desarrollar mejor un tema, ya que a través del pensamiento se establecen relaciones entre los conocimientos, se hacen analogías etcétera; hay que manifestar, sobre todo, que el trabajo intelectual es una estrategia muy valiosa y productiva para el aprendizaje.

4.2 Ejecución de los proyectos

Antes de proceder a ejecutar el proyecto ha de haber claridad, en todos los involucrados, sobre lo que sí se sabe, lo que no se sabe y se desea conocer, las actividades que se habrán de realizar y sobre todo en el propósito del proyecto, por ello el docente debe tener especial cuidado para que lo anterior quede a la vista del grupo, tal como se demuestra con el siguiente fragmento de observación:

Ob: (La maestra...pega cuatro cartulinas alusivas al proyecto, una con el nombre y propósito del proyecto, otra que dice ¿Qué no sabemos?, una más que dice ¿Qué sabemos? y la última que dice actividades.

“PASEANDO CON DINOSAURIOS”

Propósito:

-Saber cómo vivieron y se extinguieron los dinosaurios

Dinosaurios

¿Qué (sic) no sabemos?

- Realmente cayeron meteoritos
- Si murieron todos
- Si todavía hay fósiles
- Cuál fue su origen
- Cómo se comunicaban
- Si todavía hay huevos de dinosaurios

Dinosaurios

¿Qué sabemos?

- Ya murieron (extinguieron)
- Vivieron hace millones de años (770)
- Se extinguieron por un meteorito

- Había diferentes tipos y tamaños
- Diferente alimentación (hierbas y carne)
- Nacían de huevo
- Se peleaban las especies
- Quedaron fósiles
- Se hundieron
- Eran muy grandes
- Acuáticos y terrestres.

Dinosaurios

Actividades

- investigar en videos, libros, películas, etc.
- Ir al centro de ciencias
- Conferencia sobre los dinosaurios
- Elaborar maquetas
- Realizar lecturas
- Elaborar descripciones
- Inventar historias
- Ver documentales³⁶

Cuando está especificado todo lo anterior los niños están en condiciones de ejecutar el proyecto.

Una característica que hay que destacar del Método de Proyectos es su flexibilidad en cada uno de los momentos del proceso, lo cual permite aprovechar óptimamente las situaciones que se presentan, tanto del aula como de la vida cotidiana de los alumnos, para enriquecer el desarrollo de los proyectos. Es precisamente en la ejecución del proyecto donde más se pone de manifiesto el rol que juega el docente y el alumno principalmente.

4.2.1 Rol de maestro(a)

En la particular donde se trabajó con métodos de proyectos se pudieron observar acciones y actitudes acordes a la metodología utilizada, toda vez que como metodología activa requiere de ética profesional, compromiso real con los alumnos y con el contenido de aprendizaje a desarrollar. Así, se presentaron diferentes situaciones en las que se ponía de manifiesto que la planeación se hace de manera conjunta y que parte, en la mayoría de las

³⁶Ibidem Pág. 38

ocasiones, de la vida real, de tal manera que esas situaciones permiten abordar el contenido involucrando a los niños para que utilicen sus conocimientos previos, participen espontáneamente o de manera dirigida, en equipos o individualmente.

Cuando la maestra propicia que los niños construyan problemas la actividad se enriquece ya que en el planteamiento participan varios alumnos aunque sólo uno tiene la responsabilidad de resolverlo. Esto sucedió en uno de los proyectos que se denominó "La paletería “:

Ma. "Mario ¿Cuánto te costó tu paleta?"

Mario. "\$10.00"

Ob. (La maestra dibuja una paleta y le pone adentro el número 10)

Ma. "Bien vamos a ponerle aquí el precio. Esta costó. ..."

Aos. \$10.00"

Aa. "Dibujamos la paleta y le ponemos adentro el precio"

Ao. "Yo se lo voy a poner en una rayita"

Ma. "Ah como gustes, quién más compró paleta por acá"

Ob. (Diana levanta la mano junto con otros niños)

Ma. "Diana ¿cuánto te costó tu paleta?"

Diana. "\$6.00"

Ma. "Crisda ¿cuánto te costó tu paleta?"³⁷

Ma. "...Ahora va a ir Alexia, ella va a comprar paletas para ella y para algunas amiguitas de ella ¿A quién le quieres comprar Alexia?"

Alexia. "A la Crisda, a la Lety y a la Itzel"

Ma: "Le va a comprar una paleta a Lety ¿Cuál quieres Lety? La que cuesta ¿cuánto?"

Lety. "11"

Ma. "Quiere la de 11 mírala quiere la más cara 11+ ¿Cuál quieres tú Itzel?"

Itzel. "La de 7"

Ma. "La de 7 más ¿Cuál quieres tú Alexia?" Alexia. "5"

Ma. "¿Cuánto vas a pagar?"

Ob. (Alexia ya ha escrito una suma en el pizarrón y no se dio cuenta que es la misma que hizo Abel, quién pasó antes que ella, un niño le dice que son 23 ella lo anota e inmediatamente lo

³⁷ Registro de observación # 06 30/11/01 Pág.31

borra empieza a contar con los dedos y vuelve a escribir 23)³⁸

La maestra también utiliza la información para plantear los problemas a los niños en el pizarrón y aunque espera que los resuelvan de manera convencional, con una suma, respeta la decisión del niño de hacerlo contando con los dedos. Este tipo de situaciones son de suma importancia para los alumnos y más para los pequeños de primer grado que se van iniciando en la resolución formal de problemas. Y al tomar ejemplos de la vida real los niños pueden fácilmente establecer relaciones entre lo que saben, porque lo han vivido, y el contenido a aprender.

En este sentido la maestra, además, representa el rol de guía, de orientadora en el aula, ya que cuando los alumnos piden apoyo se les ayuda y/o se les sugieren otras posibilidades de resolución, otros caminos para llegar al mismo objetivo, pues hay conciencia de que si los alumnos tienen claro lo que van a hacer, así como un propósito definido, podrán cumplir la actividad sin dificultad. En el proyecto de la joyería se observó que les sugirió a los niños que fueran anotando las lecciones que se relacionaban con el proyecto:

Ma: "...Tienes que buscar lecciones, que se relacionen con joyería, las que encuentres las vas anotando y luego me dices cuáles son. "

8:30

Ob: (Los niños buscan lecciones, hojeando el libro y la maestra pasa por las mesas y les va preguntando si ya encontraron alguna lección que se relacione y por qué creen que se relaciona.)³⁹

Además se les proporciona ayuda a los niños para que entre ellos se coordinen en las actividades a realizar, se les proporcionan pistas y no se les deja solos, es decir, se les acompaña en su proceso de aprendizaje. Un ejemplo ilustrativo de lo anterior es el siguiente:

Ma: "Bueno, no va a ser uno para cada uno, va a ser uno por equipo y se van a poner de acuerdo, la pregunta la van a escribir y luego van a ir aportando las ideas que cada uno tiene."

Ob: (Los niños discuten entre ellos y acuerdan que será la niña quien escriba; la maestra se va a la mesa donde está Miguel y Eduardo)

Ma: " ¿Qué ideas tienes tú?"

³⁸ *Ibidem* Pág. 38

Miguel: "Que eran animales enormes"

Ma: " ¿y tú?"

Eduardo: "Que vivieron hace mucho tiempo"

Ma: "Pues eso lo anotan. Les aconsejo que empiecen desde acá y terminen hasta acá"

Ob. (...La maestra va a las mesitas observa lo que ya han escrito en la cartulina y les da pistas sobre lo que no han tomado en cuenta.)

Ma: " ¿De qué nacen?"⁴⁰

Otra de las situaciones que se puso de manifiesto fue la petición de leer para entender lo que han de hacer, lo cual se puede traducir en la preocupación de la maestra para que los niños utilicen las habilidades adquiridas, sobre todo las de lectura y escritura, como se observa en el siguiente caso donde incluso se mostró inflexible la maestra con tal de que los niños escribieran un texto:

Ob: (La maestra saca del locker diferentes dinosaurios de plástico y entrega uno en cada mesa)

Ma: " A ver, en esa descripción van a anotar de qué color es, si es grande, chico..." Ao: "¿y lo podemos dibujar?"

Ma: "No, es una descripción escrita. A ver, vean este dinosaurio, véanlo ¿cómo sabemos de qué se alimentaría?"⁴¹

Como se puede ver la misma preocupación de la maestra por la lecto-escritura hace que desaproveche un recurso tan motivante para los niños como lo es el dibujo, ya que eso no le impedía que se llevara a cabo la actividad y sí la podía complementar, pues a los niños de primer grado les gusta mucho dibujar y más si se trata de animales. Sin embargo hay que reconocer que no siempre se dieron este tipo de cuestiones; se observó por ejemplo que cuando ya se iba a terminar el horario de clases y el tiempo no alcanzaba para realizar otra actividad se optaba por realizar juegos que implicaban algún contenido, por ejemplo:

³⁹ Registro de observación # 07 09/01/02 Pág. 16

⁴⁰ Registro de observación # 24 02/05/02 Pág. 21 -22

⁴¹ Registro de observación # 20 17/04/02 Págs. 13-14

Ma: "Fíjense bien. Vamos a continuar mañana viendo este problema de sumar donde vamos llevando"

Ao: "¡Vamos a trabajar con este!"

Ob: (El niño muestra el libro de matemáticas de la SEP.)

Ma: "No ya no hay tiempo, vamos a hacer una carrera a 40"⁴²

Otra de las actividades que les gusta mucho a los niños y que se llevaba a cabo en el salón era la "hora literaria" donde ellos libre y cómodamente elegían un texto y se acostaban en almohadas o se sentaban en ellas a leer; este tipo de actividades propicia la convivencia y la socialización de los pequeños además de que se sienten estimulados en ese ambiente de confort que no es muy común en las aulas; lo expresado se puede demostrar con el siguiente fragmento de observación.

7:55

Ma: "...Vamos a tener la hora literaria donde cada quien se va acostar y va a cerrar sus ojitos, bien padre la van a pasar."

Ao: "La almohada yo no la traje"

Ma: "Y la que tenías aquí, ¿Te la llevaste?"

Ao: "S í"

Ma: " Ah, pues ni modo"

Ao: "Pues le pido campo a alguien"

Ma: "Le pides un campito y puedes compartir"

Ao: " A mí, pero está chiquita"

Ma: " Ah bueno, pero buscas uno que la traiga grande ¿Qué les parece?"⁴³

4.2.1.1 Planeación

La planeación juega un papel importante para el desarrollo de la práctica docente y

⁴² Registro de observación # 10 11/02/02 Págs. 13-14

⁴³ Registro de observación # 13 13/02/02 Págs. 03 -04

cuando se trabaja con método de proyectos se hace una planeación conjunta entre alumnos y docente, pues aunque se parte de los intereses y necesidades de los alumnos es necesario que la maestra proponga aquellas actividades que los niños no han contemplado y que sabe que serán enriquecedoras, pues su experiencia y el conocimiento que tiene del programa escolar le indican que puede cubrir las expectativas de los niños sin descuidar el currículum.

Además, en la práctica docente la planeación es un factor determinante en el tipo de resultados que se obtienen, pues a través de ella el docente lleva al plano consciente los objetivos que se desean lograr, y la forma de llevarlos a cabo; Asimismo, al realizar la planeación del trabajo áulico, es menester que al docente le queden claros los conocimientos, las habilidades, el tipo de actitudes que espera lograr en sus alumnos, así como las actividades que ellos realizarán para cumplir con los objetivos.

En este sentido, la planeación se ha de basar en las diferentes acciones y circunstancias que se viven en el interior del aula, en los intereses y necesidades de los niños, así como en el currículum.

En el escenario de la investigación, institucionalmente es la maestra quien organiza las actividades y especifica los tiempos en un formato, que no tuvo la oportunidad de ver, sin embargo en el salón de clases se hizo evidente que había una organización que le permitía, en determinados casos, encaminar sutilmente a los alumnos hacia las actividades del proyecto en curso, veamos cómo lo hacía:

Ao: " ¿Maestra hacemos la carrera a 40?"

Ma: "Más tarde vamos a hacer la carrera a 40, más tarde. Ahorita vamos a hablar un poco de cómo le ayuda la electrónica a mamá en casa. "

8:05

Ob: (La maestra anota en el pizarrón la pregunta ¿Para qué sirve la electrónica?)

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

44

⁴⁴ Registro de observación # 09 06/02/02 Págs. 05 -06

El resultado de la planeación estará en función del cumplimiento de las expectativas de los alumnos, pues se obtienen mejores resultados cuando se trabaja con actividades producto de su elección, ya que se sienten involucrados en la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollan por ende las actividades con gusto.

4.2.1.2 Estrategias del maestro (a)

El uso de estrategias variadas tanto de enseñanza como de aprendizaje se hizo presente durante la ejecución de los proyectos, entre ellas el uso del cuestionamiento y el aprovechamiento constructivo del error por parte de la maestra por ejemplo; dieron muestras de ser situaciones positivas para los alumnos ya que al cuestionar a los niños no se les decía exactamente lo que tenían que hacer, sino que se les ofrecía la posibilidad de descubrir por sí mismos la forma de salir adelante con la actividad; en este sentido queda de manifiesto que las ayudas que se les proporcionan a los niños han de darse según las necesidades y nunca de manera tal que no representen un reto para ellos.

El manejo del error fue utilizado para que los niños se dieran cuenta que estaban incurriendo en una equivocación, esto se presentó mayormente cuando se pasaba a los alumnos al pizarrón y escribían incorrectamente algunas palabras o frases y la maestra les pedía que leyeran lo que escribieron; al leerlo se daban cuenta de su error, no solamente la persona que estaba en el pizarrón sino también el resto del grupo y daba resultado, más aún si la maestra demostraba tacto al dirigirse al niño (a), lo anterior se presentó en el siguiente registro de observación al igual que en otros.

Ob. (Raúl escribió en el pizarrón elefates)

Ma: " A ver, léelo, léelo lo que escribiste"

Raúl: "e- le- fan- tes"

Ma: "¿Dice fan?, ¿qué te faltó?"

Miguel: "Te tragaste una"

Ma: "Rey, qué pasó, te pasaste una, no te tragaste"

Ob: (Raúl anota la n que le faltó; luego Vidal pasa al pizarrón, mientras él escribe algunos niños le comentan a la maestra que han ido al circo; Vidal escribió cadallo)

Ma: " ¿Cómo dice? Léelo"

Vidal: "Caballo"

Aos: "Cadallo"

Ao: "Tiene que ir con la pancita para el otro lado"

Ob: (Vidal cambia la *d* por la *b* y se va a su lugar)⁴⁵

Otra de las estrategias utilizadas por la maestra tiene que ver con la motivación, con el ánimo que le expresa a todo el grupo, sobre todo a quienes no están al nivel de la mayoría; por ejemplo al leer en grupo las diferentes capacidades y niveles de conceptualización se hacían evidentes, sin embargo la maestra les pedía a todos que trataran de leer igual.

Ma: "Vamos a tratar, el que no sabe leer va a tratar de leer igual a la vez qué todos, ¿Sale? Vamos a ver qué otra cosa no sabemos."⁴⁶

El interesarse por los niños es otra estrategia motivante para ellos, pues se sienten tomados en cuenta, por ejemplo cuando el maestro les preguntaba a los niños cómo habían sentido la tarea, si habían tenido alguna dificultad o no, quién les había ayudado a hacerla, etcétera; situaciones de este tipo motivaban a los alumnos a expresar los aciertos y dificultades y al maestro(a) le permitía darse cuenta de si se cumplió con el objetivo o no ya que la tarea es vista como retroalimentación del tema tratado.

En cuanto al desarrollo de las actividades la motivación que se observó, en el caso de la lectura, fue la dramatización de la misma por parte del maestro, con lo cual se mantenía al grupo interesado en los reportes de lectura que los niños habían hecho de tarea, de tal manera que ellos se mostraban divertidos a la vez que comprendían la temática de cada reporte. Lo anterior se constata con el siguiente fragmento de observación:

Mo: "Mayoría, bajen la mano, dice: un día una liebre iba corriendo por el bosque, soy la criatura más rápida de estos alrededores pero ahí viene la criatura más lenta, la tortuga retó a la liebre dijo a una carrera, le dijo a la liebre y ganó la tortuga"

⁴⁵ Registro de observación # 16 19/02/02 Pág.09

⁴⁶ Registro de observación # 07 09/01/02 Pág.06

Ob: (El maestro dramatiza la lectura, señalando a los niños, a uno como liebre ya otros como tortugas, lee el mismo reporte de lectura 3 veces señalando a los niños en diferente equipo, los niños se muestran contentos...)⁴⁷

El maestro consciente del resultado utilizaba la dramatización cada vez que lo consideraba necesario y no solamente con los reportes de lecturas sino que en el transcurso de la clase hacía muchas inflexiones de voz para mantener atentos a los niños, además les mostraba las ilustraciones cuando les leía algún texto, por ejemplo cuando se trabajó el proyecto de la lectura en donde cada niño leyó un texto diferente.

También resultaba motivante para los alumnos que les alabaran su trabajo cuando realmente merecía la pena hacerlo, pues eso les daba confianza y seguridad en la actividad que estaban desarrollando y por qué no decirlo, creo que la maestra al hacer este tipo de comentarios se sentía bien también al darse cuenta que sus alumnos hacían las cosas adecuadamente, además que esa era una forma de expresarles cualitativamente la evaluación que más tarde se traduciría en una calificación numérica, lo anterior se observó de la siguiente manera:

Ma: "Excelente, lo segundo que pusiste me parece muy bien"

Ob: (Le revisa y luego se va al lugar de Marlén)

Ma: "Oye muy bien, está muy bien lo que haces, excelente"⁴⁸

El trabajo con Método de Proyectos permite el respeto por el alumno en cuanto a su decisión del tema a tratar, participar o utilizar determinadas estrategias, pues tienen libertad para trabajar como consideren que les da mejor resultado en la actividad a desarrollar. Cuando se presentan situaciones en las que algún niño (a) se muestra apático al tema a elegir, la maestra lo motiva para que vote por uno de los temas propuestos que más le agrade, pero si aún así se rehúsa se le respeta la decisión de no participar, .explicándole que

⁴⁷ Registro de observación # 31 23/05/02 Pág. 15

⁴⁸ Registro de observación # 13 13/05/02 Págs. 21 -22

la mayoría del grupo ya decidió por un proyecto, entonces el niño al ver que no está participando en nada opta por integrarse al trabajo de todos, como sucedió cuando se eligió el proyecto del zoológico:

Ma: "Vidal, ¿cuál te gusta más?"

Vidal: "Ninguno"

Ma: "Pero hay algo en lo que te gustaría trabajar"

Vidal: "En la muerte"

Ma: "Podemos investigar sobre la muerte de los animales; ¿qué proyecto te gustaría más?"

Vidal: "Ninguno"

Ma: "Bueno, él no quiere votar, vamos a contar"

Ob: (La maestra y los niños cuentan en voz alta los votos para cada propuesta de proyecto. Zoológico obtuvo 12 votos, la pastelería 6 y Dinosaurios 6)

Ma: " ¿Cuál va a ser el nuevo proyecto?"

Ao: "Zoológico".

Ob: (En el salón se observan muestras de alegría, sobre todo en los hombres. La maestra anota con letras grandes la palabra zoológico en el pizarrón)

Ma: "Saquen su cuaderno verde"

9:20

Ob: (Todos van a sus mochilas, sacan su cuaderno verde -el de conocimiento del medio- luego se van a sus mesitas y comienzan a anotar la fecha. La maestra está en su escritorio, Vidal se le acerca, platica con ella, los dos sonrían, la maestra le hace cariños tocándole la cara, el niño sigue hablando y cuando termina se va a su lugar; en tanto, los niños están anotando la fecha y el nombre del nuevo proyecto)

Ma: " ¿Ya? Vamos a dibujar lo que sí sabemos del zoológico"

Ob: (La maestra le pide a Icela -la maestra de Pedro- unas cartulinas, ella le entrega dos y la maestra las pega en el pizarrón. Los niños están platicando sobre los animales y dibujándolos, Vidal también lo hace, pero en su cuaderno pautado)⁴⁹

Definitivamente que cuando se trabaja con método de proyectos el rol que desempeña el maestro(a) es tan activo e importante como el de los alumnos, sin embargo institucionalmente el peso de la clase recae en el maestro(a) en el sentido de que él es el

⁴⁹ Registro de observación # 15 18/02/02 Págs. 05 -06

responsable directo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que juega el rol de orientador, guía, coordinador, quien además sugiere, motiva, propicia la democracia como un estilo de trabajo en el que el respeto, la responsabilidad y la toma de decisiones son valores frecuentemente promovidos y fomentados; de tal manera que al maestro (a) le corresponde planear junto con los alumnos la clase, partiendo siempre de algún acontecimiento o interés de la vida cotidiana de los alumnos, hacerle frente a las diferentes situaciones que se le presentan ya sea dentro o fuera del aula, apoyar a los alumnos en las actividades, gestionar las visitas a los lugares necesarios, clarificar dudas, especificar objetivos, supervisar el desarrollo de las actividades, recapitular o sintetizar las ideas de los alumnos para darle claridad al trabajo o retroalimentar un contenido, respetar las diferentes formas de dar a conocer los conocimientos de los niños e incentivarlos, ya que es una forma de conducirlos al metaconocimiento de la variable estrategia particularmente, sin descuidar las variables persona y tarea mismas que están estrechamente ligadas .

Es tarea también del maestro(a) aprovechar todas las capacidades y potencialidades de los niños, sea para manejar contenidos o para promover valores entre ellos, un ejemplo de ello es lo siguiente:

Mo: "Bueno, ¿ya? Ya, ¿vamos bien? Órale pues. Recuerden que Itzel nos prometió damos una conferencia acerca de lo que sucede desde que nace un renacuajo, una ranita pues, y todos los cambios que va teniendo hasta que llega a ser adulto"

Ao: "Profe..."

Mo: "Ya dijimos que no vamos a interrumpir. Recuerden cuando nos explicó acerca de la transformación ¿de la qué? ..."

Aos: "Mariposa"

Mo: "De la mariposa, desde que nace hasta que es adulta y ahora trae estos renacuajos inquietos..."

Ao: "Hay tres"

Ao: "¡Los otros están abajo!"

Mo: "Bueno, aparte aquí en estas cartulinas trae ilustraciones, dibujos..."⁵⁰

⁵⁰Registro de observación # 31 23/05/02 Págs. 03 -04

4.2.1.3 Tacto pedagógico.

El tacto pedagógico estuvo presente en algunas de las observaciones áulicas realizadas pues se puso de manifiesto en cómo la maestra procuraba un ambiente de armonía y comprensión en las interacciones que se daban en el aula tanto entre ella con los niños como entre ellos mismos y además en el cómo ella atendía sus intereses.

En una ocasión un niño no quiso votar en la elección del tema de un proyecto, la maestra le dijo que respetaría su decisión de no votar, al ratito el niño acudió a su escritorio, la maestra la escuchó y platicó con él, le hizo cariños, después de eso el niño se puso a trabajar sobre el tema que la mayoría había elegido.

Otra situación donde se ve el tacto pedagógico de la maestra se presentó cuando les preguntó a los niños por qué no habían podido dormir bien, uno de ellos contestó que cuando fue de cacería le picó un mosquito, los niños se interesaron por la cacería y la maestra tal como se puede ver en el siguiente fragmento de registro de observación, le pidió al niño que escribiera lo que hizo para que todos la pudieran leer.

Ob (...Abel comentó que se habían ido de cacería y que un mosquito le picó el ojo y no pudo dormir, el grupo empieza a comentar sobre la caza de venados, le cuestionan a Abel que si fue hasta África)

Ma: " Abel ¿sabes qué? como tus compañeros están interesados en saber eso de la cacería podrás escribir lo que hiciste ayer, para mañana, y luego lo ponemos ahí para que todos lo lean, ¿Qué te parece? ¿Qué pasó, cómo se dieron cuenta que la venada tenía dos años? Todo eso."⁵¹

Como se puede ver, el interés de la maestra de 1° "B " por los niños la conduce a hacerlos sentirse interesados y tomados en cuenta, lo cual es de suma importancia para el desempeño de los pequeños; pues el factor afectivo juega un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la actitud que la maestra asuma ante las diferentes situaciones que se

⁵¹ Registro de observación # 09 06/02/02 Pág. 03

presentan en el grupo es importante toda vez que puede salvar conflictos entre los niños o dejarlos surgir si no los atiende, sin embargo se pudo observar que hábilmente y con tacto pedagógico ella logró superar una actitud de mentira de un niño y aprovechó su respuesta para trabajarla junto con la información que dio el resto del grupo. Lo anterior se vivió en el grupo de 1° "B" de la siguiente manera:

Ob. (...Sait levanta la mano y dice que él también compró,(se refiere a un paleta) pero la mayoría de los niños dice que él no compró, que son mentiras, la maestra le dice que diga de qué sabor la compró y cuánto le costó, el niño dice que de fresa y que le costó 10 pero como se da cuenta de que ello ya está escrito dice que 9 y el 9 no está escrito, la maestra se dirige al grupo y les dice que Sait compró paleta otro día diferente al día en que fueron todos y anota e19 dentro de una paleta)⁵²

Se actúa con tacto pedagógico cuando el docente desarrolla la capacidad de interpretar el comportamiento, las expresiones y deseos de los niños; cuando es sensible a la vida emocional, social e intelectual de sus alumnos.

4.2.2 Rol del alumno

El trabajo del maestro en el aula tiene su complemento en el desempeño del alumno; de tal manera que en los protocolos de observación de los grupos en los cuales se desarrolló el trabajo docente con Método de Proyectos (1° "B" y 1° "J") se pudo apreciar en los alumnos un rol activo; el cual les exigía utilizar sus intereses y conocimientos previos tanto para proponer la temática de algún proyecto como para darle sentido a los contenidos de aprendizaje, ya que se presentaron situaciones como cuando hicieron un germinador y se mostraban motivados por observar y registrar los cambios que iba experimentando la plantita. En uno de los casos se observó lo siguiente:

Ao: " ¿Hoy vamos a ir a ver la plantita?"

Ma: " Así es, vamos a ver cómo amaneció la plantita..."⁵³

⁵² Registro de observación # 06 30/11/02 Pág. 32

⁵³ Registro de observación # 20 17/04/02 Pág. 01

Algunas veces los conocimientos previos de los alumnos se comentaban solamente entre los niños que estaban en una mesita y no llegaban hasta la maestra ni al resto de los compañeros, como en el proyecto de las joyas, donde sucedió que:

Aa: "Tenemos que llevar dinero para comprar"

Aa: "Pero mucho, porque están caras."

8:05

Ob: (Mientras los niños comentan sobre las joyas, la maestra coloca una cartulina en el pizarrón y anota la fecha)⁵⁴

Sin embargo, cuando los conocimientos que poseen los niños son sobre temas de actualidad lo hacen saber a la maestra ya todo el grupo. Así se observó que:

Aa: " ¿Cómo las clonan?"

Ma: " ¿Cómo las clonan?"

Ao: " ¿Clonan? No se clonan"

Ma: " ¿Clonarán las joyas?"

Ao: " ¿Cómo? No se puede, no tienen ADN"⁵⁵

En cuanto a la participación de los niños ésta se daba de diferentes maneras: individual, en equipo, en el pizarrón; generalmente era espontánea, pero también a petición de la maestra, obsérvese lo siguiente:

Ma: "Ya a pasar al pizarrón Mario"

Ob: (Mario se levanta de su lugar y se dirige al pizarrón....)

Ma: "Atención Mario va a ir a la palettería. Vean lo que va a hacer Mario ahí en la palettería"⁵⁶

⁵⁴ Registro de observación # 07 09/01/02 Pág.07

⁵⁵ Ibidem Pág. 12

⁵⁶ Registro de observación # 06 30/11/02 Pág. 33

La participación era espontánea, pero también solicitada, ambas muy importantes para el desempeño de los niños, ya que los involucra en una dinámica en la que tienen que estar atentos y con disposición, pues cualquiera puede ser el elegido para participar. Cuando se trabaja de una manera dinámica no hay problema para que los niños accedan a participar y se muestran incluso propositivos tal fue el caso, por ejemplo, cuando en el proyecto de las joyas los niños estaban buscando en su libro de lecturas aquellas lecciones que se relacionaran con las joyas y una niña prefirió inventar una historia. Lo anterior sucedió así:

Aa: "Maestra ¿Puedo inventar una historia yo?"

Ma: "Sí"

Ao: " ¿Vamos a inventar una historia?"

Aa: "Pero de joyas"⁵⁷

Con lo anterior, también se puede observar que la maestra es consciente del trabajo que está realizando y sabe que en tanto enriquezcan la clase las sugerencias de los alumnos, el resultado será más productivo que si sólo se trabaja con el texto del alumno.

Por otra parte, cuando hay necesidad de elegir ya sea para decidir la lección a trabajar, los compañeros de equipo o simplemente realizar una actividad que implica cantar y saludarse, los niños son capaces de elegir con quién hacerlo; pero si no se les respeta su decisión optan por no realizar la actividad como muestra de rechazo a la imposición, tal como se aprecia en el fragmento siguiente:

Ob: (La tercera vez que se saludan lo hacen más rápido y con 2 compañeros más, los niños se abrazan, algunos no quieren saludar al compañero que tienen al lado sino a otro y optan por no saludar a nadie)⁵⁸

En el mismo registro se observa otra situación que tiene que ver con elevación, pero esta vez se eligen las lecturas con las que trabajarán.

⁵⁷ Registro de observación # 07 09/01/02 Pág.07

⁵⁸ Ibidem Pág. 03

Ma: " Ahí, bueno entonces vamos a ver, vamos a elegir estas tres lecciones. El gato con botas, los pececitos de colores y el teatro ¿Cuál quieren que leamos primero?"

Aos: "¡Los pececitos de colores!"⁵⁹

Cuando el maestro(a) decide utilizar el método de proyectos como estrategia de enseñanza es importante que asuma las actividades tal cual las propone y/o proponen los alumnos y no los constriña a participar solamente en un solo equipo o se "asuste" con el ambiente de murmullo que genera este tipo de actividades.

Otro de los roles que se favorece con dicho método, es la ayuda entre compañeros, pues la misma dinámica de trabajo desarrolla en los niños la capacidad de comprometerse con los demás en las actividades a realizar, así como también a defender y confrontar sus repuestas. Lo anterior se ilustra con los siguientes dos casos:

Raúl: "Son 105"

Ob: (Vidal hace la cuenta en el cuaderno y le dice a Raúl)

Vidal: "Raúl no son 105 son 104"

Ob: (Vidal se levanta y va a la mesita donde está sentado Raúl y le muestra su cuaderno)

Raúl: "Quiero ver"

Ob: (Raúl intenta demostrarle a Vidal que son 105, cuenta con sus dedos se queda pensando y le dice " Ah sí cierto", en tanto Paulina resolvió la suma y anotó 104 en la rayita del problema)⁶⁰

"Ob: (Fidel está anotando sólo las respuestas de las preguntas, Rubí se da cuenta y le dice que está mal porque le hace falta poner las preguntas que están en el pizarrón)⁶¹

⁵⁹ Ibidem Pág. 20

⁶⁰ Registro de observación # 21 19/04/02 Págs. 17 -18

⁶¹ Registro de observación # 34 29/05/02 Pág. 19

En los siguientes fragmentos de registros de observación se aprecia la libertad de los alumnos para utilizar las estrategias de aprendizaje que consideran mejores, así como la oportunidad que se les da para expresarlas.

"Ob: {Alondra cuenta con los dedos, luego anota el 14 y se va a sentar a su lugar. Ángelo levanta la mano y con voz fuerte dice "yo maestra")⁶²

Ma. "Unos dicen que poner rayitas, otros poner el número"

Ao. "Otros hacer suma"

Ma. "Otros poner una suma, ¿tú qué prefieres hacer?"

Mario. "Con rayitas"

Ma. "Bueno, tu resuélvelo con rayitas"⁶³

4.2.2.1 Socialización del alumno

Uno de los roles más importantes que juegan los alumnos cuando trabajan con método de proyectos es la socialización, es decir, las interacciones que se generan por la misma necesidad de comunicación, de trabajar en equipos, en binas de tomar decisiones, llegar a acuerdos, etcétera. Cabe mencionar que esa socialización no se circunscribe únicamente al aula ya que los niños interactúan no solamente con la maestra (o) sino también con la directora, los maestros que conforman la planta docente, los intendente s, los padres de familia, entre otros; además cuando salen a realizar alguna visita, por ejemplo a una joyería, paletería, Centro de Ciencias etcétera, tienen la oportunidad de preguntar, observar, dialogar con personas que ahí laboran y cambiar impresiones con sus compañeros y maestra(o).

Los niños al ir socializando de esa manera van desarrollando un sentido de

⁶² Registro de observación # 06 30/11/01 Pág.40

⁶³ Ibidem Pág. 34

pertenencia, es decir, se van haciendo conscientes de su pertenencia aun grupo, a una institución escolar, a una comunidad, etcétera.

Por otra parte, cuando salen del salón para ir a realizar alguna visita, el proyecto y la visita misma les ofrece buenas oportunidades de interacción; por ejemplo cuando los niños van en el camión, durante el traslado, se nota el ambiente de camaradería entre ellos, pues van platicando, cantando, riendo, compartiendo sus golosinas, se sienten felices al salir fuera del aula. Cuando fuimos al Centro de Ciencias la impresión que daban los niños era de felicidad tal como se ilustra con el siguiente fragmento:

"Ob: (...Abordarnos el camión, los niños se muestran contentos)⁶⁴

En el aula también las interacciones Son ricas en las mesitas de trabajo cuando están desarrollando alguna actividad, es menester recordar que si los alumnos tienen ese tipo de interacciones es gracias a la flexibilidad que la maestra Gloria les otorga a los niños para que verbalicen con sus compañeros:

Ma: " Ángelo todos esos comentarios los podemos hacer al grupo, hay que hacérselos al grupo. Vean a su compañero; ¿se parece lo que hizo su compañero a lo que hicieron ustedes?"

Ob: (Los niños voltean a ver el trabajo de sus compañeros de mesa, Ángelo se levanta y se lo muestra a la maestra)

Ma: "Enséñaselo a tus compañeros..."⁶⁵

Cuando van a presentar algún trabajo en equipo, sobre todo si se trata de cerrar algún proyecto los niños tienen la oportunidad de expresar libremente sus saberes, de hacer comentarios, de confrontar y comparar las informaciones que poseen, y dar sus opiniones, organizar lo aprendido y después explicarlo al grupo, los siguientes fragmentos ilustran lo expresado.

⁶⁴ Registro de observación # 24 02/05/02 Pág. 12

⁶⁵ Registro de observación # 15 18/02/02 Pág. 07

12:05

Ob: (En el equipo de Gaby, Melissa, Wilfredo, Johana y Ángel; Gaby es quien escribe lo que dicen sus compañeros de equipo; los niños en los equipos siguen trabajando, platican sobre el tema, si tienen duda de cómo se escribe alguna palabra le preguntan a la maestra.

12:10

Dos equipos ya terminaron, el de Luis, Jesús Manuel y Francisco y el equipo de Eduardo y Miguel Ángel, la maestra recibe las cartulinas de ellos y las pega en la pared.)⁶⁶

Ma: "Bueno, nada más nos hace falta un equipo, ver lo que aprendió ese equipo.

Esto aquí lo voy a dejar para que venga la directora, para que venga la maestra que está allá atrás, ella se va a dar cuenta y su mamá, su papá, ¡Ah ya Luis Ángel! Se van a dar cuenta de las cosas que han aprendido aquí..."⁶⁷

Socializar lo que se ha aprendido implica primeramente que los alumnos se den cuenta y reconozcan que lograron algún aprendizaje o lo consolidaron, que lo organicen en su pensamiento para externarlo a sus compañeros, tomar un acuerdo para anotar, ya sea en una hoja blanca, cartulina o en el cuaderno lo que consideran explica mejor lo que en el equipo se aprendió del tema del proyecto, ya que tienen que tomar en cuenta que esos aprendizajes se darán a conocer mínimamente a todo el grupo, la directora, los padres de familia, etc.

Aunque no fue frecuente también se dieron situaciones de conflicto entre los alumnos, como se muestra en el siguiente fragmento de registro de observación, y no tanto por cuestiones serias, sino por lo que podríamos llamar un capricho de un niño que quería llamar la atención y lo logró:

⁶⁶ Registro de observación # 24 02/05/02 Págs. 23 -24

⁶⁷ Ibidem Pág. 28

Ob: (Vidal se sienta sobre la mesa, Miguel y Eduardo le dicen que ese no es su lugar ni su mesa...)

Miguel Ángel: "Maestra él no va aquí"

Ma: " Ah no importa, él puede tomar un lugar no importa, pero arriba de la mesa no es un lugar adecuado para sentarse ¿Sí mijo? Te voy a dar una silla para que te sientes"

Vidal: "No, yo quiero estar solo"

Ma: "No, no puedes estar solo porque la mesa es para compartir, la mesa mi amor no es para una sola persona..."⁶⁸

Lo que se puede observar y es válido destacar, es que los alumnos no recurrieron a peleas entre ellos sino que hablaron con el niño que estaba arriba de su mesa y al no obtener respuesta favorable acudieron a la maestra para que les ayudara a resolver el problema; quizá si los niños no hubieran estado trabajando en esta dinámica de interacción constante, de toma de decisiones, de comunicación, responsabilidad y respeto, tal vez lo hubiesen empujado o golpeado antes de ir a comentar la situación con la maestra.

4.2.3 Las visitas

Cuando se utiliza el método de proyectos como metodología didáctica el trabajo docente trasciende las paredes del aula, es decir, hay necesidad de salir a realizar algún recorrido por los alrededores de la escuela, a conocer; alguna biblioteca, fábrica, comercio, asistir al Centro de Ciencias, al museo, al jardín botánico, al zoológico, a tantos lugares que hay de interés para los alumnos.

Estas visitas son de suma importancia para los niños, pues representan una fuente potencial de información; además les da la oportunidad de estar en contacto directo con personas a quienes pueden entrevistar, pueden ver los procesos de elaboración de algún producto y cómo desempeñan sus trabajo quienes ahí laboran, así como la maquinaria y los instrumentos utilizados.

La asistencia a esos lugares les reporta enormes beneficios a los alumnos, ya que

⁶⁸ Registro de observación # 22 22/04/02 Págs. 0 1 -02

pueden adquirir aprendizajes vivenciales y significativos; además interactúan más con sus compañeros, pueden relacionar los contenidos ya estudiados y aplicarlos en esos lugares; o usar lo que más les llamó la atención de la visita como pretexto para profundizar en los conocimientos que poseen o en los contenidos de aprendizaje que se tratarán.

Por otra parte al maestro(a) le permite relacionar esa visita con las diferentes asignaturas del currículum de tal manera que se enriquece la planeación y las posteriores actividades.

Durante el periodo de trabajo de campo sólo tuve la oportunidad de asistir a una de esas visitas ya decir de la maestra y del maestro que trabajaron con el Método de Proyectos asistieron a diferentes lugares como una juguetería, paletería, restaurante, centro comercial, pizzería, zoológico, tienda de aparatos electrónicos, Centro de Ciencias, entre otros.

Desde que se organiza la visita a determinado lugar, se siente el ambiente de alegría y la disposición de los niños por conocerlo y empieza la gestión de la maestra(o) para realizar los trámites necesarios: conseguir el transporte, recolectar la cooperación económica de los alumnos, en caso de ser necesaria, hacer la cita con el encargado o encargada del lugar, acordar el horario de la visita, e invitar a los padres de familia por si pueden acompañarlos.

El lugar al que acudí con los niños de primer grado fue al Centro de Ciencias, fue una visita que no resultó como la maestra esperaba, en el sentido de que no se contó con una persona encargada de guiar a los niños por el museo. Suele suceder que aun cuando se hacen reservaciones con tiempo por algún motivo de organización no se atiende cual debe de ser. En esta ocasión no contamos con una persona que explicara el tema, esto molestó ala maestra, mas no así a los niños pues se sentían atraídos por todo lo que veían. Cuando se presentan este tipo de situaciones es cuando la maestra(o) tiene que hacerles frente de la mejor manera posible para que se logre el objetivo. La maestra Gloria del 1° "B" lo hizo de la siguiente manera:

Ob: (...la maestra decidió explicarle ella a los niños; les pidió que se acomodaran en el espacio dedicado a las eras geológicas donde se hace mención de los dinosaurios.)

Ma: " A ver, fíjense acá cómo fueron apareciendo seres más diversos, más variedad, luego se originaron los."

Aa: " ¡Dinosaurios!"

Ma: "No ¿Qué son?"

Ao: "Insectos"

Ma: "Los insectos y los peces, vénganse caminando acá; aquí tenemos los fósiles, vean cómo fueron quedando marcados en las rocas los cuerpos, cómo eran esos animales, esos seres vivos que vivieron hace mucho tiempo. Ah, vamos a ver qué hay en la pantalla."

Alexia: "A y pero a mí no me dejan ver nada maestra. "

Ma: "Vamos a ir pasando."

Ob: (Los niños se arremolinan en la pequeña pantalla de televisión que muestra diferentes dinosaurios)

Ma: "Vean esos seres antiquísimos que vivieron hace cuánto"

Aos: "Millones de años"⁶⁹

Los aprendizajes que logran los niños en este tipo de visitas son significativos en tanto que les hacen sentir emoción y descubren situaciones que habían escuchado o visto en libros o películas, pero que no habían tenido la oportunidad de palpar u observar de cerca.

En el Centro de Ciencias quedó de manifiesto que el uso de la tecnología al servicio educativo rinde sus frutos al permitir recrear eventos que sucedieron hace mucho tiempo, como es por ejemplo la era en que vivieron los dinosaurios, esto nos da la idea de lo importante que es considerar a la tecnología como un valioso recurso que mantiene interesados a los niños en lo que se les presenta y los lleva a obtener aprendizajes. Lo anterior se puede ver en el siguiente fragmento de observación:

Ob: (Algunos niños siguen emocionados viendo la pantalla, la maestra les indica que ya que terminen de ver, que lean la información; se lamenta de que no hay quién les explique más detalladamente a los niños.)⁷⁰

Cuando se terminó la visita los niños tuvieron la oportunidad de convivir un rato entre ellos, comprar golosinas, comérselas y comentar en pequeños grupos lo que habían

⁶⁹ Registro de observación # 24 02/05/02 Pág. 13

⁷⁰ Ibidem. Pág. 16

visto en el Centro de Ciencias mientras llegaba el camión.

Respecto a los aprendizajes que se obtienen al realizar visitas a lugares de interés uno de los maestros entrevistados afirma que:

Mo: "... va a llegar la edad adulta de esos sujetos y se van a acordar que cuando ellos estuvieron en la primaria fueron a tal lugar, entonces eso sí es significativo, sí es duradero por la vida ¿no? Esas son ventajas, son ventajas la dinámica que establecen en la comunicación, es una ventaja enorme sobre todo el desarrollo del lenguaje, de interacciones, el potencial de expresión es indiscutible."⁷¹

4.3 La evaluación de los proyectos

La evaluación de los proyectos es un proceso que se va siguiendo desde que se inicia con la elección del tema hasta el cierre del mismo, que es cuando generalmente se hace una recapitulación de lo estudiado, se expone en grupo lo aprendido y se hace un reconocimiento individual de lo que cada quien aprendió. Se analiza si se logró saber esas inquietudes que se plantearon como temas o interrogantes a conocer.

La evaluación está presente en todas las actividades que se realizan y se va llevando a cabo, a decir de la maestra, tomando en cuenta las participaciones de los alumnos, el cómo hacen cada una de las actividades, cómo realizan los ejercicios que vienen planteados en los libros de texto, los cuentos o descripciones que escriben, los dibujos, las producciones en equipo, las maquetas, la declaración oral de lo aprendido, los exámenes que la misma maestra elabora en cada proyecto cuando cree necesario, etcétera; un ejemplo de evaluación se presenta a continuación:

Ob: (La maestra anota en el pizarrón ¿Qué aprendimos?)

Ma: "Vamos el día de hoy a hacer una evaluación, un recuento de lo que aprendimos en este proyecto de los dinosaurios, aprendimos por la investigación, lo que investigamos en casa, lo que investigamos aquí, cómo estuvimos manipulando, ¡Abel! Dibujando, diciendo sus

⁷¹ Registro de entrevista # 04 21/04/02 Pág. 06

características, vimos la película, ahora ya fuimos al Centro de Ciencias”⁷²

Dos páginas más adelante se continúan con el caso de la evaluación:

Ma: “...Van a escribir lo que aprendimos en el proyecto de los dinosaurios. A ver, a este equipo se lo voy a dar primero. A ver cuál equipo aprendió más cosas de los dinosaurios.”

Ao: "Sale"

11:50

Ob: (En los equipos algunos niños discuten ya que todos quieren escribir con el plumón en la cartulina, la maestra se da cuenta, va a cada mesa, y les pregunta que si ya se pusieron de acuerdo sobre quién va a escribir, luego les pide que anoten la pregunta y las ideas que tienen sobre lo que aprendieron de los dinosaurios...) ⁷³

Esa recuperación de experiencias en equipo es muy importante, pues en un primer momento los niños tienen que argumentar los conocimientos que obtuvieron con la ejecución del proyecto, es decir tienen que darse cuenta que aprendieron algo que no sabían, organizar ese conocimiento para dárselo a conocer a sus compañeros; también es importante el rol que puede jugar la maestra(o) en este proceso evaluativo, ya que ha de estar pendiente de las situaciones que se dan en el salón y no dejar a los niños solos, sino ayudarlos a ponerse de acuerdo, orientarlos, darles pistas, entre otras acciones tendientes al logro de los objetivos propuestos.

No dudo que realmente se tomen en cuenta todos los aspectos mencionados por la maestra porque me tocó observar algunos eventos; sin embargo nunca pude observar que esos juicios evaluativos, sobre todo los cualitativos, se consignaran en algún registro y eso considero que es importante hacerlo para poder emitir una valoración objetiva de los aprendizajes de los pequeños.

Por otra parte no se presentó alguna situación en la que el maestro(a) evaluara

⁷² Registro de observación # 24 02/05/02 Págs. 17 -18

⁷³ Ibidem Págs. 20 -21

particularmente su actuación en las actividades que se llevaban a cabo y sí se presentó un evento en el que era necesario que el maestro del lo " J" se diera cuenta que la estrategia de usar la lectura de rapidez tendría sus consecuencias, puesto que la rapidez iría en detrimento de la comprensión de la lectura. Por ello es de suma importancia que el maestro(a) tenga en cuenta que cuando se trabaja con proyectos no se evalúa únicamente al alumno sino a todo el proceso con todos sus participantes.

4.4 Una experiencia contrastante

Resulta por demás interesante ver cómo en los protocolos de observación del 1° "T", de la escuela oficial, donde no se trabajó con método de proyectos, se dieron situaciones similares en cuanto a la práctica docente; situaciones que hacen pensar en la factibilidad del uso del método de proyectos en primer grado de educación primaria, sean las escuelas del sistema oficial o del particular; las condiciones están dadas en cuanto a la disposición natural de los niños por aprender cuando se le presentan situaciones propias de la vida cotidiana, los contenidos curriculares accesibles .a su nivel cognitivo; lo que haría falta sería el conocimiento del método por parte de los maestros, para lo cual se requeriría implementar un taller en el que se trabajaran los fundamentos filosóficos y la teoría pedagógica que le subyace; y. sobre todo la disposición del docente para trabajar atendiendo realmente los intereses y necesidades lúdicas, afectivas, cognitivas, y otras propias de los alumnos.

A este respecto uno de los maestros entrevistados reconoce ampliamente las bondades del método, pero hace hincapié en la necesidad de un cambio de actitud por parte del maestro:

Mo: "...el mismo método es favorable en términos de que el grupo va consolidándose como grupo y no tanto en lo individual, porque toma decisiones, se hacen equipos, toma mucho en cuenta la expresión y la vivencia del niño, indiscutiblemente que se trasciende las cuatro paredes del aula...; se sale mucho fuera del aula en términos de investigación donde los niños se animan a entrevistar, preguntar, dialogar, hacer, deshacer, elaborar y ahí se aprende muchísimo..."

" ...requiere un cambio de actitud de los profesores, muy profundo, en términos de cómo considera el aprendizaje, la enseñanza, requiere una capacitación teórico práctica y

metodológica de uno como docente, que normalmente no está acostumbrado a hacerla, requiere unas condiciones de acercamiento y de negociación con la dirección de la escuela, con los padres y los demás maestros, requiere tomar el currículum y todo lo escolar de una manera flexible, de una manera acomodada más a las necesidades del sujeto que a las necesidades de corte administrativo porque muchas cosas se rompen con la administración, con el rigor administrativo, pero definitivamente que sí se puede sólo que requiere inversión en términos de actualización, capacitación y superación de los profesores para que cambien su actitud."⁷⁴

Cuando la práctica docente no se realiza partiendo del interés del alumno sino del currículum, el rol del maestro(a) tiene mucho que ver con motivación, explicación individualizada, apoyo en las mesas de trabajo, instrucciones reiteradas, supervisión constante, retroalimentación, entre otras.

La escuela oficial observada, en su práctica docente, parte de los contenidos curriculares, es decir, de los contenidos que se supone son adecuados y están acordes a los intereses, necesidades y capacidades de los niños de primer grado; sin embargo, la realidad observada deja ver que aun cuando son contenidos al nivel de conceptualización de los niños, la temática se encuentra un tanto desvinculada de su propia realidad, por lo cual la maestra tiene que hacer uso constante de las instrucciones y la explicación detallada; tal como se aprecia en el primero de los dos fragmentos de observación que se presentan a continuación y en el segundo se pone de manifiesto cómo la maestra intenta convencer a los niños de que la actividad que harán es porque a ellos les gusta trabajar con esa temática, aunque en realidad desde el principio ella fue induciendo la clase hasta llegar a lo que le indicaba el libro de matemáticas: pintar mariposas de colores según la cantidad indicada.

Ma: "Vayan marcando las letras ahí, el, el color rojo lo necesitan para marcar la a ver de ahí ¿cuál es la letra a?"

Aos: "La del árbol"

Ma: "La de qué"

Aos: "La del árbol"

⁷⁴ Registro de entrevista # 04 21/04/02 Págs. 03 -04

Ao: "La de Alberto, avión, Agustín."

Ma: "¿Qué más?"

Ao: "Anaconda."

Ma: "Anaconda, ¿Qué más?"

Aos: "Árbol"

Ma: "Muchas ¿verdad?, muchas palabras tienen a; Ahí en la página 8 vamos a buscar todas las palabras que tengan a desde donde empieza la lección."

2:05 Ao: "¿Qué vamos a hacer maestra? ¿Vamos a hacer la a?"

Ma: "No, no, vamos a buscar en las hojas todas las palabras que tienen a y las vamos a encerrar con el color rojo. Desde el empezar."

Ob: (La maestra se dirige al pizarrón y escribe la a mayúscula y minúscula y la encierra con el gis de color rojo.)⁷⁵

Ma: "El de matemáticas, el que tiene la rueda."

A ver sshh. Ustedes se acuerdan ¿Cuándo hay muchas flores?"

Aos: "El día de la primavera"

Ma: "Y qué más hay"

César: "Mariposas, árboles"

Ma: "¿Qué más hay en el mes de la primavera?"

Marcos ¿qué más hay"?

Marcos: "Hay mariposas, árboles"

Ma: "Selene ¿qué más hay?"

Selene: "Hay Abejas"

Ma: "Y las mariposas ¿cómo son?"

Aos: "De colores"

Ma: "¿y como tienen las alas?"

Guadalupe: "Bonitas"

Marcos: "Y también hay moscas"

Ma: "¿A quién le gustan las mariposas?"

Ob: (Algunos niños levantan la mano)

Guadalupe: "En mi casa hay muchas mariposas"

⁷⁵ Registro de observación # 03 18/09/O 1 Pág. 09

Ma: " ¿A quién le gustan las mariposas?"

Ob: (8 niños levantan la mano)

Ma: "Como les gustan mucho las mariposas vamos a abrir el libro en la página 51. Vamos a leer ahí arriba"

Marcos: "Mariposas de colores"

Ob: (Las Mariposas de colores, repiten algunos niños)

Ma: ~'Y ¿qué vamos a hacer ahí?"

César: " ¿Maestra en qué página?"

Ob: (César está hojeando el libro, la maestra se acerca a su mesita y le dice "ya te pasaste" luego le busca la página)

Ma: "Vamos a ir leyendo ahí ¿de que color vamos a pintar ahí?"

Guadalupe: "5 mariposas amarillas"

Cinthia: "5 mariposas anaranjadas"

Yessenia: "3 mariposas rojas"

Cinthia: "3 mariposas rojas"⁷⁶

Situaciones como las anteriores, con método de proyectos se dan de manera natural sin necesidad de recurrir a relaciones forzosas, por lo que se puede inferir que las condiciones y el ambiente de trabajo, se favorecen cuando se trabaja con una temática cotidiana y propia de los alumnos.

Es de suponer que se recurre a la explicación grupal o particularmente en las mesas de trabajo por la preocupación de la maestra para cubrir el currículum y lograr que todos los niños aprueben el ciclo escolar, sin embargo aunque este tipo de explicaciones algunas veces es necesaria, otras, al estar explicando paso a paso la actividad se le limita al alumno la posibilidad de dar a conocer lo que él cree que debe hacer o de verbalizar las experiencias previas que posee, también se coartan las interacciones en los niños y se inhibe el uso de diferentes estrategias de aprendizaje así como el uso de la zona de desarrollo de los alumnos. Lo anterior se ilustra de la siguiente manera:

Ob: ([La maestra] Se va a otra mesa, se da cuenta que un niño está haciendo mal el trabajo

⁷⁶ Registro de observación # 12 12/02/02 Págs. 02- 03

y le explica cómo debe de hacerlo.

Luego vuelve al pizarrón y ahí explica nuevamente a todo el grupo lo que va a hacer)

Ma: "Esto ya lo tienen en su libro"

Ob. (Se dirige la maestra otra vez a las mesitas...)⁷⁷

No obstante lo anterior, los niños por naturaleza recurren a diferentes estrategias, en este caso la copia, para solucionar las situaciones a las que se enfrentan, e incluso son conscientes de que entre ellos se pueden ayudar, tal como se observa en el siguiente fragmento de observación.

Ma: "¿Quién falta que le revise?"

2:38

Ob: (Aldahir lleva el libro a revisar y algo le vuelve a salir mal, se retira a su mesa le pregunta a Brayan, luego a Gerardo, después se va a su lugar.

Brayan le explica, Aldahir no le entiende y opta por fijarse en el libro de Brayan; Brayan se da cuenta y le vuelve a explicar.)⁷⁸

Es precisamente la naturaleza del niño, las interacciones, el compañerismo, el trabajo cooperativo, lo que entre otras situaciones, se promueve y fomenta cuando se trabaja con método de proyectos.

Al parecer la maestra del 1° "T" considera que los resultados, con los niños de primer grado, son mejores si se les atiende de manera individualizada en cada mesa por ello recurre constantemente a cuestionar a los alumnos en las mesas de trabajo una vez que dio la explicación al grupo en general.

Ma: "A ver, eso no lo quiero para mañana, quiero ver qué bonito escriben ándele." Ob: (La maestra se acerca a una mesita le pregunta a una niña "¿Cómo dice aquí?" y con preguntas les ayuda a que escriban su texto "¿Qué hiciste? ¿A qué jugaste? ¿Te gustó lo que

⁷⁷ Registro de observación # 04 19/09/01 Pág. 07

⁷⁸ Registro de observación # 12 12/02/02 Pág. 10

comiste?")

Ma: "Escriban, aunque sea unos cinco renglones"⁷⁹

Sin embargo además de dar las explicaciones grupales e individualizadas también apoya a los alumnos motivándolos a ser mejores, como se muestra en el siguiente fragmento, en el que les dice que pueden aprender a leer como lo hace una de sus compañeras.

Ma. "Sí es cierto ¿verdad? Quiere decir que Cinthia entendió bien la lección es verdad que sí..."

Ao: "No, es porque ya sabe leer."

Ma: " Ah entonces...porque sabe leer, entonces es importante también eso."

Ao: "Sabe leer más que todos."

Ma: "Ella sabe leer más que todos. Pero ustedes también pueden aprender a leer así como ella lee."⁸⁰

Por otra parte, la maestra también se preocupa por plantearles preguntas del texto relacionándolas con la vida cotidiana de los alumnos; con lo cual los pequeños van aprendiendo no sólo contenido académico sino también actitudes, valores, etcétera, lo anterior se presenta en el siguiente fragmento y nos pone de manifiesto que los contenidos curriculares tienen estrecha relación con la vida real, ya que el docente fácilmente puede hacer la vinculación; además, nos damos cuenta de que es un gran acierto usar método de proyectos en primer grado, toda vez que .con esta metodología, por medio de las situaciones de la vida cotidiana, se promueve el aprendizaje de los contenidos curriculares y el desarrollo de las habilidades intelectuales como leer, expresar situaciones de manera oral y escrita, buscar, seleccionar y analizar información, utilizar los conocimientos en la realidad circundante, etc.

⁷⁹ Registro de observación # 08 04/02/02 Pág. 10

⁸⁰ Registro de observación # 11 11/02/02 Pág. 04

Ma: "Fíjense, la zorra dijo que están muy verdes las uvas cuando ya de plano no puedo alcanzar ninguna, ¿ustedes creen que la zorra hizo bien por no luchar por lo que quería comer?"

Ao: "Sí, hizo bien " Ma: " ¿Hizo bien?"

Aos: "Nooo"

Ma: " ¿Si tú tienes hambre que haces?"

Ao: "Pues le pido a mi mamá"

Ma: " ¿Pero si no está tu mamá en ese rato?"

Ao: "Me voy al refrigerador"

Ma: " Abres el refrigerador ¿verdad? ya ver qué puedo comer" ⁸¹

Esa preocupación constante para que todos los alumnos se apropien de los contenidos conduce a la maestra Estrella del lo "T" a recurrir a la motivación externa, ya que los niños no demuestran motivación intrínseca por aprender; por ello los involucra en canciones, les presenta dibujos, les lee cuentos y les muestra las ilustraciones, hace uso de material didáctico, recurre también a estrategias de control como las peticiones constantes de silencio o de permanecer sentados, advertencias de no dejarlos salir a recreo o a educación física, etcétera. Con este tipo de "motivaciones" se presiona a los alumnos para que se apuren y hagan varios trabajos al día. Aunque dicha preocupación es justificada, tiene una gran desventaja: el aprendizaje superficial de los alumnos. Lo anterior se ilustra en el siguiente caso:

Ma: "La primera que las haga, luego las pasan al cuaderno. Con un trabajo se la llevan hasta la hora del recreo por eso no avanza uno, rápido, hey ponte a copiar"

Ob: (La maestra le dice a Cinthia que no las va a dibujar calcando las fichas)

Ma: " A ver, pónganme con las fichas el 37, 37, 10, 20, 30; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Ahora eso lo van a dibujar con bolitas aquí en el cuaderno. Aquí me voy a quedar y el que esté platicando no sale a recreo" ⁸²

⁸¹ Registro de observación # 11 11/02/02 Pág. 11

⁸² Registro de observación # 27 14/05/02 Pág. 09

Dar explicaciones, apoyar a los niños en sus actividades, animarlos, ir de mesa en mesa planteando preguntas o retos, son situaciones que les permiten a los niños ir aprendiendo no sólo contenido académico sino actitudes de búsqueda, por ejemplo, de disipar dudas y de que cada quien requiere diferente atención; sin embargo todo eso se pierde cuando se quiere tratar en grupo a todos por igual.

Este tipo de situaciones tiene mucho que ver con la concepción que la maestra tiene del trabajo escolar, ya que considera que las bromas y el juego no se llevan con el "trabajo" de los niños, de la siguiente forma me lo dio a conocer:

Ob: (La maestra se dirige a mí y me dice que el maestro les dijo a los niños que ella es más dura porque a él le gusta bromear con los niños cuando están trabajando y que a ella le gusta que cuando están trabajando trabajen, que sí les hace bromas, juega, platica con ellos, pero cuando están trabajando no)⁸³

Se observó cierta dualidad en la práctica docente de la maestra del 1° "T" ya que por una parte quiere cumplir cabalmente con el programa y para ello recurre a usar ciertas estrategias de control, a apurar a los niños; y por otra busca propiciar aprendizajes en sus alumnos a través de diferentes actividades que a ellos les llama la atención como es la manipulación de material didáctico, el salir al patio a cantar con ellos, con las cuales logra realmente que los niños se motiven y participen activamente en la clase; tal como sucedió en los siguientes casos:

Ma: " A ver, háganme ahí, háganmelo con las fichas, yo voy a pasar a ver el número 48 con las fichas, con la fichas"

Ob: (Los niños toman las fichas, algunos forman la cantidad que la maestra les pidió, otros no pueden porque cada quien lo quiere hacer solo y en el equipo no alcanzan las fichas)⁸⁴

Ob: (Los niños salen del salón hacia la plaza cívica, formados en dos filas, una de niños y

⁸³ Registro de observación # 08 04/02/02 Pág. 10

⁸⁴ Registro de observación # 27 14/05/02 Pág.04

otra de niñas. Hacen una rueda al llegar a la plaza cívica, la maestra también forma parte de la rueda, entre todos cantan la canción de la lagartija)

Ma: " Alto a la música"

Aos: " ¿Qué pasa?"

Ma: " Que la lagartija quiere que caminen como patos"

Ob: (Todos los niños camina como patos, algunos imitan el sonido, pero como lo hacen cada quien por su lado la maestra les dice que lo hagan siguiendo el círculo .sin salirse de él, los niños así lo hacen y vuelven a cantar)⁸⁵

4.4.1 Las madres de familia: una influencia en la clase

La información recabada durante las observaciones y entrevistas hace pensar que el aprendizaje de la lecto- escritura representa motivo de preocupación para la maestra que atiende el grupo y sobre todo ansiedad para las madres de familia.

Así, se ha podido observar que en su afán porque el niño aprenda y cumpla con la normatividad escolar algunas madres de familia de los alumnos de primer grado del grupo "T" acuden constantemente al salón para conocer los avances académicos de sus hijos, proporcionar cuotas o materiales que se les solicita e incluso para recortar materiales del libro de matemáticas. Como se manifiesta en los siguientes fragmentos de observación:

"Ob. (La maestra de primer grado saluda a algunas madres de familia y pasan al salón dos señoras le entregan una bolsa con materiales escolares (hojas blancas, papel lustre, resistol) y algunas envolturas de diferentes productos como galletas, sabritas, leche, chocolates, etc.)"⁸⁶

Ob: (La señora se acerca al escritorio y llama a la maestra, le dice que su hijo no ha asistido porque está enfermo y quiere que le dé algunas tareas que hayan hecho.) Sra.: "Maestra, no tiene hojas para que las haga mi hijo. También me dijeron las niñas que las mamás recortaron."

Ob: (La maestra saca del locker algunas copias le entrega tres y le dice que esas han

⁸⁵ Registro de observación # 14 14/02/02 Págs. 03 -05

⁸⁶ Registro de observación # 01 10/09/01 Págs. 02 -03

trabajado)⁸⁷

Estas situaciones aparentemente son positivas, pues permiten que los alumnos tengan los materiales a la mano y no se "pierda" el tiempo al trabajar las actividades propuestas por la maestra, asimismo ella puede dar indicaciones a las madres de familia para que en casa refuercen aspectos que no hayan quedado del todo claros en clase y que los alumnos no se retrasen o tengan lagunas de conocimiento; de la misma manera, los niños que no pueden asistir a clases por encontrarse enfermos, no se retrasan si su mamá asiste con la maestra y ésta le puede proporcionar actividades e instrucciones para que el niño las haga en casa.

Sin embargo, este tipo de situaciones van en detrimento del tiempo real de la enseñanza y aun cuando la maestra se da cuenta de la situación lo permite y algunas veces por la misma necesidad de contar con el material indispensable se fomentan este tipo de actividades .como son la petición de diferentes materiales y cuotas; además de que la ayuda de las madres de familia algunas veces no sirve de mucho ya sea porque no entienden las instrucciones de la actividad a realizar o porque definitivamente no acuden al llamado de la maestra. Como sucedió en los siguientes casos

Ma: "...Sí, si recortaron de matemáticas, pero algunas recortaron mal y ya no les voy a dar .Aquí recortaremos todos los niños y yo"⁸⁸

“Ob: (...Hay once madres de familia adentro. Yo me sitúo en la esquina posterior del salón. La maestra se dirige al locker y como ve que estoy escribiendo, entre risas me dice "y llegó la maestra, luego cobró y después de dos horas trabajó", se ríe saca una libreta y se dirige a las madres de familia, quienes le pagan algunas cuotas...)"⁸⁹

Como se puede ver la presencia de las madres de familia tiene su aspecto negativo

⁸⁷ Registro de observación # 03 18/09/01 Pág.02

⁸⁸ Ibidem Pág. 03

⁸⁹ Registro de observación # 02 17/09/01 Pág. 04

en tanto que la maestra se ve obligada a atender a las señoras aun cuando los alumnos reclaman su atención, por ejemplo cuando un niño le pide a la maestra que le revise la tarea y ella le contesta "Ahorita y sigue platicando con las mamás sobre los recortes y las cuotas"⁹⁰

Por otra parte existe el lado positivo de esta situación, el niño se siente seguro al llegar de la mano de su mamá al salón, además de que la maestra puede comentar algunas situaciones del niño(a) con las madres de familia que acuden al salón.

Lo importante en este caso sería mediar entre los dos extremos de tal manera que la maestra aproveche las ventajas que conlleva la presencia de las madres de familia en el salón y trate de evitar situaciones que coarten el tiempo real de enseñanza y aprendizaje.

En la institución privada, en los grupos de 1° "B" y 1° "J" se presentaron muy poco este tipo de situaciones, pues por cuestiones de organización institucional las madres de familia no son atendidas en horario de clase.

4.4.2 Interrupciones en el aula

La práctica docente en el aula, sobre todo en primer grado, sugiere predominantemente interacciones muy estrechas de la maestra con los alumnos y mucha atención a ellos debido a su corta edad, sin embargo en la realidad cotidiana es frecuente observar interrupciones por personas ajenas al aula quienes de forma directa o indirecta afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje; en este sentido durante las observaciones en la escuela oficial (1° "T") se apreciaron interrupciones, por parte de maestros de otros grupos, de la directora, del señor que vende agua purificada, del que vende los exámenes, de niños de otros grados, de niños del mismo grupo, incluso de la misma maestra. Lo anterior se evidencia en los siguientes casos:

2:10

Ob: (Llega el señor del agua "Miller", saluda y pregunta que si van a querer agua, sólo algunos niños contestan el saludo y la maestra le dice al señor que sí...)"

⁹⁰ Ibidem Pág. 05

2:15

Ob: (Interrumpe la clase un maestro y desde la puerta del salón le pregunta a la maestra por los nombres de las delegadas de su grupo; un niño aprovecha, se levanta y le dice a la maestra que no trae lápiz.)⁹¹

2:10

Ob: (Varios niños de tercer grado interrumpen para pedirles a los niños regla)⁹²

Las consecuencias de las situaciones antes mencionadas bien se pueden traducir en pérdida de atención por parte de los alumnos a la actividad que están realizando, plática, distracciones, juegos e incluso pleitos entre ellos; en la maestra se reflejan en desesperación ya que les pide a los niños que hagan el trabajo "rapidito" o si piden permiso para ir al baño o a tomar agua les pide que se apuren.

Hay que destacar que las interrupciones en el aula no son privativas del 1° "T" o de las instituciones oficiales ya que en la escuela particular observada, en el 1° "J" y 1° "B", también se dieron varios eventos de este tipo y con las mismas consecuencias, aunque debe decirse que fueron menos frecuentes. Los siguientes fragmentos de observación ilustran lo anterior.

"8:37 Ob: (Entra una muchacha al parecer es maestra saluda a los niños y les dice: "Buenos días, voy a checarles el uniforme niños" trae una libreta en la mano, se dirige a quienes no traen el suéter reglamentario y pregunta el por qué no traen el suéter del colegio, luego anota su nombre...)⁹³

Ob: (Toca una señora el maestro abre la puerta, es la abuelita de Camelú que le lleva dinero porque se le olvidó)⁹⁴

8:08

Ob: (Tocan a la puerta, el maestro abre, entra la maestra auxiliar y saluda al grupo, le dice al maestro que le va a dar una noticia y se ponen a platicar; los niños aprovechan y platican ellos también...)⁹⁵

⁹¹ Registro de observación # 01 10/09/01 Pág. 05

⁹² Registro de observación # 19 15/04/02 Pág. 09

⁹³ Registro de observación # 06 30/11/01 Pág. 3

⁹⁴ Registro de observación # 35 30/05/02 Pág. 22

⁹⁵ Registro de observación # 34 29/05/02 Pág. 10

Definitivamente que las interrupciones en el aula son un factor que no se puede prever y por lo tanto difícil de controlar o impedir, sin embargo depende de lo que el maestro(a) concibe como interrupciones para darles un tratamiento que le permita optimizar el tiempo y aprovecharlas para derivar situaciones que se puedan utilizar en la clase.

Además de las interrupciones hay otros factores que se presentaron en ambas escuelas observadas como la llegada tarde de algunos alumnos, las peticiones para que los alumnos guarden silencio, el festejo de algunos días tradicionales que también interrumpen las clases, cierta similitud en la forma de actuar de los maestros observados, entre otros.

Respecto al proceso de enseñanza aunque no se utilizó la misma estrategia en los tres grupos observados se puso de manifiesto, en los registros de observación, que los tres maestros le dan importancia a los alumnos y atienden sus intereses, sin embargo cuando se trabaja con método de proyectos, dichos intereses fluyen de una manera más natural sin necesidad de buscar motivaciones externas; por otra parte los niños que participaron como usuarios de dicho método al final del ciclo escolar se mostraban más conscientes de lo que hacían, de las estrategias que podían utilizar para resolver talo cual situación, y aunque los alumnos del grupo que no utilizó el método de proyectos también conocían las estrategias de aprendizaje, era la maestra quien constantemente les decía lo que había que hacer .

CONCLUSIONES

La investigación cualitativa en educación es una perspectiva que permite una aproximación a los hechos educativos de una manera crítica, al ofrecer la oportunidad de interpretarlos atendiendo a la significación de las acciones de los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje; empero si la investigación que se realiza se lleva a cabo en un grupo ajeno, si los profesores de Educación Básica en México investigamos en el aula del "otro" jamás podremos reflexionar nuestra propia práctica ya que no estamos ordenando, sistematizando, conceptualizando e interpretando nuestro propio accionar; esto es, podremos pensar la práctica de otros, emitir juicios al respecto, sin embargo, no estaremos interpretando ni reflexionando la práctica docente propia.

Es justamente al realizar abstracciones respecto a nuestro quehacer docente cuando realmente hacemos investigación educativa, pues de esta forma estamos en condiciones de asumimos como profesores conscientes de lo que hacemos y de cómo lo hacemos, así como de lo que dejamos de hacer; este autoanálisis nos permitirá mejorar nuestra labor educativa.

Con lo anterior, únicamente, quiero enfatizar la importancia de investigar la práctica educativa propia, como un elemento que nos lleve a tomar conciencia de nuestra labor, nos conduzca a asumimos como profesores capaces de analizar nuestro trabajo, de reflexionarlo críticamente y por ende mejorarlo.

Respecto a la investigación que realicé en un espacio áulico, que no es el mío, concluyo que es factible darle continuidad en primaria ala metodología que se utiliza en educación preescolar ya que ambos niveles se eslabonan de manera natural utilizando el Método de proyectos como estrategia de enseñanza.

El método de proyectos es una propuesta metodológica de enseñanza que recoge principios del Movimiento Escuela Nueva, mismos que aún tienen plena vigencia porque logran el aprendizaje en los alumnos de una manera natural, consciente y feliz. Parte de utilizar las situaciones problemáticas de los alumnos para incentivar el pensamiento; adecuar el trabajo a los niveles de desarrollo de los educandos, permitir que sean ellos mismos quienes propongan la temática y desarrollen las actividades, promover y fomentar el trabajo cooperativo; evaluar las actividades, juicios o hipótesis que se van generando durante el desarrollo del proyecto; por lo que los alumnos se van haciendo conscientes de

los actos que realizan. Partir de situaciones variadas propias de la vida real de los alumnos implica globalizar la enseñanza y, en este sentido, el método de proyectos hace uso de las disciplinas necesarias durante la planeación y desarrollo de los proyectos, sin necesidad de recurrir a aparentes relaciones entre ellas.

Aunque el método está organizado en etapas formales como son: a) elegir la situación problemática o temática a tratar, b) poner en común las experiencias previas relacionadas con el tema, c) plantear los propósitos y las actividades a realizar, d) ejecutar el proyecto y e) evaluarlo; no es rígido en los pasos a seguir, por lo que los alumnos pueden iniciar o no por el principio y sin embargo tendrán que volver atrás cada vez que lo requieran.

Al trabajar con el método de proyectos en el aula, por medio de las situaciones de la vida cotidiana, se promueve el aprendizaje de los contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades intelectuales como leer, expresar situaciones de manera oral y escrita, buscar, seleccionar y analizar información, utilizar los conocimientos en la realidad circundante, etcétera. Sin embargo, para ello se requiere de docentes realmente comprometidos con su labor educativa, toda vez que el docente juega un papel activo y tiene necesidad de tomar decisiones junto con los alumnos, organizar tiempos, recursos, temáticas e intereses y necesidades del alumnado.

Por lo anterior, el uso del Método de Proyectos es pertinente y factible en primer grado de primaria, toda vez que cumple con las expectativas del Plan y Programas de Educación Básica Primaria; pero sobre todo atiende los intereses y necesidades del alumno al ser un modelo globalizador de la enseñanza que les permite a los escolares convertir las parcelas de la realidad en un todo, donde ese todo le proporciona al docente la oportunidad de desarrollar el currículum.

A pesar de las bondades del Método de Proyectos arriba señaladas, en nuestro país, en educación primaria no se le considera como una opción metodológica de enseñanza por lo que no aparece en las políticas o programas educativos; probablemente por la falta de conocimiento no sólo del Método de Proyectos sino de esa parte de la historia de la pedagogía mundial que fue el Movimiento Escuela Nueva; pues actualmente se plagian sus principios y filosofía; es decir, se habla de ellos, mas no se mencionan ni los autores ni los lugares en donde se desarrolló. Por lo que sería conveniente que tanto a los futuros

profesores, como al magisterio en servicio se les orientara en los principios y modelos o propuestas que se generaron durante el Movimiento Escuela Nueva para recuperarlos, así como el humanismo característico de dicho movimiento, con el fin de lograr un profesorado formado sólidamente en pedagogía.

Conviene enfatizar que respecto a la enseñanza, no todo lo antiguo es malo, ni todo lo actual es bueno; por ejemplo los métodos activos de enseñanza tienen más de cien años y siguen teniendo vigencia; de ahí que sea recomendable rescatar algunos modelos de enseñanza e investigar la pertinencia de su utilización, de qué forma se pueden adecuar a las actuales condiciones sociales, culturales y económicas actuales del país de igual manera indagar cómo se pueden enriquecer utilizando la tecnología moderna.

En el caso investigado se observó que la maestra del 1° "B", aunque dijo no conocer a fondo el Método, dado que es la primera vez que lo aplica, trataba de apegarse al modelo y en la mayoría de las veces lo lograba; sin embargo, probablemente debido a la falta de práctica y conocimiento profundo del Método dejaba escapar situaciones que bien podía aprovechar para beneficio del grupo. Aunque sí se puso de manifiesto en bastantes ocasiones la coordinación y organización en el grupo de la maestra con sus alumnos, su rol de guía, el uso de estrategias como el cuestionamiento, el aprovechamiento constructivo del error, los pequeños retos a los niños, la motivación e interés en lo que hacían los alumnos, entre otros interesantes aspectos.

Por otra parte, la hipótesis que se planteó respecto a que los contenidos curriculares tienen más sentido para los alumnos cuando se trabaja con una metodología que los involucra activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; se confirma en función de lo encontrado en la investigación, pues se pudo ver objetivamente cómo los alumnos se interesaban por buscar en sus libros de texto lo que pudiera servirles en el proyecto en turno; llevaban al salón películas, revistas o libros con información sobre el tema del proyecto, se mostraban participativos e interesados en las actividades; y la maestra se preocupaba por atender las dudas de los niños, buscar las citas para acudir a los lugares que consideraban en el grupo como fuentes potenciales de información.

Es necesario destacar que debido a que se encontraron ciertas similitudes en cuanto al trabajo docente de quien utilizó el Método de Proyectos y quien no lo usó se puede afirmar que es factible la aplicabilidad de dicho método en los primeros grados de las

escuelas públicas y privadas, por ser éste un modelo globalizador, dadas las características que los niños presentan en esa edad, ya que tienden a ver la realidad de manera global, por la presentación de los contenidos escolares en primer grado que se trabajan de manera integrada y por esa sensibilidad con la que el maestro(a) de primer grado suele atender a sus alumnos.

Asimismo, es importante recalcar que dadas las características del método de proyectos, para su implementación se requiere de maestros bien comprometidos con su labor docente, que conozcan ampliamente el sustento filosófico y didáctico del método; el programa escolar del grado que se atiende, en este caso primer grado, así como las características y necesidades psicológicas, afectivas, cognitivas y sociales de los alumnos; pero sobre todo se requiere de un cambio de actitud por parte del docente, capacidad de gestión escolar y administrativa y mucha disposición para el trabajo no sólo dentro del aula y escuela, sino también fuera de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. y Visalberhi, A. (1982): Historia de la pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México.

ÁLVAREZ Amelia y Pablo del Río (1990): "Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo" en COLL, César, Palacios, Jesús y Marchesi Álvaro (comp.) Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación, Editorial Alianza Psicología, Madrid, España.

ARDOINO, Jaques. (1995): "La formación de investigadores en educación", versión original a publicarse en el texto de COMIE de conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa, (tr .Patricia Ducoing)

AUSUBEL, David P., Novak Joseph D., Hanesian Helen. (2000): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, México.

BENNETT, Neville (1979): Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Ediciones Morata, S .A. Madrid, España.

BERGER, Peter y Luckmann (1984): La construcción social de la realidad, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

BERNSTEIN, Basil (1993): La estructura del discurso pedagógico, Ediciones Morata, Madrid, España.

BOWEN, James y Peter R. Hubson (1995): Teorías de la educación, Editorial Limusa, México.

BRANDONI, Florencia. (Comp.) (1999): Mediación escolar. Propuestas, flexiones y experiencias, Editorial Paidós, Buenos Aires.

CARRETERO, Mario (1987): "Desarrollo cognitivo y educación" en Cuadernos de pedagogía N° 153, Editorial Fontalba, Barcelona.

CASTORINA, José Antonio "El debate Piaget -Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación" en, José A. Castorina et al Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, Editorial Paidós mexicana, México.

CASTORINA, José A. y Lenzi Alicia M. (comp.) (2000): La formación de los conocimientos sociales en los niños, Editorial Gedisa, Barcelona.

COLL, César (1991): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Editorial Paidós, Barcelona.

COLL, César y Solé, Isabel (1992) "La interacción profesor / alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" en COLL, César, Jesús Palacios y Álvaro Merchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación, Alianza Psicología, Madrid, España

CHATEAU, Jean. (1999): Los grandes pedagogos, Fondo de Cultura Económica, México.

DELAMONT, Sara. (1999): "Fuera del campo de Flanders: la relación de la asignatura y la individualidad con el estilo de la clase" en ROMAN, Pérez Martiniano y Díez López Eloísa, Currículum y programación, Editorial EOS, Madrid, España.

DELVAL, Juan. (1986): La psicología en la escuela, Editorial Visor Libros, Madrid, España

- (1994): "Cantidad o Calidad" en Cuadernos de pedagogía N° 225, Editorial Fontalba, Barcelona.

- (1995): El desarrollo humano, Siglo Veintiuno Editores, S. A, México.

- (1997): Crecer y pensar, Editorial Paidós mexicana, S.A. México.

DEWEY, John. (1999): El niño y el programa escolar, Editorial Losada, México.

- (2000): La escuela y la sociedad, Editorial Océano, México.

DE VEGA, Manuel (1989): Introducción a la psicología cognitiva, Alianza-Psicología, Madrid, España.

DURKHEIM, Emile (1976): La educación como socialización, Ediciones Sígueme, Salamanca, España.

EDWARDS, Derek y Mercer, Neil (1988): El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Paidós- MEC, Barcelona.

FERNÁNDEZ, Pérez Miguel (1994): Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable, Siglo XXI Editores, Madrid, España.

FERRY, Gilles (1990): El trayecto de la formación, Paidós Educador/UNAM, México.

FILHO, Lourenco. (1980): Introducción al estudio de la escuela nueva, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

FLAVELL, John. (1979): "Metacognition and cognitive Monitoring. A new Are of Cognitive- Developmental Inquiry" en American Psychologist Vol. 34. Traducción de Elda Lucía González Cuevas y Javier González Villa.

FURLAN, Alfredo M. (1989): "La institución de la pedagogía como racionalización de la educación " en Ángel Díaz Barriga et. al. El discurso pedagógico, Editorial Línea, Morelos, México.

FURLOG, Viv. (1978) "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno" en Sara Delamont y M. Stubbs. Las relaciones profesor - alumno, Editorial Oikos- Tau, Barcelona.

GEERTZ, Clifford. (1987): La interpretación de las culturas, Ed. Gedisa, México.

GIROUX, Henry (1985): "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en Cuadernos políticos N° 44. México.

-(1990): Los profesores como intelectuales, Ediciones Paidós, España.

HEDEGAARD, Mariane (1993): "La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza" en Luis C. Moll (comp.) Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Ediciones Aique, España.

JUIF, P y Legrand L. (1988): Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea, Narcea Ediciones, Madrid, España.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1992) Ideas pedagógicas del siglo XX, Editorial Losada, Buenos Aires.

MARTÍNEZ, Miguel (2000): La investigación cualitativa etnográfica en educación, Editorial Trillas, México.

MEJÍA, Arauz Rebeca y Sandoval Sergio Antonio (1998): Tras las vetas de la

investigación cualitativa. ITESO, México.

MENESES, Morales et. al. (1998): Tendencias educativas oficiales en México, Vol. II y IV, Centro de Estudios Educativos, México.

MERCER, Neil (1997): La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos, Ediciones Paidós, Barcelona.

MONTERO, María Lourdes (1992): "Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación, Alianza - Psicología, Madrid, España.

MORENO, Amparo. (1989): Cuadernos de Pedagogía N° 173 Barcelona. Fontalba.

MUGNY, Gabriel y Pérez Juan A. Psicología Social del desarrollo cognitivo, Editorial Anthropos, España.

PALACIOS, Jesús (1984): La cuestión escolar, Editorial Laia, Barcelona.

PIAGET, Jean (1980): Seis estudios de psicología, Ariel Seix Barral, S.A. Cía. Editorial, México.

PIAGET, Jean. Inheider, E. (1997): Psicología del niño, Editorial Morata, Madrid, España.

POSTIC, Marcel (1982): La relación educativa, Editorial Narcea S. A, España.

POZO, Juan (1994): Teorías cognitivas del aprendizaje, Editorial Morata, España.

RIOS, Pérez J. Abelardo. (1991): Pedagógica No.3, UPN, Sinaloa, México.

RODRÍGUEZ, Gómez Gregorio et al. (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada

ROSALES Medrano Miguel Ángel. (2003): Tesis Doctoral La formación profesional del docente de educación Básica, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos.

SACRISTÁN Gimeno, José (1990): La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Ediciones Morata, Madrid, España.

- (1992): "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores" en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán. La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO/OREALC, Chile.

SCHANK, Roger C. y Abelson Robert P. (1987): Guiones, planes, metas y entendimiento, Ediciones Paidós, Barcelona.

TAYLOR, S. J. y Bogdan R. (2000): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós, Barcelona.

SEP (1995): Taller de estudio para directivos. Educación preescolar, Una Perspectiva General, Dirección General de Educación Preescolar, México.

SEP (1995): Módulo El Mac y la Práctica Docente, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Culturas Populares, Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, México.

SEP (1993): Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria México.

UPN (1986): Planificación de las actividades docentes, Ed. Universidad

Pedagógica Nacional, México.

VAN, Manen Max (1998): *El tacto en la enseñanza*, Paidós Educador, España.

VYGOTSKI, Lev S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica Grupo editorial Grijalbo, Barcelona.

-(s/f): *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México.

WHITHAKER, Patrick (1998): *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*, Editorial Narcea, Madrid, España.

WITTRUCK, Merlín C. (1997): *La investigación de la enseñanza III Profesores y alumnos*, Paidós Educador, Barcelona.

WOODS, Peter (1987): *La escuela por dentro*, Ed. Paidós, España.

YOUNG, Robert. (1992): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Ediciones Paidós, España.

ZAVALA, Antoni (1994): "Los enfoques didácticos" en César Coll (comp.) *El constructivismo en el aula*, Editorial Graó, Barcelona.

Diccionario de las Ciencias de la Educación (1998): Editorial Santillana, S. A de C. V, México.

Enciclopedia Consultor de Psicología Infantil y Juvenil (1987): Grupo Editorial Océano, Barcelona, España.

Enciclopedia general de la educación. (1999): Volumen II Océano Grupo Editorial, España.