

68



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

Rey

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA CONSOLIDACION DE LA VOCACION HACIA LA
PROFESION EN ESTUDIANTES NORMALISTAS
(Una propuesta alternativa)

REPORTE LABORAL
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A I
LAURA DIAZ MIRANDA

DIRECTORA DEL REPORTE LABORAL :
LIC: MA. ENEDINA VILLEGAS HERNANDEZ



MEXICO, D. F.

JUNIO DE 1995

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

A la Directora: Profa. Luz Ma. Gómez Pezuela, por su apoyo incondicional a propuestas innovadoras.

A la Subdirectora Profa. Patricia Sáenz, por su gran calidad humana.

A Marygel Contreras y Esperanza Reyes porque juntas iniciamos este proyecto, de él aprendimos y en él creemos.

A las alumnas, por su entusiasmo y aportaciones.

Facultad de Psicología

A mi asesora Enedina Villegas, por su respeto, apertura y disposición al trabajo.

A Margarita Olvera por compartir su experiencia metodológica.

A Hilda Paredes por su paciencia y amplio sentido de responsabilidad.

A la Lic. Estela Cordero, por sus acertados consejos.

A quienes promovieron la propuesta del Reporte Laboral, que me ha permitido la reflexión crítica sobre la praxis.

Muy especialmente:

A mis familiares Hilario, Anaura, Diana y Adelita.

A mis amigos: Jorge y Maria Emilia.

INDICE

INTRODUCCIÓN

I. ANTECEDENTES

1.1 Características de la adolescencia

1.1.1 La identidad	6
1.1.2 El papel de los adultos	7
1.1.3 El papel de los amigos	8
1.1.4 Proyectos de vida	9

1.2 Características de las alumnas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

1.2.1 Aspectos socioeconómicos	10
1.2.1 Rasgos de personalidad	12

1.3 Características de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

1.3.1 El Plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar	13
1.3.2 Los docentes	15
1.3.3 Las alumnas	16

II. LA PROPUESTA DE CONSOLIDACIÓN DE LA VOCACIÓN

2.1 La orientación educativa en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	19
2.2 La aproximación grupal	22
2.3 La autoestima	24
2.4 La profesión	25

III. PROCEDIMIENTO

3.1 Etapa de planeación	27
3.2 Etapa de ejecución	
3.2.1 Sesiones de integración grupal	28
3.2.2 Sesiones para el conocimiento y reflexión sobre la profesión	33
3.2.3 Sesiones referidas a la autoestima	38

IV. EVALUACIÓN

4.1 Evaluación por parte de las alumnas	44
4.2 Evaluación por parte de las coordinadoras	46

V. ANÁLISIS

49

VI. CONTRIBUCIÓN

53

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

En la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, en donde realizamos nuestra práctica profesional, los cuestionamientos sobre la vocación hacia la profesión y el desempeño en la misma, se presentaban en tres instancias: las alumnas, los profesores y las autoridades.

Por el lado del alumnado las dudas se expresaban en lo referente a su futuro desempeño profesional, a la definición de su vocación y de sus aptitudes para el enfrentamiento a las prácticas escolares en lo inmediato.

En las evaluaciones anuales, los docentes hacían patente la necesidad de fomentar en las alumnas una actitud más comprometida con su práctica profesional. Al parecer, no se estaban alcanzando algunos de los objetivos del perfil de egreso, particularmente en el logro de actitudes críticas, reflexivas y creativas en torno a la práctica docente.

En contraste con estos perfiles deseados, la realidad de las educadoras en ejercicio daba cuenta de rasgos radicalmente opuestos: falta de compromiso social, aplicación de metodologías tradicionales, falta de actualización, etc.

Las autoridades, por su parte, manifestaban su preocupación por el compromiso social de la institución, de formar profesionistas identificados con su quehacer docente. Para ello era necesario realizar acciones extracurriculares que favorecieran ese objetivo institucional y se pudiera, a largo plazo, bajar el alto porcentaje de deserción de los docentes del nivel preescolar.

En lo personal, nos inquietaba encontrar una respuesta desde la psicología para las cuestiones de una vocación, aparentemente ya definida en el estudiante de educación superior. Nuestra experiencia nos mostraba que esa vocación estaba aun en formación y que el psicólogo podría, prestar una gran ayuda en la consolidación de la misma.

El reporte que aquí presentamos es el resultado de la puesta en marcha de una propuesta que ofrece una alternativa a la solución de la problemática arriba señalada. El proyecto se ha realizado durante dos años, con alumnas de primer ingreso. Se fundamenta teóricamente en una visión holística de la vocación, en la concepción grupal del aprendizaje y en una aproximación dinámica del desarrollo humano en general y del joven en particular.

El trabajo está estructurado en seis apartados: **Antecedentes**, que parte de la importancia de considerar la edad de las alumnas a quienes van dirigidos los proyectos educativos, por lo cual se revisan las características de la adolescencia tardía y en específico de las alumnas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Un segundo aspecto a abordar es el de las características de la institución y la situación específica de docentes y alumnas.

En el apartado de la **Propuesta**, se describen los elementos conceptuales y antecedentes de la propuesta para consolidar la vocación. En el **Procedimiento**, se presentan las etapas de desarrollo del proyecto, con énfasis en la aplicación de las dinámicas grupales y la evaluación de cada una de ellas.

Se dedica un apartado para la **Evaluación** del trabajo. También en él se hacen algunas consideraciones teóricas sobre la evaluación y sobre las dificultades y problemas específicos que surgieron de la experiencia.

En el **Análisis** confrontan las expectativas teóricas con los resultados en la práctica. Se reflexiona también, sobre los factores no previstos, que de alguna manera pueden influir en el proyecto. En esta sección también se plantean las posibles sugerencias o modificaciones, para mejorar, en un futuro, la experiencia aquí presentada. Por último, en la parte de **Contribución**, se exponen las aportaciones que, a nuestro parecer, la propuesta puede ofrecer a la disciplina psicológica y a la educación superior.

I. ANTECEDENTES

I. ANTECEDENTES

1.1 Características de la Adolescencia

Varias son las corrientes que abordan el periodo de la adolescencia, entre ellas, resalta la teoría psicoanalítica que mucho ha aportado al estudio de esta etapa del desarrollo. Se considera que la adolescencia es el resultado de las pulsiones que se producen en la pubertad y que rompen el equilibrio psíquico que ya se había logrado en la infancia. Hay un despertar de la sexualidad que lleva a la búsqueda de objetos amorosos fuera de la familia. Esta desvinculación con la familia provoca una oposición a las normas, a la modificación de los estados de ánimo, inestabilidad y depresiones.

Para Peter Blos¹ la adolescencia tardía constituye el segundo periodo de individuación, es una etapa de consolidación en la que ya se ha trascendido la fase de turbulencia propiamente dicha. Según Blos se puede sostener que el joven encuentra una identidad sexual ya irreversible y una estabilización de los aparatos mentales. Para el psicoanálisis, la adolescencia se atribuye primordialmente a causas internas.

En la adolescencia tardía hay una serie de cambios que pueden llevar a una crisis, pero en dependencia del modo en que se han vivido las anteriores etapas del desarrollo, en donde lo familiar y lo social son determinantes, el joven va a superar o no esa crisis. Por otro lado, el joven estructura el modo de respuesta ante las situaciones de la vida.

El proceso de consolidación de la adolescencia tardía puede resumirse en adaptaciones positivas y negativas a condiciones endosíquicas y del medio ambiente.

A continuación desglosaremos algunos aspectos que resultan de suma importancia para entender las características del joven que ingresa a una licenciatura, como son el desarrollo de la identidad, el papel de los amigos, de los adultos y los proyectos de vida.

1.1.1 La Identidad

En la adolescencia se observan cambios en el concepto que el joven tiene de sí mismo, Juan Delval² define a la identidad como "el conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales."

¹ Blos, Peter, (1980), *Psicoanálisis de la Adolescencia*, Joaquín Mortiz, México, p.190.

² Delval, Juan (1994), *El Desarrollo Humano*, Siglo XXI, México, p.577.

A diferencia del niño cuya identidad está basada en rasgos físicos o de la actividad que realizan con los objetos, en el adolescente el proceso es mucho más complejo y está basado en la imagen, las aspiraciones y en el juicio que sobre él tienen los otros.

James Marcia³ estudia cómo los adolescentes tardíos resuelven estos conflictos que derivan de ese proceso y clasifica los estatus de identidad en cuatro:

1) Difusión de la identidad

El individuo no tiene todavía una dirección ocupacional o ideología, no ha establecido un compromiso. Puede haber crisis sin resolver, puede cambiar fácilmente, inestable, en general.

2) Exclusión

Personas que están muy comprometidas con posiciones ocupacionales e ideológicas, pero que no han experimentado crisis. Las posiciones han sido elegidas por otros (generalmente los padres), sin que se haya producido una elección propia. Se ha adoptado una posición que no se cambiaría fácilmente, sobre todo por no desagradar a los otros.

3) Moratoria

Individuos enfrentados con problemas ideológicos u ocupacionales, que están en una crisis de identidad que no han resuelto. Podrían cambiar pero no saben hacia dónde ni cómo.

4) Logro de la identidad

El individuo ha pasado el periodo de toma de decisiones y ha resuelto la crisis por sus propios medios. Persigue una ocupación elegida por el mismo, así como objetivos ideológicos propios. No cambiaría fácilmente su posición porque considera que su elección es acertada.

1.1.2 El papel de los adultos

La entrada de los adolescentes a la vida adulta no es sólo una crisis para el joven sino que también representa para el adulto una resistencia real. En las sociedades occidentales cada vez es mayor el esfuerzo de mantener al joven fuera del aparato productivo. Para los adultos el ingreso del joven al campo laboral es amenazante porque puede implicar su desplazamiento del mismo.

³ Cit. por Delval, Juan, op. cit. p.579.

Esta percepción amenazante no sólo se da en el plano social o económico, sino que es claro el rechazo de los adultos a la pérdida de la subordinación, del liderazgo de los padres y de una organización familiar que se ve desintegrada por las nuevas demandas del joven.

La crítica a los padres se hace de una manera más realista ya que el joven tiene mayor número de referencias sociales e ideológicas. Este aparente distanciamiento es necesario para que el joven pueda consolidar su identidad y poder acceder en un plano de más igualdad con su padres en un futuro inmediato.

A pesar de esta oposición aparente el adolescente necesita de la comprensión y apoyo de la familia pues de otra manera el rechazo hacia la misma será mayor. Una infancia de comprensión facilitará el tránsito a la etapa de la adultez y evitará el distanciamiento de la familia.

Algunos padres consideran que su hijo se enfrenta a nuevas condiciones, que a menudo fracasan en sus intentos de relacionarse y, en un afán protector, continúan ejerciendo una supervisión cuidadosa y siguen salvaguardándolo, como en la infancia, para evitarle peligros e insatisfacciones.

Otros padres no advierten la rapidez de los cambios que se producen durante el desarrollo de la adolescencia y por lo tanto no modifican su trato hacia los hijos. Aunque no se puede negar el valor de que el adolescente cuente con normas que rijan las relaciones familiares, la forma de aplicarlas y la rigidez de las mismas serán un constante origen de conflictos con la autoridad paterna.

1.1.3 El papel de los amigos

En este afán de independizarse de los padres cobra gran interés el desarrollo de los vínculos extrafamiliares. El relacionarse con los amigos tiene para el desarrollo del adolescente dos funciones principales: le proporciona un sostén al momento de separarse de la familia y por otro lado, da lugar a la comunicación e identificación con sus semejantes sobre los problemas a que se enfrentan en esta nueva etapa de su vida.

La influencia de los amigos es de gran importancia y relevante, aunque algunas veces sea dañina, es difícil evitarla, sobre todo cuando hay una ausencia de vínculos familiares estrechos.

Pero el tipo de relaciones van cambiando conforme la etapa de la adolescencia que se viva. Dovan y Adelson⁴; en un estudio realizado con niñas, encuentran que en la adolescencia temprana, entre los once y trece años, las amistades se centran en la actividad.

En la adolescencia media, de los 14 a los 16, lo más importante es la seguridad y la lealtad, para ellas, el valor central es el de las relaciones entre amigos. Ya en la adolescencia avanzada,

⁴ Cit. por Delval, Juan, op. cit. p. 585.

a partir de los 17 años, la ansiedad ante la amistad disminuye, éstas se hacen más relajadas y seguras. Los jóvenes valoran y respetan la personalidad de la amiga y dan importancia al compartir puntos de vista y proyectos de vida.

1.1.4 Proyectos de Vida

Inhelder y Piaget⁵ atribuyen mucha importancia al hecho de la elaboración de los proyectos de vida:

"El adolescente reflexiona sobre su propio pensamiento y construye teorías, aunque sean poco profundas, que le permiten su inserción moral e intelectual dentro del mundo de los adultos. Tienen la función a la vez de propiciar la asimilación de las ideologías que caracterizan a la sociedad o a las clases sociales como cuerpos organizados en oposición de las simples relaciones interindividuales".

En la adolescencia el concepto del futuro depende de la fase en la que se transita: en la temprana no existe todavía un concepto operativo de él, hacia los 15 o 16 años el futuro está inundado de fantasía. En la etapa media, el futuro adquiere una mayor importancia, es más realista.

Es en ese momento, cuando contrastan su identidad con el futuro y un ideal de sí mismos. Se comienza una etapa en la cual se van elaborando los planes de vida con sus fines, estrategias y metas.

En la adolescencia tardía, de los 17 o 18 años en adelante, el futuro ya se siente muy cercano, se siente la necesidad de una independencia económica, hay una afirmación y concentración de sus intereses.

Los jóvenes resuelven todas estas expectativas de diversas maneras: algunos se precipitan a la vida adulta (se casan, trabajan), otros caen en una crisis de identidad y no saben hacia dónde van, se descontrolan fácilmente ante alguna situación conflictiva:

"El problema es de mi mamá con su marido que la humilla, no le dá dinero, le dice que no me atienda, pero a él lo atiende como rey. Estas cosas me duelen mucho, no puedo dejar de pensar en ello. incluso últimamente ya no me puede concentrar en las lecturas que me dejan y me dá flojera hacer las tareas. Realmente estoy desubicada al grado de dejar la escuela, pero a veces estoy totalmente convencida de que si es lo que quiero y me confundo mucho..."

(Ma. Eugenia, 19 años).

⁵ En Delval, Juan, op. cit. p. 587.

En investigaciones realizadas por Carmen Merino Gamiño⁶ en escuelas de nivel medio superior y superior, ha encontrado que el empleo de la categoría "plan de vida" ha mostrado ser de gran valor para facilitar la comprensión, prevención y atención integral de la problemática de los jóvenes, misma que llega a ser alarmante:

Casi dos terceras partes de los alumnos que ingresan a las licenciaturas muestran serias dificultades para manejar los conceptos abstractos que son indispensables no sólo para la asimilación de los conocimientos propios de la disciplina sino para la reflexión que propicia la elaboración de un concepto de sí mismo, del mundo, de la posición y la relación que se desea establecer con éste en el futuro.

Esta investigadora plantea que la Universidad no ha podido dar respuesta al reto de "formar para la vida", pues al no recibir en su contexto educativo elementos suficientes para construir un adecuado autoconcepto, difícilmente el adolescente podrá definir desde el bachillerato las capacidades, intereses, habilidades y valores que posee o los requiere cultivar para alcanzar una "identidad personal y profesional"

Fernando González Rey⁷ afirma que la escuela tiene un papel central en la formación de la personalidad: "la escuela no debe limitarse a seguir una orientación, debe hacer esfuerzos dirigidos a motivar los intereses del educando y llevarlos a tomar una posición activa hacia el conocimiento, hacia la búsqueda de lo nuevo, probar sus habilidades en el manejo de procesos de análisis de síntesis, de generalización"

1.2 Características de las alumnas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

1.2.1 Aspectos Socioeconómicos

En primer lugar presentaremos rasgos del perfil socioeconómico de las alumnas que ingresan a la mencionada escuela, los datos se obtuvieron de un cuestionario que se aplica a los grupos de primer año.

La edades de ingreso fluctúan entre los 18 a 20 años en promedio. Los ingresos familiares son del siguiente orden: 45% de las familias tienen ingresos menores de mil nuevos pesos mensuales 26% entre mil y dos mil pesos, un 11% entre dos y tres mil, 18% entre tres y cuatro mil pesos mensuales.

⁶ Merino Gamiño, Carmen, (1993), "Identidad y Plan de Vida en la Adolescencia Media y Tardía", en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, núm. 60.

⁷ González Rey, Fernando (1993), "Adolescencia Estudiantil y Desarrollo de la Personalidad", en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, núm. 60.

La edad de los padres varía en promedio de los 41 a 45 años. Su escolaridad se distribuye de la siguiente manera:

30%	con estudios de primaria completos
22%	con estudios de secundaria completos
9%	con estudios de bachillerato
25%	con estudios de licenciatura

El porcentaje restante se refiere a padres con estudios incompletos de educación básica. En cuanto a la escolaridad de las madres encontramos algunos cambios en la distribución de los porcentajes:

28%	con estudios de primaria completos
24%	con estudios de secundaria completos
10%	con estudios normalistas
24%	con estudios comerciales
4%	con estudios de licenciatura

Ocupación de los padres

10%	Obreros
54%	Empleados
18%	Técnicos
18%	Profesionistas

Ocupación de las madres

72%	Hogar
20%	Empleadas
8%	Maestras

Los datos aquí vertidos coinciden con un estudio realizado por Reyes Esparza⁸, con estudiantes de diversas escuelas normales: "estos datos revelan que la mayoría de los

⁸ Reyes Esparza, Ramiro (1994), *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*, Fundación SEP-SNTE, pág. 34.

estudiantes provienen de familias con ingresos relativamente bajos. El grado de escolarización de los padres puede provocar referentes culturales muy bajos, siendo sus referentes (de los alumnos) los derivados de su escolaridad, que tampoco cumplen los requerimientos de la elevación del nivel cultural".

1.2.2 Rasgos de personalidad

Para poder presentar una visión general de los rasgos psicológicos de las alumnas, se ha considerado oportuno emplear los resultados de la aplicación del Test de la figura humana. Esta prueba psicológica se ha venido aplicando en la institución por su facilidad para su desarrollo en grupo, el objetivo de esta aplicación es tener una visión general del perfil psicológico de las alumnas de primer ingreso.

El Test de la figura humana de Machover se fundamenta en el hecho de que la personalidad no se desarrolla en el vacío sino que a través del movimiento, del pensamiento y el sentimiento de un cuerpo específico.

La forma en que el individuo trabaja la figura, el tamaño y la colocación de la misma en la página, si tiene una pose agresiva, si deja partes incompletas, etc., todo ello denota rasgos que se refieren a la estructura de su personalidad. El análisis de estas características debe ser razonado y comparado con otros indicadores, no se trata de diagnosticar arbitrariamente a partir de estos resultados.

Con base en la interpretación de las pruebas aplicadas presentamos, de manera general los rasgos que con mayor frecuencia hemos obtenido en las alumnas de primer ingreso.

- Inseguridad y devaluación personal.
- Búsqueda insistente de afecto.
- Fuertes rasgos de infantilismo.
- Problemas para relacionarse socialmente.
- Tendencias hacia la fantasía.
- Represión sexual.
- Autoritarismo de la figura paterna.

Estos rasgos se corroboran con los datos que arrojan las entrevistas personales con las alumnas que acuden a asesoría psicológica al Servicio de Orientación.

1.3 Características de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, es una institución dependiente del subsistema de educación normal, de la Secretaría de Educación Pública, que tiene a su cargo la formación de docentes para el nivel preescolar.

La institución cuenta en su organigrama con una Dirección General, dos Subdirecciones: una académica y otra administrativa. De la Subdirección Académica dependen las denominadas áreas sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) y el Colegio de Asesores, de esas áreas se desprenden una serie de proyectos y subproyectos. Por ejemplo, el subproyecto de Orientación Educativa depende del Proyecto de Psicopedagogía y éste a su vez de la jefatura del Área de Docencia (ver Anexo 1).

La Subdirección Administrativa está compuesta por varias jefaturas de departamento como: recursos humanos, recursos financieros, recursos materiales, control escolar, etc. Estos departamentos tienen como función el apoyo a las áreas sustantivas. Al frente de las diversas jefaturas y coordinaciones de proyectos, se encuentran maestros, que a la vez cumplen funciones de docencia y de asesoría a alumnas.

1.3.1 El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar

El Plan de Estudios (Ver Mapa Curricular, Anexo 2) tiene como fundamentos teórico-metodológicos los siguientes:

- La realidad como fuente inagotable del conocimiento.
- La construcción del conocimiento como un proceso vivo, reflexivo y analítico de la práctica social.
- La participación más significativa del alumno en su proceso de formación, como sujeto activo constructor de su propio aprendizaje.
- La interacción entre maestros estudiantes y comunidad educativa para la práctica en los procesos de aprendizaje de manera sistemática creativa e innovadora.
- La enseñanza como propiciadora de situaciones favorables para que tanto los alumnos como los maestros, logren incorporar y manejar información para indagar y actuar sobre la realidad.

La fundamentación psicopedagógica propicia el aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer. En lo sociopedagógico considera a la docencia como práctica social, a la educación como diálogo, reflexión y crítica permanente y al grupo como sujeto de aprendizaje.

Algunos de los objetivos del plan de estudios⁹ vigente son:

*Favorecer la salud física y mental de los estudiantes como elemento básico de su ejercicio profesional.

*Favorecer el proceso de integración y desarrollo del nuevo educador, para que ejerza su profesión con horadez y reponsabilidad.

*Favorecer la vocación de los estudiantes mediante su participación en un ambiente académico, que promueva el desarrollo de una conciencia social sustentada en la práctica de la democracia y la solidaridad humana.

*Posibilitar en el estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras tanto de generador de cultura como de usuario de ella.

*Promover en los estudiantes el interés por una constante superación personal y profesional en el marco de la educación permanente.

Estos son los lineamientos propuestos por el plan de estudios instituido en el año de 1984, la puesta en marcha de estos objetivos se enfrentó en la realidad con una serie de obstáculos que no es posible detallar, pero si es relevante mencionar lo que los docentes han manifestado sobre la operatibilidad de este proyecto:

"Si bien el plan de estudios es flexible, no se precisa la base teórica conceptual en la que se sustenta, pues, se pueden encontrar planteamientos constructivistas, dialécticos, integracionistas, entre otros, propiciando una amplia gama de posibles interpretaciones por quienes aplican los contenidos de los espacios curriculares. (Evaluación Institucional, 93/94).

"La experiencia del Plan 84 se ha estrellado en gran medida contra las prácticas dominantes dentro de las normales, y que la posibilidad de incidir más profundamente ha sido mínima, ya que la propuesta ha sido reinterpretada desde una concepción tradicionalista. Hoy, el debate al interior de las normales está entre quienes pretenden aprovechar la coyuntura para impulsar un cambio de fondo en la vida académica y quienes pretenden hacer lo que siempre se ha hecho y a los que no les interesa cambiar nada, cerrando el paso a propuestas que cuestionan su quehacer docente"¹⁰.

⁹ Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*, México, 1984.

¹⁰ Reyes Esparza, Ramiro, (1987), "Nuevas Necesidades de Formación de Maestros", *Revista Cero en Conducta*, Marzo-Abril.

1.3.2. Los docentes

La escuela tiene una plantilla aproximada de 100 docentes de los cuales, el 60% son de tiempo completo, un 20% de tres cuartos de tiempo y un 20% de medio tiempo. Un alto porcentaje es del sexo femenino. La escolaridad promedio es de licenciatura, aproximadamente un 40%, igual número de docentes provenientes de la Normal Superior, un pequeño porcentaje de maestros que cuenta con el nivel técnico; el número de maestrías es muy bajo y sólo un doctorado.

El plan de estudios es vivido por los docentes como una excesiva carga teórica, se puede decir que el perfil de egreso no concuerda con la realidad. Además se considera que la práctica docente de las alumnas no propicia la creatividad¹¹.

Aunado a estas deficiencias del plan de estudios, los maestros se sienten saturados con sus cargas de trabajo ya que deben cumplir un horario de trabajo de 40 horas semanales, con gran dispersión en las tareas que asumen: asesorías, cargos administrativos, actividades de investigación, difusión y otros servicios, además del trabajo frente a grupos.

En cuanto a las condiciones administrativas cabe resaltar el estricto control que se realiza a través de registro diario de asistencia, horarios verticales, normatividad obsoleta: registros de sesiones académicas, elaboración de múltiples informes de trabajo, registro de entradas y salidas del plantel durante las horas de trabajo, existencia de personal no docente que registra la asistencia de los maestros a los grupos, etc.

Los docentes también se expresan en torno a su situación laboral; el deterioro del salario ha llegado a ubicarlos por abajo de los docentes de educación básica. Por otro lado, aunque se cuente con formación de posgrado y antigüedad en la institución no se tiene acceso a mejores condiciones laborales: año sabático, becas al desempeño académico, apoyo a la formación docente, etc.

En torno al proyecto académico, los maestros consideran que no hay continuidad en un proyecto institucional dados los continuos cambios de autoridades (en cuatro años ha habido tres cambios de directivos).

"Los maestros ubican su proyecto personal expresándolo en un discurso que habla del deber ser del maestro y del ideal en torno a la profesión que resultan contradictorios respecto de las condiciones reales del ejercicio de la docencia. Hay un imaginario social que exalta al maestro pero, por otro lado, se le responsabiliza absolutamente del bajo nivel académico de

¹¹ SEP. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Evaluación Institucional. 1993-1994.

los alumnos de las escuelas públicas. La institución atribuye al maestro el lugar de portador de la conciencia moral y los valores de la institución"¹²

En las evaluaciones institucionales de los años 90 a 93 a opiniones de los docentes sobre las alumnas, son de este tipo:

Las alumnas tienen problemas de habilidades como el análisis, comprensión de lecturas, redacción, carencias en la expresión oral y en la discusión grupal.

En cuanto a actitudes manifiestan desintegración grupal, inseguridad en las expresiones artísticas, desinterés por el servicio social, problemas de vocación, falta de compromiso.

1.3.3 Las alumnas

En esta escuela, hasta el ciclo escolar 93/94, la matrícula había sido femenina en un 100%, en el actual ciclo escolar hay un varón inscrito en el primer semestre de la licenciatura. El promedio de alumnas por grado es de 180.

El ambiente que vive la alumna es de un estricto control en el ámbito académico, cabe mencionar que esta escuela pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica y se basa en una reglamentación que en varios rubros, no es acorde con el nivel superior en el que actualmente se encuentra, por ejemplo:

- Las asistencias en el aula.
- Las prácticas: asistencia, puntualidad, higiene personal, uniforme reglamentario.
- Presentación de plan de trabajo diario y recursos didácticos rígidos.

Todos estos requisitos son evaluados por los docentes cuando la alumna tiene que practicar, hecho que ocurre a lo largo de toda su carrera, pues desde el segundo año comienza su práctica formal en centros de desarrollo infantil, y en el tercero y cuarto grado, asisten a jardines de niños.

Las alumnas asisten a la escuela un promedio de siete horas al día, aunque se cursa la carrera por semestres, la inscripción a los grupos es anual. Las materias cursadas son del orden teórico en las áreas de pedagogía, psicología, ciencias sociales, filosofía, matemáticas. Y las de

¹² SEP-ENMJN. Ponencia de la Academia de Pedagogía, Evaluación Institucional 1993-1994.

orden práctico como laboratorio de docencia, danza, artes plásticas, teatro, música, cantos y juegos, educación física y tecnológica.

En el año de 1990 se invita a la evaluación institucional a un grupo de ex-alumnas, cuyas opiniones consideramos de gran relevancia para la justificación de nuestra propuesta.

"Es necesaria una adecuada selección de las aspirantes ya que, a su parecer, hay un número grande de alumnas sin vocación lo que se manifiesta en una gran apatía hacia su trabajo cuando egresan".

"Se requiere mayor apoyo psicológico que ayude a las alumnas para que al egresar sientan interés y estén motivadas para seguirse capacitando".

"Desconocimiento del futuro laboral y mayor apoyo en su formación profesional".

"El plan de estudios es muy extenso, la teoría y práctica están desvinculadas y hay una sobrecarga de actividades escolares y extraescolares".

Al evaluar a los docentes de la institución manifiestan que la relación prevaleciente es de autoritarismo, tanto la comunicación como la evaluación son unilaterales. Consideran que los docentes, en muchas asignaturas, están desvinculados del campo laboral y de la práctica de las alumnas. Además que las condiciones administrativas los obligan a moverse continuamente en los espacios curriculares.

"Las relaciones maestro-alumno en la mayoría de las normales se enmarcan en el autoritarismo, que en algunos casos se convierte en despótico o represivo...El autoritarismo se presenta con diversos ropajes, desde el dictatorial, hasta la actitud paternal amigable que coacciona de manera sutil y con frecuencia usa el chantaje emocional"¹³.

¹³ Reyes Esparza, Ramiro. op. cit.

**II. LA PROPUESTA DE CONSOLIDACION
DE LA VOCACION**

II. LA PROPUESTA DE LA CONSOLIDACIÓN DE LA VOCACIÓN

El término *vocación* proviene del latín *vocatio-vocare* que significa llamar y se define como una inclinación a cualquier estado, profesión o carrera. Si hacemos un rápido recorrido en la historia de la psicología en los aspectos vocacionales, encontramos sus orígenes en las necesidades del desarrollo tecnológico, a partir del fin de la Primera Guerra Mundial que dio pie al desarrollo de técnicas de medición psicológicas para investigar capacidades mentales, intereses, aptitudes, etc.

En la década de los años veinte se piensa que el problema de la elección vocacional se podría resolver con la información sobre las diferentes ocupaciones, sobre el campo laboral y las condiciones de trabajo. A partir del desarrollo de acelerado de los tests psicológicos se fue modificando el punto meramente informativo y se tomaron en cuenta las características de las personas.

Desde ese momento y hasta la actualidad hay varias corrientes que sustentan la teoría y la práctica de la orientación vocacional, entre ellas la teoría de los rasgos factoriales, la cual explica que se pueden acoplar las habilidades y los intereses con las oportunidades vocacionales. Existe también un modelo sociológico que explica que la elección de una carrera está en función de las circunstancias sociales y económicas que determinan al individuo.

De acuerdo con la clasificación que hace José Nava ¹⁴ de las teorías psicológicas que dan sustento a la orientación vocacional, encontramos que nuestro trabajo está basado en las teorías que el autor denomina como teorías evolutivas, entre ellas, cabe destacar la del desarrollo de Ginzberg y sus colaboradores.

Estos autores afirman que la elección de carrera constituye un proceso que termina en los primeros años de la adultez. Este proceso se ve influenciado por cuatro variables significativas: a) las presiones del medio ambiente, b) la influencia del medio educativo, c) la respuesta emocional del individuo, y d) el valor social que las carreras u ocupaciones tienen en el momento de elegirse.

Complementando esta aproximación está la teoría del concepto de sí mismo de Donald Super, que propone que la madurez vocacional va mostrando etapas acordes a la edad cronológica o nivel de desarrollo. A partir de ella, los individuos van mostrando "patrones de

¹⁴ Nava Ortiz, José (1993), *La Orientación Educativa en México*, Documento Base, Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), México.

carreras", que son el resultado de la maduración de diversos factores (psíquicos, sociales, físicos y situacionales).

Para Super, en la medida en que la persona se desarrolla logra un concepto de sí mismo más definido y cuando hace una elección deduce el grado de compatibilidad y aceptación de la elección con el concepto que tiene de sí mismo.

Como vemos una parte del proceso vocacional termina con la "elección" de la carrera. Lo que sigue después es lo que denominaremos *consolidación* de la vocación. La definición etimológica de consolidación parte del latín y significa dar firmeza y solidez a una cosa. Así, hemos visto que el logro de la identidad es diferente en los individuos y está multideterminada, es probable que en muchos casos no exista todavía una clara conciencia de lo que es la ocupación elegida.

Pensamos, además que el proceso de consolidar la identidad ocupacional y la vocación misma se inicia con el paso en las aulas universitarias y que pueden transcurrir todavía varios años, para que se logre la madurez ocupacional. Sin embargo se puede afirmar que en ese recorrido la escuela puede ayudar a que el alumno pueda definir su identidad personal y profesional.

2.1 La Orientación Educativa en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

El Servicio de Orientación Educativa se constituyó en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, para dar cumplimiento al siguiente objetivo institucional: propiciar la conservación y fortalecimiento de la salud física y mental de los estudiantes para favorecer el proceso de integración del nuevo educador...Bajo este marco la orientación educativa se concebía como un "elemento que coadyuve al desarrollo integral de las alumnas, reconociendo la importancia del ámbito social, pero sin desconocer la parte individual, con el objetivo de ubicar a las alumnas en el conocimiento de ellas mismas como de su contexto social" (Propuesta del Servicio de Orientación Educativa, ciclo escolar 1990-1991).

Para lograr este objetivo se proponían las siguientes acciones:

- Detección de alumnas con problemas de aprendizaje.
- Detección de alumnas con problemas emocionales.
- Canalización de alumnas a instituciones de salud para su atención psicológica.
- Información a las alumnas de los últimos semestres sobre opciones de superación académica al egresar de la escuela.

Como se puede observar había un distanciamiento entre los objetivos institucionales y el manejo en la práctica de este Servicio, en lo institucional se trataba de privilegiar la integración conciente de la alumna a la práctica profesional, en tanto que en el Servicio solo se asumía la problemática de orden individual.

No existía tampoco una concepción teórica en la que se sustentara el proyecto, así como las actividades que de él se derivaran.

A pesar de estas omisiones podemos considerar que la adopción de las acciones arriba señaladas proviene de un concepto del sujeto en el cual los problemas de sus "desajustes" son resultado solamente de un desarrollo centrado en lo individual y la función del orientador es la de detectar a los alumnos problemáticos para "ajustarlos" a las necesidades institucionales, el papel del orientador en este caso, en el de vigilar y sancionar.

"Instalado en el deber ser su rol (de orientador) se enfoca a sancionar y se torna persecutorio con sus orientados"¹⁵.

A nivel institucional tampoco se había definido un papel específico al orientador.

"Lo mismo se le adjudica al orientador la función cientificista de localizar la 'vocación' en los sujetos o la de prefecto. Este último cumple funciones institucionales de 'vigilar y castigar', así como de índole administrativa. En su mayoría se confina al orientador a los espacios conceptuales de infima categoría en el estatus institucional. Esto incluye los espacios físicos y de ubicación geográfica en la dependencia"¹⁶.

En el Programa Nacional de Orientación Educativa se plantea que la orientación es un proceso educativo que propicia en el individuo la adquisición de conocimientos y experiencias que le permitan tomar conciencia de sí mismo y de su realidad económica, política y social de tal manera que cuente con los elementos necesarios para la toma de decisiones respecto a su desarrollo personal y a su compromiso social.

En la propuesta para el Servicio de Orientación Educativa de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), se plantea que, a través de las acciones emprendidas por este Servicio, el alumno sea capaz de identificarse con su labor, de refuerce su vocación y promueva su desarrollo integral y la comprensión de su ser y de su quehacer.

"Se conceptualiza a la Orientación Educativa como un conjunto organizado de acciones profesionales socioeducativas que constituyen parte del sistema social escolar al servicio del desarrollo de los educandos y cuya función complementa y reestructura las actividades docentes y ejecutivas administrativas, tradicionales con un sentido integrador corresponsable.

¹⁵ Hoyos, Carlos Angel, (1991) *La Profesión de Orientador*, en Memoria de la Reunión de Educación Extraescolar, México, D.F., nov. p.12.

¹⁶ Idem. p. 14.

Todo ello con un enfoque que permita que la planeación y la programación educativas, se hagan con base en el conocimiento y atención de las características personales y a las necesidades de desarrollo de los educandos"¹⁷

Al hacernos cargo del Servicio de Orientación Educativa, nos encontramos con un vacío de metodologías y de propuestas específicas para el logro de los objetivos institucionales en esta área , por ello partimos de los requerimientos de la dirección del plantel, que conjuntamos con nuestra propia experiencia como docentes y con las concepciones teóricas que hemos adoptado durante nuestro propio ejercicio profesional

En primer lugar partimos de considerar al alumno como un sujeto activo, cuya personalidad es integradora y dinámica: el alumno es capaz de decidir sobre él mismo y regular su conducta. Es necesario resaltar la gran importancia que tiene la mediación social en la formación de la personalidad del individuo

Consideramos como un objetivo primordial del servicio de orientación, el que a través de él se propicie el logro de la madurez psicológica de los alumnos.

González Rey¹⁸ indica que podemos hablar de una madurez psicológica cuando un individuo es capaz de conducirse independientemente de las influencias inmediatas de las condiciones en que vive. Es aquí en donde los motivos superiores tienen mayor incidencia y logran dar una integración conciente a la conducta. Los motivos que este autor considera como los de mayor relevancia para el logro de la madurez, son: la autovaloración, los ideales, las intenciones profesionales y la concepción del mundo.

Sabemos que estos motivos se forman a partir de múltiples referencias, muchas fuera del alcance del educador, pero creemos que, en lo referente a la autovaloración y las intenciones profesionales, la escuela puede ser un elemento muy importante para favorecer su desarrollo potencial.

En el segundo semestre del año escolar 1991-1992, la Dirección de la escuela nos llama para hacernos cargo del Servicio de Orientación Educativa y se considera que hay que retomar una actividad que se había realizando, en otros años con los grupos de primer ingreso, es decir el trabajo en aula, para lograr la integración de las alumnas a la institución .

El primer año en que se pone en marcha esta actividad, las sesiones de trabajo estaban centradas en el conocimiento de los aspectos institucionales formales. Si bien el trabajo grupal estaba basado en una metodología participativa, no se concretaba a un núcleo temático, el objetivo era el ir desentrañando los intereses de tipo inmediato manifestados por los grupos.

¹⁷ SEP-DGENAM, (1884), *Propuesta para el Servicio de Orientación Educativa en las Escuelas Normales*. México, D.F.

¹⁸ González Rey, Fernando (1987), *Motivación Moral de Jóvenes y Adolescentes*, Ed. Científico Técnica, La Habana.

Las diversas evaluaciones nos permitieron centrar nuestra atención en la problemática vocacional. Al considerar como eje temático la vocación y el desarrollo profesional, podríamos influir en la maduración de su personalidad y en el desarrollo de habilidades para su desempeño académico, en un primer momento y en lo profesional a largo plazo.

Tres aspectos de relevancia en nuestro trabajo coinciden con lo que Boholavski¹⁹, denomina la modalidad clínica en la orientación profesional:

1) La necesidad de entender que el joven puede lograr una decisión, (en nuestro caso consolidar esa decisión) cuando puede elaborar los conflictos y ansiedades que experimenta hacia el futuro. Esta elaboración se puede dar en el trabajo grupal.

2) Las potencialidades no son estáticas y se modifican a lo largo de la vida del estudiante y del profesional. De ahí la importancia de contar con un espacio para la reflexión de esta temática y partir de la consideración de que la licenciatura es sólo un espacio de formación inicial.

3) Que las expectativas del joven hacia el futuro se dan en lo social, en la confrontación de lo que se espera de él en los diferentes grupos con los que se relaciona. Por ello la importancia de referirnos a la autoestima como un elemento crucial en la formación profesional.

En resumen, el trabajo grupal para la orientación profesional integra, en una relación dinámica dos vertientes: que la alumna confronte sus intereses y habilidades con los requerimientos profesionales de la carrera elegida y a partir de esa acción reorientar o consolidar su vocación.

2.2 La Aproximación Grupal

Partimos de algunos elementos de la teoría de los grupos operativos de Pichon Rivière: éstos grupos se definen como grupos centrados en la tarea, sobre ella operan, el grupo la propone y a partir de ella se realiza un aprendizaje global, total .

La ubicación institucional del proyecto hace que los grupos en los que trabajamos no sean espontáneos, ni terapéuticos sino más bien toman la forma de grupos de aprendizaje. A estos grupos se les define como "un conjunto de individuos 'personajes' vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecúan a ellas, en relación a una tarea, que todos los miembros del grupo acuerdan llevar a cabo"²⁰.

¹⁹ Boholavsky, Rodolfo (1984), *Orientación Vocacional: La Estrategia Clínica*, Nueva versión, Buenos Aires.

²⁰ Baulco Armando (1986). *La Propuesta Grupal*, Folios Ediciones México, p.20.

"La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje parte de la enseñanza como dejar aprender y aprender es poder pensar y recibir conocimientos de acuerdo con nuestros mecanismos personales de entenderlos, manipularlos y potenciarlos"²¹

El aprendizaje debe estar conectado con lo vivido, que a través del trabajo grupal los sujetos puedan ser agentes activos de su aprendizaje en sus diversos aspectos de vida y que logren vincular lo afectivo con lo cognoscitivo.

La técnica principal de los grupos operativos es hacer la reflexión grupal a partir de lo explícito para llegar a lo implícito, desentrañar al imaginario grupal. Anzieu²² nos dice que todo individuo ve al grupo como el lugar en donde todos los deseos serían satisfechos, realización imaginaria de sus deseos. Para Armando Bauleo, envolviendo a este imaginario grupal se encuentra la ideología:

"Solamente la ideología cubre los caracteres de real y de imaginario, de aparential y de real, de manifiesto y de latente que creemos que todo grupo posee: nuestra hipótesis es que el grupo es la construcción ideológica por excelencia, a través de la cual se pueden poner en juego los diferentes mecanismos de la ideología".

La ideología del grupo es una reproducción de la ideología de la sociedad, del manejo del poder de la información y de los estereotipos.

A partir de estas consideraciones teóricas, nuestro interés por trabajar en grupo cubre varias expectativas:

Poder descubrir con el grupo, ese imaginario que existe acerca de la profesión a través de la reflexión, de la discusión grupal y de la confrontación de las expectativas vocacionales con la realidad de la profesión.

Por la etapa en que esta viviendo la alumna, adolescencia tardía, requiere un soporte psíquico que le dé el grupo, que a la vez le posibilite reconocer en ella ciertos rasgos o características de personalidad, de las cuales aún no estaba totalmente consciente.

Por otro lado, al elegir la profesión se identifica con ella y en su relación con un grupo que comparte objetivos comunes, podrá iniciar un proceso de descubrimiento o reforzamiento de identidades, habilidades y cualidades por las cuales decidió esa elección. En ese sentido, el grupo se considera como un lugar de reflexión en donde se puede compartir con otros que están en situación semejante.

Cabe mencionar por último, la decisión de usar algunas técnicas o dinámicas vivenciales. La estructura de estas técnicas, a través del juego, permite que, de una manera sencilla y agradable,

²¹ Idem. p.21.

²² Citado por: Bauleo, Armando (1975) en *Psicología y Sociología de Grupo*, Fundamentos. Madrid.

el grupo pueda aprender de sus experiencias, poner los conocimientos propios al alcance de todos y transformar sus anteriores concepciones a partir de la reflexión con los otros.

2.3 La autoestima

Mauro Rodríguez Estrada²³ afirma que la autoestima es una síntesis de cinco aspectos que van apareciendo a lo largo del desarrollo, éstos son: el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, autoaceptación y autorespeto.

El autoconocimiento es el conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones sus necesidades, sus habilidades y los papeles que vive el individuo.

El autoconcepto se forma a partir de este autoconocimiento, es decir una serie de creencias que el individuo tiene sobre sí mismo y que se manifiestan en su conducta. A partir de ellas el individuo llega a formarse una imagen de sí mismo y a evaluar sus actos en función de esa imagen.

Posteriormente se llega a la etapa de la autoaceptación que es el reconocimiento de todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma única de ser y de sentir.

El siguiente paso es el auto-respeto, es decir, el atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Se llegaría entonces a una fase en que la persona se conoce y está conciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades.

Si la persona se acepta y auto-respeta, tendrá una elevada autoestima. Si por el contrario una persona no se conoce, tiene un pobre concepto de sí misma, no se acepta, ni se respeta, entonces tendrá una pobre autoestima.

En lo general, el esquema aquí presentado nos da una idea de cómo se va formando la autoestima, pero vale la pena resaltar que en cada uno de ellos es la influencia social la familia y escuela principalmente, las que determinan cómo se van a ir conformando estos esquemas.

Vale la pena resaltar el carácter dinámico que tiene la autoestima, González Rey utiliza el término "autovaloración", que consideramos involucra los elementos ya mencionados.

La autovaloración da una tendencia integradora a la personalidad del sujeto y lo compromete en la realización de las aspiraciones que tienen para ella gran significado: "la

²³ Rodríguez Estrada, Mauro, et al. (1988), *Autoestima Clave del Éxito Personal*, Manual Moderno, México.

tendencia orientadora es una tendencia a la acción, en la que se integran: los motivos y el razonamiento conciente como instrumento cognoscitivo de la autovaloración"²⁴.

Para ejemplificar esta tendencia orientadora a la acción y a la integración de la personalidad ofreceremos algunos testimonios de las alumnas, provenientes de sus autobiografías:

"Soy reservada, amistosa, un poco gorda, pero me quiero a mi misma y tengo capacidad para estudiar y superarme".

"Aunque soy demasiado sensible tengo algunos miedos, como expresarme en grupo, quiero ser maestra y esto me dá fuerza".

"Yo dejé la casa familiar, por fuertes motivos, ahora trabajo y estudio, aunque es difícil, creo que lo estoy logrando y llegaré al final".

"Me gusta tratar a las personas, trato de corregir mis errores y aprender de ellos, me respeto y respeto a los demás".

2.4 La profesión

La profesión de educadora ha estado enmarcada tradicionalmente como una continuidad de la maternidad y por ello una de las profesiones "exclusivas" del género femenino. Esta concepción es producto de una cultura en la que históricamente se ha dado a la mujer un papel subprotagónico y se asume socialmente un imaginario sobre la maestra de preescolar.

Para Castoriadis²⁵, "en la capacidad creadora del hombre algunos símbolos ya existentes están investidos con otras significaciones por lo que nunca se puede encontrar una vinculación directa con lo real. Y en esta relación indirecta podemos encontrar que un símbolo ha llegado a sustituir por completo a lo real, desarrollando un proceso de suplantación."

Ante la pregunta a las alumnas de el motivo que las llevó a elegir la carrera de educadoras, las alumnas de primer ingreso argumentan:

"Porque me gustan los niños y para darles amor y cariño"

"Me vá a servir cuando yo sea madre."

"Me gusta enseñar manualidades"

"Para lograr un mundo lleno de paz y amor"

"El trabajo con los niños es maravilloso"

²⁴ González Rey, Fernando, op. cit., p. 32.

²⁵ Cit. por Elizondo, Aurora (1993), *El Maternaje en la Educación Preescolar*, Tesis Doctoral, Mimco.

"Porque es una carrera muy tierna"
"Es la única carrera que mis padres aceptaban"

Según Ramiro Reyes Esparza²⁶, "al profesor se le ubica como un segundo padre, más que como a un profesional de la educación, por lo que lo principal a formar en un docente es la actitud, una sólida preparación se suple por los pasos didácticos, la motivación del cuento, la lámina o las largas horas dedicadas a la elaboración del llamado material didáctico".

Aurora Elizondo²⁷ expresa que a pesar del discurso teórico de hoy en día, la educadora no ha cambiado una tendencia al "infantilismo". En la educación preescolar se ha impulsado la idea de pensar la actividad profesional como una actividad de amor.

Consideramos que la educadora debe trascender a lo establecido en el discurso imaginario, que su trabajo con los niños debe incidir en el proceso de desarrollo de los preescolares, reconocerlos como sujetos reales, humanos capaces de manifestar sentimientos de amor, de odio, con una sexualidad que no se reconoce y con una realidad social que los determina.

Por otro lado, creemos que es necesario que la educadora se desarrolle profesionalmente a partir de la reflexión sobre su práctica que le permita recapitular en lo teórico, que desarrolle constante interés por su superación personal y profesional.

En concreto, la propuesta quedará definida de la siguiente manera:

Con base en la metodología grupal fomentar en las alumnas de primer ingreso, la consolidación de la vocación hacia la docencia en el nivel preescolar.

Para lograr este objetivo general, los ejes temáticos serían: la autoestima y la identificación con la profesión elegida, la reflexión sobre proyectos y alternativas en el ámbito profesional

Los objetivos particulares serían:

- Favorecer la reflexión grupal sobre las expectativas profesionales y vocacionales.
- Favorecer el desarrollo de una autoestima sana.
- Fomentar actitudes de reflexión crítica hacia la práctica docente en el nivel preescolar.

²⁶ Reyes Esparza, Ramiro. Op.Cit. p.37

²⁷ Op.cit.

III. PROCEDIMIENTO

III PROCEDIMIENTO

Dos grandes etapas forman parte del procedimiento seguido, en primer lugar la de planeación, misma que anualmente se retroalimenta con la evaluación, y la etapa de ejecución del modelo, básicamente representada por el desarrollo de técnicas grupales.

3.1 Etapa de planeación

En esta fase los responsables del proyecto se abocaron a la planeación de las sesiones grupales considerando los siguientes aspectos

1) Evaluaciones del ciclo anterior, se había señalado la necesidad de proponer horarios adecuados para el trabajo grupal, por lo que se hizo indispensable hacer una propuesta adecuada a las necesidades del proyecto.

2) Calendarización de las sesiones considerando el ciclo semestral, las prácticas de las alumnas y las posibilidades en tiempo de las personas que impartirían sesiones especiales. Se cuenta con un número de 10 a 12 sesiones por semestre, lo que da al finalizar el año escolar un promedio de 20 horas de actividades.

3) Selección de las dinámicas bajo los siguientes criterios

-De tiempo: considerar que se cuenta solamente con una hora de trabajo semanal con cada grupo.

-Tamaño del grupo: hay que seleccionar técnicas para aplicarse en grupos de 30 personas en promedio.

-Edad de las alumnas: el promedio de edad de las alumnas de primer ingreso es entre 17 y 19 años, por lo que es de gran importancia que las actividades a realizar sean dinámicas y que les demanden mucho juego y movimiento.

-Condiciones materiales: el trabajo con los grupos se desarrolla generalmente en las aulas de clase ya que el acceso a otros espacios es limitado por el intenso uso que tienen en las

actividades académicas. Por otro lado hay dificultades para tener el adecuado material didáctico por lo que las técnicas a utilizar deben considerar estas limitaciones.

-Flexibilidad en la programación de las sesiones: dadas las condiciones del trabajo en las que se pide la participación crítica y propositiva por parte de las alumnas, es necesario que la programación se adecue a las necesidades que van sintiendo los grupos sin perder de vista cuáles son los objetivos a lograr al término del año escolar. La sola condición es que en las primeras sesiones se aborden, de preferencia, las dinámicas de integración grupal.

-Evaluación a final de cada sesión es conveniente reflexionar junto con los participantes lo que se ha aprendido en ella, de sí mismo, del grupo, de las dificultades que se presentaron en la ejecución de la dinámica, de las aplicaciones en su vida cotidiana y en lo académico.

A partir de la fundamentación teórica se decidió integrar las sesiones en tres grandes bloques de temas, a saber:

1) Los que tienen que ver con la integración grupal, cuyo objetivo es el de propiciar el conocimiento y la comunicación intergrupal, fomentar relaciones de respeto y responsabilidad con respecto a las tareas grupales.

2) Los referidos al conocimiento y reflexión sobre la profesión. El propósito para este bloque es desentrañar los imaginarios, reconocer actitudes y situaciones reales de la práctica de la educación preescolar.

3) Los relativos al fortalecimiento de la autoestima. En este bloque se propone incidir en el autoconocimiento y en la aceptación del sí mismo, de las potencialidades, con el fin de propiciar el desarrollo de una autoestima sana.

3.2 Etapa de ejecución

En este apartado se presentan los bloques de temas ya mencionados, en cada bloque se expondrán los objetivos generales de cada uno de ellos, cabe mencionar que en la mayoría de las sesiones se utilizaron dinámicas vivenciales, en otras ocasiones se hizo uso de otras técnicas como pláticas o entrevistas grupales.

3.2.1 Sesiones de integración grupal

Encuadre del curso

El objetivo de esta primera clase es que la alumna se pueda informar de las características que tiene la sesión semanal de Orientación Educativa: un espacio dinámico, autónomo de la acreditación curricular, de compromiso, de participación, de reflexión y propositivo. Dadas estas condiciones es necesario que se acuerden con el grupo las denominadas "reglas de oro" del trabajo grupal.

1) Todos los participantes tienen derecho a hablar, a compartir sus experiencias y expresar sus opiniones. Por ello no se valen críticas, interrupciones o burlas.

2) Al compartir las experiencias se hablará sólo de las propias, sólo en primera persona. Decir "A mi me pasó, yo hice", nunca referir la experiencia de terceras personas.

3) No se vale interrumpir al que está hablando.

4) No se vale acaparar el tiempo de manera que los demás no tengan oportunidad de hablar.

5) No se vale hacer juicios de valor respecto a lo que cada participante exprese en el grupo.

6) Lo que se diga en el grupo no tiene porque contarse fuera del mismo. Ser discreto y respetar la intimidad de los demás.

7) Se indica al grupo que estas "reglas de oro" se recordarán al inicio de cada sesión.

Evaluación: al ser esta el primer acercamiento con las alumnas, se observa poca participación, las preguntas que hacen se relacionan con las asistencias, el valor curricular y los materiales que se van a utilizar.

Dinámicas de integración grupal

El objetivo general de este grupo de dinámicas es el propiciar el conocimiento de los integrantes del grupo y facilitar que las personas hablen cada vez con mayor confianza de sus sentimientos. Derivado de ello se pretende crear en los grupos un clima de comunicación interpersonal en donde se pueda ejercer el derecho de hablar y ser escuchado sin romper las relaciones de respeto y en donde el grupo se responsabilice de su aprendizaje.

Dinámica 1. La presentación grupal

Objetivo: Permitir que los participantes se den a conocer de una manera relativamente rápida y que se vayan identificando como grupo.

Materiales: Ninguno.

Desarrollo

-El coordinador pide al grupo que se coloque en semicírculo.

-Se pide al grupo que cada quién se presente brevemente (en un minuto y medio en promedio), diciendo cinco cosas que los caractericen y expresando cómo se sienten en ese momento.

-El coordinador inicia la ronda y da la palabra a la persona que tiene a su derecha, procurando que cada determinado tiempo se cambie la dirección de los turnos.

-Al final el coordinador pide a algún participante que haga una síntesis de los aspectos comunes en las exposiciones.

Evaluación

Las reflexiones de las alumnas fueron muy concretas: les sirvió la dinámica para conocerse un poco más y ser concientes de que comparten muchos rasgos con el resto del grupo, por ejemplo intereses sociales, recreativos, académicos y sentimientos.

Dinámica 2. Expectativas

Objetivo: Permitir a cada persona que exprese sus expectativas y temores ,propiciar el análisis grupal de los mismos.

Materiales: Pizarrón y gises de colores.

Desarrollo:

-El coordinador pide al grupo que se sitúe en semicírculo de tal manera que todos puedan ver el pizarrón.

-Se dan las siguientes instrucciones al grupo: en un primer momento cada participante pasará al pizarrón y escribirá una palabra que exprese sus sentimientos o expectativas para el trabajo del grupo. Se indica que no hay un orden a seguir pero que es necesario que todo el grupo escriba en el pizarrón. Si alguna persona quiere escribir una o más palabras puede pasar cuando haya terminado el resto del grupo.

-En una segunda etapa, se pide al grupo que pasen a subrayar, con un gis azul, las palabras con las que están de acuerdo y tachar con rojo las palabras con las que no concuerdan.

-Por último el coordinador pide a alguien del grupo que intente, a partir de lo que está escrito en el pizarrón, hacer una radiografía de las expectativas del grupo.

-El coordinador hace el cierre a partir de la interpretación del grupo y propicia la toma de acuerdos sobre lo que será la tarea grupal.

Evaluación:

Se presenta en los grupos una constante de expresar ideales de unión grupal como solidaridad, respeto, logro de amistades, apoyo para el desempeño académico. En el ámbito de los temores el común denominador es lo referido a la hipocresía y no lograr esos ideales manifestados.

Dinámica 3. La Telaraña

Objetivo: Favorecer la memorización de los nombres de los integrantes del grupo.

Material: Una bola de estambre o de cordel.

Desarrollo:

-Los participantes forman un círculo, el coordinador le entrega a uno de ellos la bola de estambre. Se le indica que debe decir su nombre, edad y de qué escuela procede. Esta primera persona toma la punta del estambre y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez debe presentarse, quedarse con el hilo y lanzar de nuevo la bola. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de telaraña.

-Cuando todos se han presentado, quien se quedó con la bola al final debe regresársela a quien se la envió, repitiendo los datos dados por su compañero. Este a su vez hace lo mismo de tal manera que la bola va recorriendo la misma trayectoria pero con sentido inverso.

Evaluación:

En la reflexión final se hace notar que ya se han ido formando "grupitos" y que por ello algunas personas no se saben todos los nombres, se concluye que es necesario superar esta situación y se plantea como una meta a lograr en el corto plazo.

Dinámica 4. Mis sensaciones

Objetivo : desarrollar la sensibilidad en los miembros de un grupo y detectar las reacciones emocionales y expectativas de los mismos. Propiciar que la alumna pueda vivenciar experiencias a nivel de lenguaje no verbal para sensibilizarlas hacia su trabajo docente.

Material: Una naranja y un trozo de plastilina por cada participante.

Desarrollo:

-Se divide al grupo en equipos de cuatro personas, indicando que de preferencia sean aquellas a las que no las unan lazos de amistad. Se pide que se coloquen en alguna parte del salón, cómodamente sentadas (el salón debe ser amplio, silencioso y sin bancas).

-Se pide al grupo que se relaje, se les indica que perciban su naranja, que la tomen, la huelan, sientan su textura, su tamaño, que vean su color para identificarla. A continuación se pide que pasen rodando su naranja al de al lado y así sucesivamente, hasta que se hace un alto en la rotación y se les pide que identifiquen su naranja.

-Posteriormente se pide que de los grupos de cuatro se formen dos parejas. Estas deben ponerse de frente con los ojos cerrados y tomados de las manos. Se les pide que traten de sentir la forma y textura de brazos, manos, cuello y cara.

-Se solicita a las parejas que se pongan de espalda y juntando hombro con hombro, deben tratar de comunicar algo a su compañero por medio de movimientos de espalda.

A continuación se entrega a cada participante un trozo de plastilina con el cual debe tratar de formar una figura que exprese lo que sintió por su compañero. Al terminar su figura se dan la vuelta y se comunican lo que representa la figura de plastilina.

Evaluación:

Se pudo observar por parte del coordinador las reacciones de rechazo de algunas de las participantes, pero al hacer las preguntas sobre que fué lo que sintieron pocas se atreven a señalar la rigidez y rechazo de sus compañeras. Algunas observaron que este tipo de comunicación se vá perdiendo, pero que en los niños es muy común. En general manifiestan que la técnica permite relajarse y experimentar sensaciones nuevas.

Dinámica 5. Rompecabezas

Objetivo : Permitir que el grupo observe el comportamiento personal y las actitudes de comunicación y colaboración en un trabajo de equipo.

Material: Cartón o cartulianas para elaborar varios juegos de rompecabezas (según el tamaño del grupo) que constan de 5 cuadrados cada uno (Ver Anexo 3). El coordinador debe llevar preparado un sobre, que contenga un juego de rompecabezas, para cada equipo.

Se pide al grupo que se formen equipos de seis o siete participantes. Cinco de ellos forman un círculo, a los cuales se les reparten al azar tres piezas de rompecabezas. Las personas restantes funcionan como observadores.

Las instrucciones que se dan al grupo son las siguientes:

- "Van a realizar un trabajo de equipo. Se trata de formar 5 cuadrados de igual tamaño."
- "El trabajo estará terminado cuando cada participante tenga delante de sí un cuadrado de igual tamaño que los otros"
- "Ningún miembro del grupo puede hablar, ni hacer señas."
- "No se pueden pedir piezas, ni hacer gestos solicitándolas."
- "Lo único que es permitido es dar y recibir piezas de los demás participantes."
- "El papel de los observadores consiste en hacer que se cumplan las reglas y tomar nota de las actitudes del grupo."

Se indica que empiecen la tarea, que tienen un tiempo límite para armar el cuadrado. Cuando termina el primer equipo, se indica que pueden pasar a observar a sus compañeros si así lo desean.

Al finalizar se hacen a cada equipo, las siguientes preguntas: cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron, qué aprendieron. A los observadores se les pide que pongan en común sus anotaciones. Cuando se termina esta etapa se realiza un plenario de reflexión.

Evaluación

Se dieron opiniones muy extensas en torno a actitudes (los colaboradores, los líderes, los egoístas), las dificultades derivadas de la prohibición de comunicarse verbalmente y lo difícil que fue encontrar otro tipo de códigos. Los observadores expresan que el equipo pudo resolver el problema cuando se visualizó de manera grupal, no individual y cuando se inició el proceso de colaboración y complementación con el resto del equipo. Se concluye que estos elementos son indispensables para lograr un trabajo de equipo exitoso.

3.2.2 Sesiones para el conocimiento y reflexión sobre la profesión

Sesiones con dinámicas

Dinámica 1. Los lavaderos

Objetivo: Analizar las opiniones sociales y personales que se tienen sobre los profesionistas de la educación preescolar.

Material: Hojas de rotafolio y plumones.

Desarrollo:

-Se pide al grupo que se divida en tres subgrupos que se acomodan en círculo y se dan las siguientes instrucciones.

-Cada subgrupo está en un lavadero comunal; en el primero de ellos, las señoras están platicando sobre una maestra del jardín de niños que es "una excelente educadora" en el segundo, la plática gira en torno a una "mala educadora", en el tercero se introduce el tema de un "educador" y lo que opinarían las madres de familia al respecto.

-Se pide a cada subgrupo que socialice sus opiniones en torno a los temas de discusión y se anotan en las hojas del rotafolio las características que definen a cada una de las educadoras.

-El coordinador analiza cada una de las características anotadas en el pizarrón, se pregunta al grupo por qué es buena ó mala esa característica.

Evaluación:

Esta dinámica propicia una discusión muy rica, se deja ver todas las representaciones imaginarias que se tienen acerca de la educadora, por ejemplo: reiteradamente se manifiesta que una buena educadora es la que "enseña" a los niños buenos hábitos, que premia a los que trabajan "bien", que es cariñosa, que lleva mucho material atractivo para los niños, mantiene el orden, tiene control de grupo, etc. La mala educadora es la que no tiene algunas de esas virtudes, tiene mal carácter y trata mal a los padres.

En lo referente al educador el primer comentario fué que seguramente era un "homosexual" y que las madres tendrían desconfianza por el temor de que "atacase" a sus niños. Se pidió a las participantes que imaginaran algunas situaciones de la realidad educativa y que las confrontarían con lo escrito en las hojas de rotafolio. Más que respuestas, las alumnas se quedaron con reflexiones y cuestionamientos sobre los prejuicios tan arraigados en torno a los temas de discusión

Dinámica 2. Juego de roles

Objetivo: Permitir que se reflexione ,de manera individual y grupal, sobre las actitudes de las educadoras.

Material: pizarrón y gises.

Desarrollo:

Esta dinámica se aplica generalmente cuando las alumnas ya han realizado varias prácticas de observación en los jardines de niños.

-Se pide a los participantes que se formen en equipos de 5 a 6 personas, cada equipo debe elegir una situación observada en el aula y escenificar las actitudes de la educadora y de los niños.

-Se elige un observador que irá anotando en el pizarrón las actitudes que considere relevantes.

-Después de cada escenificación se hace un ejercicio de reflexión grupal considerando las anotaciones del observador.

Evaluación:

El desarrollo de esta técnica se efectuó en dos sesiones ya que en el análisis surgieron muchas dudas y reflexiones sobre la situación escenificada.

Las actitudes de la educadora que más se resaltaron fueron las de pasividad, indiferencia, maltrato y falta de creatividad en el trabajo cotidiano. Las alumnas tratan de explicarse qué pasa en la práctica profesional ya que, a pesar de los objetivos del programa de educación preescolar, las educadoras no respetan al niño. Se concluye con esta frase: "Vamos a observar exactamente lo que no se debe hacer".

Sesiones de pláticas

El objetivo de este tipo de sesiones es doble :por un lado propiciar el conocimiento de alternativas en el campo laboral por ello, se organizaron dos conferencias: una con un educador, otra con una ex-alumna que compartió su experiencia de trabajo en una zona rural indígena.

Por otro lado que la alumna se familiarice con la vida académica a través del contacto con las alumnas de grados más avanzados.

Conferencia

Desarrollo:

El conferencista divide su participación en dos etapas, la primera de ellas de exposición de sus experiencias y en la segunda se abre a las preguntas del auditorio.

Evaluación:

En el caso de la plática del educador, hubieron muchas preguntas. Muchas de ellas coincidían con las dudas expuestas en la dinámica de los lavaderos. Al evaluar esta plática las alumnas expresaron que hicieron conciencia de los prejuicios que existen hacia los varones que realizan actividades "femeninas".

En el caso de la segunda plática, la evaluación se centró en dos aspectos, la desinformación que existe sobre las posibilidades de aplicación profesional fuera del ámbito urbano y la insuficiencia en la formación para poder realizar una práctica profesional fuera del ámbito urbano, en especial en comunidades indígenas.

Pláticas con alumnas de grados avanzados.

Desarrollo

A las alumnas de cursos superiores, se les pide que acudan a los grupos de primer año para que comenten con sus compañeras sus experiencias en la carrera. Es necesario que tanto el contenido de la exposición como de las intervenciones del auditorio, sean completamente espontáneas a fin de crear un clima de confianza. En primer lugar se hace una exposición general de sus experiencias y posteriormente se pasa a las preguntas por parte del auditorio.

Evaluación

Para que se comprenda más fácilmente el desarrollo de estas pláticas, tomaremos como referente una de las sesiones con alumnas de cuarto grado.

El primer acercamiento es el consejo:

"Disfruten la escuela ahora que pueden (alberca, gimnasio, talleres), ya que en el último año no da tiempo para nada"

"Conserve sus apuntes porque luego les van a servir, inclusive para hacer la tesis"

"No se embarquen porque se desvían de sus objetivos académicos, pero sobre todo no lo hagan al final de la carrera"

El siguiente acercamiento gira alrededor de la profesión:

"Se va encontrando la vocación al trabajar con los niños"

"Al conocer el entorno social de los niños y las características de sus padres, puede uno explicarse mejor la conducta del niño"

"En la práctica nos enfrentamos a todo tipo de educadoras, pero si estás convencida se logra vencer obstáculos"

Por último las vivencias de tipo académico:

"El trabajo en equipo es difícil, los mitos se quedan atrás, las realidades adelante, pero hay que aprender a trabajar en conjunto cuando hay una meta"

"Lo más difícil de la práctica es que tienes que cumplir con muchas demandas: servicio social, práctica docente, investigación para la tesis, demandas de los maestros, de las educadoras, de las directoras, de las inspectoras"

"A veces te cuestionas por qué hay niños que te caen gordos, pero poco a poco te das cuenta de tus razones internas y tienes que controlarlo"

Cabe señalar que las alumnas que dieron estas pláticas se caracterizan por tener una práctica muy innovadora y ellas mismas nos solicitaron el acercamiento con las alumnas de primer año, ya que manifiestan que en su momento, esta actividad les ayudó mucho a definir sus intereses hacia la carrera.

Las preguntas se refieren frecuentemente a las dificultades en lo académico, a la práctica en los jardines de niños y a los gastos que genera esta actividad.

A partir de estas pláticas, la comunicación entre las alumnas de ambos grados se ha visto incrementada y se ha llegado a consejos concretos sobre las actividades que se pueden desarrollar en la práctica.

3.2.3 Sesiones referidas a la autoestima

Dinámica 1. Reconstrucción de nuestras vidas

Objetivo: reflexionar sobre cómo se ha ido construyendo el rol femenino y detectar los cambios que son posibles de realizarse en su vida cotidiana.

Material:

- Un audiocassette con música grabada de acuerdo con cada etapa de vida.
- Cuestionario con preguntas de reflexión
- Cuadro de dos entradas sobre etapas y roles por cada participante (Ver Anexo 4).

Desarrollo:

-En una primera etapa se pide al grupo que se dividan en parejas. Con la música de fondo se hacen preguntas referidas a la niñez.

-Se da un tiempo para que se comuniquen entre ellas lo que les aconteció en su niñez a partir de las preguntas del coordinador.

-Posteriormente se pasa a las edades de la pubertad, la adolescencia y su etapa actual.

-En una segunda etapa, se les pide que respondan, de manera individual, al cuadro que se les fué entregado.

-Posteriormente, se vuelven a reunir en parejas para comentar los cuadros individuales.

Evaluación:

La experiencia de esta técnica es muy intensa. Las alumnas, en su mayoría han podido comunicar sus vivencias en las distintas etapas de su vida, en su rol femenino y han concluido en las semejanzas de sus historias de vida.

Dinámica 2. Cualidades y defectos

Objetivo: Que los participantes puedan confrontar la idea que tienen de sí mismos con la que tienen de los demás.

Material: hojas blancas, alfileres, plumones.

Desarrollo:

-Se coloca una hoja de papel en la espalda de cada participante.

-Cada persona anota en la hoja de las demás una cualidad que haya observado en esa persona.

-Se cambia la hoja de papel y se pide a los participantes que, siguiendo la anterior mecánica anote en la hoja de su compañero algo que debe superar o mejorar.

-Al final se pide al grupo que revisen sus hojas y se haga un comentario grupal sobre sus sentimientos al ver las anotaciones de sus compañeros.

Evaluación:

El grupo encontró dificultad en escribir los defectos de sus compañeros porque se siente que se pueden herir sentimientos. La reflexión final se dirige a dos aspectos :en primer lugar percibir la diferencia entre el referente personal y el social. Por otro lado se siente la necesidad de aceptar la crítica constructiva.

Dinámica 3. Los vales

Objetivo: Permitir el reconocimiento grupal de las cualidades personales.

Material: Hojas Blancas.

Desarrollo:

-Se pide a los participantes que escriban en una hoja de papel un vale que enviarán a algún compañero que haya hecho algo positivo por el grupo o por alguna persona en especial. La norma es que no se le haya expresado anteriormente ese reconocimiento.

-Esos vales se redactan de manera anónima y se entregan al coordinador, para que este a su vez los entregue a los destinatarios.

Evaluación

Esta dinámica se aplicó posteriormente a la de cualidades y defectos, ya que algunas personas se habían sentido incómodas al recibir críticas. Las participantes se sintieron reconocidas por sus compañeras. Para el coordinador fue relevante porque se pudieron detectar liderazgos y dinámica grupal.

Dinámica 3. Expresión Oral

Objetivo: Propiciar la creatividad y el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Material: ninguno.

Desarrollo:

-Cada persona pasa al frente del grupo para completar alguna de las siguientes frases:

- Una de las cosas que me dá más miedo es....
- Cuando me encuentro sola, me siento....
- Lo que más me molesta en la casa es....
- Me siento ofendido cuando....
- Una persona autoritaria me hace sentir....
- Cuando veo llegar a mi maestro....
- Una de los libros que más me ha gustado es....
- Mi personaje favorito es....

Se pueden crear nuevas frases o pedir al grupo que invente algunas.

Evaluación

Con esta técnica se favoreció el incremento del conocimiento interpersonal, además se pudieron detectar problemas en la expresión oral y la creatividad.

Dinámica 4. Nuestro cuerpo

Objetivo: Explorar las percepciones personales sobre el propio cuerpo y confrontarlas con la percepción de los otros.

Material: pliegos grandes de papel , plumones.

Desarrollo:

-Se pide al grupo que se divida en varios equipos (cinco o seis según el tamaño del grupo).

-De cada equipo se eligen dos personas a las cuales se les dibujará el contorno del cuerpo en los pliegos de papel.

-A partir de ese dibujo la persona señala con rojo las partes que le disgustan y con verde las que les gustan.

-Cada persona dibujada debe pasar al frente y explicar su dibujo, es decir qué le disgusta y le gusta de su cuerpo. Al finalizar las demás participantes le dirán en que aspectos están de acuerdo con ella.

Evaluación:

Llama la atención que en la mayoría de los casos , la percepción personal sobre el cuerpo (en especial las partes que disgustan), no coincidían con la percepción social. Se llevó la discusión hacia el análisis de la valoración del cuerpo femenino a partir de mitos y prejuicios sociales.

Dinámica 5. Lenguaje corporal

Las sesiones de trabajo corporal son realizadas por un especialista, el profesor Pedro Alonso, de la Dirección General de Normales de la Secretaría de Educación Pública, que está comisionado en la institución para prestar sus servicios en fechas determinadas.

El objetivo de esta actividad es sensibilizar a las alumnas hacia el lenguaje corporal, para facilitar la docencia con niños en edad preescolar.

Cada sesión tiene una duración promedio de tres horas y se realizan ,por lo menos, en dos ocasiones durante el semestre.

Material: audiocintas de música diversa, paliacates y ropa cómoda.

Desarrollo:

-La primera fase es de manejo del cuerpo a través del Tai Chi Chuan, mezclado con elementos del yoga para relajar y vigorizar al cuerpo.

-Posteriormente se desarrollan actividades lúdicas con temáticas definidas, por ejemplo, la naturaleza, la evolución del género humano, el circo, los "urbanícolas", etc.

-Cada juego debe conducir a una discusión libre sobre lo vivenciado y una reflexión sobre los cambios que cada uno puede ir operando en su vida cotidiana.

Evaluación:

Se puede decir que, después de dos sesiones, muchos participantes reconocen concientemente su problemática y se plantean el cómo enfrentarla, otros tienen resistencias, pero en general se observa que hay una tendencia a expresarse más libremente que antes.

Nota: Varias de las técnicas vivenciales o dinámicas grupales aquí presentadas, se han tomado y adaptado de los autores que a continuación mencionaremos. Otras son producto de la experiencia personal de los integrantes del proyecto.

Acevedo Ibañez, Alejandro (1991) *Aprender jugando*, Limusa, México.

Chehaybar y Kuri, Edith (1989) *Técnicas para el aprendizaje grupal*, CISE-UNAM, México.

Guzmán García, Luis (1986) *Desarrollo personal. Guía de ejercicios y dinámicas*. Ediciones Contraste, México.

Lozano, Itziar (1992) *Sobre el cuerpo y nuestra identidad, comunicación, intercambio y desarrollo humano para América Latina* (CIDHAL), México.

Morrison, Eleanor y Price Mila (1974) *Nuestra sexualidad. Técnicas de grupo para revisar actitudes y conductas*, Pax, México.

IV. EVALUACION

IV. EVALUACION

En este apartado hacemos una evaluación general de los resultados observados en la realización de la propuesta vocacional de orientación en grupos de alumnas de primer ingreso de la licenciatura en educación preescolar.

La evaluación para nosotros está basada en los aspectos cualitativos del proceso, cabe por ello mencionar algunos supuestos teóricos sobre evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación consiste en una actividad holística que toma en cuenta todos los posibles componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. El objeto de la evaluación trasciende a la simple evaluación de los resultados del aprendizaje. Los modelos actuales de evaluación dan mayor importancia a los aspectos cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta al alumno: "...las investigaciones sobre el aprendizaje escolar y el desarrollo madurativo ponen de relieve la insuficiencia de los resultados de carácter intelectual y subrayan la evaluación del ámbito psicomotor de la conducta. Se trata de proyectar más la evaluación sobre las habilidades, las técnicas, la estrategia del conocimiento, que sobre el dominio de la información"²⁸.

Cabe recordar que cada aprendizaje está conformado por redes de significado interrelacionadas y complejas, la actividad de evaluación es por ello parcial, ya que al evaluar puede haber la posibilidad de que no se detecten las relaciones significantes que el alumno ha establecido.

El grado de significancia de un aprendizaje se manifiesta, muchas veces, sólo con el paso del tiempo. Para Cesar Coll²⁹ las actividades de evaluación sólo nos muestran fotografías estáticas y momentáneas de un proceso de construcción caracterizada por un dinamismo propio.

Reconocemos pues estas reflexiones como elementos que hemos tomado en cuenta al realizar la evaluación de la propuesta, es decir: evaluaremos el proceso a partir de las expresiones y opiniones verbales, aunque es probable que la alumna haya aprendido más de la profesión de lo que puede expresar en un momento dado.

También consideramos el riesgo de realizar sólo evaluaciones cualitativas, pero dada la naturaleza de nuestro trabajo, preferimos asumirlo que limitarnos a indicadores cuantitativos que no reflejen la riqueza del aprendizaje vivencial que proponemos.

²⁸ Rosales, Carlos (1991), *Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza*, Narcea, Madrid, p.31.

²⁹ Coll, César, et al., *El Constructivismo en el Aula*, Graó de Serveis Pedagògic, Barcelona, p.174.

La evaluación de la propuesta se definió básicamente en tres momentos: al final de cada sesión, de cada semestre, del año escolar; y en dos niveles: con las alumnas y con las coordinadoras del curso.

El primer momento de evaluación grupal en cada sesión consistió en recabar información sobre los siguientes aspectos:

1. Lo que se aprendió de la técnica a nivel personal.
2. Lo que se aprendió del grupo.
3. Dificultades que se presentaron en la ejecución de la dinámica
4. Aplicaciones en la vida cotidiana y académica.

En el segundo momento, al final de primer semestre, los aspectos a evaluar se refieren a:

1. El contenido y la secuencia de las dinámicas
2. Los aprendizajes de la alumna en:
 - Su integración grupal y académica
 - El conocimiento de la profesión.
 - Su crecimiento personal
3. La evaluación de la coordinadora
4. La evaluación del trabajo grupal.
5. Sugerencias y propuestas.

El tercer momento se dio al finalizar el segundo semestre en el que se retoman los aspectos arriba mencionados y se cierran a las sesiones:

Se propuso además una evaluación a nivel de las coordinadoras, en los mismos periodos que las evaluaciones de las alumnas. Los aspectos a considerar serían:

- Dificultades de la dinámica aplicada en los aspectos materiales y de operatividad.
- Grado de participación de las alumnas.
- Evaluación global y sugerencias.

4.1 Evaluación por parte de las alumnas

En el anterior apartado hicimos una reseña muy general de la evaluación de cada sesión, sabemos que a nivel de la expresión en grupo, sobre todo en las primeras etapas de integración, es difícil que se ofrezcan críticas u opiniones profundas de lo que realmente se está sintiendo, por ello para las evaluaciones finales, decidimos partir de cuestionarios abiertos de carácter cualitativo y anónimos.

A continuación daremos cuenta de las opiniones que con mayor frecuencia son expresadas por las alumnas. En lo referente a los logros personales encontramos afirmaciones como las siguientes:

- "Las sesiones ayudan a conocernos más"
- "Me permitieron afirmar mi decisión de ser educadora"
- "Pude quitarme temores de hablar frente al grupo"
- "Tengo mayor criterio sobre mi persona".

Sobre el punto de la participación grupal las respuestas son de este tipo:

- "Nos podemos conocer más como grupo"
- "Ayudan a comprender más a las personas que son reservadas"
- "Mayor sensibilidad hacia otro tipo de comunicación"
- "Nos divertimos, baja la tensión y aprendemos de todos"
- "Podemos aprender a respetarnos y aceptarnos"
- "Sería muy importante que todo el grupo asistiera"
- "Es el único espacio en el que nos podemos sentir libres"

En cuanto a dificultades en la aplicación de las dinámicas, estas son las opiniones:

- "Hay personas que nunca se expresan"
- "Es muy poco tiempo"
- "No se pueden ver todos los temas que nos interesan"
- "Nos gustaría poder trabajar más en los salones de cantos y juegos"
- "las compañeras no son siempre sinceras"
- "El horario no es adecuado"

En el aspecto de las aportaciones que se han logrado para el conocimiento de la profesión las evaluaciones de las alumnas expresan:

- "Fué muy importante conocer las características de la educadora"
- "Se aprende más acerca de la carrera"
- "Pudimos saber tips sobre la carrera" (de las pláticas con las compañeras de otros grados"
- "Ayudan a conocer más al grupo y a los niños y son divertidas"
- "Las pláticas con la exalumna y el educador nos hicieron ver aspectos que no esperábamos"

Por lo que se refiere a las sugerencias, las peticiones más frecuentes son: Que se tengan más horas a la semana y se continúe el trabajo en el siguiente grado; que se aborden más lo temas de sexualidad en general e infantil en lo particular, además de que se busquen los mecanismos para que este espacio tenga un valor curricular.

En cuanto a la evaluación del desempeño de las coordinadoras, los aspectos que las alumnas resaltan son: la facilidad para generar confianza en el grupo, la disposición para escucharlas, el respeto a sus opiniones y su capacidad para conducir las sesiones.

4.2 Evaluación por parte de las coordinadoras

Las dificultades que se han encontrado a lo largo de estos dos años de aplicar la propuesta como tal, son del orden institucional más que en la práctica del proyecto con las alumnas. En general podemos mencionar el horario, cuando se asigna la sesión de orientación en la primera o en la última hora del día, la asistencia a las sesiones se ve menguada.

Al organizar los horarios de los grupos, evidentemente se da prioridad a las asignaturas con valor curricular y en los huecos que van quedando se asigna el horario de Orientación. Este, en una alta frecuencia, coincide con los días en que las alumnas asisten a sus prácticas de observación y, dada la lejanía de las instituciones, ya no regresan a la escuela y se pierde esa sesión.

Por otro lado se puede mencionar como un elemento que interfiere, la insuficiencia de la hora semanal. Generalmente cuando se llega a la evaluación grupal se cuenta con poco tiempo para la reflexión y las conclusiones tienen que realizarse de forma apresurada.

Cabe señalar también como una dificultad del orden operativo, la referida al espacio físico, no todos los salones tienen un espacio amplio, los mesabancos son muy pesados y la única posibilidad para trabajar es moviéndolos a las orillas del salón, en esa acción se pierde un tiempo preciado. Además, la restricción del espacio físico hace que mucha gente no se llegue a relajar adecuadamente para entrar a la tarea grupal.

En lo relativo a la operatividad de las dinámicas hemos encontrado que la mayoría de ellas han resultado adecuadas para las alumnas, las coordinadoras tratan de evaluarlas semanalmente, pero en muchas ocasiones esto no se puede lograr dadas las cargas de trabajo en otras acciones del Servicio de Orientación y la falta de coincidencia en el horario, dificulta la planeación y evaluación de esta actividad.

Al llevar a cabo la evaluación semestral hay acuerdo en los siguientes resultados:

1) Fuera de los grupos con problemática por el horario asignado al espacio de Orientación, la participación de las alumnas es muy alta, el interés se mantiene así como la comunicación y la interacción.

2) Las sesiones que a lo largo de estos dos años han tenido mayor demanda son las referidas a la Orientación Profesional propiamente dicha y las relativas a su conocimiento personal (autoestima y sexualidad principalmente).

Por lo que se refiere al conocimiento de la profesión, las sesiones han sido ampliamente motivadoras, podemos decir que ello debido a que parten de situaciones vivenciadas en la práctica y se cuenta con el espacio para la expresión libre de dudas y opiniones críticas.

Respecto al objetivo de elevar la autoestima, hemos visto que a partir de las dinámicas hay una valoración más elevada del rol femenino. Pero si es necesario destacar que el tiempo asignado es insuficiente, ya que este tema, como el de la sexualidad, tienen subtemas que deben tratarse en un mayor número de sesiones. Lo que si hemos podido constatar es que, a partir de la reflexión grupal, ha habido un incremento en las solicitudes de asesoría psicológica individual y en ellas prevalece la problemática de la autoestima .

3) Las sesiones de integración grupal, cuyos objetivos son: propiciar el conocimiento y la comunicación grupal, para fomentar las relaciones de respeto, son las que han presentado mayor de dificultad.

Esta problemática se presenta, frecuentemente, por el hecho de una continua interferencia de un imaginario que es transmitido por un gran número de docentes: la idea de que la integración en los grupos de aprendizaje se da en la forma de relaciones amistosas, de comunicación íntima a nivel personal. La unión grupal se interpreta como uniformidad de pensamiento y acción.

Vale la pena añadir en esta evaluación algunas evidencias que, aunque no están relacionadas con la actividad directa en el aula, tienen que ver con las actitudes que a partir de la implementación del espacio de Orientación, se han venido observando por otros docentes, específicamente los de 2o. y 3er. grado.

Las observaciones son principalmente en cuanto a actitudes y participación, mayor demanda de espacios de expresión, mayor interés por la vida política y social; se ha incrementado en búsqueda de alternativas para su formación, una mayor seguridad en sus prácticas docentes.

Por otro lado, las alumnas de los grados avanzados constantemente solicitan que se les permita su colaboración en nuestro proyecto ya que en su momento, las pláticas intergrados fueron de gran ayuda para conocer la profesión.

Finalmente, reconocemos que si bien el proyecto en general ha dado buenos resultados, todavía de deben resolver algunas lagunas en cuanto a la metodología en general :

Hace falta consolidar el marco teórico referencial que sustenta la propuesta. Actualmente existe la inquietud de la Dirección General de Normales de ir conformando ese marco teórico para las escuelas formadoras de docentes. Consideramos que si bien, este es un avance, cabe a cada institución conformar una metodología acorde a sus necesidades específicas.

Es necesario sistematizar el registro, la evaluación, los contenidos, de tal manera que la propuesta se conforme en un programa que pueda establecerse de manera permanente. En particular se requiere consolidar la evaluación ex-ante y ex-post del trabajo grupal.

En el orden de las sugerencias coincidimos con lo propuesto por las alumnas en el sentido de dar a los espacios de orientación en aula un valor curricular y aumentar el número de horas asignadas a esta tarea.

V. ANALYSIS

V. ANALISIS

En esta sección abordaremos el análisis de la propuesta con los elementos que hemos desarrollado hasta el momento: el fundamento teórico, las condiciones del proyecto, el desarrollo y la evaluación del mismo. Partiremos inicialmente de tres niveles de análisis: individual, grupal y en el profesional.

1) En el nivel individual: encontramos en los grupos diversas expresiones en torno a la elección profesional desde aquellas en las que existe ya una determinación bastante madura, hasta las que han desarrollado una actitud pasiva hacia la elección (cfr. James Marcia) y la aproximación a la misma. Hemos podido constatar como en la elección de la carrera juegan factores internos de personalidad, identificaciones, historia individual, deseos inconcientes, etc.

"La carrera aparece como el punto de confluencia donde se anudan las expectativas más diversas, como expresión de deseos inconcientes que buscan satisfacción".³⁰

En nuestra experiencia encontramos que, además de estas motivaciones inconcientes, los factores familiares y sociales intervienen de una manera contundente: la identificación social del rol de la mujer, derivada de ello, la presión familiar y social por elegir carreras "femeninas", que prepare a las jóvenes para asumir los roles tradicionales (esposa y madre).

Por otro lado, la problemática de tipo económica, especialmente en la actual coyuntura de crisis, está provocando que, a pesar de que la joven haga conciente que no tiene la vocación para la carrera, continúe en ella porque en el subsistema de educación normal se asegura al egresado una plaza en su campo laboral.

No desconocemos estas determinantes sociales, pero en el desarrollo de nuestro trabajo hemos visto que apartir de él, se han logrado, en lo individual la elaboración de conflictos personales y el reconocimiento y la reflexión sobre las características reales, no las idealizadas o imaginarias, del docente preescolar.

2) En el nivel grupal se hace necesario recordar que la intención no es la terapia grupal, sino nos centramos más bien, en los aspectos de orden operativo, de la tarea grupal. Esto se concreta en el conocimiento de la profesión, en la que se contrasta en el grupo la imagen de sí y la imagen de lo profesional.

³⁰ Foladori, Horacio (1985), *Análisis Vocacional y Grupos*, Universidad. Autónoma del Edo. de Morelos, Serie: Ciencias Sociales, p. 97.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Ciertamente, la tarea manifiesta para el grupo es el conocimiento y reflexión en torno a la profesión. Pero constantemente se sugiere por sus integrantes el abordaje de temas que de manera sistemática les inquietan.

Siendo rígidos con los objetivos propuestos se podrá pensar que no es válido que se desvíe el tema central hacia otros ámbitos pero pensamos que dadas las características de la edad, toda reflexión en torno a la problemática de la joven incide en una toma de conciencia que la llevará necesariamente a reflexionar sobre su futuro profesional.

Podemos también confrontar la relación grupo institución. Cuando el trabajo en un grupo con una aproximación a lo operativo, se realiza en una institución, se pueden establecer tres tipos de relaciones entre el objetivo que se manifiesta en el grupo y el objetivo institucional³¹.

- 1) La tarea del grupo coincide total con el objetivo institucional.
- 2) La tarea del grupo coincide parcialmente con el objetivo institucional.
- 3) La tarea del grupo no coincide con lo institucional.

Ya se había mencionado la problemática de la orientación educativa a nivel institucional: no se sabe exactamente cuál es el papel del orientador educativo, si bien el objetivo del trabajo grupal partió de una necesidad sentida por la autoridad y las evaluaciones institucionales, a lo largo de la experiencia, las propuestas que emanan de ella, han ido conformando un objetivo institucional. Es por ello que, en nuestro caso, aparentemente habría congruencia entre ambas expectativas.

Lo anterior no impide que este trabajo pueda estar en riesgo de desaparecer al haber un cambio de dirección, por ello es necesario sistematizarlo metodológicamente y en lo institucional luchar porque tome un carácter institucional formal.

Cabe señalar que existen experiencias institucionales sobre el trabajo grupal en orientación, específicamente la vocacional (véase P. Calderón, y H. Foladori), que consignan sus bondades para los grupos de adolescentes, en ellos se manifiesta una clara superioridad sobre la orientación de tipo tradicional. Sin embargo, en ambos trabajos se aclara que es necesario investigar más sobre la incidencia a futuro de esta metodología.

Podríamos concluir que en el grupo se han producido tomas de conciencia pero a diferentes niveles y que es a lo largo de la formación profesional y en el futuro en donde esa conciencia puede concretarse en la acción transformadora.

En el discurso teórico de la formación de las educadoras se han insertado nuevos contenidos que tratan de incidir en la conciencia de la problemática social, en una pedagogía que considera

³¹ Baulco, Armando, op. cit.

al niño sujeto de su propio aprendizaje. Pero esta discurso teórico no ha podido afectar de manera sustantiva la práctica tradicional de la docencia tanto en la formación como en la práctica docente preescolar (cfr. Aurora Elizondo).

Este hecho se hace evidente a través de las prácticas que las alumnas realizan desde el primer año de la carrera, en donde se enfrentan a una realidad que no concuerda con los modelos imaginarios institucionales y sociales.

La reflexión de estas situaciones en el espacio grupal ha permitido que se subraye la diferencia entre el "deber ser institucional" y el "ser en la realidad", a su vez la reflexión ha dado lugar a problematizar para la búsqueda de alternativas. En lo individual como en lo grupal se incide en la posibilidad de madurar y de realizar transformaciones.

Somos conscientes que también a la larga estamos construyendo un "imaginario" de educadora: crítica, reflexiva, participativa en lo social, etc. Construcción que posiblemente no cabe en nosotros simplemente "depositarla" para que se inicie un proceso de identificación profesional, sino que intentamos no definir una forma sino ubicar al joven en situaciones que le permitan enfrentar sus marcos de referencia frente a la realidad de la docencia preescolar.

Por otro lado es importante reflexionar sobre la formación profesional en la institución. Con relación a la misma, también se han edificado una serie de mitos o imaginarios: se considera que a partir del currículum académico se va a obtener un producto ya acabado.

Hay elementos como la diferencia entre lo instituyente con lo instituido, el currículum oculto, lo extracadémico, las asignaturas, sus interrelaciones, etc. que van a ir conformando una identidad. Para nosotros la formación escolar inicial, es sólo una primera etapa de un largo proceso de identificación profesional.

Boholavsky³² afirma que la identidad pasa por varias etapas, en la formación universitaria se encuentra el joven en una etapa de exploración en donde se reflexiona sobre la realidad y frente a ella y confronta los gustos e intereses.

Por ello no es raro que existan todavía algunas crisis vocacionales. Posterior esta etapa se inicia la llamada "establecimiento", en la cual hay un periodo de ensayo sobre los varios campos de trabajo y después una etapa llamada de estabilización. Creemos que es muy importante dar continuidad a la asesoría vocacional para los grados más avanzados de la licenciatura.

No deja de inquietarnos el peso que tiene la práctica escolar en la vida académica de las alumnas, es medular en su formación, pero los problemas surgen cuando hacemos una evaluación de educadora e instituciones preescolares a las que la alumna se enfrenta. Es entonces cuando nos damos cuenta del peso que tiene la formación fuera del aula, que puede llevar a reproducir actitudes, comportamientos y estilos de docencia que se consideran "exitosos" cuando no hay una reflexión crítica de los mismos.

³² Op. cit. p.58.

Tampoco desconocemos que la relación maestro-alumno-institución, da lugar a un cierto esquema pedagógico de los formadores de docentes que a su vez tiende a reproducirse en los formados. Por ello no se debe desconocer por el psicólogo educativo, la importancia del trabajo interdisciplinario en proyectos innovadores cuyo propósito sea la "formación" de docentes críticos y constructivos. Entendemos la formación como:

"Toda acción organizada que pretenda provocar una reestructuración más o menos radical del modo de funcionamiento de la persona. La formación entendida así, afecta a las diferentes maneras de pensar, de percibir y de comportarse...Formarse es reflexionar para sí, sobre situaciones, sobre sucesos y sobre ideas.³³"

³³ Ferry Gilles (1994), *El Trayecto de la Formación*, Paidós, Buenos Aires, p.26.

VI. CONTRIBUCION

VI. CONTRIBUCIÓN

Por todo lo analizado, podemos pensar en que hay algunas contribuciones que pueden aportarse al campo de la psicología, si bien estamos ciertos que son modestas, pueden dar lugar a aplicaciones o experimentaciones en otras instituciones.

Un primer aspecto que se deriva de este trabajo es la consideración de la etapa psicológica por la que atraviesan las alumnas a las que va dirigido el proyecto. Por ello la primera contribución se da en el ámbito de lo individual.

Por otro lado, como ya ha sido revisado, son varios los autores que nos señalan la importancia del grupo como lugar de reflexión para las inquietudes y las dudas vocacionales, que en el caso de los estudiantes del nivel superior todavía no se resuelven.

A nuestro parecer la contribución en general, sería el haber relacionado los factores individuales y grupales en la reflexión sobre la vocación, en un proyecto institucional. En esta relación destaca la participación del psicólogo que con su intervención, incide en el logro de una identidad profesional.

En el campo de la educación superior pocas son las experiencias de aportes metodológicos y del papel del psicólogo en ese nivel. El psicólogo, a diferencia de otro tipo de profesional, tiene la formación para profundizar en el análisis y la reflexión de las expectativas del grupo. Es él quien vá a motivar para la expresión de miedos y angustias y desencadenar la reflexión conciente sobre los prejuicios, valores, modelos y soluciones o aproximaciones prospectivas.

Nuestra experiencia concuerda con la evaluación de la propuesta de Patricia Calderón de Trabajo Grupal para la Orientación Vocacional³⁴, en la que se concluye que, de los maestros que aplicaron su curso de orientación con metodología grupal, fueron los psicólogos quienes obtuvieron mejores resultados y los mejor evaluados por los alumnos.

Existen dos elementos que, aunados a la importancia de la formación psicológica, son de relevancia para consolidar la metodología propuesta. Por un lado, el ser docente de la institución, que nos ha permitido no sólo estar cerca de los grupos durante periodos más largos de tiempo, sino vivir la institución y conocerla más profundamente.

Por otro lado, nuestra propia asistencia como observadores a los jardines de práctica de las alumnas, ha hecho que la reflexión conjunta con las alumnas parta de observaciones y vivencias compartidas.

³⁴ Calderón, Patricia (1992), *La Orientación Vocacional en Grupo*, Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana.

Los resultados de esta propuesta son, en general, satisfactorios, se tienen que afinar muchos detalles, pero creemos que es susceptible de aplicarse a otras instituciones, que además nos abre una serie de interrogantes que pueden convertirse en temas de investigación. En uno de los reportes del Segundo Congreso de Investigación Educativa³⁵, con respecto al estado de las investigaciones en el área de orientación profesional, los porcentajes eran de la siguiente manera:

- Orientación Profesional:	20.1%
- Orientación Escolar:	17 %
- Orientación Vocacional:	14.1 %
- Problemática Social:	13.1 %

Cabe aclarar que por orientación profesional se entiende el servicio de profesiografía; la investigación se dirige a la situación actual de las diferentes profesiones y de su mercado de trabajo. Como podemos apreciar el tema que nos interesa tiene grandes posibilidades ya que no existen muchas investigaciones al respecto.

La problematización, entonces, podrá centrarse en varias opciones: ¿cómo se forma y consolida la identidad vocacional? ¿Qué relación hay entre el curriculum académico y la formación profesional? ¿Cuáles son los imaginarios que sustentan una elección profesional?. ¿Cuáles serán los efectos a largo plazo de nuestra metodología.?

Podemos concluir que la experiencia resultante ha sido satisfactoria, que existen los elementos teóricos que dan sustento a la propuesta, que la misma es perfectible, que dá lugar a otras investigaciones y que privilegia la intervención profesional del psicólogo.

³⁵ Calvo López, Mónica, et al. (1993) *Orientación educativa, estados del conocimiento*. Cuaderno no. 18, Congreso Nacional de Investigación educativa. ANUIES/SEP-SNTE.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Aberastury, Armida, (1989), La adolescencia normal. Paidós, México.
2. Bauleo, Armando, (1983), La propuesta grupal. Folios, México.
3. Blos, Peter, (1980), Psicoanálisis de la adolescencia, Joaquín Mortiz, México.
4. Boholavsky, Rodolfo, (1984) Orientación vocacional, la estrategia clínica. Nueva Visión. Buenos Aires.
5. _____, (1975) Lo vocacional, teoría, técnica e ideología. Búsqueda. Buenos Aires:
6. Calderón Nájera, Patricia. (1992), La orientación vocacional en grupo. Tesis doctoral. Universidad Iberoamericana. México.
7. Calvo López, Mónica, et al. (1993) Orientación educativa. Cuaderno 18, 2o. Congreso Nacional de investigación educativa. ANUIES/ SEP- SNTE, México.
8. Campos Hernández, Miguel, et al. (1991), El aula universitaria. CISE-UNAM, México.
- 9.- Coll, César, et al. (1993), El constructivismo en el aula, Graó de Serveis Pedagógico, Barcelona.
- 10.- Del Val, Juan (1994) El desarrollo humano, Siglo XXI. México.
- 11.-Ferry, Gilles (1994). El trayecto de la formación. Paidós, Buenos Aires.
- 12.- Elizondo, Aurora. El maternaje en la educación preescolar. La institucionalización de un modelo de mujer. Tesis doctoral, mimeo.
- 13.- Foladori, Horacio (1985), Análisis vocacional y grupos. Serie ciencias sociales e historia. Universidad Autónoma del estado de Morelos, México.
- 14.- Fernández Calderón, Julieta y Cohen Degovia, Guillermo ,(1986), El grupo operativo, Extemporáneos. México.
- 15.- González Rey, Fernando L.(1987), Motivación moral en jóvenes y adolescentes. Científico-Técnica, La Habana.

16.- Meriño Gamiño, Carmen (1994). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía, en Perfiles Educativos, núm. 60. CISE-UNAM, México.

17.-Nava Ortiz, José (1993). La orientación educativa en México., Documento Base. Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO). México.

18.- Reyes Esparza, Ramiro (1994), Diagnóstico del subsistema de formación inicial. Fundación SEP-SNTE, México.

19.- Rosales, Carlos (1991), Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea, Madrid.

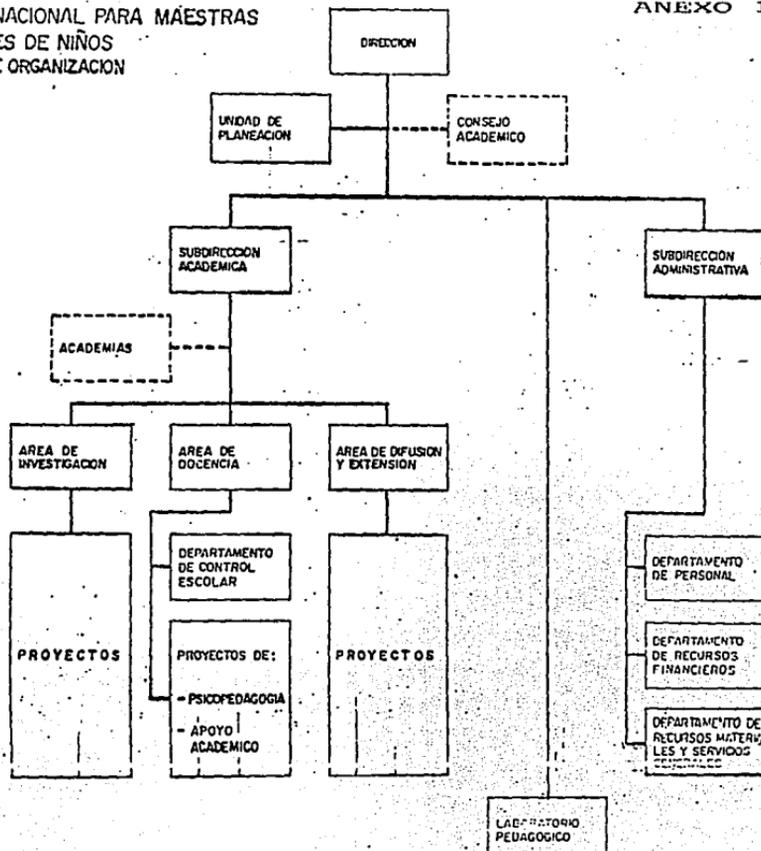
TESIS SIN PAGINACION

COMPLETA LA INFORMACION

ANEXOS

ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS
DE JARDINES DE NIÑOS
DIAGRAMA DE ORGANIZACION

ANEXO 1

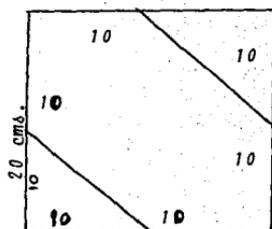


ANEXO 2

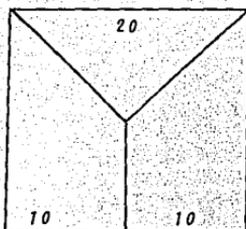
ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS.

1 ^o SEMESTRE	2 ^o SEMESTRE	3 ^o SEMESTRE	4 ^o SEMESTRE	5 ^o SEMESTRE	6 ^o SEMESTRE	7 ^o SEMESTRE	8 ^o SEMESTRE	
MATEMÁTICAS	ARITMÉTICA	INVESTIGACION EDUCATIVA I	INVESTIGACION EDUCATIVA II	LABORATORIO DE DOCENCIA II	LABORATORIO DE DOCENCIA III	SEMINARIO: PEDAGOGIA COMPARADA	SEMINARIO: MODELOS EDUCATIVOS DE LA EP. CONTENPORANEOS	SEMINARIO: DE APORTES A LA PEDAGOGIA
PSICOLOGIA I (PSICOPEDAGOGIA)	PSICOLOGIA II (PSICOPEDAGOGIA)	PSICOLOGIA EDUCATIVA	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGIA SOCIAL		LABORATORIO DE DOCENCIA IV	LABORATORIO DE DOCENCIA V	LABORATORIO DE DOCENCIA VI
TEORIA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLOGICAS)	TEORIA EDUCATIVA II (MORFOLOGIA Y TELEOLOGIA)	TECNOLOGIA EDUCATIVA I	TECNOLOGIA EDUCATIVA II	PLANEACION EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	EVALUACION EDUCATIVA	SEMINARIO: ADMINISTRACION EDUCATIVA	
SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOC. DE MEXICO I (ANTERIORES)	SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOC. DE MEXICO II (ANTERIORES)	PROBLEMAS ECON. POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO I	PROBLEMAS ECON. POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO II	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	COMUNIDAD Y DESARROLLO	SEMINARIO: IDENTIDAD Y VALORES NATIONALES.	SEMINARIO: PROSPECTIVAS DE LA POL. EDUC.
ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	LITERATURA INFANTIL I	LITERATURA INFANTIL II	TEATRO INFANTIL I	TEATRO INFANTIL II	PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE ALTERNANCIAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO	SEMINARIO: ADMON. DE RESP. SOC. DEL LIC. EN EDUC. PREESC.	SEMINARIO: RESP. SOC. DEL LIC. EN EDUC. PREESC.
OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA I	EDUCACION TECNOLOGICA I	EDUCACION TECNOLOGICA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE IV	SEMINARIO: ELABORACION DEL DOCTO. RECEPCIONAL	
EDUCACION PARA LA SALUD I	EDUCACION PARA LA SALUD II (HIGIENE ESCOLAR)	PSICOLOGIA EDUCATIVA III	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE I	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE III		CONTENIDOS DE APRENDIZAJE V	
APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I (DANZA, MUSICA, ART. PLAST. Y TEATRO)	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II (DANZA, MUSICA, ART. PLAST. Y TEATRO)	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III (MUSICA, CANTOS Y JUEGOS)	EDUCACION FISICA I	EDUCACION FISICA II	EDUCACION FISICA III	DIFERENCIAL I	DIFERENCIAL II	

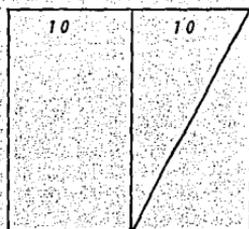
MODELO PARA HACER EL ROMPECABEZAS



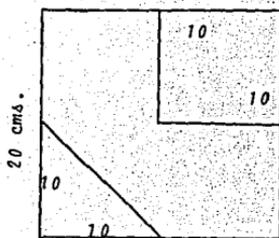
20 cms.



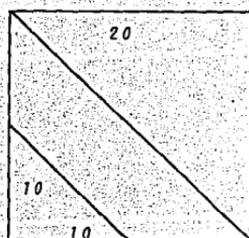
20 cms.



20 cms.



20 cms.



20 cms.

ANEXO 4

ETAPAS	QUÉ DEBO O SE ME PERMITE HACER O CÓMO DEBO COMPORTARME	QUÉ NO DEBO O NO SE ME PERMITE HACER O CÓMO NO DEBO COMPORTARME
<p>I EN LA INFANCIA</p> <p>Al vestir. Al hablar. Alimentación. Poses del cuerpo. Conocimiento del cuerpo. Juegos. Amistades. Con cada miembro de la familia. Con extraños. Con autoridades o personas "importantes". Dónde estar. Con nuestras maestras y maestros. Con nuestras compañeras o compañeros. Tareas encomendadas. Preguntas. Otros.</p> <p>II y III EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD</p> <p>Al vestir y arreglarse. Al hablar. Poses del cuerpo. Alimentación. Juegos. Diversiones. Amistades. Con extraños. Sexualidad: menstruación, virginidad, relaciones sexuales, trato con enamorados o novios. Con miembros de la familia. Dónde estar. Dónde ir (al salir de casa). Con maestras y maestros. Con líderes de cualquier actividad. Con autoridades. Tareas encomendadas. Estudios recomendados. Dudas, preguntas, inquietudes. Para lograr una posición social (prestigio). Para tener dinero y comodidades. Para ser aceptada en la sociedad.</p>		

QUIÉN ME LO DICE	DÓNDE ME LO DICEN	CÓMO ME HACEN OBEDECER O HACER LO QUE DICEN QUE DEBO