

✓ EL METODO DE PROYECTOS EN
EL NIVEL PREESCOLAR



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PREESCOLAR

P R E S E N T A :

FRANCISCA VERONICA SANCHEZ MERECIAS

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

México, D.F. a 23 de marzo del 2000.

**C. PROFR. (A) FRANCISCA VERONICA SANCHEZ MERECIAS
P R E S E N T E .**

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: EL METODO DE PROYECTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR.

opción TESIS, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a proceder a la impresión, así como presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

PROFR. GONZALO A. GONZALEZ LLANES
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

GAGLL/sfg*

I N D I C E

DEDICATORIAS

INTRODUCCION 4

C A P I T U L O I

EXPLORACION CONCEPTUAL DE METODO DE PROYECTOS

1. 1. Filosofía Educativa de John Dewey.	7
1. 2. El Método de Proyectos.	17
1. 3. Relaciones entre Método de Proyectos y la teoría Deweyana.	21

C A P I T U L O II

ANALISIS DEL METODO DE PROYECTOS Y EL TRABAJO POR UNIDADES COMO PROPUESTA DE TRABAJO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION PREESCOLAR.

2. 1. Programa de Educación Preescolar de 1992.	29
2. 1. 1. Fundamentación Pedagógica del P. E. P. '92.	30
2. 1. 2. Objetivos del programa.	35
2. 1. 3. Opción metodológica del programa.	35
2. 1. 3. 1. Etapas del proyecto.	42

2. 1. 3. 2. Organización del espacio.	56
2. 2 Programa de Educación Preescolar de 1981.	61
2. 2. 1. Fundamentación.	62
2. 2. 2. Objetivos del programa.	65
2. 2. 3. Opción metodológica del programa.	66
2. 2. 3. 1. Temario general de unidades.	67
2. 2. 4. Planeación de actividades del Trabajo por unidades	69
2. 3. Elementos de comparación entre Método de Proyectos y Trabajo por unidades.	75
2. 4. Potencialidades y limitaciones del Método de Proyectos.	79

CAPITULO III

EL PAPEL DEL METODO DE PROYECTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

3. 1. La comprensión del Método de Proyectos.	83
3. 1. 1. Surgimiento de los Proyectos	84
3. 1. 2. Las etapas del Proyecto.	85
3. 1. 3. La caracterización del friso.	86
3. 1. 4. La función de las áreas de trabajo.	87
3. 1. 5. La evaluación del Proyecto.	88

3. 1. 6. Presencia del Trabajo por unidades en la conceptualización del Método de Proyectos.....	89
3. 1. 7. Reflexiones sobre Método de Proyectos.	91
3. 2. Las condiciones de trabajo.....	91
3. 2. 1. El aspecto laboral, empleos, horarios y fatiga.	92
3. 2. 2. La saturación de grupos.....	93
3. 2. 3. La infraestructura.	94
3. 2. 4. El perfil de la educadora.....	94
3. 3. La evaluación de las autoridades.....	95
3. 3. 1. Las prioridades de la Directora y la supervisión.....	97
3. 4. El apoyo de la actualización.....	98
3. 4. 1. Las necesidades de mejorar la educación preescolar.	100
GRAFICA DE RESULTADOS	101
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFIA	104

DEDICATORIAS

A Dios:

*Por la vida, por mis logros y por
permitirme tener a las personas amadas
a mi lado.*

A mi Esposo:

Miguel Angel.

*Quien es el amor de mi vida. Y quien
siempre me ha estimulado para seguir
adelante en las buenas y en las malas.*

Por eso y más...

- Te amo Migue -

A mis Padres:

Bety y Adrián

*Que son parte primordial de mi vida,
pues sin ellos mi esfuerzo no tendría
sentido.*

¡Gracias por todo!

A mis hermanos:

*Roberto, José Luis, Luis Adrián,
Beatriz y Anselmo, quienes me han
permitido ser parte de ellos, así como
compartir los mejores momentos de la vida.*

A mis amistades:

*En especial a mis compadres Sanjuana
y Antonio.*

*Al Profr. Marcelino Martínez
Nolasco por todo el apoyo brindado para
la culminación de esta investigación*

*Y un especial agradecimiento al
Profr. Cuauhtémoc Guerrero Araiza,
quien dedico parte de su valioso tiempo
en apoyarme para la elaboración de esta
tesis, ya que su persona es un ejemplo a
seguir.*

Por su ayuda ¡Mil Gracias!

*A la Universidad Pedagógica Nacional
que me permitió formarme como
Profesionista, mi agradecimiento eterno.*

INTRODUCCION

I N T R O D U C C I O N

El trabajar con niños de preescolar ha permitido cuestionarme sobre mi quehacer cotidiano, y ver que hay tantos asuntos de interés en la práctica docente, lo que me lleva a pensar que elegir un tema de estudio no es fácil, sin embargo, fue necesario decidirme por uno, que diera respuesta a mis interrogantes, pues el enseñar por enseñar sin tener las bases suficientes en el nivel educativo de preescolar es preocupante, y más aún si no se conoce la metodología que se maneja, ya que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el conocimiento que de ello se tenga llevará a comprender y crear las estrategias necesarias para el mejor desempeño en el quehacer cotidiano del docente ya que dentro del ámbito escolar, la didáctica constituye el arte que el maestro genera para planear y sistematizar dicha labor, sin embargo, la mayoría de las veces el poco interés de esta didáctica ha conllevado a una situación rutinaria que acaba con el arte de crear, teniendo como resultado que tanto maestros como alumnos sólo traten de transcurrir el tiempo para cubrirlo sin tener otro fin.

Por ello se realizó un estudio exhaustivo sobre la metodología actual en este nivel educativo. La presente investigación pretende ayudar primeramente a mi tarea educativa, y facilitar la comprensión de esta metodología, a todos aquellos que trabajan el Método de Proyectos.

Sin pretender hacer de este estudio una fórmula para el manejo de Método de Proyectos, pero sí permitir reflexionar sobre él. Considerando que la educación preescolar es el primer acercamiento del niño a las instituciones educativas y que es aquí donde se dan las bases para su buen desempeño escolar futuro.

Esta investigación está organizada en tres capítulos que se desarrollan de la siguiente manera.

En el primer capítulo se trata de rescatar los elementos más importantes que constituyen la filosofía educativa de Dewey contenida en su obra "*Democracia y Educación*"¹ basada en una filosofía experimental e instrumental cuyas raíces se encuentran en la filosofía de la vida.

Se partirá de los conceptos más generales como educación y medio ambiente para arribar a conceptos particulares, tales como: dirección, crecimiento, disciplina, sentido, espíritu, juego, trabajo y conocimiento. Después de exponer en términos generales algunos de los conceptos que se consideran más relevantes de Dewey para efectos de este trabajo, se presentarán los elementos con los cuales se construye la propuesta de Método de Proyectos actualmente sustento del Programa de Educación Preescolar. Finalmente se realiza un ejercicio de comparación entre la propuesta de Método de Proyectos y la filosofía educativa de Dewey, ejercicio necesario para comprender la interrelación existente entre ellos.

Ahora bien, cuando el arquitecto, el ingeniero o el artista tratan de realizar un proyecto, ponen en juego una gran cantidad de su saber, inspiración, experiencia y técnica, que el niño no esta en condiciones de poner, porque no las posee. Por consiguiente, si se pretende con este método crear en la escuela situaciones que en nada difieran de las que se dan en la vida, habrá de propiciarse que el proyecto se oriente hacia actividades que generen conocimientos. Y ésta es una de las finalidades más importantes del método, el proyecto en la escuela no echa mano del saber, ni de la técnica para obtener el producto, sino a la inversa, la escuela innova un proyecto para propiciar el saber y la experiencia

¹ DEWEY, John. Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Ed. Lozada, Buenos Aires, 1971. Página 382

conjuntamente con el aprendizaje significativo. El profesional o el artista idean un proyecto porque saben; porque a los niños se les va a sugerir trabajar proyectos para que aprendan. Por lo que en el segundo capítulo de este trabajo se han recabado las características pertinentes sobre la metodología actual (Método de Proyectos) en el nivel preescolar con el fin de tener una mejor claridad y comprensión de la misma, así mismo, se creyó necesario también dar un panorama de la metodología anterior, esto con la finalidad de encontrar los puntos de encuentro entre una y otra metodología.

Una primera situación por revisar consiste en valorar la comprensión de Método de Proyectos en las educadoras. Para ello presentaré la información proveniente de una serie de entrevistas a profundidad que realicé con compañeras de trabajo, tratando de conocer sus preocupaciones acerca de su quehacer docente. La información resultante la ubico como una exploración de trabajo con Método de Proyectos que en tanto permite acercarme a una serie de conclusiones iniciales, que tendrían que ser validadas en un estudio de mayor profundidad. Sin embargo, los comentarios muestran una realidad que no está presente en los informes y valoraciones que hacen autoridades sobre la aplicación de Método de Proyectos.

CAPITULO I

EXPLORACION CONCEPTUAL DE METODO DE PROYECTOS

C A P I T U L O I

EXPLORACIÓN CONCEPTUAL DEL MÉTODO DE PROYECTOS

Trabajar en esta primera parte las ideas contenidas en la filosofía pragmática de John Dewey, es tratar de entender aquellos elementos sobre los que se funda la propuesta educativa <<Método de Proyectos>>.

Un gran número de educadores (Sainz, Kilpatrick, Comas, Hotckiss, etc.) coinciden en que las ideas del Métodos de Proyectos tienen su origen en el pensamiento de John Dewey. Dicho pensamiento, de manera general, nos remite a reflexionar sobre el contenido educativo de una sociedad democrática, precisando los cambios en la materia de estudio y los métodos de educación necesarios para favorecer la democracia.

Por ello es pertinente para este estudio, explorar algunos referentes filosóficos realizando un ejercicio de análisis. De no hacerlo así sería como construir una casa sin cimientos, que en cualquier momento puede caer. La práctica docente es similar, el maestro necesita entender su propuesta de trabajo y las bases sobre las que se funda para poder evitar los obstáculos que se le presentan. De otra forma tropezará continuamente ante los problemas afectando su práctica de trabajo en el grupo.

1. 1 Filosofía educativa de John Dewey

Para Dewey la función de la educación en su sentido más amplio es la continuidad de la vida, mediante la renovación del grupo social. Se encarga de dirigir los hábitos y fines del

mismo transmitiendo los poderes, capacidades e ideales adquiridos en la sociedad de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, asegurando con ello su propia existencia y desarrollo. Aunque un grupo de individuos deje de existir en un momento determinado, sus costumbres, creencias, instituciones, normas y valores permanecerán en sus sucesores dándose así la transmisión de la cultura.

Se habla de un grupo social, porque la educación no debe entenderse como un proceso individual, sino como una necesidad social. Hay que recordar que desde que nace se pertenece a un grupo social que educa a sus miembros de manera informal, asimilando éstos las actividades y aspiraciones del grupo, participando en los juegos, trabajos y en una serie de actividades más amplias que se dan en la vida de quien los rodea. Pero a medida que los miembros de un grupo van creciendo, se amplían sus necesidades de conocimiento del mundo. Se precisa entonces de una educación más sistemática (formal) que sólo se encuentra en la escuela, entendiendo esta última como una institución social con una función social, pues se conforma como un estímulo que nutre y cultiva al sujeto a través de un proceso de dirección o encaramiento.

Dewey recalca cómo en dicho proceso el uso del lenguaje juega un papel importante para la adquisición de conocimientos, pues hace posible su transmisión entre los individuos. Por otra parte, el lenguaje tiene un sentido usándolo en una experiencia compartida, ya que los modos de hablar y el vocabulario se forman en el intercambio ordinario de la vida y se desarrollan como una necesidad social. No hay que olvidar, dice, que toda la vida social implica comunicación y que toda educación es comunicativa.

En este proceso social es importante también, que la escuela ofrezca al joven un ambiente simplificado, es decir, una selección de elementos que le interesen y lo hagan reaccionar,

dando paso a la organización de los mismos para su estudio. De esta manera, seleccionar ayuda no sólo a simplificar sino también a eliminar lo que sea indeseable, contrarrestando finalmente aquellos elementos del ambiente que ponen a veces en desventaja a ciertos alumnos, dándoles una oportunidad para librarse de las limitantes del grupo social al que pertenecen y ampliando su panorama social.

La sistemacidad de la educación implica, en Dewey, una función directiva, pues encamina a los sujetos en formación hacia un fin determinado válido socialmente.

Toda buena dirección reside, de alguna forma, en la naturaleza de las situaciones de las que el joven toma parte, ya que en su realidad, lo que le da sentido a su quehacer cotidiano a las actividades que realiza es el uso de los resultados obtenidos durante el proceso. Lógicamente esto se dará dentro de una actividad conjunta en la cual otras personas también participen en las disposiciones de las acciones a realizar. La acción acumulada y dirigida hacia un resultado posterior es lo que Dewey define como crecimiento, el cual puede darse sólo si el sujeto presenta inmadurez (capacidad o posibilidad de crecimiento), que no es lo mismo que ausencia de poderes, sino capacidad de desarrollo. El crecimiento es entonces el vacío que hay entre lo inmaduro y lo maduro que hace más ricas las actividades de los niños.

En este sentido el medio ambiente de las escuelas en el que se desarrolla el individuo le lleva a ver las cosas de diferente manera.

Dewey señala por eso que *“las palabras ambiente, medio, designan algo más que los lugares próximos al hombre. Designan la continuidad específica de esos lugares con sus propias tendencias activas... El medio ambiente consiste en aquellas condiciones que*

*promueven o dificultan, estimulan e inhiben las actividades características de un ser vivo*²

Como se puede ver, a través del conjunto de conceptos que se están manejando, la educación como continuidad vital y transmisora de diversos conocimientos de generaciones adultas a generaciones jóvenes ha de darse dentro de las escuelas de manera selectiva, naciente de las necesidades e intereses de los jóvenes dentro de un ambiente social, es decir, dentro de la interrelación del sujeto con otros miembros del grupo al que pertenece. No obstante, el ambiente social que ofrezcan las escuelas proporciona lo que cada sujeto de manera particular necesita. En todo este proceso de desarrollo es indispensable contar además con una apropiada comunicación que permita el intercambio de ideas y experiencias entre los miembros del grupo.

Importante es señalar que, para que las actividades a realizar por los sujetos se den de manera continua, el proceso de dirección ha de marcarse por ellos mismos de acuerdo al interés y sentido que el sujeto le encuentra a su quehacer cotidiano. Así, la dirección ha de entenderse dentro de la educación no como algo impuesto sino como una necesidad en la organización del trabajo.

En los párrafos anteriores se ha intentado apreciar la función de la escuela y de la educación como componentes sociales. Dewey considera que la educación contribuye a la existencia social. Pero va más allá de la ubicación del rol general de la educación y se preocupa también por clarificar las características del proceso educativo en los sujetos mismos, y desarrolla un análisis sobre la relación entre el desarrollo del conocimiento y la experiencia, componentes situados en la escala particular del aprendizaje y la enseñanza en el aula.

² Ibidem. Página 20

Dewey habla del espíritu y experiencia como algunos de los componentes en esta escala, y señala que el espíritu, como una cosa concreta, es precisamente el poder de comprender las cosas, es la parte cognitiva del sujeto, aquella esencia interna que le permite pensar. *“Un espíritu bien cultivado es el que tiene un máximo de recursos tras él, por decirlo así, y que está acostumbrado a revisar sus experiencias pasadas para ver lo que ofrece”*.³

El decir experiencia es *“establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas o lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas”*.⁴

Hay experiencias sólo pasajeras en los sujetos, porque no hay nada anterior o posterior a ellas, por lo que pierden sentido para ser rescatadas en el proceso educativo. El valor de la experiencia lo encontramos en la percepción de las relaciones a que conduce. Comprende conocimiento en la medida que adquiere sentido para el sujeto que lo está viviendo.

Uno de los problemas frecuentes en la educación es suponer que las relaciones llegan a ser perceptibles sin experiencia; suponer también, que el espíritu puede captarlas con sólo prestar atención, lo cual es un error.

Para poder rescatar las conexiones detalladas de mis actividades con lo que ocurre, se hace necesaria la relación que hay entre experiencia y pensamiento (reflexión), ya que el pensar es el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan de ello, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas, es decir, *“el pensar ocurre cuando las cosas son inciertas,*

³ Ibidem. Página 172

⁴ Ibidem. Página 174

dudosas o problemáticas. El objeto de pensar es ayudar a alcanzar una conclusión y proyectar una terminación posible sobre la base de lo que está ya dado."⁵

Pensar equivale entonces a indagar, observar las cosas, buscar e investigar. Y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza. Este proceso de reflexión lleva al sujeto a la adquisición de un conocimiento que representa el resultado perfeccionado del aprender en su consumación.

*"El conocimiento, en el sentido de la información, significa el capital disponible, los recursos indispensables de la indagación ulterior de descubrir, aprender más cosas".*⁶

De esta manera Dewey considera que el acto de aprender y conocer es ineficaz cuando se presenta a los sujetos como algo mecánico y tedioso. Estudiar es eficiente cuando el sujeto comprende lo que está realizando y cuando lo está llevando por medio de actividades que le interesan.

Uno de los problemas en el área educativa, ya planteado por Dewey en la primera mitad de nuestro siglo, consiste en el papel pasivo que juega el alumno, pues se encuentra desconcertado de lo que está haciendo en el aula, de esta manera los resultados no constituyen nada para él, primero, porque lo que realiza no tiene sentido y segundo, porque la actividad no nace de su interés. Entendiendo a este último como: "1) *El estado total de desarrollo activo; 2) Los resultados objetivos que prevén y se desean; 3) La inclinación personal emotiva*".⁷ Se debe lograr entonces que la actividad del alumno sea participativa, manteniendo constante el interés.

⁵ Ibidem. Página 162

⁶ Ibidem. Página 173

⁷ Ibidem. Página 139

Dewey insiste en la necesidad de una situación empírica real como parte inicial del proceso educativo, se deben considerar todas aquellas ocupaciones que interesen y susciten la actividad en la vida ordinaria del sujeto:

*“Que la situación sea de tal naturaleza que suscite el pensamiento, significa desde luego que debe surgir algo que hacer que no es rutinario ni caprichoso, algo en otras palabras que presente lo que es nuevo (y por tanto incierto y problemático) y sin embargo suficientemente conexionado con los hábitos existentes para despertar una respuesta eficaz. Una respuesta eficaz significa, que produce un resultado perceptible a diferencia de una actividad puramente azarosa en la que las consecuencias no pueden conectarse mentalmente con lo que se hace. La pregunta más importante que puede dirigirse por tanto, respecto a una situación o experiencia propuesta para inducir al aprender, es sobre la cualidad del problema que supone”.*⁸

La elección de problemas, la planificación de cuestiones, la asignación de actividades y las dificultades que pueden presentarse constituye una parte de la labor educativa. Por lo que el autor señala algunas cuestiones para diferenciar problemas auténticos de problemas irreales: “ a) ¿Hay algo que sea un problema? ¿Surge la cuestión naturalmente dentro de alguna situación de experiencia personal? ¿O es una cosa aislada, algo en otras palabras que presente lo nuevo (y por lo tanto incierto y problemático) y sin propósito de proporcionar algún tema escolar? ¿Es la clase de ensayo que suscite observación y provoque experimentación fuera de la escuela? b) ¿Es un problema propio del alumno o es un problema del maestro o libro de texto, constituido en problema para el alumno sólo porque no podrá adquirir la calificación requerida o ser promovido o ganar la aprobación del maestro si no lo resuelve? Evidentemente, estas dos cuestiones se superponen. Son dos modos de llegar al mismo punto: ¿ Es la experiencia una cosa

⁸ Ibidem. Página 169

personal, de tal naturaleza *que por sí mismo estimule y dirija la observación de las conexiones comprendidas y lleva a la inferencia y a su comprobación? ¿() es impuesta desde afuera y el problema del alumno consiste simplemente en satisfacer las exigencias externas?.*"⁹

Es importante antes de decidir alguna actividad educativa a realizar, considerar las cuestiones antes señaladas por Dewey, esto si se quiere que el alumno se interese en la situación que esta viviendo. Aunque educativamente este interés puede ser temporal, dependiendo de los medios que se encuentren entre el estado inicial del proceso, y la finalidad del mismo. Para mantener vivo el interés del sujeto es importante considerar los actos que se han de realizar, las dificultades que se han de vencer, para poder lograrlo el sujeto requiere tener una disciplina.

*"La disciplina significa disponer de poder, el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. Conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente y con el uso de los medios requeridos; significa estar disciplinado, lo mismo que pensamos de un ejercicio que de un espíritu."*¹⁰

Es importante tener en cuenta que el interés y la disciplina están siempre ligados; cuando el espíritu del alumno no se encuentra en los objetos de estudio el objeto no le interesa, ya que no entra en el círculo de sus preocupaciones, dejando de lado el interés y mutilando la finalidad de la situación.

Así mismo toda actividad educativa, debe tener un fin, ya que este va a hacer que el sujeto acepte ciertas responsabilidades ante las observaciones, anticipaciones y arreglos requeridos para realizar la actividad educativa. No tendría caso (sentido) hablar de una

⁹ Ibidem. Página 169-170

¹⁰ Ibidem. Página 143

finalidad educativa cuando el maestro es el que determina las actividades a realizar, así como el orden que éstas tienen. En este tipo de situaciones el alumno se siente un poco o nada comprometido con el trabajo que se está realizando.

Así, un fin implicaría una situación nacida del interés del mismo sujeto, la estimulación constante de este interés y una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso. *“Dada una actividad que tiene un espacio de tiempo y un desarrollo acumulativo dentro de la sucesión temporal, el fin significa previsión anticipada de la terminación posible”*.¹¹ Tener un fin bien definido permite al sujeto actuar de manera inteligente.

Un fin debe de ser capaz de traducirse en un método siendo éste el modo ordenado y eficaz de usar la materia de estudio, el orden se encuentra en la disposición de los actos que se usan tanto en la materia como en la persona que la está utilizando.

Sin embargo Dewey señala, que en el hábito educativo un problema frecuente, se encuentra en querer separar el método de la materia de estudio, ya que con ello se cae en el descuido de las situaciones concretas de la experiencia, en falsas concepciones de la disciplina y el interés; convirtiendo el acto de aprender en fin determinado por otros, que deja de tener sentido para el alumno. Así el método se convierte en una rutina que sigue mecánicamente los pasos señalados.

La idea de querer separar el método de la materia es una cuestión que puede afectar la actividad educativa. Ya que *“el método significa aquella organización de la materia de estudio que la hace más eficaz en el uso. El método no es nunca nada fuera del material”*... *“Es simplemente un tratamiento eficaz del material, significando la eficacia*

¹¹ Ibidem. Página 105

*aquel tratamiento que utiliza el material (dirigido a un propósito) con un mínimo de pérdida de tiempo y de energía".*¹²

De esta manera en toda actividad bien constituida y que se realiza de manera normal no debe existir una separación entre el método y la materia de estudio. Entendiendo por esta última, los hechos observados, recordados, leídos y que se encuentran relacionados con los materiales de la instrucción escolar. La materia de estudio ha de ser extraída de las formas de actividad que los niños realizan fuera de la escuela ya que sólo así los juegos y trabajos que en el proceso educativo se llevan a cabo tendrán sentido (conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados) para el sujeto como miembro social en el desarrollo.

Puesto que la vida del niño se desarrolla a través de la actividad lúdica, cobra importancia rescatar el juego y el trabajo activo en las situaciones educativas, que se desarrollan en la escuela y también en los programas.

Por lo que el papel de la escuela es establecer un ambiente en donde el juego y el trabajo sean dirigidos con el fin de facilitar el desarrollo intelectual y social del niño. Para apoyar esto existen un sin fin de ocupaciones y actividades posibles de ser empleadas a través de juegos, que el educador puede rescatar con fines educativos.

Dewey comenta que el juego y el trabajo no deben darse de manera aislada ya que *"el juego tiene un fin en el sentido de una idea directriz que da orientación a los actos sucesivos"*.¹³

¹² Ibidem. Página 180

¹³ Ibidem. Página 218

*“Cuando se prevén resultados bastante remotos de un carácter definido y estos requieren un esfuerzo persistente para su realización, el juego se convierte en trabajo. Como el juego, éste significa una actividad con propósitos y difiere de él no en que la actividad esté subordinada a un resultado ocasionando un curso de actividades más largo. La exigencia de una tensión continua es mayor, y se debe mostrar más inteligencia para seleccionar y estructurar los medios”.*¹⁴

Como se ha visto, para Dewey, la educación cumple una función social que trata de rescatar la vida informal del sujeto organizándola en juegos, trabajos y actividades que se den dentro de las escuelas de manera sistemática. Ahora bien, las actividades que el sujeto realice deben partir de las experiencias reales del mismo, es decir, de las necesidades e intereses que en cierto momento puedan dar paso a la reflexión del alumno. Una buena dirección de estas actividades se dará sólo si el alumno encuentra conexión y continuidad en las actividades que realiza (sentido). Si partimos de la experiencia del alumno arribaremos en la construcción de un conocimiento estable que se dio gracias al espíritu bien cultivado del sujeto, el cual nunca perdió de vista el fin que pretendía alcanzar al inicio de su actividad.

Es indispensable tomar en cuenta que durante la labor educativa no debe separarse el método de la materia, el juego de trabajo, el interés de la disciplina, el sentido del espíritu, etc. Ya que todos estos son elementos que están ligados de una u otra manera en el proceso de desarrollo del sujeto.

1.2 El Método de Proyectos

Sin duda muchos maestros se atemorizan ante el cambio en las propuestas de trabajo, tal como fue con la sustitución del método de propuestas de unidades, por el método de

¹⁴ Ibidem. Página 219

proyectos. Parte de la confusión se origina en la carencia de una explicación de los fundamentos de la nueva propuesta de trabajo.

El Método de Proyectos no es una metodología de trabajo reciente, se debe de ella desde tiempo atrás. Como tal no aporta nuevas ideas a la educación, su valor consiste en haber explorado un camino para realizar una aspiración más antigua.

El Método de Proyectos en su sentido más amplio significa según Kilpatrick *"un acto completo que la gente proyecta, persigue y dentro de sus límites aspira a realizar una actividad entusiasta"*.¹⁵

Stevenson, *"un acto problemático llevado a término en su ambiente natural"*.¹⁶

Otros autores no dan una definición explícita del método de proyectos ya que consideran más importante dar sistematización del mismo.

Sainz¹⁷ da un panorama de cómo ha de efectuarse. El maestro, dice, debe meditar primeramente:

- En qué tan importante es el tema para ser tratado.
- Medir las dificultades para juzgar si están de acuerdo con los medios de la escuela.
- Apreciar si el proyecto es rico en formas activas educativas o si sobrepasa el intelecto del niño.

Al mismo tiempo, señala, se debe considerar que todo proyecto tiene una base teórica que se apoya en: una situación extraída de la vida cotidiana del niño.

¹⁵LUZURIAGA, Lorenzo. *"Los métodos del trabajo colectivo" en: La Educación Nueva* Biblioteca del Maestro. Ed. Lozada, Buenos Aires. 1958 Página 92

¹⁶Idem.

¹⁷SAINZ, Fernando. "En qué consiste el Método de Proyectos". En *Métodos de la Nueva Educación*. Buenos Aires. Ed. Lozada, 1961. Página 27

Krackowizer¹⁸ supone que las bases para la selección de un proyecto son los siguientes:

- 1) ¿Interesa el proyecto a la mayoría del grupo?
- 2) ¿Tiene valor suficiente para el individuo que realice por su medio una definida contribución a su propio desenvolvimiento del grupo?
- 3) ¿Abre al individuo o al grupo consistente e inconsistentemente nuevos horizontes de dónde surjan otros problemas que resolver, y por lo tanto proyectos que realizar?
- 4) ¿Ayuda a aclarar alguna fase de la experiencia o actividad del niño que valga la pena de ser fijada o conservada aunque sea temporalmente?
¿Sirve para aumentar gradualmente la capacidad de interés del niño y suponer de atención sostenida?
- 5) ¿Puede ese proyecto, mejor que otros, dar solución de un cierto problema en un momento determinado, aún a través de un resultado que podríamos llamar negativo?

Según Comas,¹⁹ para que el maestro responda estas preguntas debe ser prudente y entusiasta en la elección del proyecto que vaya a trabajar, ya que siendo un método de la escuela activa exige mayor esfuerzo por parte del educador, el cual, a través de la organización de las actividades debe evitar que el grupo caiga en el aburrimiento y en la monotonía, provocando en cambio, entusiasmo, curiosidad e interés.

Para que no decaiga el interés, debe considerarse la capacidad de atención de los alumnos manteniendo constante la finalidad del proyecto durante todo su proceso, pero analizando más el proceso que el producto final. *“Para los pequeños hay que planificar proyectos de escasa duración, e irlos prolongando paulatinamente, recordando que a esa edad la actividad natural es el juego y, que por lo tanto, juegos han de ser los proyectos para tener éxito; lo cual no supone cómo objetan algunos, falta de esfuerzo, si no a menudo, todo lo contrario”*.²⁰

¹⁸ apud. COMAS, Margarita. El Método de Proyectos en las escuelas urbanas. Madrid, Ed. Lozada, 1931. Página 9

¹⁹ Ibidem. Página 15

²⁰ Ibidem. Página 16

*Hotchkiss*²¹ señala la importancia de que todo proyecto nazca de alguna situación social o experiencia individual cuyo fin satisfaga a los individuos que lo realicen, para lograrlo es necesario que el maestro tenga un buen plan de trabajo y mucha reflexión debiendo estar por ello muy atento y preparado para aprovechar cualquier oportunidad ya que muchos proyectos nacen de situaciones inesperadas.

El éxito y fracaso de un proyecto depende a veces del grado en que los niños lo hacen suyo como la medida en que se entregan a él.

Se debe entender, entonces, que con la expresión Métodos de Proyectos según Hotchkiss *“se designa un medio particular que pone a los niños en contacto con estos nuevos ideales y propósitos:*

- 1) *Nuevos fines e ideales que alcanzar.*
- 2) *Nuevos propósitos que realizar.*
- 3) *Nuevos materiales que utilizar”.*²²

*“Un genuino proyecto se inspira en los instintos o tendencias naturales del niño, como el juego, la curiosidad, el espíritu gregario y de cooperación, el anhelo de exhibición y aprobación, el deseo de coleccionar, actuar, construir y poseer. Mientras estas tendencias estén presentes, ganaran los esfuerzos de los niños en constancia e intención”.*²³

“La bondad de un proyecto depende del grado en que los alumnos adquieren:

- *Conocimientos e informes útiles.*

²¹ HOTCHKISS, E. A. El Método de Proyectos en los trabajos de clase. México, S. E. P., 1926. Páginas 33-34

²² Ibidem. Página 45

²³ Ibidem. Página 47

- Hábitos y destreza con relación al programa de enseñanza (lectura, escritura, ortografía, aritmética, etc.)
- Hábitos propios de la democracia.
- Actitudes deseables hacia la escuela y la vida en general”.²⁴

Más recientemente Díaz Infante hace un análisis sobre el Método de Proyectos en el Jardín de Niños mencionando que éste *“forma parte de los métodos de enseñanza socializada que tienen por objeto, sin descuidar la individualización, propiciar la integración social, desarrollar actitudes para trabajar en grupo, crear sentimientos comunitarios y despertar actitudes de respeto a los demás”*²⁵

El Método de Proyectos es por tanto un método activo que intenta rescatar y valorar la vida cotidiana (lo que le da sentido al actuar) del alumno, ya que la vida de los sujetos que se da a través de la realización de proyectos; lo que significa una cadena de actividades organizadas cuyo propósito es realizar algo.

1.3 Relaciones entre Método de Proyectos y la Teoría Deweyiana

La revisión de algunos conceptos filosóficos de Dewey y de la propuesta de Métodos de Proyectos ha tenido la finalidad de ubicar con mayor precisión los fundamentos del actual Programa de Educación Preescolar. Los educadores que han construido el Método de Proyectos señalan a Dewey como el inspirador de esta propuesta educativa. Por ello interesa, en este trabajo, precisar la relación existente entre el pragmatismo de Dewey y el Método de Proyectos.

El Método de Proyectos no es una propuesta novedosa aunque actualmente ha cobrado importancia en los proyectos educativos del país dirigidos a preescolar. Esta forma de trabajo colectivo fue formulada por Kilpatrick alrededor de 1918 y aplicada por

²⁴ Ibidem. Página 47

²⁵ DÍAZ Infante, Josefina. “El Método de Proyectos en el jardín de niños”. Revista Mexicana de Pedagogía. Año 2. Rev. 11 Página 31

numerosos educadores españoles y americanos. Aún cuando él no fue el creador de las ideas básicas que sustentan esta metodología, hay que reconocer la forma en que él articuló los elementos necesarios que dan importancia a la misma y que pertenecen a la filosofía Deweyana. Dewey fue quien dejó ver con mayor claridad los principios en los que puede apoyarse una educación activa.

El proyecto, dice Sainz,²⁶ es una idea tan general que a veces no nos damos cuenta que todo lo que realizamos lo llevamos a cabo a través de proyectos, desde el caso más elemental y simple al más complejo y difícil, ya que en cualquiera de ellos hay siempre un propósito y empeño en la realización concreta y positiva de la indagación.

Por lo mismo una de las razones de este método es la sustitución que pretende alcanzar de la mecanización por el razonamiento, lo cual sólo puede ser posible a través de la experiencia que el alumno tenga de su vida cotidiana apoyándose en la orientación del maestro. Al respecto Dewey afirma, como ya se comentó, que el pensamiento ha de tener su origen en una situación problemática del alumno, que arranque de vivencias en su entorno y que le permita a la vez descubrir voluntariamente por medio de una serie de actos la respuesta al problema planteado.

Para poder sustituir la mecanización por el razonamiento es necesario que el educador tenga presente siempre la ley de acción en la vida educativa formal e informal del sujeto. Al respecto, Dewey y los educadores que en su momento se señalaron, comentan que en ocasiones los maestros olvidan que pueden partir de la educación informal del sujeto para avanzar hacia la educación formal del mismo. Solamente así el alumno sentirá en medio de la acción educativa el gusto por asistir a la escuela. Aceptamos entonces que todo sujeto actúa voluntariamente sólo a través de un motivo o interés que da sentido a la

²⁶ SAINZ, Fernando. "En que consiste el Método de proyectos". En Métodos de la Nueva Educación, Buenos Aires, Ed. Lozada, 1961 Página 23-24

acción que está realizando; aceptándolo nos damos cuenta que siendo el niño uno de los seres con más deseos de aprender y descubrir necesita trabajar con base en sus ideas y su naturaleza y no, conforme a los intereses de otros.

Cuando se habla de respetar los intereses y características propias de cada niño se hace referencia a tener en cuenta las particularidades mentales y las actitudes personales de los niños para así, recuperar el principio de educación social en comunidad. Los niños deben entonces a través del Método de Proyectos desenvolver su personalidad por caminos lógicos y naturales aprovechando su espíritu pleno de curiosidad y creatividad.

Dewey recoge, como se sabe, el principio de la acción en su teoría educativa, agregando a su valor psicológico su valor social. Kilpatrick a su vez, lo retoma e intenta en la enseñanza rescatar por medio del Método de Proyectos, el interés y atención espontáneas que hacen al niño estar más atento y alerta, sentirse más capaz y útil; pretendiendo al mismo tiempo que el niño viva la misma vida de la sociedad de la que ya es miembro. Siendo tratado como tal, el alumno empieza a tener cosas en común con otros, lo cual le exige a la vez un intercambio de pensamiento y acción que antes no se daba tan fácilmente.

Así todo proyecto debe darnos pauta para realizar procesos naturales en los que se observe la interrogación, la consulta, el diálogo y todo lo que ayude a una situación viva, activa y de interés para el sujeto que la realiza.

No obstante todo lo que se ha dicho, un problema muy frecuente que se da en la nueva educación a través del trabajo común es lo antagónico que parece ser para los maestros trabajar por medio del Método de Proyectos, ya que por su propia claridad los lleva a

171642

pensar que este tipo de procesos deja abierta la holgazanería y el descontrol de los alumnos; esto, según Dewey y los autores de Métodos de Proyectos, es erróneo, porque conceder al alumno un amplio campo para moverse y pensar libremente no son los elementos que vayan en contra de la libertad y de la disciplina. Cuando hay un proyecto que realizan los niños, van formando sus propios equipos de trabajo colectivo que los lleva a satisfacer con responsabilidad la tarea emprendida. Al respecto Dewey señala, cuando una persona es disciplinada es porque conoce lo que va a hacer y cómo lo va hacer, además que cuenta con los recursos necesarios para realizar la acción emprendida; en un proceso como éste es importante considerar la estimulación constante que se debe dar al interés del grupo teniendo siempre el objetivo de la situación y el mismo sentido de la misma.

Un proyecto no puede darse de manera desorganizada, pues se presenta la posibilidad de un fracaso. Se necesita un modo ordenado y eficaz de uso de la materia de estudio, en donde la previsión de ésta funciona de tres maneras;

- 1) Suponiendo una situación cuidadosa de los medios disponibles para alcanzar el fin y de los obstáculos que hay que vencer.
- 2) Sugiere el orden más adecuado en el uso de estos medios.
- 3) Hace posible una elección de alternativas.

Finalmente con todo lo que se ha dicho de Método de Proyectos no hay método que tome sentido si no se encuentra un cambio de actitud tanto de los profesores como de los alumnos, esto en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje; se necesita que el maestro reflexione y tenga una conciencia crítica del conocimiento de la realidad escolar y extraescolar, tomando a la vez conciencia sobre cómo su acción docente ha de producir un cambio en el sistema educativo. El Método de Proyectos es sólo fructífero cuando

pretende cuestionar la realidad, transformarla y problematizarla, o sea, conocerla en y para la acción; pretende también que el grupo adquiera una identidad, un compromiso y aprendizaje de la convivencia democrática asumiendo para ello libertad y disciplina. Cuando la identificación del problema, las interrogantes, el esquema de trabajo, la realización de actividades y la evaluación permanente surgen del proceso grupal generan necesariamente un compromiso colectivo.

El Método de Proyectos es una propuesta que se rige por las posibilidades y necesidades del niño y no por la lógica del adulto, admite cualquier forma de seriar los conocimientos que mejor se acomoden a las curiosidades y capacidades de los niños, despertando de manera espontánea su alegría y optimismo, cuando se ven autorizados para discutir la situación; para imaginar, buscar y hallar, para ensayar, combinar, rectificar, construir y realizar. Su personalidad esta siempre presente, y como la actividad en común permitirá a los niños comprender la necesidad de la disciplina y apreciar la belleza del esfuerzo y de la abnegación, el método será un incremento preciso en la formación del carácter del niño que garantizará que el trabajo no pierda su propósito esencial de cultivar el espíritu.

La filosofía educativa de Dewey por parte y paralelamente a la propuesta de Método de Proyectos nos señala que *“aún cuando podemos hablar, sin error, del método de pensamiento, lo importante es que el pensar constituye el método de la experiencia educativa. Los caracteres esenciales del método son por lo tanto idénticos a los de la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación como un estímulo para el pensamiento; en segundo lugar que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en tercer lugar que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado, y*

*en cuarto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar las ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y descubrir por sí mismos su validez”.*²⁷

Para concluir, es importante advertir que si los maestros no cuentan con los elementos teóricos sobre los que se funda su propuesta de trabajo en este caso <<Métodos de Proyectos>> su práctica docente sería infructuosa.

²⁷ op.cit. Página 178

CAPITULO II

ANALISIS DEL METODO DE PROYECTOS Y EL TRABAJO POR UNIDADES COMO PROPUESTA DE TRABAJO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION PREESCOLAR.

C A P I T U L O I I

ANÁLISIS DEL METODO DE PROYECTOS Y EL TRABAJO POR UNIDADES COMO PROPUESTAS DE TRABAJO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION PREESCOLAR

Con el objeto de mejorar la calidad de la Educación Básica del país, se firmó en 1992, el Acuerdo Nacional de Educación Básica. Son tres los objetivos que orientan sus acciones: *La reorganización del sistema educativo, mediante la aplicación de nuevos planes y programas de estudio; y la revaloración de la función magisterial, mediante el reconocimiento del papel del docente como protagonista de la transformación educativa y el mejoramiento de sus condiciones de vida y trabajo.*²⁸

En el acuerdo como documento general y en el Programa de Educación Preescolar 1992 (P. E. P. 92), se estima que los esfuerzos no sólo deben dirigirse a la cantidad (extensión de cobertura) por ejemplo, como en el caso del Programa de Educación Preescolar (P. E. P. 1981), sino sobre todo a la calidad; ya que es esto lo que la sociedad reclama dentro de la educación. Se pretende que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica posibilite en la educación una organización que supere la rigidez y las limitaciones que ofrecen las actuales estructuras de la educación, considerando reformas institucionales y curriculares por lo que la nueva visión de la educación toma un sentido más integral.

Dicho acuerdo consideró el reconocimiento que la constitución hace de la educación: *“desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la*

²⁸ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica México, D. F. 1992 Página 2

independencia y la justicia",²⁹ así como asignar a la sociedad en su conjunto la responsabilidad de la educación.

En preescolar, especialmente en el plano curricular, se buscó una nueva propuesta metodológica que recuperara la experiencia de los docentes de este nivel y considerará la incorporación de tradiciones y valores culturales regionales que sin perder de vista la meta de integración nacional, diera respuesta a una política de descentralización que respetará las necesidades locales de cada entidad federativa.

El nivel de la educación preescolar, como parte de nuestro sistema educativo que si bien no es obligatorio, si es importante para la formación integral del niño tanto en su presente como en su futuro, ha respondido a las políticas gubernamentales y a los requerimientos de una sociedad en proceso de cambio. Por ello se implanta como respuesta a esta necesidad el nuevo Programa de Educación Preescolar 1992, el cual se apoya en la propuesta de trabajo. Método de Proyectos y que sustituye al Programa de 1981, basado en una metodología llamada: Trabajo por Unidades.

El Método de Proyectos como propuesta de trabajo consiste en actividades seleccionadas que considera la necesidad que tiene el niño de dar respuesta a un problema, interés o deseo tratando de llevarlo de manera general a planear juegos y actividades a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlos; a partir de los intereses infantiles, se pretende avanzar en el desarrollo del conocimiento y habilidades. Como eje del P. E. P. 92, éste método se constituye en una propuesta curricular propositiva, que no ha sido incorporada en su totalidad en el trabajo de las educadoras.

²⁹ S. E. P. Agosto 1993. Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación. Página 27

La inquietud antes señalada no es exclusivamente propia, Arroyo (1995) intentando responder a la demanda de comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos del P. E. P. 92, señala que el programa ha sido de difícil interpretación para autoridades y docentes. A partir de ello sugiere: es necesario integrar con bases más firmes algunas propuestas didácticas.

De las consideraciones anteriores se desprende una serie de inquietudes y preguntas tales como:

- 1) ¿ En que consiste el Método de proyectos presentado en el P. E. P. 92?
- 2) ¿Cuál es su consistencia con relación a los fundamentos filosóficos de Dewey?
- 3) ¿Qué tipo de problemas plantea el nuevo programa ante los maestros, considerando como referente inmediato para la enseñanza el programa basado en el Trabajo por Unidades?

Pretendiendo avanzar en el conocimiento de una propuesta pedagógica, avalada institucionalmente, que implica como propósito, ayudar al mejor desempeño de la práctica docente y sin perder de vista que el objetivo primordial es el desarrollo integral del niño, se intenta en este capítulo dar respuestas a las preguntas presentadas. En consecuencia, se explora en primer lugar, las características generales del P. E. P. 92, presentando posteriormente algunos de los elementos centrales del P. E. P. 81 para concluir con la comparación de dichos programas a partir de los problemas que ambas propuestas presentan para los docentes y directivos en general.

3. 1. Programa de Educación Preescolar 1992

En el capítulo I se mencionó que el Método de Proyectos se basa en ideas de Dewey y su filosofía pragmática, donde se toma en cuenta la experiencia del niño, pues dice que:

*“todo sujeto actúa voluntariamente sólo a través de un motivo o interés a la acción que está realizando”.*³⁰

Ahora bien, dicho Método de Proyectos sirve de base para el actual programa de educación preescolar de 1992, el cual: *“constituye una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país. Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e interés de los niños, así como de su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización”.*³¹

2. 1. 1. Fundamentación Pedagógica del P. E. P. 92

El P. E. P. Identifica al docente como parte importante del proceso educativo; por ello considera que es indispensable que el educador cuente con un sustento teórico que le permita conocer los aspectos más relevantes de cómo se desarrolla el niño y de cómo aprende; así como la dinámica de desarrollo infantil, en sus dimensiones física, afectiva, social e intelectual. Sólo con esta base teórica el docente podrá identificar al niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuente con este planteamiento el programa fundamenta y desarrolla conceptos importantes relacionados con el proceso educativo. De los cuales se mencionaran algunos de ellos.

El desarrollo infantil, el cual debe entenderse como un proceso complejo, ya que se dan en él interrumpidas transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto en el sentido psíquico que tiene que ver con la afectividad e inteligencia, como en las manifestaciones físicas que se relacionan con su estructura corporal y funciones motrices. Se dice que es un proceso complejo porque cada una de las dimensiones no se

³⁰ vid. Supra Página 22

³¹ S. E. P. D. G. E. P. Programa de Educación Preescolar. 1992. Página 5

desarrollan por sí solas, sino que se da a través de la relación que tiene el niño con su medio natural y social.

Desde el punto de vista afectivo, el medio natural y social para un niño, hace referencia a los afectos de su nivel familiar los cuales determinan la constitución de su personalidad. Esta puede ser positiva o negativa dependiendo del afecto o la agresión que la familia tenga con el niño.

El lugar que le dan a la familia, lo que esperan de él o de ella, lo que le gusta o lo que le disgusta; la forma de exigirle o no ciertas cosas, de reconocerle o no necesidades, deseos y características propias de aprobar o desaprobado lo que hace; la carencia o presencia de cariño, a través de contactos físicos y juegos. Este tipo de relaciones, primero en la familia y después en la escuela desarrollan en los niños una serie de conductas y modos de relación determinantes en su formación. De esta manera, para que el niño pueda expresarse y representar sus ideas, sus conflictos y placeres, debe darse por parte de la familia y de los miembros que integran el trabajo escolar, la sensibilidad para dialogar con ellos y compartir estímulos.

Hay que señalar que aunque el ambiente familiar en ocasiones difiere al de la escuela se deben de considerar algunos factores en la relación que establece el docente con sus alumnos. Es necesario tomar en cuenta las expresiones que el niño realiza, pues a través de ellas, dice lo que pasa, siente o ha vivido; mostrándolo por medio de risas, juegos, movimientos del cuerpo, trazos en el papel y la palabra misma; todos ellos son símbolos que constituyen aquello que el niño no puede decir de otro modo.

“Según su particular naturaleza, cada niño, al convivir con otras personas va

interiorizando su propia imagen estructurando su inconsciente, conociendo sus aptitudes y limitaciones, gustos y deseos; reconociéndose así mismo diferente de los otros y, al mismo tiempo, como parte de un mismo género (por edades, aspectos sociales, culturales, etc.). Es decir, el niño va constituyendo su identidad que tiene connotaciones tanto positivas como negativas, agradables y problemáticas, que serán su carta de presentación ante otros y que, a experiencias posteriores, le van dando la sensación de dominio y seguridad, competitiva, fracaso o incapacidad".³²

Una vez que el medio natural y social rebasa a los límites del hogar, las relaciones y experiencias de los niños se hacen más ricas y diversas cuando empieza a crear y participar con personas que antes no conocía. Aún con su ingreso a la escuela el núcleo afectivo del niño lo constituye la familia. El mundo exterior de personas, situaciones y fenómenos que se le presentan pasa a ser objeto de su curiosidad e interés de sus impulsos por explorar y conocer.

Por tanto el desarrollo de la inteligencia constituye una dinámica específica muy ligada a los afectos que el niño recibe, así como el conocimiento guarda gran relación con la realidad de cada individuo por estar condicionado por las personas, situaciones y experiencias del entorno. Lo cual explica la diferencia entre un niño y otro.

Como podemos observar el ambiente familiar en el que se desenvuelve forma parte de su medio natural y social y las experiencias y relaciones afectivas por él vividas en el ambiente ayudan a la construcción y estimulación de diferentes aspectos de su desarrollo cognitivo.

³² Ibidem. Página 9

*Sobre esta relación Dewey habla de experiencia como una conexión que se establece hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas o lo que gozamos o sufrimos. Por ello se hace importante rescatar, en el proceso experiencias que tengan sentido para el sujeto y por lo tanto que no sean solo pasajeras, sino experiencias significativas. El valor de la experiencia, dice: lo encontramos en la percepción de las relaciones a que conduce. Comprende conocimiento en la medida que adquiere sentido para el sujeto que lo está viviendo.*³³

En la etapa preescolar, la forma como el niño crea y recrea las experiencias vividas es a través del juego, convirtiéndolo en el medio que le permita interactuar con el mundo que lo rodea, descargar su energía, expresar sus deseos, sus conflictos, etc. De manera voluntaria y espontánea ya que resulta placentero. Ocupar largos periodos en el juego le da la posibilidad al niño de elaborar internamente las emociones y experiencia que despierta su interacción con el medio exterior. Reproduciendo así las acciones que vive diariamente. En esta etapa el juego no es sólo una diversión sino también una forma de expresión a través de la cual se desarrollan potencialidades y se provocan cambios cualitativos en la estructuración general de pensamiento del niño.

*“Puede ser también el espacio simbólico donde se recrean los conflictos, donde el niño elabora y da un sentido distinto a lo que le provoca placer”.*³⁴ Lo cual es importante para su desarrollo afectivo, social, intelectual y físico.

Puesto que la vida del niño se desarrolla a través de la actividad lúdica, Dewey considera importante rescatar el juego y el trabajo activo en las situaciones educativas que se desarrollan en la escuela, y también en los programas a fin de facilitar el desarrollo

³³ JOHN DEWEY. Op.cit. Página 174

³⁴ Ibidem. Página 12

intelectual y social del niño. Así pues, considera importante no separar el juego y el trabajo de las actividades educativas.

Una de las manifestaciones presentadas en el juego es la creatividad la cuál se entiende como: la representación de los sentimientos, afectos e impulsos de los sujetos; *“ser creativo no significa tener éxito o ser aclamado en el mundo del arte. Se puede ser creativo en cualquier actividad de la vida cotidiana, al hacer o representar, en forma original, aquello que tiene un sentido personal. De ahí que una creación pueda ser cualquier cosa que un niño produzca y que tenga que ver con su modo personal de ver la vida y la realidad que lo rodea”*.³⁵

En el Jardín de niños es importante que el docente conozca y acepte las diferentes maneras en que se expresan los niños, ofreciendo así distintas oportunidades de uso creativo de la expresión que puede ser oral o escrita. La capacidad de jugar con el lenguaje y de sonreír son indicadores muy importantes del desarrollo de un niño, por eso el hablar no puede estar disociado del jugar ni del crear.

Todo lo descrito anteriormente, como parte de la Fundamentación del P. E. P. 92, podría concretarse en el análisis de los elementos teóricos que todo educador debe no sólo considerar, sino también comprender para llevar a la práctica de manera exitosa cualquier propuesta de trabajo en el nivel educativo en que se encuentre. En el nivel preescolar elementos tales como desarrollo infantil, medio natural y social, experiencia, creatividad, juego y afectividad, analíticamente tienen una estrecha relación en el proceso educativo del infante, relación que está separada, pero que en la práctica no puede darse de manera aislada. Es importante que el maestro comprenda que dichos elementos que a veces por la

³⁵ Idem.

cotidianidad con que son tratados pierden su verdadera esencia, la cuál debe ser primordial en el trabajo del educador.

En congruencia a lo que se ha analizado Dewey nos habla de la importancia que recae en considerar los elementos educativos como la base esencial de una buena práctica docente, sin estos referentes teóricos menciona: el maestro podría encontrarse ante obstáculos que limitarían los alcances planteados a nivel educativo.

2. 1. 2. Objetivos del Programa

Que el niño desarrolle:

- *Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.*
- *Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.*
- *Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.*
- *Un acercamiento sensible a los distintos campos al arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.³⁶*

2. 1. 3. Opción Metodológica del Programa

En congruencia con la fundamentación y objetivos que se pretenden alcanzar en este programa se sugiere una metodología de trabajo llamada <<Método de Proyectos>> la cual intenta cubrir las necesidades básicas del nivel preescolar por ser una metodología abierta, crítica y no dogmática, flexible a las necesidades globales del alumno y a la

³⁶ Ibidem. Página 16

- Que se respete la autonomía de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones.
- Que se evalúe de manera cualitativa y permanente los logros y obstáculos para obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas.
- Que se considere al docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y como referente afectivo muy importante a quien el niño transfiera sus sentimientos más profundos.

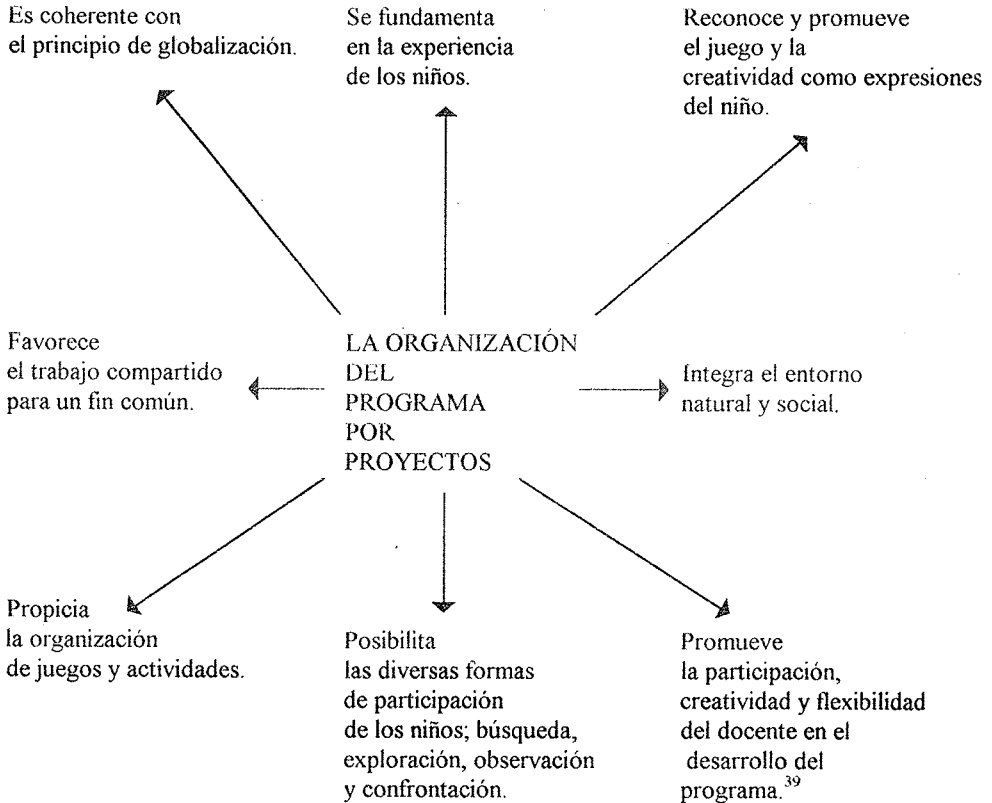
Esta propuesta ha permitido alternativas de trabajo diferentes al considerar el espacio, mobiliario, material y tiempo con criterios de flexibilidad. Desde esta perspectiva de trabajo se pretende que la actividad escolar prepare al niño para una participación democrática y cooperativa. En este sentido *“el proyecto constituye una organización de juegos y actividades en torno a un problema, una pregunta, una actividad concreta, etc., que integra los diferentes intereses de los niños”*.³⁷

Una de las características del proyecto es que toma en cuenta las experiencias de los niños para la elección de los mismos, dichas experiencias deben rescatarse de la vida cotidiana del niño, para que puedan ser abordados con gusto e interés. Serán experiencias significativas aquellas que como dijo Dewey *dejen recuerdos y conocimientos significativos en el niño*.³⁸

³⁷Ibidem. Página 20

³⁸ JOHN DEWEY. Op.cit. Página 169

Características



³⁹ Ibidem. Página 20

Como es lógico, las experiencias varían de acuerdo al contexto del grupo social al que el niño pertenece, es decir, a la cultura propia de cada región. Sin embargo, el niño entra en contacto con realidades lejanas y muchas veces ocupan el lugar de su fantasía, esto se da a través del impacto que tienen los medios de comunicación sobre todo la radio, televisión, revistas, etc., otra parte vendría de su mundo interior.

La realidad del niño mencionada anteriormente en todas sus dimensiones constituye el elemento medular en la selección de los proyectos, es decir, en la elección de los contenidos de trabajo. Estos últimos sólo podrán ser rescatables por parte del docente a medida que esté explore, se interese y conozca el medio social y natural que rodea al niño, sólo así podrá comprender el por qué de las preguntas, el vocabulario que utiliza, sus actitudes sobre personas hechos o animales, sus expectativas, etc.

En una propuesta de trabajo como lo es el Método de Proyectos la elección de los contenidos tiene que ser rescatada de la realidad del niño en todas sus dimensiones; ya que la naturaleza de la experiencia escolar no apuntará solamente a la transmisión formal de los contenidos.

Al cumplir el Jardín de Niños una función socializadora no todas las actividades se pueden dar a través de aprendizajes formales; ya que debido a las características de los infantes se deben privilegiar otros procesos como: juego y otras formas de participación infantil.

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación, en una etapa de escolarización en cualquier área o fuera de ella para lo que es preciso estimular

comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades del pensamiento. Por ello hay que referirse no sólo a informaciones que recuperar, sino a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para adquirir aprendizajes tan variados como los mencionados. Con esta concepción que se tiene de contenidos, encontramos la relación coherente entre estos últimos y la metodología propuesta, ya que ambos elementos conllevan la flexibilidad y apertura de las necesidades grupales.

Tomando en cuenta la flexibilidad del programa, de la metodología y de los contenidos, el P. E. P. 92 sólo sugiere una lista de posibles proyectos a realizar dentro del Jardín, que puede ser adaptada a las condiciones de trabajo de cada educador y su grupo.

Proyectos sugeridos en el programa de educación preescolar 1992

- Vamos a arreglar nuestro salón.

- ¿Cómo podemos construir...?

Un invernadero,
Una hortaliza,
Un jardín.

- Organicemos una exposición de...

Pintura,
Escultura,
Fotografía

- La fiesta para...

La primavera,
El carnaval,
El día de la madre,

El día del maestro.

- Vayamos...

Al río,
A la playa,
A la milpa,
Al cerro,
Al parque.

- Los artistas de...

Teatro,
Circo,
Danza.

- Vamos a formar nuestra biblioteca con...

Cuentos,
Recetarios,
Libros,
Revistas.

- Cocinar con las recetas de la abuelita ...

Dulces,
Pan,
Ensaladas,
Antojitos.

- ¿Cómo nacen los pollitos?

- El museo de ciencia del Jardín de Niños⁴⁰

⁴⁰ S. E. P. D. G. E. P.op.cit. Página 23-24

A continuación se presentan las etapas que se deben considerar en todo proyecto.

2. 1. 3. 1 Etapas del proyecto

“La primera abarca una serie de actividades libres o sugeridas, durante las cuales pueden ser detectados intereses de los niños. Así va surgiendo entre los niños y docente el proyecto; luego se va definiendo hasta llegar entre todos a la elección del mismo. Con un nombre determinado. A partir de ese momento se inicia su planeación general”⁴¹ “El docente, a partir del conocimiento que tiene de los alumnos de su proceso de desarrollo y de su experiencia profesional, analizará las propuestas de los juegos y actividades para detectar que aspectos de desarrollo se pueden favorecer en la realización del proyecto, a la vez que preverá la manera de considerar aquellos aspectos que necesitan ser atendidos individual y grupalmente, para favorecer equilibradamente el desarrollo en las dimensiones: afectiva, social, intelectual y física”⁴² Apoyándose en el bloque de juegos y actividades que sugiere el P. E. P. 92. Ya que dichos bloques ayudan a la organización de las actividades del proyecto relacionadas con los distintos aspectos del desarrollo infantil. Esta sistematización permite integrar en la práctica el desarrollo del niño siempre de manera global.

“Esta organización responde a las necesidades de un orden metodológico, ya que se trata de garantizar un equilibrio de actividades que pueden ser, incluso, planteadas por los niños, pero siempre bajo la orientación, guía y sugerencias del docente, quien es el verdadero responsable de lograr este equilibrio y conducir el proceso en general”⁴³

Los bloques que se proponen son los siguientes:

- Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística. Este bloque incluye actividades relacionadas con:

⁴¹ Ibidem. Página 32

⁴² S. E. P. D. G. E. P. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños, 1993. Página 53

⁴³ Ibidem. Página 35

- Música
 - Artes escénicas
 - Artes gráficas y plásticas
 - Literatura
 - Artes visuales.
- Bloque de juegos y actividades psicomotrices relacionados con:
 - La estructuración espacial a través de la imagen corporal: sensaciones y percepciones
 - La estructuración del tiempo.
 - Bloque de juegos y actividades psicomotrices relacionados con la naturaleza.
 - Ecología
 - Salud
 - Ciencia
 - Bloque de juegos y actividades matemáticas.
 - Bloque de juegos y actividades de la lengua relacionados con:
 - Lengua oral
 - Lectura
 - Escritura

Los bloques han sido diseñados conforme a los siguientes puntos de vista:

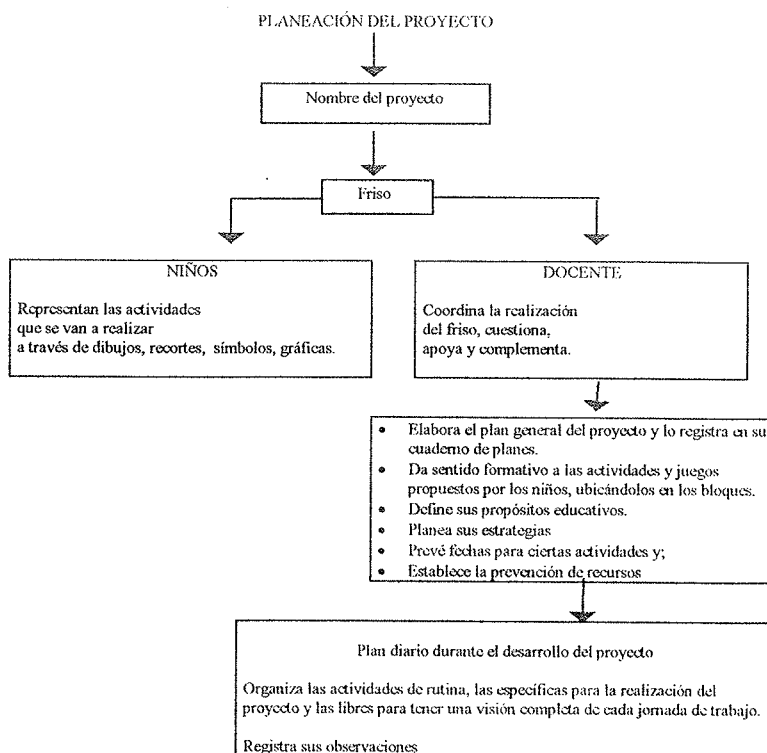
- 1) *Los beneficios particulares que aportan desde el punto de visto del niño y su desarrollo.*
- 2) *Orientaciones o criterios generales para el docente sobre aspecto que deben cuidar durante los juegos y actividades.*
- 3) *Una lista de actividades opcionales para que el docente elija las que más le convengan, o sirvan de punto de partida para que él mismo proponga otras”.*⁴⁴

⁴⁴ Ibidem Página. 35-36

*Los bloques se relacionan en forma predominante con un aspecto de desarrollo, aunque guardan estrecha relación y conexión con los otros aspectos, al elaborar los bloques de juegos y actividades es necesario que el docente se plantee propósitos educativos los cuales deben concebirse como la intención de favorecer los procesos de desarrollo de los niños.*⁴⁵

Una vez que el grupo ha determinado el nombre del proyecto, los juegos y actividades que se realizan, se culminará en esta primera etapa con la previsión general de los recursos didácticos que se necesitan para la realización del proyecto.

Esto se puede observar en los cuadros referentes a las etapas del proyecto.

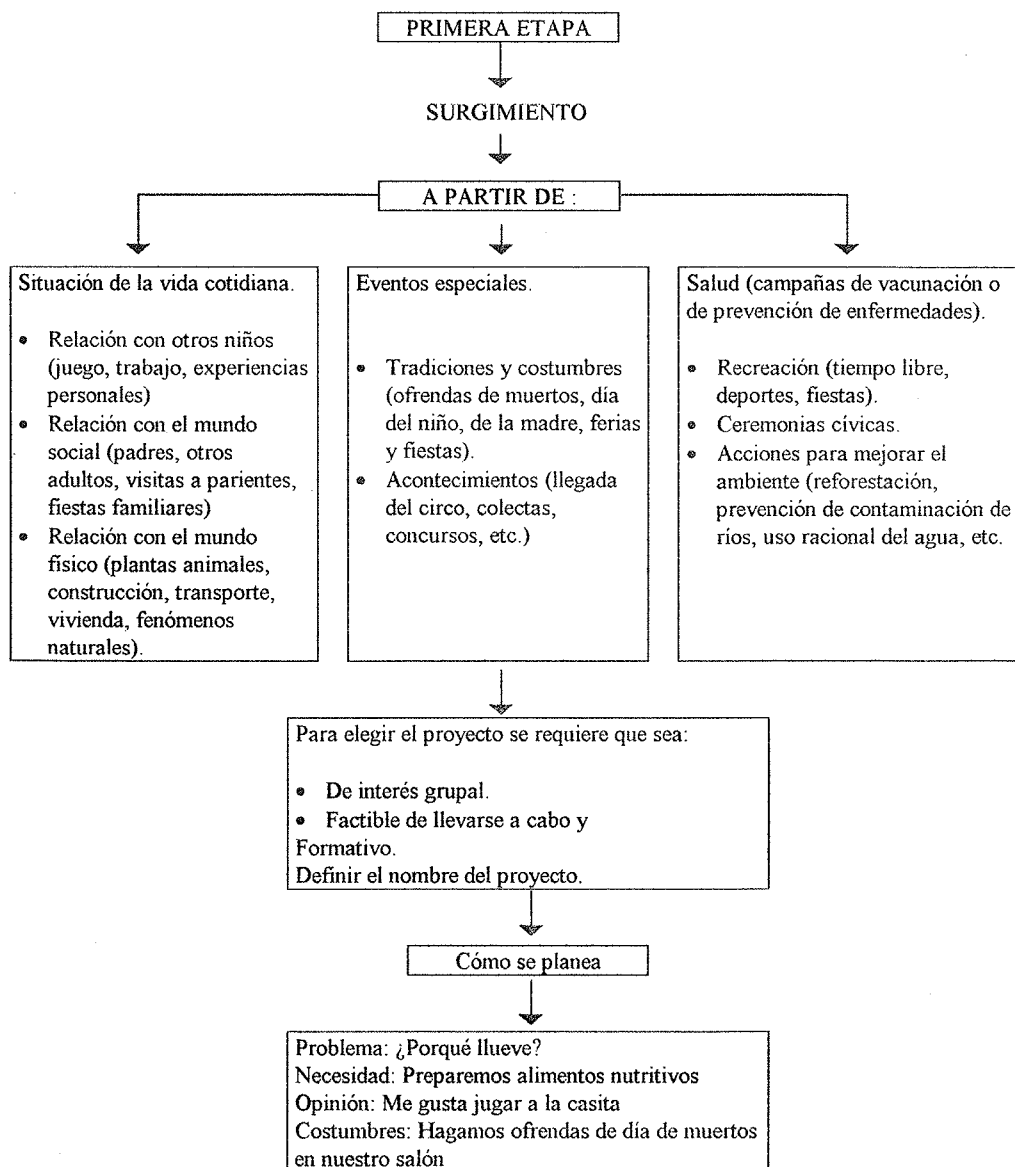


⁴⁵ op.cit. Página 54

⁴⁶ Ibidem. Página 50

ETAPAS DEL PROYECTO

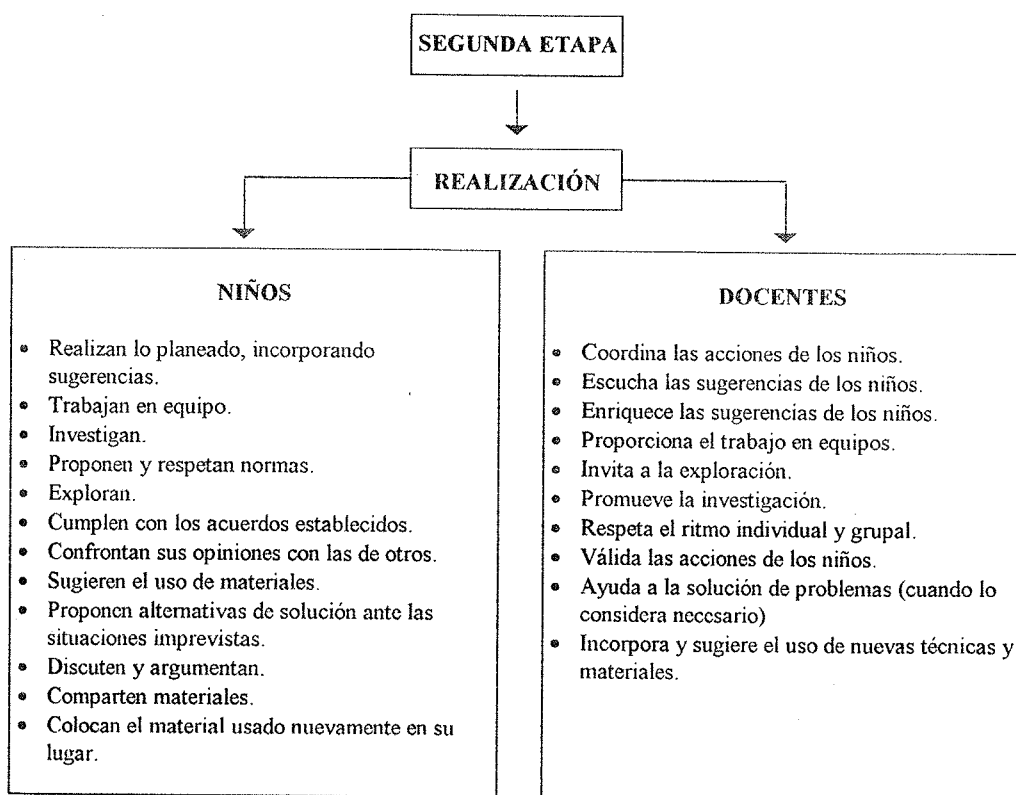
CUADRO I



⁴⁶ S. E. P. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños, 1993.
 Página 49

“La segunda etapa es la realización o desarrollo del proyecto, está conformada por juegos y actividades que tanto niños como educadora proponen a lo largo del mismo. La duración de esta segunda etapa es impredecible y dependerá de los distintos caminos que tome un proyecto hasta llegar a lo que los niños y docentes decidan como culminación o fin del mismo”⁴⁸

CUADRO II

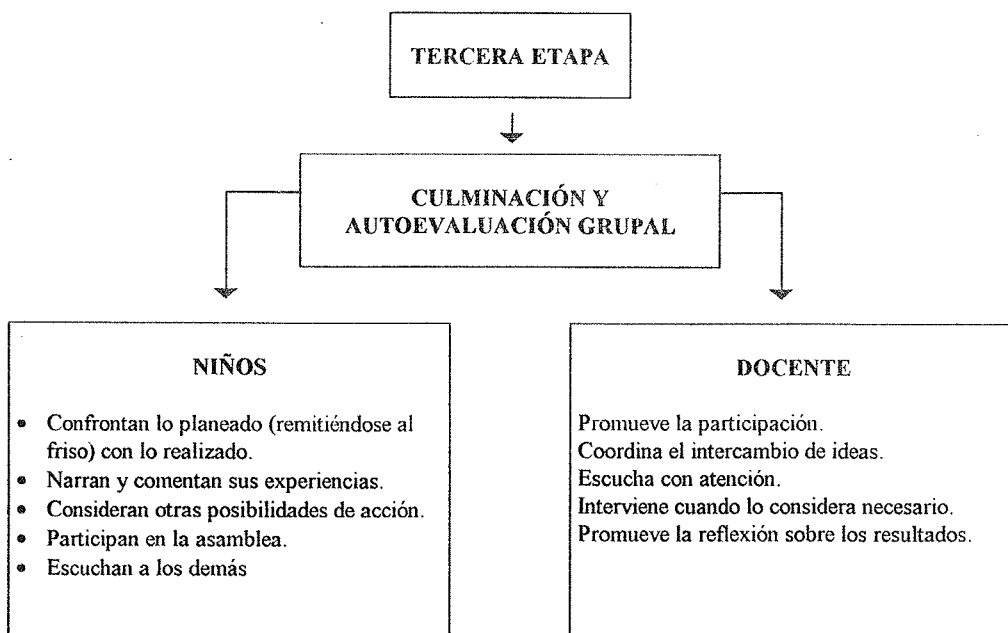


⁴⁸ Cip. por S. E. P. P. E. P. 1992. Log. cit. Página 32

⁴⁹ Op. cit. Página 51

*“La tercera etapa consiste fundamentalmente en la autoevaluación de los resultados del proyecto realizado, así como de las dificultades y vivencias que le servirán de base para futuros proyectos”.*⁵⁰

CUADRO III

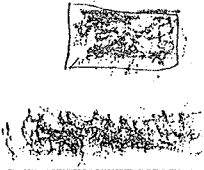

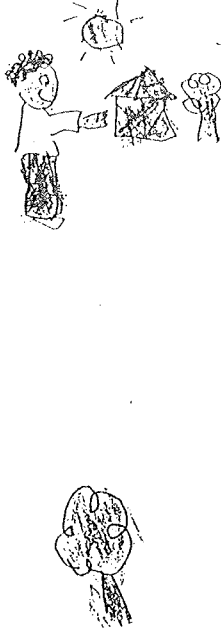



⁵⁰ Cip. por S. E. P. P. E. P. 1992. Log. cit. Página 32

⁵¹ Op. cit. Página 51

A continuación se presenta el desarrollo de un proyecto en sus diferentes etapas, realizado en el Jardín de Niños, a modo de ejemplo.

FRISO

Nombre del proyecto. Reforestemos las áreas verdes del Jardín de Niños			
Fecha de inicio: de abril de 1997			
Investigar como se siembran los arbolitos.	Recolección de material para la siembra de árboles y mantenimiento de las jardineras.	Acondicionar las áreas y realizar la reforestación.	Realizar desfile en pro del cuidado del medio ambiente.
			

Este debe permanecer en una parte visible durante el desarrollo del proyecto.

Planeación general del Proyecto

Nombre del proyecto: Reforestemos las áreas verdes del Jardín de Niños

Fecha de inicio: 9 de abril de 1997.

Surgimiento: Se da durante una visita de la directora acompañada de personas del municipio al grupo, y estas últimas notifican a los niños que traen para ellos unos arbolitos que podrán sembrar en la escuela para que se vea más bonita, el grupo muestra interés en esto y empieza a preguntar. ¿Dónde lo vamos a sembrar? ¿Nos podemos llevar uno a casa? ¿Cuándo lo vamos a sembrar? ¿Con qué lo vamos a sembrar?, etc.

Elección: Al surgir estas interrogantes, se preguntó al grupo que si les gustaría que estos arbolitos se sembraran en la escuela o en casa, mencionando que en la escuela a lo que se explico que se haría entonces una reforestación (aclarando que se entiende por esto) dentro de la escuela, por ello nuestro proyecto se denominó: Reforestemos las áreas verdes del Jardín de Niños”.

Objetivo: Que el niño desarrolle formas sensibles de relación con la naturaleza, que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.

Previsión general de juegos y actividades.

- Investigar cómo se siembran los arbolitos con los padres de familia y algunos conocidos.
- En revistas y folletos.
- Se apoyara en el bloque de lenguaje. Los niños establecerán diálogos acerca del tema a investigar, así como la formulación de preguntas, respuestas y opiniones.
- Clasificar lecturas relacionadas al tema.

- Estimulando la dimensión intelectual en cuanto a su aspecto de lenguaje oral y escrito en la representación de gráfica del lenguaje oral.
- Recolección del material para la siembra de árboles y mantenimiento de las áreas.
- Solicitar a padres, sobrantes de pintura, picos, cuchara de albañilería o jardinería, tijeras, llantas, ropa adecuada para el trabajo y guantes.
- Abono y fertilizantes.
- Se apoyará en el bloque de matemáticas.
- Coleccionando y reuniendo los diferentes materiales por características que tienen los objetos coleccionados.
- Estimulando tanto la dimensión afectiva e intelectual; en la primera en lo que se refiere al intercambio de ideas, habilidades y esfuerzos para lograr una meta en común habiendo cooperación y participación.

En cuanto a la organización de materiales ayudar al niño a establecer relaciones de semejanza y diferencia lo que, después ayudará para establecer relaciones de orden más abstracto.

- Acondicionar las áreas y realizar la reforestación.
- Limpiar las áreas.
- Restaurar las jardinerías.
- Aflojar la tierra.
- Sembrar árboles.
- Se apoyará en el bloque de naturaleza y de sensibilidad y expresión artística.
- Organizar equipos de trabajo. Realizar colecciones de plantas.
- Realizar actividades de higiene en distintas áreas.
- Registrar y observar ciclos vitales de las plantas.
- Usar racionalmente el agua.

- Pintar y restaurar las cercas usando su creatividad.
 - Decorar los letreros a través de las diferentes técnicas.
 - Realizar los desfiles en pro del cuidado del ambiente.
 - Elaborar pancartas.
 - Con padres de familia realizar un disfraz (árbol, flor, etc.)
 - Efectuar el desfile.
 - Los niños decoraran como crean conveniente sus pancartas.
 - Realizaran con la ayuda de sus padres su disfraz.
 - Participar en campañas de reforestación.
- Aquí se favorecerán cada una de las dimensiones, en cuanto a la afectividad en lo que se refiera a la posibilidad que cada niño tiene de bastarse así mismo.
 - En cuanto a lo social a la interacción que se da entre todos los miembros del equipo aprendiendo normas, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece.
 - Se estimulará la dimensión intelectual, favoreciendo su creatividad expresando su estilo personal al pintar y restaurar las cercas; adquiriendo también hábitos de salud, de cuidado y conservación de su medio ambiente natural, registrando ciclos vitales de plantas.
 - Por último, en lo que se refiere a la dimensión física se deberá ubicar hechos de una sucesión de tiempo que favorecerán la noción temporal.

Al realizar sus pancartas para el cuidado del ambiente se pretende que los niños se den cuenta que tan importante es el cuidado del medio ambiente para su propia salud como para la salud de los demás.

Para elaborar su disfraz se pretende una mayor interacción entre niños y padres así como desarrollar su creatividad.

Con esto lograremos estimular la dimensión intelectual y efectiva.

Previsión general de recursos didácticos.

- Revistas referentes a la reforestación.
- Textos de reforestación.
- Materiales de jardinería (tijeras, picos, palas, mangueras, cucharas, tenazas y guantes).
- Sobrantes de pintura.
- Abono.
- Fertilizantes.
- Tierra.
- Diversas plantas.
- Palos y guacales.
- Llantas.
- Ladrillos o tabiques.
- Cartulinas.
- Papel crepé y lustre de diferentes colores.
- Materiales de rehuso, como por ejemplo: hojas, ramas, borra, etc.

PLAN DIARIO (DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES ABARCATIVAS)*

Nombre del proyecto: Reforestemos las áreas verdes del Jardín de Niños.				
** FECHA	FECHA	FECHA	FECHA	FECHA
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad abarcativa. • Elaboración del friso. - Planear que se va hacer. - Cómo se va hacer. - Con qué se va a hacer. - Quienes lo van a hacer. - Dónde se hará y - Cuando se hará 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad abarcativa. • Investigar cómo se siembran los árboles. - Sacar recortes de revistas y folletos. - Intercambio de opiniones y conjeturas a que se llegaron. - Enlistado de los materiales que se necesitan para el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad abarcativa. • Recolección de material para la siembra de árboles y para su mantenimiento. - Recolectar sobrantes de pintura. - Recolectar con amigos, padres, vecinos, etc., diversos materiales para jardinería incluyendo vestuario. - Recolectar las plantas donadas así como los arbolitos. - Clasificar cada uno de los materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad abarcativa. • Acondicionar las áreas y realizar la reforestación. - Deshierbar las áreas. - Aflojar la tierra. - Sembrar los árboles y plantas. - Pintar las maderas para los mensajes. - Colocar los mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad abarcativa. • Realizar un desfile en pro del cuidado del medio ambiente. - Elaborar pancartas. - Realizar disfraces en una tarde de trabajo con padres de familia. - Efectuar el desfile. Evaluación del proyecto con padres de familia, docente y grupo
OBSERVACIONES: Durante el desarrollo de las actividades los niños intercambian ideas, cuestionan sugieren, llegando a sus propias conclusiones, lo que se va manifestando en las asambleas de trabajo.				

* Diariamente aunque aquí no se señalen deberá anotarse en la planeación diaria las actividades de rutina (educación física, música y movimiento, aseo, salud...), para tener la visión completa de cada jornada, sólo que para efectos del estudio se consideran únicamente las actividades abarcativas (aquellas actividades que desprenden diferentes acciones específicas).

** En esta planeación no se mencionó la fecha de realización porque serían demasiados días a ejemplificar debido a que cada una de las actividades abarcativas requieren de dos o más días para su realización.

Evaluación general del proyecto

Nombre del proyecto: Reforestemos las áreas verdes del Jardín de Niños.

Fecha de inicio: 9 de abril de 1997.

Fecha de término: 9 de mayo de 1997.

Logros y dificultades

De los juegos y actividades planeadas para la realización del proyecto la mayoría se lograron con resultados satisfactorios, ya que a través de la interacción que el grupo tuvo con los materiales se permitió que el niño expresara, inventara y creara; elaborando ideas, transformando creativamente distintos materiales con diferentes técnicas. Aunque en la actividad de pintura en donde varios niños que no llevaron la vestimenta adecuada terminaron con los uniformes manchados, ocasionando disgustos en algunos padres de familia; lo que permitió la reflexión (padres, niños y educadora) acerca de la importancia que tiene el llevar ropa apropiada para ciertas actividades, así como el interés por parte de los padres de familia sobre las cosas que se les pide a los niños.

A través de la utilización de diferentes partes de su cuerpo se observa en el grupo las posibilidades que tienen los niños para controlar y manipular los materiales así como su propio cuerpo; de la misma forma nos dimos cuenta (los niños y la educadora) que existen limitantes como fue la realización del desfile ya que se les tuvo que pedir la colaboración de los padres de la comunidad.

Con este proyecto se estimularon las nociones de tiempo y espacio tales como: arriba, abajo, adelante, atrás, antes, después, dentro, fuera, etc., fueron muy estimulados durante éste proyecto.

El realizar actividades en relación con la naturaleza ha permitido al grupo reflexionar sobre la importancia y la responsabilidad que se tiene de proteger y agrandar espacios de vida vegetal, así como del cuidado del medio ambiente. Lográndose el objetivo planteado.

Al clasificar y ordenar los materiales, al trabajar en equipos en base a un criterio (niños, niñas, los que tienen zapatos, los que traen tenis, etc.); al cuantificar los materiales reunidos, el número de personas que participan en las actividades; al utilizar formas geométricas, por ejemplo, rectángulos para los letreros de las jardineras, cuadrados para las pancartas, círculos para las asambleas; se estimularon en los niños diversas nociones referentes a las matemáticas que proporcionaron reflexiones interesantes durante las actividades para observar cualidades, propiedades, semejanzas y diferencias.

Nociones referentes al lenguaje oral y escrito, que se rescataron en todo momento del proyecto; cuando los niños expresaban sus opiniones sobre lo que se iba a realizar, al llevarlo a cabo en el intercambio de opiniones con sus compañeros, con la educadora o con los padres de familia, al investigar lo que las revistas a través de la escritura puede decir, al repetir rimas y entonar canciones etc.

Gracias a las interrelaciones que los niños tuvieron con sus compañeros, con el educador, con los padres de familia y la misma comunidad se pudo lograr en la mayoría de los niños el aprendizaje de normas, hábitos, habilidades y actitudes que le permiten convivir y formar parte del grupo con el que se desenvuelve, desarrollando su proceso de socialización.

Finalmente se considera importante retomar aquellos aspectos referentes a nociones matemáticas y de lenguaje que son en las que los niños muestran más dificultad de dominio.

171642

Es importante mencionar que para la realización de cada uno de los proyectos el P. E. P. 92 sugiere tomar en cuenta la organización del espacio y tiempo. Pues el ambiente, lugar y ritmo en que se desarrollan las actividades, debe en el Jardín de Niños atender en primer lugar a las necesidades del infante.

2. 1. 3. 2 Organización del espacio

La organización depende de las características físicas y materiales de cada Jardín de allí la diferencia con la que cada docente se apropia del espacio y actúa sobre él organizándolo para propiciar experiencias formativas.

Criterios a considerar en la organización del espacio.

- “El espacio no es estático sino funcional y dinámico; se adapta continuamente a los requerimientos del grupo.
- Los niños participan en el diseño y adaptación de los espacios.
- Se tomará siempre en cuenta la libertad de acción, la independencia de movimiento y la seguridad de los niños.

El Jardín de Niños cuenta con dos ámbitos importantes: *el espacio interior o aula y el espacio exterior constituido por el plantel y su entorno*.⁵²

La posibilidad de que el niño disfrute su estancia en el Jardín y lo sienta un lugar propio depende del clima de cordialidad y respeto que tiene con quienes le rodean y de que el aula constituya un lugar agradable. Para lograrlo se deben tomar en cuenta y dar un uso variable a muebles, pisos, paredes, ventanas y materiales didácticos, según lo requieren los distintos juegos y actividades.

⁵² Ibidem Página 54

Es fundamental que el niño participe de las decisiones para arreglar el aula incorporando lo que sea interesante según el desarrollo de los proyectos.

En el programa se sugiere la organización del aula por áreas, la cual consiste en: distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado.

*Cada una de estas áreas ha de estar delimitada espacialmente. Para ello basta con diferenciarlas por medio de un estante, biombo, huacal o cualquier otro mueble; o simplemente se puede establecer simbólicamente esta separación mediante un color distinto en la pared, un tipo de decoración especial o un tapete".*⁵³

Esta organización da la oportunidad al docente de :

- Utilizar las diferentes áreas para organizar con criterio lógico actividades y materiales.
- Organizar al grupo para realizar diversas actividades simultáneas durante la ejecución de los proyectos.
- Organizar al grupo para realizar actividades en equipo.

Esta organización le permite al niño:

- Moverse en un espacio estructurado que apoye sus nociones espaciales.
- Tomar sus propias decisiones respecto a donde o con quien trabajar.
- Coordinar con otros niños, en el interior de cada área, sus puntos de vista y resolver conflictos interpersonales.
- Elegir materiales y tipos de juegos o actividades en el marco de los proyectos o en situaciones libres (no sugeridas por el docente).

⁵³ Ibidem. Página 55

*“Esta forma de organización parte de una concepción educativa según la cual el maestro no es el que enseña. Su papel es promover y guiar las experiencias de aprendizaje del niño, creando ambientes estimulantes que le permitan expresar, a través del juego, sus ideas y afectos así como aumentar su seguridad y confianza”.*⁵⁴

Las áreas que se recomiendan son: de Biblioteca, de Expresión Gráfica y plástica, de dramatización y naturaleza. Hay que señalar que se sugieren estas últimas por su relación con los aspectos de desarrollo, pero a juicio del docente y de los niños podrá haber otras.

Hasta ahora se han señalado algunas de las características que implican la organización del espacio interior para así arribar al análisis de los espacios exteriores los cuales constituyen áreas de juegos y actividades fundamentales para el desarrollo del niño, ya que las sensaciones y experiencias vitales que se adquieren en ellas no sólo tienen un carácter recreativo. De ahí que es importante ampliar las actividades del aula al espacio exterior, según las necesidades de cada proyecto.

Algunos de los espacios que permiten una gama rica de experiencias son: arenero, espejo de agua, lavaderos, parcelas, hortalizas, corral y gallinero, entre otros.

Es necesario señalar que los espacios deben contar con el mobiliario y material adecuado a las necesidades del niño, para que puedan cumplir con su función, ya que las formas alineadas de los mismos, no proporcionan las mismas acciones por parte de ellos, deben buscarse aquellos espacios donde el material y los muebles pueden moverse fácilmente según lo requieren los juegos y las actividades.

⁵⁴Ibidem. Página 56

Organización del tiempo

*“La organización del tiempo en el Jardín de Niños es distinta a la de otros niveles educativos. El propio desarrollo de las actividades requiere de la mayor flexibilidad y posibilidades de educación de acuerdo con los niños y el tipo de actividades que se desarrollarán. La duración y ritmo de las actividades tiene que estar en relación directa con las necesidades de los niños. El tiempo de una jornada de trabajo deberá ser organizada para incluir juego y actividades relativos al proyecto, a las actividades de rutina, así como tiempo de juegos y actividades libres”.*⁵⁵

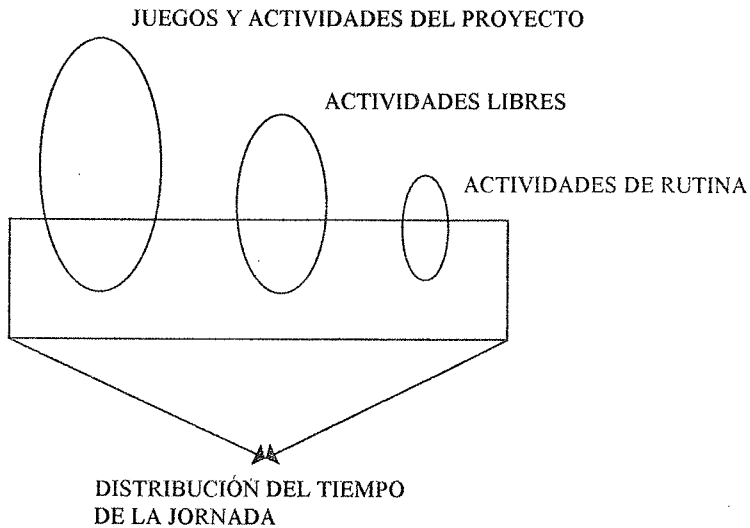
Para el horario de las actividades de rutina debe considerarse a veces la organización general del Jardín, así el docente debe distribuir el tiempo para las actividades de su grupo en relación con los horarios previamente asignados.

Se recomienda que los juegos y actividades del proyecto se realicen en las primeras horas de trabajo para evitar interrupciones, si no se puede realizar así, es conveniente hacer ver a los niños el tiempo del que se dispone. El docente organizará las actividades designando siempre un tiempo importante a los juegos relativos al proyecto, a fin de que éste no pierda su continuidad e interés en el transcurso de varios días, manteniendo un horario flexible, que permita dar a la actividad cotidiana una secuencia constante, facilitando la integración de marcos de referencia temporales.

Es importante convertir el tiempo en motivo de reflexión y cuestionamiento incorporando para ello la representación gráfica de las actividades. *“Es decir, será importante dialogar con los niños formulándoles preguntas tales como: ¿A dónde iremos primero: a ritmos, cantos y juegos o a recreo? ¿Qué haremos al regresar del recreo? ¿Podremos terminar la actividad antes de ir al patio? Etc. En todo caso conviene anticiparle la actividad*

⁵⁵ Ibidem Página 63

siguiente; también incorporar algunos dibujos y gráficas para marcar actividades ya realizadas y las que faltan por hacer. Los niños más grandes pueden iniciar la lectura de la hora con reloj".⁵⁶



El P. E. P. 92 generó una propuesta metodológica que intenta responder a una necesidad de calidad educativa dentro del nivel preescolar, cuya estructura operativa es el Método de Proyectos, el cual pretende que maestro y alumnos compartan experiencias para su enriquecimiento conceptual. Las raíces filosóficas de este método se hallan en la filosofía pragmática de Dewey. En donde el alumno debe tener una experiencia auténtica o real que lo lleve a una actividad cotidiana en la que de manera voluntaria este interesado logrando rescatar de estas situaciones un problema que estimule su pensamiento para indagar; realizando posteriormente las observaciones necesarias para tratarlos, arribando finalmente a las soluciones sugeridas que desarrollará de manera organizada para descubrir por sí mismo su validez.

⁵⁶ Ibidem Página 64

El P. E. P. 92 pretende dar respuesta al principio de globalización a través de la metodología de trabajo, ya que considera al desarrollo infantil como un proceso integral (global) y complejo en el que los rasgos que lo conforman (afectivo, motrices, cognitivos y sociales) se interrelacionan entre si dando paso a su desarrollo.

2. 2. Programa de Educación Preescolar 1981

Este programa nace de la necesidad que hay de dar un año de preescolar o su equivalente a los niños de cinco años; es decir, pretendió en su momento ofrecer una mayor cobertura a nivel nacional por la importancia que la educación preescolar tiene como base de la formación escolarizada del niño. Responder a la educación de los niños en una etapa de desarrollo tan importante, que va desde los cinco a los seis años, fue la intención educativa del nivel preescolar de 1981 a 1991.

Con base en esta necesidad surge el Programa de Educación Preescolar (P. E. P. 1981), el cual está constituido por tres libros: el primero comprende la planificación del programa, es decir, concepción y organización de las líneas teóricas que lo fundamentan, los ejes de desarrollo según las características psicológicas del niño y aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

El libro dos comprende la propuesta de planificación de diez unidades temáticas que se desarrollan según los intereses de los niños, desglosadas en diferentes situaciones. Por último el libro tres se refiere a los apoyos metodológicos que ofrecen orientaciones y actividades que pueden enriquecer el trabajo de la educadora.

Este programa se apoya en la teoría psicogenética de Jean Piaget la cual considera que el niño es quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al

relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad.

2.2.1 Fundamentación

El P. E. P. 81 establece que dentro de la educación es el niño quien va a construir su conocimiento a través de las acciones y reflexiones que realiza con los objetos, acontecimiento y procesos dentro de su medio ambiente.

Paralelamente a esto "teorías como las de Freud en cuanto a la estructuración de la efectividad a partir de las relaciones tempranas y como las de Wallon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, son pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura del pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida".⁵⁷

Desde este panorama se concibe la relación entre el niño que aprende como una dinámica bidireccional que pone en juego mecanismos de asimilación y acomodación, tomando en cuenta al niño como una persona con características propias en su modo de sentir que necesita ser respetado en el medio en que se desenvuelve, tanto emocional como intelectualmente.

Es importante que el docente considere la construcción del conocimiento del niño bajo diferentes dimensiones, dependiendo de donde proviene la experiencia la cual puede ser física, lógica, matemática y social. Es decir, para que el niño pueda llegar a un conocimiento abstracto es necesario que pase por diferentes momentos. El primero consiste en la caracterización de los elementos de manera física, al interactuar con los objetos el niño podrá observar lo que esta fuera de ellos, por ejemplo el color, la forma, el

⁵⁷ S. E. P. D. G. E. P. Programa de Educación Preescolar, 1981. Libro 1. Página 11

tamaño, etc., descubriendo a la vez como dichos objetos responden a sus acciones. Ya que la riqueza de experiencias que el niño tenga en su medio favorecerá su proceso de descentración debido a la calidad de las relaciones con otros niños y con los adultos. La cooperación que tenga en el grupo le ayudará a entender que existen otros puntos de vista a los que se irá coordinando y que lo conectarán con otros modos de ser y de actuar.

Una vez que el niño ha manipulado todos los objetos que se encuentran a su alrededor se empieza a desarrollar en él un conocimiento lógico-matemático de los elementos por medio de la abstracción reflexiva; en este segundo momento lo que se abstrae no es observable, sino que va creando mentalmente las relaciones entre los objetos antes manipulados estableciendo paulatinamente diferencias y semejanzas, según los atributos de los objetos estructurando poco a poco a las clases y subclases a las que pertenecen, ordenándolos finalmente de manera lógica.

Dependiendo del número de experiencias que el niño tenga, la construcción del conocimiento lógico y matemático irá ascendiendo coherentemente y podrá reconstruirse en cualquier momento en que sus actividades lo requieran.

Por lo anterior, se entiende entonces que entre la dimensión física y la dimensión lógica matemática del conocimiento existe una interdependencia constante, ya que una no existe sin la otra. Aunque durante el período preescolar se encuentren relativamente indiferenciados, predominando en el niño los aspectos físicos que percibe de los objetos.

Piaget incluye dentro de este conocimiento las funciones infralógicas de espacio tiempo, las cuales se construyen lentamente, lo cual implica que los objetos y los conocimientos existen en espacio, tiempo y se requiere de referentes específicos para su localización.

Al convivir con la gente el niño va apropiándose de todos los elementos, por lo que la calidad de las relaciones que efectúa con las demás personas que de alguna manera vienen a ser portadores de reglas externas, se vuelve un factor determinante en la forma como el niño aprende.

Es importante que el docente considere que para regular la conducta del niño de manera voluntaria, debe haber una cooperación social que surja de una necesidad interna, de un deseo de cooperar que se de alrededor de algo que en esencia interese al niño. *“La autonomía para cooperar es uno de los aspectos que pedagógicamente deben ser favorecidos en su desarrollo, ya que además de promover su seguridad en las participaciones que realiza le permite que se desenvuelva con sinceridad y convicción y favorecer también su desarrollo intelectual”.*⁵⁸

La cooperación y participación que el niño tiene con otros niños promueve una descentración sólo si se realiza de alguna manera voluntaria. Estas interacciones sociales y emocionales desempeñan por tanto un papel de primera importancia en la formación moral e intelectual del niño, ya que favorece el paso del pensamiento egocéntrico hacia uno cada vez más flexible, creativo y comprensivo.

Durante el período preescolar el niño construye las estructuras que sustentan las operaciones concretas de su pensamiento por ejemplo, las categorías de objetos, de tiempo, de espacio, etc., este pensamiento puede apreciarse en características como el animismo, artificialismo, realismo y egocentrismo.

Aspectos tales como: la función simbólica, las pre-operaciones lógico-matemáticas (seriación, clasificación y noción de número) y las operaciones infralógicas (estructuración del tiempo y espacio) son elementos que se irán manifestando en el niño.

⁵⁸ Ibidem. Página 19

Como se ha observado, la fundamentación de este programa trata de rescatar la importancia que tiene cada una de las características y aspectos de pensamiento que el niño en edad preescolar manifiesta y desarrolla.

2.2.2 Objetivos del programa

Los objetivos están definidos como objetivos de desarrollo ya que sustentan los aprendizajes del niño. Así como el objetivo general *“se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad”*⁵⁹. Por ello se requiere analizar cada una de las áreas de desarrollo: afectivo social, cognoscitivo y psicomotor. Recordando siempre que cualquiera que sea la actividad del niño se dará en forma global.

“Objetivos del desarrollo afectivo social:

- *Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.*
- *Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea.*

Objetivos del desarrollo cognoscitivo:

- *Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones infralógicas o espacio-temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.*

⁵⁹ Ibidem Página 43

Objetivos del desarrollo psicomotor:

- *Que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.*

*Todos los objetivos implican propiciar un alto grado de acciones del niño sobre los objetos, animarlos a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad”.*⁶⁰

2. 2. 3 Opción metodológica del programa

Este programa propone el trabajo en educación preescolar a través del desarrollo de diferentes unidades organizándolas en diez las cuales a su vez se desglosan en diversas situaciones, las que la educadora podrá elegir para planear las actividades en torno a los contenidos que cada unidad maneje. Dentro de este panorama teórico las situaciones son expresiones dinámicas de diferentes contenidos que por sí mismas facilitan la actuación de los niños y la elección de las actividades por parte de la educadora; es importante señalar que los contenidos son aquellos del mundo sociocultural y natural del niño.

“En el desarrollo de cada una de las actividades se encuentran desglosados:

- *La introducción.*
- *Los objetivos específicos de cada unidad relativos a los contenidos de la misma.*
- *Una referencia a los ejes de desarrollo.*
- *Algunas situaciones que se derivan del contenido general (título de la unidad), las cuales podrán ser ampliadas por la educadora.*
- *Los contenidos específicos del mundo socio-cultural y natural que se tocan en cada unidad.*

⁶⁰Ibidem. Página. 43-44

- *Sugerencias de actividades generales y específicas que podrán realizarse en esta unidad.*
- *Los materiales.*
- *La evaluación”.*⁶¹

2. 2. 3. 1 Temario general de las unidades

UNIDADES

UNIDAD: INTEGRACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA

Situaciones:

1. Organicemos nuestro salón.
2. Organicemos una convivencia.
3. Iniciemos la formación del rincón de dramatización.

UNIDAD: EL VESTIDO

Situaciones:

1. Juguemos a la tienda de ropa.
2. Juguemos al rincón de dramatización.

UNIDAD: LA ALIMENTACIÓN

Situaciones:

1. Hagamos cultivos.
2. Juguemos a preparar y vender comida.
3. Hagamos recetarios.

UNIDAD: LA VIVIENDA.

Situaciones:

⁶¹ Ibidem. Libro 2 Página 7

1. Juguemos a la casita.
2. Construyamos casas.
3. Cuidemos animales y plantas.

UNIDAD: LA SALUD.

Situaciones:

1. Juguemos al doctor.
2. Hagamos deporte y ejercicio.
3. Juguemos en el rincón de ciencias.

UNIDAD: EL TRABAJO

Situaciones:

1. Juguemos a trabajar como papá o mamá.
2. Juguemos al agente de tránsito (u otro servidor público)
3. Juguemos al artesano.
4. Organicemos una visita a la escuela primaria.

UNIDAD: EL COMERCIO.

Situaciones:

1. Juguemos al mercado.
2. Juguemos a la panadería (o cualquier otro comercio que exista en la comunidad).

UNIDAD: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Situaciones:

1. Juguemos a la imprenta.
2. Juguemos al correo.
3. Hagamos un programa de radio.

UNIDAD: FESTIVIDADES NACIONALES Y TRADICIONALES

Situaciones:

Organicemos una fiesta de cumpleaños.

Organicemos las fiestas navideñas (o cualquier otra celebración tradicional o cívica).

De estas diez unidades la que se mencionó primero se propone para desarrollarse los primeros diez días de ingreso al Jardín, debido a la ruptura del niño y su hogar, y a la inseguridad que por tal motivo éste presenta al inicio de clases. Mientras que las unidades restantes pueden desarrollarse en cualquier época del año o a veces dependiendo del interés del grupo, ni siquiera son consideradas durante el ciclo escolar.

La metodología de trabajo presentada en este programa (Unidades de Trabajo) deja abierta la posibilidad de incorporar otras situaciones que se consideren más significativas. Tomando en cuenta, el contexto en que se desarrolla el niño y el tiempo de duración de una unidad, las situaciones que de ella se desprendan son flexibles ya que según la creatividad y el interés con que se abordan determinará la duración y eficacia de la misma.

Enseguida se dará un ejemplo intentando mostrar cuál es la participación de los niños y la educadora en esta dinámica de trabajo.

2. 2. 4 Planeación de actividades de trabajo por unidades

PLAN DE ACTIVIDADES.

Fecha: del 13 al 17 de noviembre de 1990

Situación: Juguemos a trabajar como mamá y papá.

Unidad: El trabajo

1. 1. Invitar a uno o varios padres de los niños para enseñarnos como hacen su trabajo.

1. 2. Formar el área o rincón de carpintería y dramatizar el juego del carpintero.

Previsión de recursos: Autorización para una visita, cuentos o estampas sobre diversos oficios, recortes de madera, herramienta, etc.

Participación del niño y la educadora en la elección de la situación: Un niño comentó que su papá había elaborado una mesa con sillas para su casa, lo cual motivó a los niños a decir que actividad realizan sus papás, al cuestionarlos el docente observó que tenían mucho interés por diferentes oficios y herramientas de trabajo.

Intención educativa de la situación: Que el niño reflexione y descubra la diversidad del trabajo que realizan los padres y las herramientas que requiere su trabajo.

Aspectos de los ejes de desarrollo a considerar: Expresión gráfico-plástica, lenguaje escrito (lectura y escritura)

Identifica por cualidad, sensopercepciones visuales y auditivas; movimientos en: actividades motrices gruesas y finas.

DÍA	ACTIVIDADES ESPECIFICAS DE CADA DÍA Y SUS POSIBILIDADES EDUCATIVAS	ASPECTOS DE LOS EJES Y LOS NIVELES DE MADUREZ	OBSERVACIONES DIARIAS BALANCE ENTRE LO PROPUESTO Y LO EFECTUADO
13 nov.	1) Platicar sobre las actividades que realizan los padres de los niños (expresa datos familiares) <ul style="list-style-type: none"> • Decidir realizar una visita al trabajo de uno de los papás 	M-1-1	<ul style="list-style-type: none"> • Costó trabajo tomar una decisión pero finalmente logramos ponernos de acuerdo para visitar un taller de carpintería,

	<ul style="list-style-type: none"> • “Escribir una carta” para solicitar permiso para visitar en su trabajo al papá elegido (harán el retrato libre de sí mismos, colocando su ropa de color de la que traen puesta) (esquema corporal). • Corroborar con los niños el color de su vestido mostrando los dibujos realizados a todos los niños (identifica por cualidad, color). • Poner su huella digital a la carta escrita por el educador colocar todos los dibujos y la carta dentro de un folder para enviarlo al padre de familia (lenguaje escrito) • Asamblea: organicemos para realizar la visita (lenguaje oral) 	<p>M-1-3</p> <p>M-1-2</p> <p>M-2-1</p> <p>2-4</p>	<p>tomando en cuenta la primera opinión, pues este es el interés.</p> <p>En la asamblea se determinó que traerán cajas y botes para ordenar el material que el carpintero nos regaló.</p>
14 nov.	<ul style="list-style-type: none"> • Pensarán una pregunta que le harán al carpintero y usaran una tarjeta para anotarla (lenguaje oral y escrito). • Cuando esté el carpintero, hacer sus preguntas y observar el trabajo, las herramientas y materiales que usa. • Buscar la posibilidad de manipular y usar alguna de ellas. • Intercambiar opiniones e impresiones a través del diálogo, haciendo “anotaciones en el pizarrón” 	<p>2-3</p> <p>2-4</p>	
15 nov.	<p>2) Reunir los materiales que nos regaló el carpintero y separarlos por forma (identificar por cualidad y forma).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar las cajas y los botes que trajeron para acomodar el material, pintarlo con colores primarios (rojo, amarillo, verde y azul) y ponerles etiqueta de lo que contiene. • Elegir un lugar del salón para colocar el material y formar la carpintería. Démonos a la tarea de organizarlo (lenguaje oral). 	<p>M-2-1</p>	<p>Para seleccionar el material por forma, el docente tuvo que hacerlo dirigido porque a los niños les costó trabajo entender.</p> <p>Cuando se organizó dentro de los botes ya fue más fácil la participación de los niños.</p>

16 nov.	<p>3) Determinar que objetos pueden elaborar con los materiales reunidos en la carpintería y hacer un plan y poner a un lado el dibujo de materiales que usarán.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar los materiales que cada uno usará de acuerdo a lo planeado (identificación por unidad-forma). • Jugar a la carpintería construyendo los objetos planeados (identifica por cualidad y tamaño) 	<p>2-2</p> <p>M-2-1</p>	
17 nov.	<p>Continuar elaborando los objetos planeados, decorar, lijar y pintar (coordinación fina)</p> <p>4) Organizar cómo acomodar los objetos elaborados para exhibirlos en una exposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montar una exposición siguiendo los acuerdos tomados (lenguaje oral) <p>Asamblea. Acuerdo para invitar a los padres de familia a la hora de salida, y lo que le vamos a ir describiendo cuando pasemos entre las mesas (lenguaje oral)</p>	<p>M 4-3</p> <p>M 2-1</p> <p>M 2-3</p>	<p>Hay dificultad al decorar los objetos en movimientos finos.</p> <p>La exposición fue un éxito.</p>

Evaluación de plan de actividades.

1) Intención educativa.

2) Aspectos de los ejes de desarrollo a considerar. Balance cuantitativo y cualitativo de los aspectos de los ejes y niveles de madurez favorecidos.

3) Participación de los padres y proyección de la comunidad.

El niño reconoció la importancia del trabajo que desempeñan los padres de familia, a través del conocimiento del trabajo de algunos papás.

El interés se presta para ampliar un poco con otros trabajos que realizan los papás como el de...

Balance cuantitativo...

Módulos	M-2-1	4 veces	M-1-2	1 vez	M 2-4	2 veces
	M-1-1	1 vez	M-2-2	1 vez	M 4-3	1 vez
	M-1-3	1 vez	M 2- 3	5 veces		

Balance cualitativo.- Si bien se procuró estimular en sensopercepción visual-color-forma y tamaño, se apoyó más la primera llegando a la identificación por el nombre. Por lo que se deberá apoyar las tres características tomando especial cuidado en acciones que intervengan más ampliamente tamaño y forma.

La actitud de los padres fue muy entusiasta, la mayoría asistió a la exposición y a las actividades que requirieron de su presencia.

Como se puede observar las unidades no forman bloques cerrados de contenido, hay en ellas un significado específico del tema desde el punto de vista del niño, además, a partir de la interacción entre el niño y el objeto de conocimiento (como se observó en el ejemplo señalado), de la acción y el contacto entre ambos el niño va estructurando el conocimiento de la realidad.

A través de las acciones que el grupo determinó realizar para la situación que se vivió, se van generando a veces otras, que pueden enriquecer o limitar el desarrollo de las actividades, de la misma forma al realizar todas estas acciones se van favoreciendo en el niño distintos aspectos que marcan los ejes de desarrollo, tales como: afectiva, social,

función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas; todas ellas de manera integral. La educadora debe entonces organizar las actividades que vayan a desarrollarse en las unidades y situaciones en base a los ejes de desarrollo, respondiendo a una totalidad indisociable aunque haya actividades que favorezcan más alguno de los aspectos señalados.

Durante el desarrollo de las unidades los materiales a utilizar en la realización de las actividades deben considerarse como recursos indispensables, ya que motivan la acción de los niños que en esta edad se da predominantemente sobre objetos concretos que sean ricos en propiedades físicas (color, textura, forma, peso, temperatura, etc.), variados y atractivos para que planteen la posibilidad de descubrir, crear y reflexionar sobre ellos. Así el material requerido para trabajar será de acuerdo a las características del lugar y la zona, a los recursos que allí se puedan encontrar, contando para su obtención no sólo con el aporte de la educadora y el Jardín sino con la participación constante del niño, en la búsqueda, selección y elaboración del mismo.

Para poder rescatar cada uno de los elementos señalados anteriormente es indispensable que durante el desarrollo de la situación que se esté trabajando con el grupo, la educadora haga un seguimiento (la realización) del proceso que durante las actividades realizadas el niño va desarrollando; así como el seguimiento de cada uno de los aspectos que integran los ejes de desarrollo, con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo integral del niño; ajustando la planeación, de acuerdo a las necesidades del grupo que se vayan manifestando en la práctica.

Así, el proceso en el que se desarrolla la propuesta: Trabajo por Unidades, atraviesa como se ha analizado en este documento por tres momentos. Primero, cuando el grupo y la

educadora eligen el tema o situación concretando con el plan de actividades, justificando aquí el porqué del tema a desarrollar y determinando cada una de las actividades que el niño llevará a cabo para satisfacer su inquietud o necesidad manifestada. Enseguida se pasará a un segundo momento que es la realización en la que el niño pone en práctica todas sus actitudes y aptitudes para realizar las actividades previstas en el primer momento. Se arribará finalmente a un tercer a un tercer momento: la evaluación, en la que el grupo tiene que observar los avances y limitaciones que se dieron durante el proceso, registrándolos, con el fin de corregir, verificar o anexar nuevas actividades que ayuden a resolver los problemas que se puedan presentar durante la realización de la situación o proyección de la misma. Al final hay que mencionar que para que la práctica docente sea mayor y enriquecedora, es indispensable que el educador cuente con elementos teóricos tales como: desarrollo del niño, características del mismo en edad preescolar y de los factores que influyen en su aprendizaje como lo es el medio ambiente. Además, también deberá tomar en cuenta los objetivos a los que se pretende llegar a través del ciclo escolar. Solo entendiendo la esencia y consistencia de su trabajo el docente podrá desarrollar mejor su práctica frente al grupo.

2.3 Elementos de comparación entre Método de Proyectos y Trabajo por Unidades

En este segundo capítulo se han analizado las características principales de dos metodologías de trabajo de nivel preescolar. La de 1981 llamada Trabajo por Unidades y la propuesta metodológica de 1992 llamada Método de Proyectos.

A lo largo de este análisis se han observado que en ambas propuestas el niño construye su conocimiento a través de las acciones que realiza con los objetos que conforman su realidad en su medio ambiente interno y externo, es decir, proponen a partir de la

experiencia e interés del niño permitiéndole al mismo tiempo un compromiso con la actividad realizada. Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje el educador juega un papel importante que es el de ser guía y orientador de las actividades que realiza el alumno, sin perder de vista que dentro de su planeación de trabajo deberá atender siempre la estimulación de los diferentes aspectos de desarrollo como son: autonomía, socialización, aprendizajes formales tales como: función simbólica, operaciones infralógicas, lecto-escritura, matemáticas; actividades psicomotrices, etc., es decir, estimulará siempre las dimensiones del alumno. Cabe señalar que aunque el nombre que se le da a los aspectos de desarrollo a estimular manejados en ambas propuestas son diferentes; los propósitos educativos son semejantes.

No obstante, el problema del manejo de la metodología actual consiste esencialmente en como el maestro ha buscado estrategias de trabajo para desarrollarlas como las ha conceptualizado para si mismo, y en la carencia de apoyos institucionales para acceder a la comprensión de la propuesta, es decir, mientras que la propuesta de Trabajo por Unidades le ha presentado al docente una forma más detallada de llevar a cabo su práctica docente, el Trabajo a través del Método de Proyectos implica que sea el educador junto con el grupo los que decidan ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde?, ¿quiénes? y ¿con qué? Han de realizar o desarrollar tal proyecto de trabajo.

Como se ha observado, en el Trabajo por Unidades hay una indicación más precisa de los contenidos que el educador deberá manejar en el Jardín de Niños, existe una simplificación de estrategias de enseñanza; abocada a abordar diez unidades con sus respectivas situaciones y actividades de las cuales la educadora podrá elegir el tema a desarrollar con el grupo, una vez captado "el interés" del niño.

El trabajo de planificación general será para la educadora más fácil, pues sólo se limitará a desarrollar de las estrategias marcadas la situación que haya decidido manejar. Esto lo podemos observar en el ejemplo de Trabajo por Unidades anteriormente presentadas; situación: Juguemos a trabajar como mamá y papá. Esta participación de la educadora y de los niños no fue suficientemente explotada para discernir lo que era realmente el interés grupal, al analizar la situación nos damos cuenta que la educadora se remite a la Unidad de Trabajo tomando en cuenta solamente el comentario de uno de los niños, notándose que la opinión de los otros niños no tuvo mucho impacto en ella, pues se puede decir que aún cuando el grupo según ella dice: tiene mucho interés por diferentes oficios y herramientas de trabajo se observa que su única idea clave es trabajar la carpintería, y si esto fuera así las preguntas derivadas de este problema serían: ¿Por qué? En lugar de juguemos a trabajar como papá y mamá, no se desarrolla otra situación como pudiera ser: juguemos a la carpintería, juguemos al carpintero, realicemos una exposición de carpintería o construyamos nuestra casita como ejemplos, esto si observamos que el plan de actividades realizada por el grupo se basa específicamente a la carpintería, ¿Porqué? Si el interés esta puesto en diferentes oficios y herramientas de trabajo no se desarrolla una situación que conlleva más a una exposición de trabajo si tal vez pudiera ir encaminado al comercio o a la vivienda.

Tal vez este tipo de trabajo se da porque es más fácil que la educadora de manera sistemática y de acuerdo a los lineamientos planteados por el programa desarrolle su práctica docente sin demasiada complejidad, sin perder de vista cada una de las nociones que se debe estimular durante la situación.

Observé también que este modelo educativo es un tanto limitado, ya que sus contenidos se controlan en las habilidades psicomotoras y sensoriales de los niños así como

las funciones cognitivas, (atención y concentración), pues como se dejó ver fue lo que trató de desarrollar la educadora en cada una de las actividades específicas; fragmentando el conocimiento y más aún la manera de acercarse a él. Sin duda con esta metodología de trabajo se tiene un mayor control de tiempo en que han de desarrollarse las actividades a realizar, se tiene también una mayor claridad de éstas, así como de las técnicas a utilizar para desarrollar esta situación y sin duda se tiene un mayor control de grupo aún cuando este sea numeroso.

El Método de Proyectos por su parte es una metodología compleja por su estructura global, los lineamientos que lo fundamentan, muestran criterios muy generales y abiertos "*{...} por ser una propuesta avanzada de libertad pedagógica de procesos de enseñanza y aprendizajes cualitativos, centrada en el sujeto aprendiente, en sus necesidades e intereses y en la adecuación en su contexto social y cultural*"⁶². Además esta propuesta requiere por parte del educador una mayor habilidad para el manejo de los contenidos, ya que para la elección del proyecto no debe perderse de vista el interés del niño, esto puede ser visible en el análisis del Proyecto: "Reforestemos las áreas verdes del Jardín de Niños". En donde podemos observar que la planeación general del proyecto, su realización y evaluación no se apoyaron solamente en los proyectos sugeridos por el programa sino que hubo que investigar en apoyos colaterales, ahora bien la forma de planear las actividades y de efectuarlas requiere por parte del docente y de los niños un proceso de investigación que los lleve a la organización y diseño de estrategias de trabajo que permitan ver la validez del proyecto así como la participación activa de los educandos, propiciando en ellas experiencias que lo lleven a confirmar o desechar sus hipótesis y a su vez que lo hagan ver el compromiso con él y con los demás miembros del grupo.

⁶² SNTE. Arroyo Acevedo, Margarita. La atención del niño preescolar. Página 30-31

Al realizar un trabajo de investigación, de actividades compartidas con padres de familia, al ver concluido su trabajo y proyectado a través del desfile, los contenidos del proyecto no se limitaron sólo a desarrollar aprendizajes formales, sino también el niño tuvo la oportunidad de reflexionar en torno a diferentes valores, habilidades intelectuales, psicomotoras y afectivas contenidos del pensamiento que provienen de la subjetividad del niño y que se relacionan con la sociedad y cultura donde vive rebasando un trabajo que sólo se limita a un recorte de una estructura temática como es el caso del Trabajo por Unidades.

De manera general el Método de Proyectos rebasa, lo que es Trabajo por Unidades ya que no sólo asume como contenidos a la estructura temática o recorte que puede venir de la realidad del niño sino también a los procesos afectivos sociales e intelectuales que se operan en la forma de abordarlos y la relación entre niños y docentes. Hay que señalar que aunque todos estos elementos abstraídos del análisis del P. E. P. 92 no se encuentran en su mayoría de manera explícita, el educador puede rescatarlos si cuenta con un conocimiento adecuado del desarrollo del niño como del Programa. Lo que llevará a un avance global del desarrollo integral del niño; construido por las dimensiones: afectiva, social, intelectual y física. Por tanto, el Método de Proyectos requiere de un maestro profesional comprometido con su trabajo, capaz de captar, recuperar, integrar, concretar, crear e improvisar en función de las necesidades inmediatas del grupo.

2. 4 Potencialidades y limitaciones del Método de Proyectos

El Método de Proyectos es sin duda uno de los métodos educativos más rico, ya que permite el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la investigación en aquellos que lo llevan a cabo y aquellos que lo rodean, pues permite proyectar a través de su realización

los conocimientos que el grupo que lo esta realizando ha adquirido. Así como vincularlo con otros proyectos que sean de su interés; sin embargo , hay sin duda en el trabajo diario del docente ciertas limitaciones que obstaculizan un trabajo adecuado como son:

- Las aptitudes y actividades del docente frente a un cambio de metodología de trabajo. Es decir, a veces el educador aún cuenta con las habilidades necesarias que le permitan echar a andar ciertas propuestas de trabajo. Por lo que su actitud sobre el cambio se muestra renuente y a veces tienen que recurrir a su antigua forma de trabajo para sentir que este es productivo.
- Otra de las limitaciones se encuentra por ejemplo en las condiciones institucionales en las que trabajo el docente las cuales en ocasiones se remiten a escuelas no exprofesas, es decir, el educador tiene que llevar a cabo su práctica docente en aulas e instalaciones pensadas y diseñadas para niños de educación primaria por lo que los materiales y mobiliario que en ellas se tiene para trabajar no apoyan de ninguna manera el trabajo del educador (a). Por que la institución, el salón y mobiliario son materiales prestados que no dejan ni apoyan un trabajo a través de Método de Proyectos ya que en esta situación el maestro no tiene esa libertad de acción tan señalada dentro de la metodología del trabajo actual.
- Ahora bien, un problema que hay dentro de los Jardines de Niños exprofesos es el alto número de niños inscritos para un grupo lo que rebasa el límite del aula y la capacidad del maestro para atenderlos, en este caso para el maestro es más fácil desarrollar una metodología de trabajo que le permita tener controlado al grupo.

- El control burocrático al que se enfrenta el docente es sin duda un problema que ocasiona que el maestro se preocupe más por mantener al día su planeación y los diferentes documentos que se le solicitan, que su verdadera función frente al grupo; lo que ocasiona, que el educador se comprometa más con un trámite burocrático, que a veces ni siquiera es desarrollado bajo los lineamientos que contiene su metodología de trabajo vigente. Esto propicia que el docente sea calificado no por el trabajo con el grupo sino por mantener al día su documentación.

Pero si bien es cierto que existe un gran número de posibilidades y limitaciones a los que nos podemos enfrentar a través del trabajo de Método de Proyectos lo que hará eficaz e ineficaz será el compromiso total por parte del maestro con su tarea educativa. Ya que un maestro comprometido con su trabajo docente trata y tratará de investigar día a día con la finalidad de entender más su propuesta de trabajo desarrollando junto con los niños estrategias que le ayuden a entender y enriquecer más su metodología de trabajo actual, cualquiera que ella sea, siempre y cuando tenga buenos apoyos teóricos y metodológicos.

CAPITULO III

EL PAPEL DEL METODO DE PROYECTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

C A P Í T U L O I I I

EL PAPEL DEL METODO DE PROYECTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para esta tercera parte de la investigación consideré pertinente desarrollar un estudio que tenga como objeto de conocimiento la apropiación por parte de los docentes, del manejo de la metodología actual llamada Método de Proyectos, tomando en cuenta su experiencia y las condiciones propias del plantel.

Para esto se realizaron las preguntas guía, que sirvieron de indicadores para obtener el análisis de este tercer capítulo. Así como la *graficación de los resultados.

Preguntas guía:

1. ¿Trabajas el Método de Proyectos?
2. ¿Lo aplicas tomando en cuenta el Programa?
3. ¿Sabes iniciarlo?
4. ¿Conoces las etapas de un proyecto?
5. ¿Utilizas las áreas de trabajo?
6. ¿Usas el friso?
7. ¿Consideras que es mejor este método que el anterior?
8. ¿Consideras que la población de tú grupo es la adecuada?
9. ¿Consideras que influye en el rendimiento del maestro trabajar más de un turno?
10. ¿Es expofesa la institución donde trabajas?

*Véase la página 101

3. 1. La comprensión de Método de Proyectos*

El programa de Educación Preescolar 1992 es el documento rector de las actividades de enseñanza en los Jardines de Niños del país. Las autoridades educativas pueden validar la operación del programa en la cotidianidad del trabajo escolar, indicar que los resultados son exitosos y se apegan a los propósitos establecidos oficialmente. Sin embargo, es probable que muchas de sus valoraciones estén equivocadas.

Desde mi situación de educadora decidí indagar sobre la aplicación del P. E. P. 92. Explorar la práctica de algunas compañeras de trabajo y comprender sus problemáticas que enfrentan en la aplicación del programa, y que me lleva a identificar una serie de aspectos que tienden a limitar su efectiva aplicación. No quiero juzgar el trabajo de las colegas, más bien quiero comprender su situación para mejorar mi propio trabajo, pues en la medida que las observé, también observaré mi ejercicio profesional, que sin duda puede mejorar.

Un ejemplo lo muestra uno de nuestros informantes. Con toda claridad expresa una de las limitantes para la comprensión y aplicación del Método de Proyectos: "Aún se tienen las secuelas de otras etapas educativas o de reformas educativas" (E-1, 1) y la mayoría de las maestras no logran adaptarse a dicho método ya que en ocasiones confunden esta metodología con los conocimientos anteriores. A pesar de ello, mencionan que esta nueva forma de planeación debe partir de los intereses de los niños y coinciden en que con ello se pretende lograr el desarrollo integral de los mismos, estimulando cada una de sus dimensiones y además permitiéndoles libertad para expresarse. Es decir, por un lado no se entienden las nuevas propuestas, pero por otro, hay cierta confianza en la posibilidad de su éxito. En esta contradicción se mueve la aplicación del Método de Proyectos. Veamos algunas contradicciones considerando varios momentos de la metodología.

*Para el desarrollo del capítulo me apoye en citas de entrevistas realizadas con educadoras y educadores de preescolar. Entre paréntesis se indica, con el primer dígito el número de las entrevistas y el siguiente dígito corresponde a la página de la entrevista.

3. 1. 1. Surgimiento de los Proyectos

De acuerdo al análisis realizado puede notarse que el surgimiento de Proyectos se logra por medio de juegos libres o diálogos como se puede ver en el siguiente comentario “platicando con ellos, a lo mejor alguno de los niños empieza a platicar cosas que (...) otros no conocen y uno por ejemplo, como educador llega a involucrarse dentro de esa plática y a lo mejor ¿por qué no? cuestionarles, hacerles una serie de preguntas para que ellos vean que también uno forma parte de ellos y así de ahí, a lo mejor surgen otras ideas, otras sugerencias y de ahí vemos que interés motiva al niño” (E-7, 1). También surge por alguna problemática o duda que los educandos tengan o manifiesten con el fin de darles una posible solución o en algunos casos por sugerencias de la educadora, por ejemplo: “los pequeños empezaron a faltar, por lo que los padres de familia fueron a reportar enfermos a sus hijos, y al comentarles a los niños del por qué estaban faltando sus compañeros, ellos manifestaron que también estuvieron enfermos en vacaciones pero que ya se habían curado, luego una de las chavitas dijo que cuando estuvo enferma la llevaron al doctor y que le pusieron muchos piquetes, a lo que tuve la gran idea de sugerirles que jugáramos al doctor, a lo que la mayoría de los chavitos dijeron que sí” (E- 6, 2). Así como también surgen por necesidades del sistema como actividades de los programas colaterales (miniolimpiadas, concurso de escoltas, concurso de ronda, campamentos, foros infantiles, fechas a conmemorar, como día de muertos, Navidad, primavera, día del niño, y otras).

Parece existir un acuerdo entre las educadoras sobre el surgimiento de los proyectos, que coincide con el enfoque del P. E. P.'92. Esto es, que las actividades de un proyecto surgen de las inquietudes de los niños, y que la maestra responsable del grupo tendría que organizar con ellos actividades para responder a sus inquietudes.

Como se puede observar en los tres entrevistados hay poca claridad sobre las etapas del proyecto. El surgimiento del proyecto a través de la ubicación de los intereses de los niños por medio de cuestionarios es un aspecto de común acuerdo de las maestras, pero de ahí no se infiere que exista claridad sobre las etapas de trabajo. Por el contrario, la conceptualización de las etapas es una deficiencia pedagógica que seguramente tiene su impacto en las aulas. Se confunden las etapas, se pierde la claridad de estas cuando no tienen claro el orden temporal que deben seguir en el desarrollo de las mismas.

Puede percibirse incluso un vacío conceptual sobre el contenido de las etapas, esto es visible simple y sencillamente porque no pueden expresar las características del contenido.

En todo caso, pareciera que lo más claro es la etapa llamada de “proyección”, quizá porque implica tareas muy concretas de exposición del trabajo realizado.

3. 1. 3. La caracterización del friso

La elaboración del friso implica tareas muy específicas demandadas por las autoridades escolares, de ahí que al parecer existe más claridad junto con la actividad de “proyección” sobre las acciones que se tienen que realizar, como parte de las primeras etapas en el desarrollo del Método de Proyectos.

Los entrevistados coinciden en que el friso es un apoyo para el trabajo por proyectos, que es el cronograma que facilita la organización de las actividades a realizar y que esta se realiza por medio de códigos, dibujos y recortes esto lo podemos observar en el siguiente comentario “El friso puede utilizarse de diferentes maneras, materiales, recortes o a lo mejor otro tipo de materiales de rehuso que ellos digan que va relacionado con el tema si

Como se puede observar en los tres entrevistados hay poca claridad sobre las etapas del proyecto. El surgimiento del proyecto a través de la ubicación de los intereses de los niños por medio de cuestionarios es un aspecto de común acuerdo de las maestras, pero de ahí no se infiere que exista claridad sobre las etapas de trabajo. Por el contrario, la conceptualización de las etapas es una deficiencia pedagógica que seguramente tiene su impacto en las aulas. Se confunden las etapas, se pierde la claridad de estas cuando no tienen claro el orden temporal que deben seguir en el desarrollo de las mismas.

Puede percibirse incluso un vacío conceptual sobre el contenido de las etapas, esto es visible simple y sencillamente porque no pueden expresar las características del contenido.

En todo caso, pareciera que lo más claro es la etapa llamada de “proyección”, quizá porque implica tareas muy concretas de exposición del trabajo realizado.

3. 1. 3. La caracterización del friso

La elaboración del friso implica tareas muy específicas demandadas por las autoridades escolares, de ahí que al parecer existe más claridad junto con la actividad de “proyección” sobre las acciones que se tienen que realizar, como parte de las primeras etapas en el desarrollo del Método de Proyectos.

Los entrevistados coinciden en que el friso es un apoyo para el trabajo por proyectos, que es el cronograma que facilita la organización de las actividades a realizar y que esta se realiza por medio de códigos, dibujos y recortes esto lo podemos observar en el siguiente comentario “El friso puede utilizarse de diferentes maneras, materiales, recortes o a lo mejor otro tipo de materiales de rehuso que ellos digan que va relacionado con el tema si

a lo mejor sus mismos dibujos, qué es lo que hay que hacer, bueno, en primer lugar seguir una secuencia de actividades que el niño tenga en mente, para que él mismo se de cuenta que avances va teniendo en el Proyecto, vamos a organizar lo del proyecto, si a lo mejor ellos mismos dicen: vamos a ver ahorita, estamos organizando, ¡ah, bueno! alguien sugiere o uno mismo les sugiere ¿saben qué?, vamos a dibujar cómo nos vamos a organizar, a lo mejor el maestro esta aquí, a lo mejor con un recorte representan al maestro y a los niños que estamos platicando sobre cómo nos vamos a organizar en las actividades y eso lo plasmamos en el friso” (E -7, 2).

Se menciona que es el friso en donde se utiliza eso del ambiente alfabetizador y en el cual los niños van marcando las actividades que ya se realizaron, como también se señala; “el friso tiene un inicio pero no tiene un fin determinado o sea, que si el interés del niño sigue se va a registrar el tiempo que sea, hasta que ellos estén totalmente satisfechos de lo que han hecho y si en determinado momento el interés del niño va disminuyendo bueno pues se da terminación al friso” (E -1, 3).

Junto a las tareas muy específicas que realizan las maestras, hay cierta claridad sobre la importancia del friso como actividad de proyección general del proyecto. Muchas opiniones coinciden en que los niños plasman lo que van a realizar. Se señala “el friso nos da una pauta a seguir, por ahí vamos marcando lo que vamos a realizar poco a poco, si vamos a realizar una investigación en este caso si se le va a proyectar una película o si se les va a dar una explicación sobre alguna lámina que ellos van a observar, o sea, más que nada los pasos que vamos a seguir y como las vamos a ir realizando, en que tiempo lo vamos a hacer o que día lo vamos a realizar” (E -2, 3).

3. 1. 4. La función de las áreas de trabajo

La claridad sobre el friso contrasta con otros aspectos señaladas por el programa del nivel,

como se puede observar en lo que corresponde al funcionamiento de las áreas de trabajo. Se puede notar que los educadores coinciden en manifestar que deben existir de acuerdo a los lineamientos del Programa de Educación Preescolar 1992, áreas de trabajo pero, la mayoría desconocen la función de las mismas e incluso confunden los nombres, pues se menciona “las áreas de trabajo que antes eran rincones de trabajo y ahora es lo mismo” (E- 1, 1) notándose la confusión en los conceptos, ya que las áreas de trabajo son espacios con materiales acordes a cada una de las áreas que permiten efectuar los proyectos que el grupo decida realizar (P. E. P. ‘92) y los rincones, es el lugar donde se acomodaban los materiales (P. E. P. 81), e incluso dudan de lo que hacen, esto es notorio en los siguientes comentarios; “disque áreas”(E-6, 3), “se supone que las áreas es donde el niño puede expresarse libremente en cualquiera de las áreas que se manejan” (E- 4, 2). Además es notorio que algunas lo trabajan como rincones, esto puede notarse cuando una educadora menciona “bueno, se trabaja más bien por rincones hay material disponible para el niño en donde se toma su participación y la propuesta que el elija, para elegir el proyecto” (E- 1, 1).

Aquí se puede notar la traslación de contenidos del programa anterior al actual, lo que implica un síntoma de confusión que puede abarcar otros contenidos de mayor relevancia, como es la cuestión de la evaluación de las actividades del proyecto, como se vera a continuación.

1. 5. La Evaluación del Proyecto

En cuanto a la evaluación del proyecto no hay una profundización por parte de los docentes en la que esta se refiere, ya que lo toman solamente como una proyección o culminación del proyecto esto lo podemos notar en el siguiente comentario “... tal vez voy

a hacer la exposición, entonces, sería mi culminación de mi proyecto o hacer una proyección a la comunidad” (E 3, 6). Otra maestra dijo “En la evaluación, nos toma, vemos varios puntos entre ellos, este que actividades realizamos de las que plasmamos en el proyecto o en el friso, que actividades se llevaron a cabo, cuáles de las que plasmamos fueron con mayor dificultad y por qué, o sea, de hecho ahí se ve si se llevo a cabo o no” (E-2, 2) siendo esta última la única que proporciona una definición más clara.

Otra solo dijo “le doy fin al proyecto y ya hago la evaluación, y esta evaluación yo la determiné, no por el grupo sino porque dije yo, que quiero rescatar de lo que vieron y de lo que me propuse, entonces yo nada más dije: saben qué, vamos a realizar la evaluación del Proyecto” (E-5, 9).

De las personas entrevistadas no puede derivarse con claridad una concepción sobre la evaluación del proyecto. Cabe señalar que la evaluación es uno de los aspectos más controvertidos y de difícil construcción en todos los niveles educativos del sistema. La evaluación ha sido considerada las más de las veces sólo como instrumento para medir conocimientos y poco se ha podido hacer para valorar procesos. Esta situación esta presente en la construcción del Método de Proyectos que implica, la valoración de procesos relacionados con actividades y socialización. La carencia de una concepción, sino acabada, por lo menos en constitución, sobre las formas de evaluar es un síntoma preocupante en el desarrollo del P. E. P. '92.

3. 1. 6. Presencia del trabajo por unidades en la conceptualización de Método de Proyectos.

Se ha mencionado que antes del P. E. P. '92 el Programa de Preescolar se integraba por unidades. Una de nuestras principales preguntas es saber si en la cotidianidad escolar la propuesta de Método de Proyectos ha sido incorporada en los saberes y haceres de las

maestras. La exploración realizada proporciona respuestas iniciales.

Algunas maestras que conocieron ambos programas en la actualidad realizan actividades del Trabajo por Unidades, manejándolas como Proyectos. Esto lo podemos constatar cuando se menciona; “bueno, en ese Programa ya traía varias actividades y el cómo las debía realizar, por lo que lo único que tenía que hacer era cambiar un poco la oración más bien el nombre y de ahí me agarraba para desarrollar un proyecto” (E-6, 5). También se menciona que era más fácil, “bueno, yo así lo veo que era a lo mejor un poco más fácil porque ya tenías las actividades que ibas a realizar, pues ya tenías la unidad que ibas a trabajar y ya te daban un desglose a seguir, más sin embargo ahora no” (E-2, 12) pero consideramos que este método tampoco fue entendido en su totalidad, ya que en la propuesta original, el desglose de actividades por unidades y situaciones de las mismas era sólo una sugerencia que podía ser enriquecida o transformada por le educadora. Sin embargo, como señala la informante, para muchas maestras fue una propuesta rígida a seguir al pie de la letra, un tanto cómoda pues no requería iniciativa profesional.

El “desglose” de actividades tiene una ventaja para la educadora. A diferencia del Método de proyectos, el programa anterior detallaba la operacionalización del trabajo de las maestras. El texto no daba margen para las dudas, reducía la incertidumbre en tanto se guiaba hasta la misma evaluación.

En Método de Proyectos hay más espacio para la creatividad e iniciativa del maestro, de tal manera que puede generar temores ante la carencia de orientaciones. Esta situación beneficia la continuidad de la propuesta anterior y desvirtúa los alcances esperados con el actual programa.

3. 1. 7. Reflexiones sobre el Método de Proyectos

Todos los elementos presentados con anterioridad permiten ubicar la dificultad que se les presenta a los docentes para llevar a cabo la metodología del P. E. P. '92. Existen serias limitaciones en el ejercicio de la docencia. Para el P. E. P. '92, el docente es concebido como un sujeto crítico, analítico, reflexivo y autodidacta, pero en el trabajo diario al parecer hay pocas orientaciones y apoyos para que maestros y maestras alcancen dicho perfil. Hay poco autodidactismo, iniciativas limitadas, situación que redundando en la aplicación del anterior programa desplazando al Método de Proyectos. Sin embargo, encontramos también maestras preocupadas por un ejercicio más profesional: "no nada más te puedes cerrar al Programa sino que hay otras bibliografías que puedes consultar, otros autores, tal vez que puedas consultar y entonces a partir de esos puedes mejorar tu trabajo, aclarar dudas también puedes comentar con tus compañeras tu forma de trabajo y mejorar" (E-3, 4). En esta voz encontramos además de un ejercicio autodidacta, el interés por un trabajo colegiado.

En resumen, la dificultad central de los entrevistados se encuentra en un P. E. P. '92 como propuesta abierta y flexible, que se presenta como un cuerpo de orientaciones generales y no en un "manual" de indicaciones muy precisas sobre el "como hacer" el trabajo de docencia. Esto se debe tal vez a que la mayor parte de los docentes encuentran dificultades para interpretar y operar la propuesta, por una formación profesional que requiere de mayor orientación, pues ha sido construida desde una orientación más operativa que de reflexión e iniciativa.

3. 2. Las condiciones de trabajo

Las dificultades en la aplicación del P. E. P. '92 no se encuentra exclusivamente en el

perfil profesional del maestro. En el nivel de preescolar es de gran importancia las condiciones institucionales en las que se trabaja, pues esto puede limitar o apoyar al docente. Un ejemplo, la escuela se encuentra ligada a relaciones de diversa índole, con padres, sindicato, autoridades de la comunidad y cuenta con múltiples carencias y problemáticas. Para las autoridades las carencias y problemáticas se pueden resolver con suma facilidad.

Cada ocasión en que las autoridades se presentan a una asesoría relacionada con el tema, proponen “novedades” que ni ellas mismas entienden o tienen claro. Cabe señalar que estas asesorías se les imparten solamente a las autoridades las cuales muchas veces transmiten la información un tanto distorsionada, afectando al personal que vuelve a encontrarse con la problemática.

A continuación exploramos algunas carencias y problemáticas institucionales que afectan, desde la organización de las escuelas hasta el desarrollo de la propuesta del P. E. P. '92.

3. 2. 1. El aspecto laboral, empleos, horarios y fatiga

Al realizar el análisis de las entrevistas en relación al Método de Proyectos, es notorio que debido a la falta de tiempo después de su labor docente no es posible la ejecución de esta metodología. El tiempo afecta para que el docente pueda actualizarse o documentarse ya que la mayoría de las maestras trabajan doble turno el que muchas veces no corresponde al mismo nivel educativo, además de las presiones administrativas que se tienen por parte de las autoridades, esto lo podemos constatar en el siguiente comentario “Lo que pasa es que luego, te mandan a que entregues documentación, que entregues tu proyecto anual o simplemente que vayas a supervisión o al sector a que firmes documentación que no has firmado y eso hace que desatiendas a los chavitos y sólo lo que te importa es entretenerlos

sin importarte que proyecto manejes” (E-6, 3). Incluso, algunas maestras de doble turno se justifican diciendo que no rinden igual en ambos turnos, ya que al cubrir el turno vespertino se encuentran demasiado fatigadas y eso les impide realizar el trabajo por proyectos como lo plantea el Programa de Educación Preescolar de 1992; además que consideran que es por el mismo sistema mencionado “Yo no estoy mal, yo te digo eso porque la mayoría somos doble turno venimos ya cansadas y caes en eso, es un círculo vicioso que te va absorber, entonces, aunque tú no quieras lo vas a hacer, porque vienes cansada, porque dices ¡ay! mientras preparo mi material, pues les doy esto para que se entretengan” (E-1, 4).

3. 2. 2. La saturación de grupos

El P. E. P. '92 menciona que se hace necesario situar al niño como centro del Proceso educativo que es necesario tener presente su interés como parte importante durante un proyecto, pero al analizar las entrevistas surge la pregunta ¿cómo estimular su interés, sus deseos, su creatividad si cuentan con un espacio muy reducido debido a la saturación de grupos? Lo que ocasiona en los docentes más la preocupación por el control de grupo que por despertar el interés. Mencionan que la cantidad de niños inscritos en sus diferentes centros de trabajo es excesiva, ya que la mayoría cuenta con más de 30 alumnos manifestando que por dicha situación se pierde el control del grupo y la libertad que plantea el Programa se convierte en libertinaje. Esto se observó cuando se le preguntó a una educadora si un número elevado de alumnos permite un trabajo por proyectos a lo cual contestó: “no, porque no hay espacio para poder introducirlos, es muy elevado el número de niños y no se puede trabajar Método de Proyectos aunque uno lo quiera trabajar en una sola área, no se puede trabajar porque el espacio es muy reducido y no se puede trabajar tanto tiempo en el sol” (E-4, 8).

Otra maestra manifestó “la cantidad de niños es muy, pero muy exagerada en mi caso 38 niños” (E-1, 2).

3. 2. 3. La infraestructura

Aún cuando el Jardín de Niños constituye un espacio educativo en el cual se debe proporcionar a los preescolares una variedad de experiencias y vivencias a través de las actividades que cotidianamente se realizan, existen Jardines que no cuentan con un predio propio lo cual invalida ese espacio necesario que los niños requieren para realizar esas experiencias de aprendizaje, mutilando la funcionalidad del método, siendo que los locales donde se imparten las clases son inadecuadas, es necesario improvisar, esto se nota en el siguiente comentario: “un aula adecuada o que se adaptara a las necesidades de donde estamos,... aparte como te dije en mi caso en mi escuela hay un aula que es para niños de primaria en el cual no se puede pegar nada, ni colocar nada” (E-1, 2).

3. 2. 4. El perfil de la Educadora

En lo que se refiere al campo curricular el Programa vigente de Educación Preescolar se caracteriza por ser una propuesta de libertad pedagógica que requiere de un docente comprometido que no sólo sea un educador “chambista” como lo mencionan y reconocen en las entrevistas cuando se dice “eres un docente chambista que sólo satisfaces el tiempo por satisfacer, pero no estamos documentados” (E-1, 3), además que es más importante para algunos tener la doble plaza para mejorar el aspecto económico que mejorar su labor docente; de igual manera creen que el maestro debe dejar de ser conformista y empezar a preocuparse más por su superación personal para que de esta forma logre mejorar y superar tanto su nivel académico como su labor docente para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, cabe mencionar que de los docentes entrevistados, uno es profesor con normal con preparación de físico-matemático no titulado que al no haber plazas en su nivel se le dio un curso de capacitación para preescolar, dándole así la plaza para este nivel; otra es maestra con normal básica y Licenciatura en Psicología, quién también recibió un curso de capacitación par preescolar. Otra sólo es auxiliar de educadora quien esta estudiando en la U. P. N. y prestando servicio a cargo de un grupo a cambio de una beca que recibe del Departamento de Educación Preescolar. Dos más son maestras con preparación para educadoras y que se encuentran estudiando en la U. P. N.

Por su parte hay quien habiendo obtenido la beca en el departamento de Educación Preescolar y habiendo concluido su preparación en la U. P. N. Tiene aún interés por superarse, en este caso se encuentran las dos últimas maestras restantes.

La diversidad de formación de las docentes contribuye a una defectuosa aplicación del Programa. Sus referentes de trabajo son muy diferentes, así como sus experiencias y saberes. Pero el problema de la diversidad no es responsabilidad de cada caso individual de maestros, es responsabilidad institucional, pues al no cuidar el acceso a la docencia con perfiles propios para preescolar estimula una heterogeneidad que limita la calidad en el trabajo profesional. En todo caso, una manera de solucionar la diversidad se puede encontrar en una fuerte política institucional de orientación a los maestros.

3. 3. La evaluación de las Autoridades

Por lo que se ha venido mencionando “es notorio darse cuenta que cada docente ha interpretado lo que es el Método de Proyectos de una manera diferente e incluso se pide una unificación que ayudaría a evitarse problemas con las autoridades en el momento de

ser supervisadas, aún cuando esta supervisión sea trámite por parte de las autoridades palabra que es conceptualizada por las educadoras como las personas que vigilan y dan cuenta del trabajo del docente y a su vez califican lo que esta bien y lo que esta mal, haciendo que algunas educadoras vean a las autoridades como tales y no como apoyo para su labor docente esto lo percibimos cuando se menciona “lo que pasa es que ahora que ven que mi proyecto o más bien mi friso esta bien organizadito y que los chavitos están clavados en la onda del proyecto y que llevo mi planeación al día y de acuerdo al proyecto, pues hasta me felicitan, porque dicen que los niños se encuentran integrados e interesados en el proyecto que se esta manejando, cosa que me satisface ya que esto hace que me supervisen menos o al menos ya no van tan seguido al Jardín” (E-6, 5) Notándose de igual manera que para la supervisora el hecho de que se tenga una planeación y un friso es prueba suficiente para “comprobar” que la educadora esta realizando bien su tarea educativa.

Aunque también hay que señalar que hay docentes comprometidos preocupados por realizar de forma satisfactoria su práctica docente y no basta el hecho de saber que “ha pasado” la supervisión, esto lo comprobamos cuando manifiesta “mira lo que la supervisora llega y te diga o sea es una pauta para que tú te des cuenta de que sí estás trabajando bien, también lo que debes valorar es que los niños están logrando lo que tu quieres ... por ejemplo si querías estimular afectividad y a fin de año esos niños ya te platican, ya son participativos entonces has logrado lo que te propusiste, y te sientes satisfecha” (E-3, 7).

También se ha notado que lo que más les interesa a las supervisoras es el hecho de que el docente cumpla con todo lo administrativo “mira tanto la supervisora como la consultora técnica te van a evaluar siempre a partir de lo que viene estipulado en tu programa, o sea de las normas que vienen establecidas en el programa, que tú tienes que tener tus

documentos, entonces a partir de eso ellas te están valorando que si tienes planes es que estás bien, que si tienes todo al corriente es que estas bien” (E-4, 7); propiciando en ocasiones que el docente cubra sus deficiencias al cumplir con lo que administrativamente se le pide, esto se observa en el siguiente comentario “Lo que pasa es que tienes una planeación y el friso ahí ves, que no se, a lo mejor puedes decir que estas acomodando material, ya que, para trabajar necesitas un lugar organizado ¿no? o acaso ¿vas a trabajar en desorden?” (E-1, 5).

3.3.1. Las prioridades de la Directora y la Supervisión

Como ya se ha venido mencionando la evaluación del docente es algo que preocupa a estos, notándose que el mayor peso recae en la planeación y el friso, entendidos estos como los elementos que permiten ubicar al niño en tiempos y espacios. Los entrevistados coinciden en que las prioridades tanto de directivos como supervisoras es lo que se refiere a lo administrativo, dado que cuando se hacen las visitas a los diferentes centros de trabajo lo primero que piden o en algunos casos exigen es el registro de los proyectos pedagógicos (planeación) el cual debe cumplir con ciertas características. Esto se puede constatar en el comentario siguiente: “se puede decir que hay unos parámetros de antemano, para la planeación aparentemente cuando iniciamos; ahorita nuevamente desde el pasado ciclo escolar nos decían es libre y no hay problema, la planeación es opcional, sin embargo yo lo he visto que es mentira; aparentemente te están dando la pauta de que tu lo manejas como quieras, sin embargo llegan y te dicen queremos tus planes con todo, y le empiezan a ver si tienes el saludo, si tienes el aseo, si tienes la actividad, si tienes este, como te diré, marcado Música y Movimiento, Educación Física, la asamblea, la despedida, entonces más que nada como te decía, de hecho aparentemente te están dando una pauta libre, más sin embargo no, porque le están marcando un parámetro” (E-2, 8).

Otra maestra menciona que es evaluada “en base a la revisión de tus planes, tu continuidad que llevas con tus planes, porque tienes que llevar la continuidad porque muchas veces no los llevamos al corriente o no están las etapas que debe tener lo que es el proyecto y ahí te evalúan que tanto estas avanzando o que tanto no avanzas en lo administrativo prácticamente... lo que es planeación general, lo que es bloques y actividades cotidianas que vas realizando durante toda la mañana, por ejemplo, en la planeación general llevaría ¿qué es?, ¿cómo surgió?, ¿para qué lo vas a hacer? y si realmente te resulto todo lo que trabajaste con los niños, esto sería prácticamente la evaluación” (E-4, 4).

De acuerdo a esto es notorio que al cumplir con estos parámetros, los docentes se sienten “liberados” de sus obligaciones, pues hay ocasiones en que sólo se les solicita la documentación sin tener una visita completa con las educadoras.

3. 4. El apoyo de la actualización

Hasta ahora se ha hablado sobre lo que se comprende por Método de Proyectos, cómo funciona, cuáles son las condiciones de trabajo en que se desenvuelven los docentes y niños, así como los deberes que tienen que cumplir los primeros ante sus autoridades, pero también es necesario señalar qué tanto apoyo tienen los docentes para mejorar su quehacer educativo. Si cuando son invitados a los cursos que se imparten de carrera magisterial estos son para personas que están dentro de carrera magisterial, limitando el que otras personas puedan acudir a estos, además de que las personas que lo imparten muchas veces no están capacitados, esto se observa en el siguiente comentario “que tengamos una actualización permanente pero con gente que este realmente preparada y que no se den “cursillos” como los que se dan de carrera magisterial, esos “cursillos” sabatinos de cinco sábados en donde todos vamos únicamente por los puntos que se dan”

(E-1, 2). Aquí es palpable la inexistencia de un interés por superarse, importa más tener mayor puntuación. El informante agrega: “fíjate que, según este (el programa) fue creado en el ‘92 y en este año ‘98 hay personas que no logran entender, y por si fuera poco desde su creación a la fecha cada año el departamento te dice o más bien te manda apoyos porque el programa aún no esta completo. Y bueno lo justifican diciendo que fue elaborado por mexicanos” (E-1, 6). Los cursos parecen ser apoyos que no aclaran sus dudas. A esto se agrega el caso de la maestra que no pueden asistir a estos, o que simplemente no cuenta con el apoyo del programa y sus complementos como lo comenta “una sola vez vi el programa, lo que pasa que con eso de que seguido se meten a robar y, en una ocasión quemaron varias cosas creo que ahí fueron a dar esos programas..., luego vez que según nos mandan a cursos que como tu ya sabes me es imposible acudir, ya vez que tengo que irme a la primaria” (E-6, 2). Los cursos tienen el problema de su ambigüedad. Los asistentes piden mayor claridad en los apoyos que se mandan “Lo que pasa es que luego como que te ponen que el proyecto se puede manejar de mil maneras pero un ejemplo claro no te lo dan” (E-6, 4). Ante estas situaciones otras más solicitan el apoyo a la consultoría técnica “ella es la que me dijo específicamente como debo de planear, bueno, también hacemos entre nosotras a veces consejos técnicos en los que nos apoyamos para unificar criterios todas las maestras” (E-5, 13).

Otras especifican sobre los capacitadores, que se requiere “de un maestro activo y que tenga iniciativa propia... tiene que ser activo y estar constantemente actualizado” (E-4, 7) también hay quien dice “he tomado orientaciones, cursos y talleres en relación a los proyectos en donde no exclusivamente nos remitimos al P. E. P. ‘92, sino que nos remitimos en un momento determinado también a otra documentación y si no se cuenta con los apoyos colaterales, pues ahora si que tenemos, pues, medios de información para, pues, enfocarnos a los temas que requerimos no necesariamente nos referimos a un solo libro” (E-2, 11) notándose que según el compromiso que tenga el docente para

actualizarse será su rendimiento sin necesitar una puntuación para que quiera asistir a un curso de actualización.

3. 4. 1. Las necesidades de mejorar la educación preescolar

A lo largo de la exploración realizada a través de entrevistas he intentado distinguir dos dimensiones de la educación preescolar íntimamente interrelacionados. La dimensión de la enseñanza en el salón de clase y la institucional.

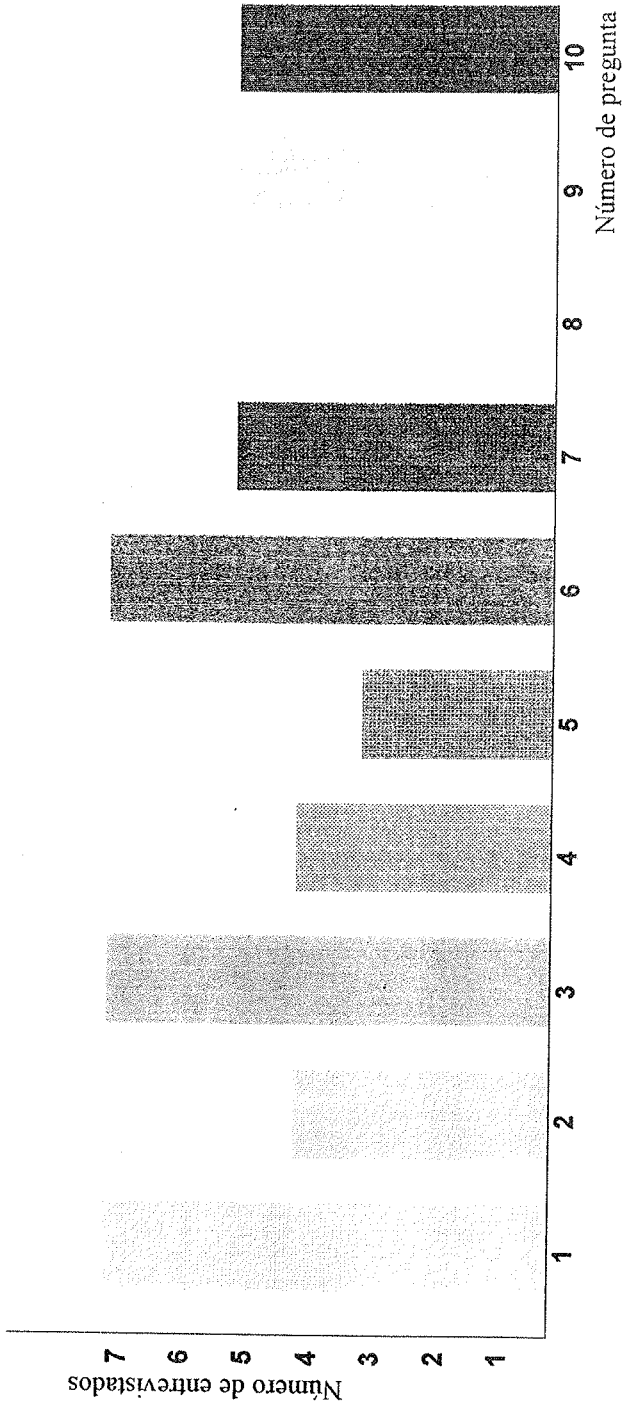
En la primera encontramos dificultades en la comprensión del P. E. P. '92 que impiden su real aplicación. Lo que encontramos son variaciones, deformaciones, que requieren de una fuerte orientación y formación profesional de los maestros.

En la segunda encontramos contextos institucionales que limitan la aplicación de la propuesta y que requería de una reforma institucional sobre acceso a la profesión, infraestructura, actualización y una formación pedagógica de directores y supervisores.

Este panorama, en parte desalentador, no lo es tal en medida que también en las entrevistas se pudo ubicar un fuerte interés por un sector de educadoras interesadas en recuperar el P. E. P. '92.

De esta manera podemos señalar que hace falta trabajar sobre la formación y actualización de maestros y una reforma institucional, y que en las mismas escuelas hay sujetos (maestras y maestros) que pueden encarnar iniciativas educativas que logren concretar realmente, los propósitos del P. E. P. '92.

GRAFICA DE RESULTADOS



Resultados afirmativos de acuerdo a las entrevistas realizadas

C O N C L U S I O N E S

Finalmente al haber realizado esta investigación puedo decir que el hablar del actual programa pedagógico nos lleva a hablar de la investigación, planeación, organización, actualización y superación profesional que cada docente debe tener presente para su labor educativa, pues deberíamos ser más autodidactas, para que de esta manera lográramos mejorar la práctica docente, ser más creativas y saber vincular todas las actividades que se realizan en el nivel preescolar.

Asimismo, se pudo observar, que la mala interpretación que el docente tiene de la propuesta de Método de Proyectos, no es debido a que esta propuesta este mal o no se entienda; sino que en muchas de las ocasiones, como se manifestó en las entrevistas, es por la falta de tiempo, falta de interés y la no tan buena preparación académica en algunos, siendo obstáculo para que el docente no realice un análisis exhaustivo de éste método, y como consecuencia de ello no se logra una buena comprensión que nos conlleve a un buen desempeño escolar; ya que si realmente se percibiera lo que le interesa al niño y se trabajara con los objetivos planteados en el programa y los contenidos construidos en términos de la participación de los niños, del reconocimiento del proceso de su desarrollo, de las formas de conducción del trabajo que implican ciertas actitudes y valores como lo menciona Dewey, pueden tomar una dimensión de realidad, de concreción, la autonomía, la creatividad, la relación sensible con la cultura, con las tradiciones, con el arte, etc., dejan de ser solamente una aspiración para convertirse en un cuerpo de ideas, nociones, actitudes y formas de participación, que se aprenden a través de las distintas actividades de un proyecto.

Considero que este trabajo puede ayudar a quienes laboran en el nivel preescolar, creo

que para el docente es importante que considere en todo momento los lineamientos para el conocimiento del niño y su desarrollo en todos los aspectos, lo cual puede ayudar a que se supere la educación tradicional que aún predomina en algunos educadores en cuanto a su práctica docente.

Se hace necesario que el docente llegue a la comprensión del Método de Proyectos para que así en lugar de preguntarse ¿en qué consiste esta metodología? ¿cómo se hace el friso? ¿para qué son los bloques de juegos y actividades?, mejor se pregunte ¿qué requiere el niño para lograr un desarrollo integral y a su vez haya una verdadera calidad educativa?

B I B L I O G R A F Í A

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

México, D. F. 1992

ARROYO ACEVEDO, Margarita. La atención del niño preescolar: entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Antología.

Fundación S. N. T. E. Para la cultura del maestro mexicano, A. C. México, 1995

ARROYO ACEVEDO, Margarita. Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño. Una perspectiva general.

Fundación S. N. T. E. Para la cultura del maestro Mexicano, México, 1995

COMAS, Margarita. El Método de Proyectos en las escuelas urbanas

Madrid, Ed. Lozada, 1931

DEWEY, John. Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación.

Ed. Lozada, 1971

EDWARDS, Verónica. El concepto de calidad de la educación.

Instituto Fronosis, Quito, 1992

HOTCHKISS, E. El Método de Proyectos en los trabajos de clase.

México, S. E. P. 1992

IBARROLA, de María. Repensando el curriculum. DIE CINESTAV, I. P. N., México, 1995.

JIMENO, José y Pérez Angel. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1992

KATZ, Lilian G. La educación inicial y el maestro. Programas de desarrollo y trabajo de grupo. Tr. Ma. Eugenia Ftmaurice. México, Ed. Trillas, 1987.

LUZURIAGA, Lorenzo. Los métodos de trabajo colectivo: La educación nueva. Biblioteca del maestro. Ed. Lozada, Buenos Aires, 1958.

LUZURIAGA, Lorenzo. La pedagogía de John Dewey. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1992

SAINZ, Fernando. El Método de Proyectos en las escuelas rurales. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1963.

SAINZ, Fernando. El Método de Proyectos, valor pedagógico del Método de Proyectos, en Luzuriaga Lorenzo. Métodos de la nueva educación. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1971.

SAINZ, Fernando. En qué consiste el Método de Proyectos. Métodos en la nueva educación. Ed. Lozada, Buenos Aires, 1961

SANTOS, Miguel Angel. Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares.

2ª. Ed. Ediciones Akal S. A. España, 1993

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Antología de apoyo a la práctica docente del niño preescolar.

DGEP. México, 1993

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Áreas de trabajo.

DGEP. México, 1992

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación.

México, 1993

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Desarrollo del niño en el nivel preescolar.

DGEP. México, 1992

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Hacia un nuevo modelo educativo.

Conaculta. México, 1991

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Lecturas de apoyo.

DGEP. México, 1992

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Módulo Pedagógico. Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Conaculta. México, 1991

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La organización del espacio, materiales y tiempo en el trabajo por proyectos del nivel preescolar.

DGEP. México, 1993

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria.

Conaculta. México, 1991

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de educación preescolar.

DGEP. México, 1992

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de educación preescolar. Libros 1, 2 y 3. DGEP. México, 1981

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Propuesta pedagógica de educación preescolar.

DGEP. México, 1990

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa para la modernización educativa. 1989-1994. Propuesta pedagógica de Educación Preescolar.

Julio, 1990

- ARROYO ACEVEDO, Margarita "Visión interdisciplinaria de una experiencia en educación preescolar". Revista de la escuela y del maestro, n. 6, México, 1995

- DÍAZ INFANTE, Josefina. “Aportaciones para la práctica docente: bases teóricas de la Educación Preescolar en México”. Revista Mexicana de Pedagogía. No. 14, Año 3, México.

- DIAZ INFANTE, Josefina. “El Método de Proyectos en el Jardín de Niños”
Revista Mexicana de Pedagogía. n. 11, año 2, México.

- DIAZ INFANTE, Josefina. “El Método de Proyectos en la educación preescolar”
Revista Mexicana de pedagogía. n. 15, año 3, México.

-

- GRASA, Rafael. “La concreción de los valores en el proyecto educativo de centro”
Revista cuadernos de Pedagogía. n. 158, España, abril de 1988.

- HERNANDEZ, Fernando. “La globalización mediante proyectos de trabajo”.
Revista cuadernos de Pedagogía. n. 158, España, abril de 1998

