



UNIDAD 02-B, TIJUANA

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



**"LIBERTAD DE PLANIFICACION Y EJECUCION
CURRICULAR, COMO UNA ALTERNATIVA DE
OPTIMIZACION EDUCATIVA EN EL
NIVEL PREESCOLAR"**

PROPUESTA PEDAGOGICA QUE PRESENTA

PROFRA. MYRNA MARTINEZ BERNAL

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO
EN EDUCACION PREESCOLAR.

TIJUANA, B. C., MARZO DE 1993.



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Tijuana, B.C., a 17 de marzo de 1993.

C. PROFRA. MYRNA MARTINEZ BERNAL.

P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes - -
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación - - -
alternativa: Propuesta Pedagógica
titulado: " LIBERTAD DE PLANIFICACION Y EJECUCION CURRICULAR, COMO UNA -
ALTERNATIVA DE OPTIMIZACION EDUCATIVA EN EL NIVEL PREESCOLAR ".
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan
los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen-
Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su -
expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Gonzalo M. Vargas Avilés
Profra. Gonzalo M. Vargas Avilés.



U. N. P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad 029
TIJUANA, BAJA CALIFORNIA

SI...

Si en cada alumno ves a una alma que espera tu cultivo...
Si amas a tu trabajo más a medida que pasa el tiempo...
Si tu obra te parece siempre una obra incompleta...
Si te sientes débil, pero es inmensa tu confianza...
Si las lecciones mal aprendidas son tu examen de conciencia...
Si tus castigos son fruto de amor y no de venganza...
Si tu justicia sabe envolverse en amor...
Si combates al mal, pero no al malhechor...
Si predicas la virtud con la palabra y con tu ejemplo...
Si encadenado al deber conservas libre tu alma...
Si sabes seguir un método sin convertirte en su esclavo...
Si en cada clase tuya tratas de renovarte...
Si en lugar de hablar siempre, sabes también escuchar...
Si sabes ser niño sin dejar de ser maestro...
Si eres intransigente delante de la verdad...
Si tu vida es oración y tu fe demostración...
Si tus alumnos anhelan parecerse a ti...

ENTONCES, ENTONCES... TU ERES MAESTRO.

Gabriela Mistral

I N D I C E

INTRODUCCION.

Definición del Objeto de Estudio.	3
Justificación.	5
Objetivos.	7

CAPITULO I. EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

1.1. Cómo se Adquieren los Conocimientos.	9
1.2. Etapas del Desarrollo del Pensamiento.	15
1.3. Características del Niño en el Período Preoperatorio.	16
1.4. Características del Niño en Edad Preescolar.	22

CAPITULO II. PROCESO EDUCATIVO Y SUPERVISION ESCOLAR.

2.1. Características de la Educadora.	26
2.2. Participación de la Educadora en el Proceso Educativo.	27
2.3. Características de la Supervisión.	29
2.4. Enseñanza-Aprendizaje.	39
2.5. Fundamentación del Programa Escolar.	44
2.5.1. Estructura del Programa.	50
2.5.2. Objetivos del Programa.	55
2.5.3. Elección de Proyectos.	56
2.6. Estructura Metodológica.	60
2.7. Planificación Curricular.	67
2.8. Organización del Currículo en la Escuela- El Rol del Docente.	75

2.9. Cuando la Planificación Curricular no se realiza con libertad.	82
2.10. Planeación de las Actividades.	84

CAPITULO III. PRACTICA DOCENTE.

3.1. La Práctica Docente.	88
3.2. Fundamentos de la Práctica Docentes.	91
3.3. Características de los Jardines de Niños.	93

CAPITULO IV. PROPUESTA PEDAGOGICA.

4.1. Criterios Pedagógicos.	96
4.2. Actividades Didácticas.	97
4.3. Conclusiones.	101

ANEXO.

BIBLIOGRAFIA.

INTRODUCCION

La presente Propuesta Pedagógica ha sido elaborada con el propósito de coadyuvar en forma modesta a todas aquellas Educadoras que en determinado momento de su práctica educativa se han visto reprimidas para planificar con libertad los contenidos programáticos; teniendo que ajustarse a patrones previamente establecidos con respecto al orden, estilo y secuencia de las actividades.

La Secretaría de Educación Pública ha puesto en manos de las Educadoras el Programa de Educación Preescolar, con la finalidad de que ésta pueda orientar su práctica fundamentada teóricamente en los principios que rigen al mencionado programa. En él se puede encontrar, que el niño es el centro de toda práctica educativa y, por consiguiente, la planificación de la misma deberá girar en torno al alumno; es decir, que con base en las características propias de su desarrollo y a los intereses que el alumno presente, se deberá partir para el proceso de la planificación curricular.

Por lo anterior, se puede señalar que la planificación no puede permanecer sujeta a modelos diseñados, sino que el niño irá dando la pauta tanto para la organización como para la realización de la misma.

Si ésta fue diseñada de manera adecuada, no deberá ser motivo de preocupación la forma o el estilo con que se plasma gráficamente, ni tampoco la secuencia en que se realice su contenido.

La Propuesta Pedagógica ha sido estructurada bajo el siguiente orden:

- Capítulo I. El Proceso de Aprendizaje.
- Capítulo II. Proceso Educativo y Supervisión Escolar.
- Capítulo III. Práctica Docente.
- Capítulo IV. Propuesta Pedagógica.
- Conclusiones.
- Anexo.
- Bibliografía.

Es necesario aclarar que en el desarrollo de la Propuesta se utiliza el término de Supervisor, entendiéndolo por éste, a quien orienta la práctica de la Educadora y no en su sentido semántico.

Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- 1.- Que la Educadora conozca y maneje el Programa y Metodología de Educación Preescolar.

2.- Que la Educadora conozca la forma en que el niño estructura su pensamiento.

3.- Que la Supervisión Escolar dé libertad a la Educadora - en la planeación y seguimiento de las actividades.

Alcances de la Propuesta:

Al lograrse la libertad de la Planificación Curricular, la Educadora podrá hacer uso de ella como un medio verdaderamente eficaz para orientar su práctica docente y, seguramente no incurrirá en la improvisación por no resultarle tediosa y rutinaria. Por lo anterior, se considera que ésta podrá ser operante.

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

con que fue planeamos.

La planificación curricular es un proceso a través del cual se preparan y ordenan las oportunidades educativas, de manera - que los alumnos adquieran un determinado tipo de experiencias. Es un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de fines deseables que los alumnos deben lograr a través del aprendizaje; en donde se seleccionan y organizan los medios con los cuales se facilitará el enlace de los objetivos.

Por tal razón, es menester que este proceso sea aplicado en los distintos niveles de educación. En el caso específico de -

Preescolar, es preciso que la Educadora tome conciencia de su la bor como docente y, que quienes están involucrados en la enseñan za logren unificar criterios tanto Técnico-Pedagógicos como en - el conocimiento Psicogenético del educando.

Al lograrse lo anterior, se puede hablar de que se está en vías de la optimización del proceso educativo en el nivel Preescolar.

Por lo anterior, cabe destacar la importancia del papel que juega una adecuada planificación del quehacer educativo en el - proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la Educadora debe gozar de libertad en cuanto a orden y estilo en la planificación y ejecución curricular.

Por lo mencionado, quien sustenta llega a las siguientes - consideraciones:

- ¿Cómo influye la libertad de acción de la Educadora en la planeación y ejecución de las actividades en el rendimiento esco lar?.

- ¿Es importante la libertad en la planeación y ejecución - de oportunidades educativas como un factor del rendimiento esco lar?.

A los cuestionamientos expuestos corresponde un estudio que permita encontrar una respuesta o alternativa, razón por la cual, se elabora la presente Propuesta Pedagógica titulada:

**LIBERTAD DE PLANIFICACION Y EJECUCION CURRICULAR,
COMO UNA ALTERNATIVA DE OPTIMIZACION EDUCATIVA
EN EL NIVEL PREESCOLAR**

JUSTIFICACION

A lo largo de la trayectoria como docente, que avalan trece años de servicio, se pueden palpar múltiples dificultades a las que se enfrenta un maestro día a día y que, tiene que ir resolviendo para poder cumplir el compromiso adquirido con la sociedad.

Que importancia tiene

La planificación de las actividades docentes es de suma importancia, de ella depende que la mañana de trabajo se encuentre debidamente organizada y balanceada, de tal manera que se pueda ir siguiendo una secuencia lógica de los contenidos programáticos. De no suceder lo anterior, con frecuencia se cae en la improvisación, lo que no favorece la optimización del proceso educativo.

Si se toma en consideración que el Programa de Educación -

Preescolar tiene sus fundamentos básicamente en los principios - de Piaget, se puede hablar entonces de que el interés y las ca-- racterísticas del niño deben ser el eje sobre el cual deberá gi-- rar la práctica docente.

En la realidad se puede observar que para tal efecto, poco o nada interesa respetar la decisión del alumno.

Esta problemática se hace presente en el nivel Preescolar, las autoridades educativas, Directora e Inspectoría ejercen sobre la Educadora presión sobre la forma, estilo y secuencia de la - planeación que ésta realiza en donde no puede hacer uso de su i- niciativa y creatividad y por consiguiente, la planeación como - la ejecución de las actividades se tornan tediosas y rutinarias.

En Preescolar existe un orden previamente establecido por - la supervisión escolar para la planeación y seguimiento de las - actividades, de tal suerte que si la Educadora considera perti-- nente alterar el mencionado orden se hará acreedora a un atento llamado de atención, si incide en la misma situación, nuevamente será objeto de un señalamiento y así, hasta convertirse en un e- lemento que no acata disposiciones. No se toma en consideración la preocupación de la maestra porque los niños logren el objeti- vo central de la Educación Preescolar: la autonomía en todos los aspectos de su desarrollo.

Con esto se puede ver una total contradicción con el respeto a la decisión y el interés del niño.

Con la finalidad de retribuir a la Universidad Pedagógica - Nacional lo que en cada uno de los maestros trató de sembrar y, para tratar de despertar en las Educadoras el verdadero sentido de su profesión; la presente Propuesta Pedagógica ofrece un abanico de fundamentos teóricos que respaldan la invitación a las Educadoras a reflexionar sobre lo que el niño reclama.

OBJETIVOS

Considerando que la educación juega un papel importante dentro de la sociedad, el elevar su calidad es motivo de preocupación para quienes se encuentran inmersos en el proceso educativo; por tal razón se hace necesario buscar y plantear alternativas - que vengan a apoyar las siguientes pretensiones:

- QUE LA EDUCADORA CONOZCA Y MANEJE EL PROGRAMA Y METODOLOGIA DE EDUCACION PREESCOLAR.

- QUE LA EDUCADORA CONOZCA LA FORMA EN QUE EL NIÑO ESTRUCTURA SU PENSAMIENTO.

- QUE LA SUPERVISION ESCOLAR DE LIBERTAD DE ACCION A LAS EDUCADORAS EN LA PLANEACION Y SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES.

C A P I T U L O I

EL PROCESO DE APRENDIZAJE

COMO SE ADQUIEREN LOS CONOCIMIENTOS

Los trabajos de Piaget están construidos alrededor de un eje central: la elaboración de una teoría del conocimiento. Los problemas son reformulados por él de manera que puedan ser abordados científicamente. La pregunta central de Piaget es cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento.

Piaget centra la atención de sus análisis en los procesos y no sólo en los resultados logrados; pone el acento en la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento y en el carácter constructivo y progresivo en la elaboración de estructuras de conocimiento. Finalmente, para responder a la pregunta planteada, es necesario reconstruir críticamente la historia de la ciencia, es decir, la historia de la adquisición de los conocimientos científicos. Ahora bien, reconstruir la génesis histórica de los conocimientos es casi imposible; sin embargo, en la medida en que el análisis centra su atención en los procesos de formación es posible abordar el problema a través de la génesis individual, es decir de la psicogénesis del conocimiento en el niño.

Para Piaget, el conocimiento es un proceso dialéctico de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocien-

to que, a diferentes momentos de su desarrollo, alcanza formas - de equilibrio cada vez más estables, complejas y avanzadas que - integran y superan a las anteriores. Las formas de equilibrio - más estables de los seres vivientes son las estructuras de la inteligencia. Sus investigaciones psicológicas estarán pues dirigidas al estudio de los mecanismos cognoscitivos y de sus formas de equilibrio desde su origen (con el nacimiento, considerando - éste como la forma de equilibrio más estable) y a través de todas sus etapas de construcción hasta las formas más elaboradas - del conocimiento.

Así pues, tanto sus trabajos de psicología genética, de biología, como sus incursiones en los modelos lógicos (que le permitieron formalizar las estructuras cognoscitivas características de las diferentes etapas del desarrollo) y en la historia de las ciencias, han constituido para Piaget sus métodos de investigación destinados a recolectar los datos pertinentes para la construcción de su Epistemología Genética.

Para Piaget, los tres términos del conocimiento son: el sujeto (S) y su actividad (sujeto cognoscente), las estimulaciones del medio (objeto del conocimiento) y los mecanismos de interacción entre el organismo y el medio que le rodea (S O).

La noción de interacción se refiere pues a la naturaleza -

misma de las relaciones entre el sujeto y el medio en tanto que el proceso dialéctico permanente. El sujeto actúa sobre el medio para transformarlo pero, a su vez, en su contacto se transforma a sí mismo. Por su parte, el medio proporciona estimulaciones al sujeto y le presenta resistencias a sus acciones. Para Piaget, el objeto existe pero sólo podemos conocerlo a través de la actividad estructurante del sujeto. El conocimiento es indisociable de la acción misma y se elabora a través de un conjunto de estrategias y de acciones del sujeto sobre el medio que toman en consideración, a su vez, los datos del medio, organizándose así de manera óptima los intercambios. Así pues, el conocimiento toma la forma de una verdadera construcción.

La noción de construcción de la teoría piagetiana es fundamental y hace referencia tanto al papel de la actividad del sujeto (estructurada en función de sus esquemas de razonamiento y de sus adquisiciones anteriores, que a su vez son transformadas en el juego de interacciones con el medio) como el carácter progresivo de la elaboración de las estructuras del conocimiento: lo adquirido en un momento dado se conserva pero al mismo tiempo se modifica lo suficiente para ser integrado en un nivel superior, más complejo, que lo supera y abre nuevas posibilidades. Este proceso se desarrolla indefinidamente llegando en diferentes momentos a niveles óptimos de funcionamiento que constituyen ciertos estados de equilibrio.

Los procesos de interacción son regulados por un mecanismo, que Piaget llama equilibración y que constituye un tercer concepto epistemológico y psicológico fundamental: todo sujeto está dotado de un sistema de regulaciones que le permite reaccionar y compensar las perturbaciones generadas por la asimilación de nuevos aspectos del medio y de sus propias estructuras. Para compensar las perturbaciones y restablecer el equilibrio del sistema es necesaria la intervención de los mecanismos de autoreglaje que son precisamente los procesos de reequilibración o reajuste de las estructuras cognoscitivas procediendo a modificaciones de los esquemas referenciales (por diferenciación, integración, establecimiento de nuevas relaciones, etc.) de manera que la nueva experiencia pueda ser integrada.

Las estructuras cognoscitivas del sujeto estarán pues definidas por estados sucesivos de equilibrio y el progreso o el desarrollo como el resultado necesario de un proceso de construcción y de interacción permanente entre el sujeto y su medio.

Para Piaget, todo conocimiento está relacionado con las acciones del sujeto sobre los objetos. Ahora bien, el conocimiento físico lo constituyen todo un mundo de objetos, situaciones y fenómenos que se imponen al individuo como un medio por conocer y que necesita experimentar activamente. Es necesario señalar ahora que Piaget distingue dos modalidades de conocimiento que

el sujeto obtiene a través de sus acciones:

1.- Por una parte, en la acción que el sujeto efectúa sobre los objetos y fenómenos naturales abstrae sus propiedades y obtiene un conocimiento sobre los mismos. Por ejemplo: levantando un objeto se conoce su peso, estirando una banda de hule se sabe acerca de su elasticidad, colocando una canica en una pendiente se observa su movimiento, etc.; todas estas acciones permiten conocer el objeto en sus diferentes posiciones, características o posiciones. Actuando sobre los objetos se abstraen sus propiedades particulares. Piaget denomina a este tipo de abstracción, - simple o empírica.

2.- Por otra parte, al actuar el sujeto abstrae un conoci-- miento de las acciones y de la coordinación de acciones que so-- bre los objetos efectúa. (ordenar, agrupar, contar, medir, clasi-- ficar, etc.) y no ya precisamente de las propiedades del objeto como tal. La acción confiere a los objetos caracteres que no po seen por si mismos: se les coloca en fila o en círculo, se les - junta o separan en diferentes grupos, etc., sin que por ello és-- tos pierdan sus propiedades. Lo que el sujeto descubre son las relaciones introducidas por sus acciones sobre los objetos. Piaa get denomina a este tipo de abstracción reflexiva o lógica mate-- mática.

La abstracción lógico-matemática, en un momento dado, no sólo se presenta en acciones aplicadas a objetos físicos sino que también tiene lugar en las acciones interiorizadas y en las operaciones, manipulables simbólicamente, que superan la experiencia por no estar limitadas por las propiedades físicas del objeto.

Para Piaget la experiencia física que ofrecen los objetos - no es pues suficiente para conocer el medio físico: es la deducción que aportan las acciones u operaciones del sujeto las que - constituyen por si mismas el cuadro lógico-matemático fuera del cual el sujeto no llegaría jamás a asimilar intelectualmente los objetos.

Una característica del proceso de adquisición de conocimientos es su marcha hacia la objetividad. Para Piaget: "La objetividad se conquista paso a paso por aproximaciones indefinidas y resulta más débil cuanto más inmediato es el conocimiento de los objetos, pues la lectura supuestamente inmediata implica una mezcla íntima de elementos objetivos y subjetivos que se trata precisamente de disociar, para alcanzar los objetos y sus relacio--nes, reduciendo en la medida en que se pueda los errores subjetivos de lectura o de interpretación" (Piaget, 1950).¹

¹ Ensayos Didácticos. Pág. 252.

En sus trabajos psicológicos sobre el desarrollo cognoscitivo del niño, ha demostrado que en sus inicios el pensamiento es subjetivo y deformante en la medida en que permanece centrado en las acciones particulares y en la conciencia inmediata del yo - (sensaciones, percepciones, etc.) y de ahí que exista una confusión entre la experiencia y la conciencia de sí. El pensamiento en su desarrollo opera en distancias cada vez mayores en el espacio y en el tiempo y sigue trayectorias cada vez más complejas - hasta llegar a la estructuración de las operaciones y sistemas - de conjunto.

ETAPAS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

PERIODO SENSORIOMOTOR

Subperíodos.

- Uso de los reflejos (0 a 1 mes aproximadamente).
- Reacciones circulares primarias (1 a 4 meses aprox.).
- Reacciones circulares secundarias (4 a 10 meses aprox.).
- Coordinación de esquemas sensoriales (10 meses al año).
- Permanencia del objeto.

PERIODO PREOPERATIVO

- Aparición del lenguaje.
- Preconceptual (1 a 4 años aproximadamente).
- Pensamiento intuitivo (4 a 7 años aproximadamente).

PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS

- Pensamiento reversible (7 a 11 años aproximadamente).
- Conservación de la materia, peso, volúmen.

PERIODO DE OPERACIONES FORMALES

- Pensamiento hipotético-deductivo (11 años en adelante).

CARACTERISTICAS DEL NIÑO EN EL PERIODO PREOPERATORIO

El período preoperatorio o período de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento, se extiende aproximadamente desde los dos o dos años y medio hasta los seis o siete años. Puede considerarse como una etapa a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que darán paso o sustento a las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina de las categorías del objeto, del tiempo, del espacio y la causalidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento.

En este momento el niño parece ser un investigador permanente. Investiga su ambiente de tal manera, que todos los días recrea nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. Estos símbolos tienen todavía una interpretación personal para el niño, debido a que los significados para él son diferentes que para el adulto, a pesar de utilizar el mis

mo lenguaje no siempre tiene el mismo marco referencial para comunicarse, porque el pensamiento del niño es preconceptual y el del adulto está estructurado.

A diferencia del período anterior (sensorio-motriz) en el que todo lo que el niño realizaba estaba centrado en su propio cuerpo y en sus propias acciones a un nivel puramente perceptivo y motriz, enfrenta ahora la dificultad de reconstruir en el plano del pensamiento y por medio de la representación, lo que ya había adquirido en el plano de las acciones.

A lo largo del período preoperatorio se va dando una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa, proceso que se inicia desde una total indiferenciación entre ambos hasta llegar a diferenciarse, pero aún en el plano de la actividad concreta.

La relación lúdica que practica el niño para relacionarse con el medio ambiente lo ubica en el centro de todas las acciones y los objetos, por lo tanto él es el centro del mundo que es tá construyendo. El niño conoce lo que percibe, no sabe alternativas, percibe el aspecto social y físico según experiencias previas que ha tenido de ellos, es inevitable que durante esta fase la simulación sea su actividad mental básica, de lo contrario no podrá incorporar las nuevas experiencias que lo conducirán a una

amplia panorámica del mundo.

El juego ocupa la mayor parte de las horas en que no duerme, el juego le sirve para afirmar y ampliar las adquisiciones anteriores ya que es la herramienta más importante para su adaptación. El niño transforma su experiencia diaria en juego, así el hecho de ponerse los zapatos no significa parte del vestirse, si no el hecho de "jugar". Al jugar aspira a efectuar hechos de la vida real. El juego simbólico se caracteriza por su acentuado carácter egocéntrico y para el niño su juego es real, para el adulto por el contrario el juego del niño es fantasía.

Estas combinaciones simbólicas permiten al pequeño de este período reproducir y prolongar la realidad como un medio de expresión, y no como un fin en si mismo.

Durante el período preoperatorio el pensamiento del niño recorre diferentes etapas que van desde un egocentrismo en el cual se excluye toda objetividad que venga de la realidad externa hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva. Este camino representa un proceso de descentración progresiva que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

El carácter egocéntrico del pensamiento del niño podemos ob

servarlo en el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación; por ejemplo, la comidita, las muñecas, la casita, etc., en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica, que tiene como finalidad satisfacer al yo, transformando lo real en función de los deseos.

Acercas de cómo piensa el niño y de la representación que tiene del mundo, el análisis de las preguntas que hace, de los "por qué" tan frecuentes entre los tres y siete años, nos revela un deseo de conocer la causa y la finalidad de las cosas que solo a él interesan en un momento dado y que asimila a su actividad propia.

Como manifestaciones de la confusión e indiferenciación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico, el pensamiento del niño puede apreciarse en características como:

- El animismo, o sea la tendencia a concebir las cosas, los objetos como dotados de vida; lo que tiene una actividad es una cosa viva, lo que se mueve como los astros, los fenómenos naturales, etc., están vivos, y a los objetos inertes se les anima. Este animismo resulta de la asimilación de las cosas a la actividad que el mismo niño realiza, a lo que el puede hacer y sentir.

- El artificialismo, o creencia de que las cosas han sido -

hechas por el hombre o por un ser divino.

- El realismo, esto es, cuando el niño supone que son reales hechos que no se han dado como tales; por ejemplo, los sueños, los contenidos de los cuentos, etc.

Estas diferentes manifestaciones del pensamiento se caracterizan por haber en ellas una asimilación deformada de la realidad, siendo manifestaciones incipientes del pensamiento en que los aparentes "errores" del niño son totalmente coherentes dentro del razonamiento que él mismo se hace.

En este momento de su vida el niño en su pensamiento tiene configuraciones preceptuales, a partir de la repetición de experiencias:

. Cualquier cambio en la configuración modifica la predicción, y por ello no hay conservación generalizada.

. El pensamiento es irreversible.

. Sólo hay conciencia de las relaciones percibidas o concretas, pero no conoce aún ningún sistema de posibles transformaciones de estas relaciones y por lo tanto para él no tiene importancia el cambio de una configuración a otra (estos cambios llegan

a ser comprendidos como aporte de acciones reversibles, más adelante).

. La interpretación de la vida es absolutamente clara desde su propia lógica, o sea desde su punto de vista. Piaget marca - dos fenómenos característicos de esta edad:

- El niño juzga lo ocurrido de acuerdo a su experiencia exterior, siendo un proceso a nivel intuitivo de internalización y simbolización que permitirá más tarde el razonamiento, que se origina en el nivel sensoriomotor, ejemplo: el niño prefiere un vaso lleno de refresco a uno de doble tamaño, al que le haya vertido el contenido del primero, basándose en su propio concepto de vaso lleno (pensamiento irreversible).
- El niño realiza experiencias en el aspecto cualitativo o cuantitativo, sin percibir las dos al mismo tiempo o una relación entre ellas. Aún no ha llegado el niño a relacionar conceptos de objetos, espacio y casualidad, con un concepto de tiempo, ve volúmen pero no altura, forma pero no consistencia, sólo percibe una característica a la vez.

. El niño adjudica a otra persona o a los objetos un poder que no tienen porque su pensamiento refleja la incapacidad de diferenciar entre propios actos y los del objeto. Esta atribución de poder conduce a la identificación que Piaget describe así:

- "El niño se siente muy cerca de quien o quienes satisfacen sus necesidades prioritarias. Los elige como modelo a imitar y durante años los conserva como patrones para realizar sus juicios de valor, además de proporcionarles una capacidad mayor para diferenciar el afecto".²

CARACTERISTICAS DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

- El niño preescolar es una persona que expresa, a través de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales.

- A no ser que esté enfermo, es alegre y manifiesta siempre un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar, tanto con el cuerpo como a través de la lengua que habla.

- Toda actividad que el niño realiza implica pensamientos y afectos, siendo particularmente notable su necesidad de desplazamientos físicos.

- Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodea, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo y cariño.

² Piaget, Jean. Apuntes sobre el desarrollo infantil. pp.24-25.

- El niño no sólo es gracioso y tierno, también tiene impulsos agresivos y violentos. Se enfrenta, reta, necesita pelear y medir su fuerza; es competitivo. Negar estos rasgos implica el riesgo de que se expresen en formas incontrolables. Más bien se requiere proporcionar una amplia gama de actividades y juegos - que permitan traducir esos impulsos en creaciones.

- El niño desde su nacimiento tiene impulsos sexuales y más tarde experimentará curiosidad por saber en relación a ésto, lo cual no ha de entenderse con los parámetros de la sexualidad adulta sino a través de los que corresponden a la infancia.

- Estos y otros rasgos se manifiestan a través del juego, - el lenguaje y la creatividad. Es así como el niño expresa, plena y sensiblemente, sus ideas, pensamientos, impulsos y emociones.

Debido a la importancia que se ha dado al juego y a la creatividad en este programa, se hablará un poco más de ellos.

El juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos; es el espacio donde niños o adultos pueden crear y usar toda su personalidad. 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 sufrimiento o miedo, y volver a disfrutar de aquello que le provoca placer.

Crear significa, de alguna manera, inscribir los sentimientos, afectos e impulsos; el juego, creación por excelencia, puede considerarse como un texto donde se puede leer ese mundo interno, lo que el niño siente y piensa.

Inventar, que forma también parte del espacio del juego, - significa comprender y por lo tanto estar en el campo del saber, del aprender.

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.

Pedir a los niños que acaten ciegamente las instrucciones o que reproduzcan mecánicamente alguna tarea (como iluminar figuras ya recortadas, pegarlas en lugares determinados, usar todos los niños los mismos colores, hacer todos la misma actividad, - etc.) significa inutilizarlos y anularlos como individuos, dejar

los atrapados en la creatividad de otro, o de una máquina.

La capacidad de jugar con el lenguaje y de sonreír son ind
cadores muy importantes del desarrollo de un niño. Un niño que
sufre emocionalmente ve afectado su juego y su lenguaje. Hablar,
por lo tanto, no puede estar disociado del jugar ni del crear.
Las palabras guardan un significado profundo para el niño; con e
llas el niño juega: juega con el hablar, habla jugando, juega -
con los significados.

Hablar, desde este punto de vista, no tiene nada que ver -
con las exigencias de la lingüística. El niño, abrumado muchas
veces por el lenguaje de los adultos, que no le sirve para exp
resar sus deseos y necesidades, inventa palabras, juegos, y otras
formas por demás creativas que les sirven para ese fin.

En términos generales se han expuesto los fundamentos teóri
cos sobre los que se articula esta propuesta. Desarrollar un -
programa educativo del nivel preescolar coherente con estos prin
cipios, requiere de implementar las siguientes consideraciones -
de orden metodológico.

C A P I T U L O I I

PROCESO EDUCATIVO Y SUPERVISION ESCOLAR

CARACTERISTICAS DE LA EDUCADORA

En términos generales, se puede decir que la Educadora se distingue por ciertas cualidades características como son: la paciencia que profesa a sus alumnos, su disciplina en todos los aspectos, el dinamismo, la creatividad, el interés que muestra por su superación y actualización profesional; y algo que por su relevancia importancia cabe destacar, el amor y respeto hacia su profesión.

En la realidad, también se pueden encontrar Educadoras que no corresponden al prototipo casi generalizado que sobre ellas se tiene, por lo que no son consideradas como una "buena educadora".

Por sus implicaciones, dichas aseveraciones no se pueden fundamentar teóricamente, sino que sólo corresponden a supuestos surgidos de lo que en la práctica, la misma sociedad ha establecido.

A manera personal, descifrar cualidades características en la Educadora es tarea por demás arbitraria, ya que no se pueden normar patrones estandarizados en los que se les encasille por igual. Algunas reúnen ciertas características, otras pueden observar cualidades diferentes, razón por la cual no se puede me--

no apreciar la labor de ninguna.

Cada Educadora desempeña una función importante dentro de la educación y la sociedad en general.

PARTICIPACION DE LA EDUCADORA EN EL PROCESO EDUCATIVO

La Educadora nunca debe perder de vista la importancia de cada actividad en el proceso de desarrollo de los niños. [El hecho de que el niño estructure su conocimiento espontáneamente a través de las actividades que realiza no implica que el papel de la Educadora se restrinja al de espectadora. Por el contrario, su intervención es muy valiosa para animar al niño a actuar y, en muchas ocasiones, para propiciar situaciones problemáticas que él debe resolver.] [Por ejemplo, al proporcionarle intencionalmente algún recipiente demasiado pequeño para determinada cantidad de alimento, o algún utensilio inapropiado para realizar alguna actividad, estará incitando al niño a descubrir por qué se le dificulta desarrollar su tarea y a resolver su problema con otra alternativa.]

[La Educadora incitará a los niños a descubrir por sí mismos nuevos problemas y a tratar de resolverlos sin que sea ella -- quien proporcione la solución definitiva sino utilizando preguntas apropiadas para tal fin.] Por ejemplo: ¿Qué tendremos que ha

cer para que la mantequilla se ablande?, ¿Cómo vamos a saber que contiene este frasco?, etc.

Asimismo, [los animará a solucionar sus conflictos de manera positiva sin imponer una solución final.] En este aspecto, su intervención para hacer notar a los niños los diferentes puntos de vista de sus compañeros resulta esencial para que vayan logrando poco a poco su descentración.

Por otra parte, [promoverá la responsabilidad rotativa procurando que todos los niños participen activamente en el desarrollo de las actividades para que no sea un mismo niño quien realice los trabajos preferentes.]

La Educadora [aprovechará cualquier oportunidad para promover, proponer y dar a conocer nuevos cuentos, adivinanzas, juegos y actividades interesantes que se relacionan o no con el tema, ya sea como actividades independientes o complementarias del desarrollo del proyecto.] También pueden trabajarse las actividades cotidianas como Educación Física, Educación Musical, cuidado de plantas y animales, etc.

CARACTERISTICAS DE LA SUPERVISION

Cabe señalar que supervisor es todo jefe intermedio, que tiene un grupo de subordinados a su cargo, pero también tiene superiores a quienes reportar, independientemente de su nivel o rango en la escala jerárquica.

Todo supervisor tiene características y actividades comunes sin importar su rango. Sin embargo su labor se ve matizada por el nivel que ocupa.

Todo supervisor por su doble papel de jefe y subordinado a la vez, tiene deberes para con sus superiores y para con sus subalternos. Es una persona enlace entre la más alta dirección y el personal operativo o de ejecución.

TIPO DE SUPERVISORES

Se han aprovechado los resultados de diversas investigaciones para establecer los distintos tipos de supervisores, de acuerdo con la actitud y el trato que dan al personal a sus órdenes.

EL SUPERVISOR AUTOCRATICO:

A) Se caracteriza por no considerar el punto de vista del subordinado y ejercer la autoridad más bien basada en el poder que en la razón;

B) En lo general se le considera estricto, desconsiderado y su régimen de supervisión arbitrario, impuesto por la voluntad de una sola persona;

C) Su imagen es la del capataz de antaño que dirige, manda e inspecciona a la gente sobre la cual tiene autoridad, en tal forma que nadie olvide que él es el patrón;

D) Esclaviza a su gente con frecuencia, utilizando su autoridad como si fuera un látigo y exige total obediencia de sus inferiores;

E) Siempre está detrás de sus subordinados diciéndoles lo que tienen que hacer, cómo tienen que hacerlo y se asegura de que estén en su trabajo;

F) Cree que no tiene tiempo para conocer a sus subordinados, pero en realidad no tiene interés en hacerlo.

EL SUPERVISOR PATERNAL:

A) Este se caracteriza por la atención que presta a proteger y guiar, a veces con exceso de sentimentalismo, a sus subordinados;

B) En ocasiones se considera al supervisor paternal como un variante del supervisor autocrático;

C) Sin embargo hay una diferencia fundamental entre ellos: el supervisor autocrático no se interesa por sus subordinados y el supervisor paternal se interesa demasiado en ellos;

D) Les resuelve todos sus problemas, no dándoles oportunidad a que tomen decisiones y desarrollen su personalidad;

E) Esta actitud hace que la relación entre supervisor y empleado se parezca a la que existe entre padre e hijo, porque introduce una actitud buena, responsable y bien intencionada, pero que a menudo impone sus ideas sobre los empleados, los domina y hace dependientes;

F) Interviene muchas veces en las decisiones personales de los empleados.

EL SUPERVISOR DESPREOCUPADO:

A) Se caracteriza por una ausencia de liderato y por una política de despreocupación, cercana a la anarquía;

B) El supervisor despreocupado podría ser el reverso del autoritario;

C) Nunca sabe lo que están haciendo sus subordinados;

D) Aunque éstos pueden llegar a tenerle afecto, ni sus empleados ni sus superiores lo respetan;

E) Los empleados a menudo se sienten descontentos porque - tienen la impresión de que ellos realizan el trabajo por el cual le pagan al supervisor.

EL SUPERVISOR DEMOCRATA:

A) Se caracteriza porque fomenta la participación del grupo en las decisiones y aprovecha sus opiniones;

B) No hace ostentación de su autoridad y alienta a su grupo a participar con él en la ejecución de una buena labor que considera esfuerzo colectivo;

C) Trata a sus empleados con justicia, paciencia y buen humor, por lo que lo estiman y respetan, no sólo los miembros de su grupo, sino también sus superiores;

D) Empieza por tener confianza en su personal, dándole libertad para que usen su juicio e iniciativa;

E) Se interesa por sus subordinados dándoles oportunidad de que desarrollen su personalidad y busquen nuevas medidas de superación en el trabajo;

F) Es un tipo de supervisor que comúnmente asciende a puestos de mayor responsabilidad.

EL SUPERVISOR BUROCRATA:

A) Mientras el autócrata limita la autoridad de sus subordinados mediante su voluntad personal, el burócrata lo hace valiéndose de la rutina. El mando por medio de reglas suple al mando por la autoridad personal;

B) Se preocupa más por la conservación de su empleo, evitando riesgos que de realizar logros;

C) Nunca se compromete. Se convierte en mero engranaje de

una basta maquinaria burocrática con tendencias a la autoprotección y al mantenimiento del statu quo;

D) Tiene una tendencia a la evasión de la realidad y a eludir enfrentarse con sus verdaderas responsabilidades;

E) Para él tiene una significación especial la jerarquía y su actuación de alrededor de ella;

F) Su objetivo es no romper el equilibrio del sistema burocrático, para continuar dentro de él;

G) No toma decisiones, orienta por la rutina: "así se ha hecho siempre" dice.

EL SUPERVISOR MAS EFICIENTE:

A) Antiguamente era una creencia común que el tipo de supervisión que ejercía mayor presión sobre los empleados para obtener mayor producción y que sostenía rígidamente los principios establecidos, rendiría los mejores resultados;

B) Se suponía que al dar una atención cercana a las actividades de operación se producía una alta calidad en forma natural;

C) Contrario a esta creencia, sin embargo, la evidencia experimental muestra muy claramente que el supervisor centrado en las operaciones es menos efectivo, en términos de producción, - que el supervisor centrado en el empleado; éste da atención a - las personas que efectúan el trabajo, logra altas metas de rendimiento y crea entusiasmo por alcanzarlas.

PRINCIPIOS GENERALES DE SUPERVISION:

Principio de la motivación. Para que un trabajador se esfuerce en su labor es necesario que encuentre motivos claros para hacerlo.

Principio de la información. No es posible exigir la máxima eficiencia de un trabajador si no se le proporciona toda la - información concerniente a su trabajo.

Principio de la libertad en el trabajo y oportunidad de desarrollo. El trabajador requiere de cierta libertad en el desempeño de su trabajo, para que lo sienta obra suya y ponga en él - su máximo empeño. Todo trabajador busca oportunidad de desarrollo individual y ésta es una forma de lograrlo.

Principio del aprendizaje. No puede esperarse el cumpli- - miento óptimo de una tarea, si al trabajador no se le ha enseña-

do a ejecutar su trabajo del modo en que se considera eficiente.

Principio de la gratitud. Es difícil que un trabajador desarrolle su máxima capacidad si sabe que sus esfuerzos no serán tomados en cuenta y reconocidos.

Principio de la representación. El trabajador se sentirá - comprometido con su supervisor en la medida en que éste apoye - sus intereses legítimos ante sus superiores.

Principio del orden. El resultado del esfuerzo de un grupo será inferior a la suma de los esfuerzos individuales, y por lo tanto ineficiente, si éstos no se encuentran coordinados para al canzar un objetivo común.

DECALOGO DEL BUEN SUPERVISOR:

Comprende al subalterno	no lo desprecia
Estimula al subalterno	no lo presiona
Logra que se realice el trabajo haciendo progresar al subalterno	no explotándolo

Dice: "Que sugieren para hacer este trabajo juntos"

en lugar de "no importa lo que ustedes piensen, háganlo como yo digo"

Instruye al subalterno, mostrándole cómo hacer el trabajo

en lugar de infundir le temor mediante amenazas

Dice: nosotros

en lugar de decir Yo

Asume responsabilidades

en lugar de eludirla

En caso de errores, no culpa a otros

determina las causas

Reconoce y recompensa una buena labor

no se atribuye los a ciertos de sus subor dinados

Coloca al hombre adecuado en el puesto adecuado

no hace preferencias ni distinciones

FUNCIONES DEL SUPERVISOR:

Controlar:

a) La eficacia del personal en el rendimiento del trabajo, asistencia y puntualidad.

b) El desarrollo adecuado de los planes, programas y proyectos de la comunidad.

c) La correcta aplicación de los materiales y herramientas de trabajo.

Orientar:

a) A través de discusiones con todo el personal sobre los problemas técnicos que entorpecen la labor, para hallar la solución definitiva.

b) Sobre el uso de técnicas adecuadas que faciliten la realización de los trabajos.

c) En relación a la toma de decisiones específicas y particulares a lo largo de la aplicación del programa.

Coordinar o armonizar las relaciones ascendentes como descendentes del personal, para lo cual puede hacer uso de informes, visitas, reuniones, etc.

Estimular el trabajo más efectivo mediante la entrega de constancias laudatorias y de la charla afectuosa. Así mismo motivar al personal más rezagado en el cumplimiento de sus funciones para que acelere sus labores.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso de educación en un individuo cualquiera es continuo. Se inicia en el momento de hacer y no termina sino en el preciso instante de morir. Durante todo ese largo camino, el sujeto va aprendiendo. Este aprendizaje, a veces, es hecho sin dirección ni guía, pero en otras ocasiones, sucede cuando el individuo está en la escuela, recibe cuidadosa dirección.

El aprendizaje continuo de que se habla no consiste, en esencia, sino en la adquisición constante de experiencia que el sujeto va acumulando minuto tras minuto y día tras día, pues la vida es una ininterrumpida serie de momentos de experiencia. Gracias a la experiencia ganada en esos momentos, el individuo va transformándose paulatinamente, es decir, cada nuevo día aparece diferente de lo que fué en los anteriores. Por esto último,

quizás, es por lo que muchos educadores consideran el proceso de aprendizaje como un proceso de cambio del sujeto. El viejo decir de "renovarse es vivir", sería más exacto si dijera "vivir - es renovarse". Tal cambio en el modo de ver las cosas, de sentirlas o de juzgarlas y en la manera de comportarse, se realiza en virtud de un trabajo interno que puede describirse, en términos generales diciendo que consiste en sufrir la experiencia, - después, en interpretarla a la luz de las experiencias anteriores y, luego, en asimilarla, incorporándola a la masa que ya se tiene acumulada en el espíritu, incorporación que no puede efectuarse sino mediante una reorganización total de la experiencia, a fin de que la nueva encuentre el sitio más apropiado para encañdenarse y para funcionar o actuar cuando la vida reclame su curso.

Como se ve, el aprendizaje es un trabajo que ocurre o tiene lugar precisamente dentro del aprendiz, y esto mismo nadie puede aprender por otro ni "pasarle" a éste, ya digerida, la experiencia que tiene que aprender. [Enseñar era una voz favorita de los educadores del pasado, pero no era usada en su acepción propia y original de señalar rutas para la actividad mental o física, sino con la significación postiza de impartir o dar instrucción, - es decir, "pasar" a otro lo que uno ha aprendido.

Por tradición, la palabra ha llegado hasta nosotros con ese

contenido pues entendemos ordinariamente por enseñar, instruir a alguien, esto es, darle la ciencia ya elaborada, los conocimientos perfectamente hechos y convenientemente organizados, dispuestos y listos para almacenarse en las bodegas interiores sin más trámite.

Esta concepción errónea que los maestros tenían de la enseñanza originó, sin duda, esa teoría educativa curiosa y extraña conocida con la expresión de doctrina de la receptividad y que también podría denominarse doctrina de la pasividad.

Según esta teoría, el alumno, durante el proceso de aprendizaje, había de permanecer inmóvil, quieto, inactivo, pendiente de las palabras del maestro, de cuyos labios fluía la sabiduría que llenaba poco a poco su alma.

Bajo la influencia de semejante concepción, una metodología de la enseñanza que ponía énfasis sólo en el proceder del maestro, olvidando por completo el comportamiento del aprendiz, se desenvolvió lozana e hizo rápidos progresos.

Regulaba con detalle la actividad del profesor, señalándole durante el curso de la clase, uno tras otro, los diversos pasos que tenía que dar, diciéndole en que forma debía ilustrar sus lecciones y aconsejándole los experimentos que tenía que hacer,

a fin de que las referidas lecciones fueran bien asimiladas. La actividad del maestro era realmente grande, variada y múltiple, pero en contraste, en frente de ella se manifestaba la completa quietud exterior y la absoluta pasividad interna de los alumnos.

Frecuentemente, más a menudo de lo que deseaban, los maestros comprobaban, con gran desilusión, que aunque vertían con in cansable afán la ciencia en la mente de los niños, el recipiente permanecía vacío o se llenaba con desesperante lentitud.

Esta desilusión sufrida, acabó por rebelarlos en contra de las prácticas tradicionales que venían siguiendo. Fué entonces cuando comenzaron a fijarse en que el aprender es cosa que sólo puede hacer el aprendiz y no el maestro: se fijaron también en que el alumno aprende realmente sólo cuando ha sido galvanizado en interés, atención y esfuerzo en relación con un hecho, una si tuación o una actividad de valor indiscutible, y dedujeron el precioso y sabio principio de que el mejor modo de enseñar las cosas a los niños era empeñarlos en aprenderlas por sí mismos.

En efecto, las cosas más valiosas que los niños saben son a aquellas que ellos mismos han aprendido. La humanidad misma ha adquirido su sabiduría más valiosa por medio de la experiencia diaria, y si esto es así, parece natural que los maestros hayan ideado una nueva doctrina capaz de guiar más certeramente su ac-

tividad docente. Denominaron a la nueva teoría, doctrina de la actividad, actividad no en relación con el maestro, sino referida expresamente al comportamiento de los alumnos.

El aprender, lo repetiremos una vez más, es una cosa activa que corresponde sólo a los alumnos, y únicamente mediante esta cosa activa es como las actitudes y los hábitos se forman, las habilidades y destrezas se adquieren, se gana la información científica y el carácter se construye. Esto decíamos entonces, pero a fe que nos faltó agregar que mucho ha adelantado la didáctica, sobre todo, en los últimos cuarenta años.

Ahora los maestros están ya muy lejos de pensar como los antiguos educadores, pues un conocimiento más amplio y más profundo del alma infantil y de la psicología del aprendizaje les ha permitido avanzar con más seguridad sobre el sendero de una mejor enseñanza.

El empleo cada vez más extendido de métodos activos tales como el de los centros de interés, el de proyectos y el de problemas, así como el de los otros tipos de métodos globalizadores de la enseñanza, indica con toda claridad que todos los educadores progresivos que están haciendo persistentes esfuerzos para encontrar el mejor modo de enseñar, será aquel que más se aproxime y ajuste al modo como trabaja la mente de los alumnos que tie

nen interés o necesidad de aprender algo.

Los métodos acabados de citar no son apenas sino pasos que se aproximan bastante a esa meta, y por eso mismo se consideran buenos; pero debe sin duda, haber otros mejores: aquellos en los cuales el ajuste entre el proceso de enseñar y el de aprender - sea lo más perfecto posible.

FUNDAMENTACION DEL PROGRAMA PREESCOLAR

El programa toma en cuenta las condiciones de trabajo y organización del nivel preescolar y está pensado para que el docente pueda llevarlo a la práctica. Sin embargo, no cumpliría con los propósitos de la educación preescolar si no se sitúa al niño como centro del proceso educativo. Difícilmente podrá el docente identificar su lugar como parte importantísima del proceso educativo si no posee un sustento teórico y no conoce cuáles son los aspectos más relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende. Es por esto que ha tenido un peso determinante en la fundamentación del programa la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social.

¿Qué podríamos decir acerca del desarrollo de un niño sin tratarlo con planteamientos muy teóricos?. Hay algunas conside-

raciones que es importante tener en cuenta.

El desarrollo infantil es un proceso complejo. Se trata de un proceso porque ininterrumpidamente, desde antes del nacimiento del niño, ocurren infinidad de transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto en el aparato psíquico (afectividad, inteligencia) como en todas las manifestaciones físicas (estructura corporal, funciones motrices).

Es complejo porque este proceso de constitución en todas - sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino que se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social, entendiendo por social aquello esencialmente humano que se da en las relaciones entre personas y que las constituye mutuamente.

El desarrollo, por lo tanto, es resultado de las relaciones del niño con su medio. Este enunciado es, sin duda, de una generalidad que por sí misma explica poco; sin embargo, para los fines de este programa aclararemos sólo lo que consideremos fundamental.

¿Qué es el medio natural y social para un niño?, ¿Qué quiere decir cuando se habla de relación?.

Desde el punto de vista afectivo, está referido -en su origen- a los afectos de sus padres y hermanos, figuras esenciales que dejan una marca determinante para la constitución de su personalidad. Más adelante ejercerán su influencia otras personas.

Ya sea a través del amor o de impulsos agresivos, los padres desarrollan una serie de conductas y modos de relación determinantes en la formación del niño: el lugar que le dan en la familia, lo que esperan de él o de ella; lo que les gusta y disgusta; las formas de exigirle o no ciertas cosas; de reconocerle o no necesidades, deseos y características propias; de aprobar o desaprobado lo que hace; de disfrutar o no con él a través de contactos físicos, cariños y juegos.

Otras formas de relación parten de la capacidad y sensibilidad que tengan los padres para dialogar con ellos y de compartir las ricas creaciones a través de las cuales el niño puede expresarse y representar sus ideas, sus conflictos y placeres.

Si bien es cierto que el ambiente escolar es diferente al de la casa, estas consideraciones son también válidas en la relación de los docentes con sus alumnos.

La expresión es la manera que el niño adopta para decir aquello que le pasa o siente.

Puede ser un grito, un llanto, sus risas, sus juegos, los movimientos del cuerpo, sus trazos en el papel, la palabra misma. Son estas formas, símbolos diversos que están en lugar de 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 a sí mismo como diferente de los otros y, al mismo tiempo, como parte de un grupo del mismo género (por edades, aspectos sociales, culturales, etc.). Es decir, el niño va constituyendo su identidad, una identidad que tiene connotaciones tanto positivas como negativas, agradables o problemáticas, que serán su carta de presentación ante otros y que, sumada a experiencias posteriores, le va dando la sensación de dominio, seguridad, competencia, fracaso o incapacidad.

A medida que el niño crece, el medio natural y social se desarrolla y rebasa los límites de la familia y del hogar. Las experiencias y relaciones se hacen más ricas y diversas en todos los sentidos por los afectos de personas que antes no conocía, por los ámbitos de la sociedad y de la naturaleza que va conociendo, su ingreso a la escuela entre otros. Si bien el núcleo afectivo siguen siendo su padre, madre y hermanos, todo ese mundo exterior de personas, situaciones y fenómenos que se le pre-

sentan, pasa a ser objeto de su curiosidad, de sus impulsos de - tocar, explorar, conocer.

Es así como se va construyendo el conocimiento. El desarrollo de la inteligencia tiene, por su parte, una dinámica específica que no está desligada de los afectos. El conocimiento no - es ajeno a la realidad de cada individuo. Está condicionado por las personas, situaciones y experiencias del entorno. Esto ex-- plica en parte las diferencias entre un niño y otro, entre personas de grupos sociales y culturales distintas.

En sus primeros años el niño se aproxima a la realidad sin diferenciar entre cosas, personas y situaciones. De alguna manera todo es parte de todo, todo se relaciona entre sí; él mismo - no puede diferenciarse totalmente de otras personas. Esa espe-- cie de confusión, o forma global y no analítica de concebir la - realidad exterior y relacionarse en ella, se extiende todavía - más allá de la edad del preescolar. Se va desarrollando en es-- tructuras de conocimiento de la realidad, con elementos cada vez más diferenciados y susceptibles de ser conocidos y analizados.

De igual manera se van desarrollando las nociones de tiempo y espacio. Estas no existen por sí mismas, sino en función de - las experiencias personales. Algunas situaciones de la vida del niño, como reunirse con los seres que ama o que le provocan an--

siedad, ocurren regularmente en un mismo tiempo y lugar, otras suceden eventualmente y son importantes en sí mismas. La memoria y evocación de los hechos es un referente constante de tiempo y lugar, mediante el cual el niño relaciona lo que vive cotidianamente, asociado a la significación dada por sus relaciones con otras personas.

[El acercamiento del niño a su realidad y el deseo de comprenderla y hacerla suya, ocurre a través del juego, que es el lenguaje que mejor maneja. No podríamos dejar de lado su cuerpo, cuerpo que habla y que ha sido desde siempre su principal instrumento, un detector real de lo que ocurre fuera y dentro de sí, y que contiene un potencial de respuestas y sensaciones de placer y dolor que marcan la dirección de sus acciones.]

No entraremos en pormenores. La finalidad de esta fundamentación es puntualizar algunos elementos esenciales para acercarnos a la complejidad del desarrollo infantil en la etapa preescolar y partir desde allí a la estructura misma del programa, así como a las opciones metodológicas que permiten su operación.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

LOS PROYECTOS

Organización del programa por proyectos.

[Entre los principios que fundamentan el Programa de Preescolar, el de globalización es uno de los más importantes y constituye la base de la práctica docente.]

La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global. Paulatinamente va diferenciándose del medio y distinguiendo los diversos elementos de la realidad, en el proceso de constituirse como sujeto.

El Jardín de niños considera la necesidad y el derecho que tienen los infantes a jugar, así como a prepararse para su educación futura. Jugar y aprender no son actividades incompatibles, por lo que sería deseable que la escuela primaria pudiera abarcar estas dos grandes necesidades.

Todas estas ideas han permitido conformar, en el plano educativo, una propuesta organizativa y metodológica para el presente programa y a través de la estructuración por proyectos. [Esta propuesta ha permitido en la teoría y en la práctica educativas elaborar alternativas que brindan otra dinámica al trabajo escolar, al considerar la utilización del espacio, mobiliario y material, e incluso el tiempo con criterios de flexibilidad.] Hay otros elementos que tienen también un peso importante desde la perspectiva de los proyectos; en particular la idea que considera que el trabajo escolar debe preparar al niño para una participación democrática y cooperativa.

Todas estas ideas han permitido conformar, en el plano educativo, una propuesta organizativa y metodológica para el presente programa; esto es, su estructuración por proyectos.

¿QUE SON LOS PROYECTOS?

[Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades que respondan a las necesidades o intereses del desarrollo integral del niño.]

[El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta.] Res-

ponde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en to dos sus aspectos.

Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferentes, pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí, que adquieren su sentido tanto por vincularse con los intereses y características de los niños, como por su ubicación en el proyecto. Buscar materiales, escribir, dibujar, representar, - etc., son actividades individuales pero que están ligadas entre sí.

El hecho de que sea una realización de diferente duración, complejidad y alcances, está dado también por las posibilidades y limitaciones de los niños, lo cual tiene que ver con su edad, desarrollo, la región donde vive, etc.

El proyecto es un proceso que implica previsión y toma de - conciencia del tiempo a través de distintas situaciones; por e--jemplo, cuando se dice: mañana buscaremos..., ayer hicimos..., - el plan de trabajo dice que el lunes..., se logra que el niño recuerde momentos vividos y tenga presente la sucesión de hechos - que integrará por medio de la experiencia, las tareas y juegos - diversos.

[El proyecto tiene una organización. Desde el inicio del - proyecto los niños y el docente planean grandes pasos a seguir y determinan posibles tareas para lograr determinado objetivo (qué materiales se requieren y quiénes pueden conseguirlos, organizar se). Esta organización del tiempo y las actividades no será rígida, sino que estará abierta a las aportaciones de todo el grupo y requerirá, en forma permanente, la coordinación y orientación del docente.

[El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas: - surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación.) En cada una de ellas el docente deberá estar abierto a - las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren, las cuales se irán dando en forma paulatina. Se trata de un aprendizaje de fundamental importancia para la vida futura de los niños como seres responsables, seguros y solidarios.) En tanto estos aprendizajes se van desarrollando, el docente tendrá un papel más activo en cada una de las etapas del - proyecto.)

El trabajo grupal adquiere aquí especial interés, dado que se trata de una empresa concebida por todos y cuya realización - requiere, también, del trabajo en pequeños grupos y, en algunos momentos, del grupo entero.

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. Las diferentes acciones que se generan, organizan y desarrollan, cobran sentido y articulación con el proyecto.

Características.

Es coherente con el principio de globalización.	Se fundamente en la experiencia de los niños.	Reconoce y promueve el juego como <u>expresiones</u> del niño.
Favorece el trabajo compartido para un fin común.	LA ORGANIZACION DEL PROGRAMA POR PROYECTOS.	Integra el entorno natural y social.
Propicia la organización coherente y actividades.	Posibilita las diversas formas de participación <ul style="list-style-type: none"> - búsqueda - exploración - Observación - confrontación. 	Promueve la <u>participación</u> , creatividad del docente en el desarrollo del programa.

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.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- 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 del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

104270



104270

ELECCION DE PROYECTOS

La elección de los proyectos por parte de los niños y del docente se fundamenta en aquellos aspectos de la vida del niño que, al ser significativos para ellos, le permiten abordarlos con gusto y con interés. ¿De dónde surgen estos aspectos?.

El niño se desarrolla a través de experiencias vitales que le dejan recuerdos y conocimientos de mucha significación. Estas experiencias, por el sentido que para él tienen, se relacionan con las nuevas situaciones que se le presentan cotidianamente.

Las experiencias vitales, en el sentido más concreto del término, se producen en la relación del niño con su entorno: son experiencias dadas por el lugar, por la gente y también por sus fantasías.

Estas experiencias ocurren en el contexto del grupo social al que el niño pertenece, y son por lo tanto diferentes entre niño y niño, entre jardines de distintas regiones, según la historia cultural del lugar, las actividades económicas a las que se dedica la población, las características geográficas, en fin, la cultura propia de cada región.

Sin embargo, aun cuando el niño actual viva en medios rurales, entra en contacto con realidades lejanas, objetos y personajes fantásticos que ocupan el mundo de su fantasía debido al impacto de los medios de comunicación, en particular la radio, la T.V., el cine, el video, las revistas, etc.; otra parte vendría de su propio mundo interior.

Entonces es esta realidad, en todas sus dimensiones, la que deberá constituir el elemento medular en la selección de los proyectos tanto por parte del docente como el grupo. En este sentido, hay que destacar que, en la medida en que el docente explore, se interese y conozca el medio natural y social que rodea al niño, podrá comprender el por qué de sus preguntas, el vocabulario que utiliza, sus actitudes frente a personas, hechos o animales, sus expectativas, etcétera.

Tomando en cuenta lo anterior, el programa sólo sugiere posibles proyectos y corresponderá a cada grupo la selección de los mismos.

Con el fin de orientar al docente sobre esta elección y también en relación con lo que podría ser el desarrollo de un proyecto, se presentan a manera de ejemplo:

- Sugerencias de algunos proyectos con distintas opciones.

- Un ejemplo del desarrollo de un proyecto que ha sido re--
creado a partir de su versión original, con el fin de destacar -
aspectos metodológicos importantes.

SUGERENCIAS DE PROYECTOS

La lista que se presenta a continuación es una propuesta ge
neral que sirve para orientar la elección de algunos proyectos.
Cada uno de éstos constituye una opción abierta que puede concret
tarse de acuerdo con las características de cada región, comuni-
dad, jardín de niños, grupo, etc. Esta lista no agota la multi-
plicidad de proyectos que se pueden desarrollar, de tal manera -
que cada docente con sus niños podrá llegar a la definición de -
muchos otros.

Proyectos:

- 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 niños.

ESTRUCTURA METODOLOGICA

La planificación curricular deberá ser un proceso en el que intervengan tanto el docente como el alumno; siendo tarea del maestro la elaboración y organización de una Estructura Conceptual y una Estructura Metodológica, ésto con la finalidad de que sean un fundamento para una adecuada planificación. Sin dejar de lado las características e intereses del alumno. Asimismo, corresponderá sólo al alumno ser forjador de su propia Estructu-

ra Cognoscitiva, incorporando y enlazando la información que se le presente a la ya existente en su estructura.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL

El primer paso que realice el maestro a fin de que el Sujeto (alumno) se apropie del Objeto (contenido), será la elaboración o construcción de la Estructura Conceptual.

A fin de poder construir esta Estructura Conceptual, el maestro deberá entender que la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, así como las transformaciones que en su desenvolvimiento histórico se producen son inherentes, objetivas e independientes de la conciencia humana.

La posibilidad de penetrar en esta realidad por medio de la cognición estará dada por el objeto mismo. La tarea del conocimiento será entonces captar las propiedades y leyes objetivas - pertenecientes al propio objeto. El pensamiento tendrá que comprender, apropiarse, de las leyes que son determinadas por el propio objeto, para conocer la realidad y transformarla.

La penetración en la realidad y la adquisición de conocimientos es nuestro problema en el acto de enseñar.

Sin embargo, la aceptación de esta primera premisa nos lleva a plantearnos la existencia de una diferencia cualitativa en la apropiación del objeto de estudio, de la forma en que un alumno lo realiza a la manera en que un científico adquiere sus conocimientos.

El científico llega a saber lo desconocido, lo nuevo por - sus investigaciones, mediante pensamientos independientes, creadores. El científico debe tener a la vista todos los factores - conocidos para, sobre esta base, extraer nuevos conocimientos.

El alumno, por el contrario, no tiene que buscar durante - las clases lo científicamente desconocido, sino que su tarea es usar, entender y apropiarse de lo que la ciencia ya conoce.

Desde esta perspectiva les tarea del maestro presentar este contenido científico, expresar el vínculo interno de aquellos hechos, conceptos y leyes que los alumnos asimilen, es por lo tanto función de la enseñanza servir al conocimiento, la compren- - sión y la asimilación de las estructuras científicas.]

Si el contenido que se estudia en la escuela constituye un sistema de conceptos de objetos, cualidades y relaciones; y la apropiación por parte del sujeto cognoscente de este contenido se expresa en la representación objetivizada y generalizada de los

objetos y fenómenos de la realidad en sus rasgos y propiedades - comunes y esenciales, en sus nexos y relaciones. La Estructura Conceptual que para este fin elabore el maestro deberá ser la representación de esta realidad, de este concreto real en una me--diatización, en un concreto abstracto que le corresponda. Entendiendo a este concreto abstracto como la síntesis de las abstracciones justificadas. Abstracciones que son o representan a la - realidad.

Debe entenderse que no es tarea del maestro encontrar estas abstracciones, éstas han sido ya elaboradas por el científico, y su tarea es seleccionar aquellas que den imagen real del concreto que representen.

En la construcción de la Estructura Conceptual, el maestro tendrá que seleccionar de la realidad o sector de ésta que interese, los factores o elementos que se juzgen esenciales eliminando los factores irrelevantes para su comprensión.

En este sentido, estas esquematizaciones que se hagan de la realidad serán buenas o malas según destaquen los factores esenciales en la constitución del concreto real estudiado o, por el contrario, se aferren a factores secundarios o incluso opuestos y, oculten de este modo la verdadera estructura de la realidad.

La distinción de los esquemas buenos y malos, estará entonces como en la base de todo pensamiento científico, en la adecuación del pensamiento a la realidad objetiva.

La Estructura Conceptual a transmitir será válida en la medida en que refleje el conocimiento científico de la realidad.

Los pasos metodológicos que el maestro deberá cubrir en su construcción serán:

- a) Determinar, en primera instancia, el objeto o sector de éste a estudiar.
- b) Señalar los conceptos que lo delimiten y expliquen.
- c) Establecer la ley o leyes fundamentales e inherentes a dicho objeto.
- d) Marcar los principios y teorías que permitan explicarnos un "x" número de casos.

ESTRUCTURA METODOLOGICA

Una vez elaborada la Estructura Conceptual, nuestro próximo paso deberá ser la construcción de la Estructura Metodológica.

Es función de esta última especificar las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para que pueda ser asimilado por el alumno.

Si la Estructura Conceptual parte del sistema de aquella ciencia cuyos fundamentos representa, la Estructura Metodológica teniendo en cuenta el sistema de conocimientos incluidos en la Estructura Conceptual, toma como punto de partida el nivel alcanzado por el alumno, su capacidad de asimilación, haciéndolos entrar en concordancia con las leyes de desarrollo científico. Esto nos señala que el curso de la enseñanza no se determina únicamente por la lógica del contenido, aunque éste revista importancia decisiva. El acertado planteamiento de los problemas conceptuales ante los alumnos es de trascendental importancia para su asimilación.

Es entonces en la Estructura Metodológica donde convergen tanto los principios lógicos del contenido como las características del alumno.

Por lo tanto una Estructura Metodológica, apoyada en una Estructura Conceptual, nos presentará la información a transmitirse ya simplificada (en el sentido de seleccionada y organizada) posibilitando una mayor manipulación del contenido por parte del sujeto que aprende y ajustada a sus capacidades.

Para que lo segundo suceda, es decir, la posibilidad de interacción entre Sujeto y Objeto, la forma en que se presente el contenido deberá ser significativa para el alumno. Si la Estructura

tura Metodológica, mediatización de la base concreta: el contenido, es incapaz de generar desequilibrio en el sujeto al que va dirigida, cuando la potencialidad de este último de desarrollar un interés dirigido, su objetivo se pierde.

Por lo tanto, la Estructura Metodológica deberá relacionarse con la capacidad y el nivel del que aprende. Es decir, con la Estructura Cognoscitiva existente en el alumno. Esta relación fijaría la potencialidad y valor de la interacción a producirse.

De lo expuesto se deduce que la Estructura Metodológica de un cuerpo de conocimientos no es ABSOLUTA sino RELATIVA, ya que por más que considerásemos al contenido como inalterable, su estructuración con fines de aprendizaje variaría según las capacidades cognoscitivas del que aprende.

En este sentido, podemos decir que el interés estará fijado no sólo en el producto a alcanzarse (nueva estructuración cognoscitiva) sino en el proceso, donde se irán poniendo de manifiesto las reestructuraciones cognoscitivas y las posibles alteraciones que de acuerdo a esto sufra la Estructura Metodológica, sin perder sus principios lógicos, a fin de facilitar la comprensión del contenido concreto. (Planificación de las Actividades Docentes, 1988).

PLANIFICACION CURRICULAR

Anteriormente se ubicó el problema del curriculum dentro - del contexto amplio de la problemática de las relaciones entre educación y sociedad y más específicamente en relación con la Planificación Educativa y de los Recursos Humanos.

Interesa aclarar algunas características que asume el proceso mismo de la planificación curricular, en cuento a su dinámica, los elementos fundamentales y sus niveles de aplicación.

CONCEPTOS Y ACTIVIDADES DE LA PLANIFICACION CURRICULAR

Conviene especificar qué se entiende por planificación del curriculum y sus actividades.

En primer lugar es un proceso a través del cual se preparan y ordenan las oportunidades educativas, de manera que los alum--nos adquieran un determinado tipo de experiencias.

Expresado más analíticamente es el proceso mediante el cual se establecen objetivos deseables que los alumnos deben lograr a través del aprendizaje, se seleccionan y organizan los medios - con los cuales se facilitará el alcance de los objetivos y se - prevén las fórmulas de evaluación de los productos de aprendizaje.

En consecuencia, en la dinámica del proceso de planteamiento curricular se hallan implícitas tres actividades y procesos básicos: la selección de objetivos y medios, su organización metódica y sistemática, y la evaluación del mismo proceso y producto de aprendizaje.

La selección supone por un lado, escoger del conjunto de finalidades y aspiraciones de la sociedad en materia educativa, aquellas que de acuerdo a las fuentes sean susceptibles de expresarse en objetivos del nivel o grado del sistema que se está planificando. Implica, posteriormente, definir dentro del conjunto de actividades posibles de aprendizaje, aquellas que más se adecuen a los objetivos escogidos.

Por su parte, la actividad de organización supone la ordenación sistemática de objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje, según un diseño determinado.

Por último, la evaluación significa la apreciación de desarrollo del proceso total, así como de las experiencias o resultados que se obtienen.

NIVELES Y ELEMENTOS EN LA PLANIFICACION CURRICULAR

Sin entrar en consideraciones más detalladas se puede seña-

lar que este proceso de planeamiento curricular es aplicable a - distintos niveles, según sea su ámbito de ejecución. Estos niveles son esencialmente el macro-educativo, que puede suponer al - ámbito nacional, regional o provincial y el nivel micro-educativo que se refiere al ámbito institucional.

Así el nivel micro-educativo curricular, se desarrolla, en lo relativo al sistema educativo, bajo la responsabilidad de los organismos rectores de la educación de un país, región, o provincia, pues implica traducir, en términos de oportunidades de a- - prendizaje, los lineamientos políticos educativos relativos al - sistema en su conjunto o determinados niveles o modalidades. Generalmente los Ministerios de Educación cuentan con organismos - específicos responsables de la programación curricular, con ma- - yor o menor autonomía jerárquica dependiendo de la relevancia - que la temática tenga para el funcionamiento de la educación del país.

En muchos casos, en el enfrentamiento de una innovación es- tructural del sistema educativo llegan a alcanzar el nivel de Dirección, donde equipos técnicos desarrollan esa tarea de planea- miento, teniendo en cuenta los niveles del sistema como un todo. En otros casos se integra a la tarea curricular al resto de las actividades de supervisión y orientación del funcionamiento de - cada uno de los niveles del sistema. Así se cuenta con lo que -

otorga peculiaridad al proceso en sí de planeamiento curricular aquí presentado en la interrelación que se da entre las actividades y el resto de los elementos. Dicha interrelación, concebida en forma dialéctica y dinámica, permite hablar de un Modelo Integrado de Planificación Curricular.

Qué caracteriza a un modelo integrado:

En primer lugar, los elementos esenciales, los conceptos fundamentales y los procesos básicos se interrelacionan de tal modo que permiten generar un ciclo dentro del planeamiento de curriculum.

En segundo lugar, el estudio de los distintos elementos de un modelo integrado no se puede realizar separadamente.

Por último, permite afrontar el proceso de planificación del trabajo pedagógico en cualquier punto de dicho proceso y con cualquiera de los elementos que lo constituyen.

En síntesis, el curriculum integrado implica la interrelación y la posibilidad de evaluar el proceso a partir de cualquier punto del mismo.

En todos los casos mencionados esos equipos desarrollan un

proceso que permite seleccionar, organizar y evaluar objetivos y medios curriculares y que se concreta en lo que se denomina plan curricular. Este es un documento básico instrumental que norma y orienta el desarrollo de las actividades educativas de un determinado nivel o modalidad de enseñanza.

Como documento orientador sirve para que, quien tenga que conducir en su manifestación concreta el proceso de aprendizaje, pueda extraer material para instrumentar ese proceso, de manera de brindar oportunidades de aprendizaje comunes para los que transitan por el mismo nivel o modalidad del sistema educativo.

Disponer de orientaciones comunes en materia de conducción del aprendizaje, desde un punto de vista político educativo, evita caer en un manejo anárquico y arbitrario de la cuestión escolar, mientras que desde una perspectiva técnica permite una estructuración científica de las actividades conducentes a la modificación de las conductas en el estudiante.

Así, el plan curricular sistematiza los objetivos que deben alcanzarse tanto sean estos generales de un nivel, o específicos de un determinado grado del mismo. De manera concreta, en esa etapa del proceso educativo, las finalidades educativas que rigen el sistema en su conjunto. En una concepción actualizada del currículum estos objetivos orientan la programación de la estrate-

gia total, concretada en el aula a través de actividades de aprendizaje. Estas en el plan curricular se organizan, con una determinada secuencia y adoptando un diseño determinado, que puede ser de asignaturas, áreas o unidades, según el caso, como se analizará posteriormente.

La necesidad de un plan curricular común a todos los educandos de un país, en el cual se fijen no solamente objetivos sino también los medios para alcanzarlos, podría entrar en contradicción con el señalamiento que se hacía precedentemente en el sentido de que el alumno en situación la principal fuente curricular. Esto sería así si se limitara el enfoque del planteamiento curricular a su nivel más general o macro educativo.

Sin embargo, aquí se sostiene la necesidad de reconocer, en el planeamiento curricular, una segunda instancia o nivel micro-educativo, que se desarrolla en la misma institución escolar.

Se trata de programación de objetivos y actividades de aprendizaje derivados de los mismos, teniendo como ámbito de aplicación la escuela en uno de sus grados o cursos. Se concreta en el plan del curso realizado por el maestro o equipo docente que busca fundamentalmente diseñar una estrategia curricular acorde al grupo singular de alumnos cuyo aprendizaje debe orientar.

IDENTIDAD DEL PROCESO DE PLANIFICACION CURRICULAR

Tanto en el nivel macro-educativo como en el micro-educativo se dan los mismos procesos o actividades y elementos de planeamiento curricular. La selección, la organización y la evaluación son procesos comunes a los dos niveles, y otro tanto puede afirmarse con relación a los objetivos, actividades y experiencias como elementos del curriculum. Así el docente que, al comienzo de año, planea el trabajo a desarrollar con sus estudiantes, deberá seleccionar objetivos de aprendizaje a alcanzar en el año y actividades que los hagan factibles, organizar esos mismos objetivos y actividades en estructuras curriculares (temas, conjuntos, unidades) que sistematicen el proceso de aprendizaje; y también evaluar las experiencias que se vayan logrando y a través de ellas el proceso en su conjunto.

ORGANIZACION EN LA PLANIFICACION CURRICULAR ✓

Se señalaba anteriormente que en la planificación curricular se pueden identificar tres procesos o actividades fundamentales: selección, organización y evaluación.

El proceso de organización supone la ordenación sistemática de objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje según un diseño que estructure el conjunto, de manera de lograr los resultados.

dos deseados.

En ese sentido, el diseño se considera al modelo, esquema o estructura de organización utilizado para planificar y desarrollar las experiencias educativas.

La importancia de una organización curricular cuidadosa radica en el hecho de que de ella depende muchas veces la buena - conducción del aprendizaje en la puesta en marcha del curriculum. El orden y la secuencia en que se distribuyen las actividades de enseñanza-aprendizaje se constituye en una variable importante - para apoyar o dificultar el logro de experiencias valiosas para el estudiante.

Una organización caótica de esas actividades, o la estructura errada en cuanto a secuencia de sus contenidos, conducirá necesariamente a entorpecer adquisiciones efectivas o duraderas, - puesto que contradice seguramente, los principios lógicos y psicológicos que la rigen.

De allí que el diseño de curriculum, como punto central de la organización, tiene estrecha relación con los objetivos educativos que se proponen, en la medida que ese diseño se convierte en la forma a través de la cual se presentarán los medios para - logro de aquellas. Esto significa afirmar que la elección del -

diseño curricular no es ajena al tipo de experiencias que se -- quieren alcanzar, sino que, por el contrario, ese diseño condi-- ciona las bases sobre las cuales se orientan esas futuras expe-- riencias. De allí que para alcanzar determinados objetivos, se utilicen determinados tipos de diseño y no otros. (Planifica-- ción de las Actividades Docentes, 1988).

Con la finalidad de que la Educadora reflexione sobre su - práctica docente y, específicamente sobre la Planificación Curri-- cular; problemática que ocupa la parte central de la presente - Propuesta Pedagógica, se presentan a continuación las considera-- ciones de John Eggleston.

ORGANIZACION DEL CURRICULO EN LA ESCUELA- EL ROL DEL DOCENTE

Si echamos una mirada al mundo de trabajo de la escuela, la escena parece muy diferente del complejo universo teórico que acabamos de considerar. Dentro de la escuela las complejidades - parecen ser de muy diversa especie. Es probable que, en un mo-- mento dado, encontremos que sus habitantes, extranamente vesti-- dos, cooperan bajo la forma de equipos para vencer a sus adversa-- rios y combaten casi hasta la muerte en los campos de juego. En otras oportunidades, es posible que los veamos en enconada compe-- tencia individual ante la mesa de exámenes. No hay duda de que un observador procedente de alguna sociedad remota se sentiría -

intrigado por la conducta de los adultos dentro de la escuela al desempeñar roles muy diferentes de los que existen en otras partes. Quizá estén liderando actos simbólicos de trabajo grupal, estimulando el aprendizaje de manipulaciones algebraicas y de la historia del hombre neolítico, construyendo naves espaciales con cajas de huevos, haciendo sonar silbatos, tocando timbres, batiendo manos y, sobre todo, ejerciendo, casi siempre con éxito, su autoridad sobre los jóvenes. Si se les pide que se identifiquen los adultos se titularán docentes -maestros de niños, de un grupo de determinada edad, de una habilidad o, más comúnmente, - de una materia- título que continúa siendo la mayor fortaleza de todo el sistema escolar.

Quizás la actividad menos probable de los maestros sea la de sentarse en un rincón de la sala de docentes para meditar con ansiedad acerca de si los fundamentos ideológicos de su trabajo se basan en perspectivas recibidas o reflexivas.

Lo más probable es que la mayoría no haya oído hablar jamás de las formas del conocimiento ni del paradigma interpretativo.

Frente a los acuciantes problemas curriculares cotidianos - de la disciplina, las calificaciones, la preparación de trabajos prácticos de laboratorio, el contar con libros y otros elementos necesarios, la exigencia de las juntas de exámen, ¿dispone acaso

el maestro de oportunidad -y no digamos de incentivo- para preocuparse por la ideología de su organización curricular de todos los días?.

¿ADOPTA EL DOCENTE DECISIONES CURRICULARES?

Para contestar esta pregunta volvamos nuestra mirada al aula. Es fácil encontrar aquí muchos ejemplos de currículos en los cuales se requieren bastante a menudo decisiones de los docentes en materia de organización, ya que a ellos corresponde interpretar qué es lo apropiado para los distintos alumnos en los varios momentos del día escolar. A veces los acontecimientos pueden ser tan espontáneos y flexibles que casi toda la conducta parece surgir de la interpretación que el maestro hace de la situación social dentro del salón de clase; en la explicación de los acontecimientos no tienen cabida la perspectiva recibida ni siquiera la reflexiva.

La búsqueda de la espontaneidad individual en el estudio de las Artes Plásticas o en un taller de redacción creadora dentro de la escuela secundaria es, de manera similar, el producto aparente de una conciencia compartida de docente y alumnos en un currículo que parece responder a las percepciones del momento de los participantes y no tener mayor relación con lo que ocurre bajo el título de Artes Plásticas o Redacción en otras escuelas o,

ni siquiera, dentro de la misma escuela en diferentes momentos. Del mismo modo, las estrategias no directivas de enseñanza, característica del Proyecto de Currículo de Humanidades o del Proyecto de Educación Moral de Oxford, parecen comprender curriculos determinados espontánea y colectivamente y no, en ningún sen tido recibidos.

No hay duda de que tales curriculos carecen de la predecibi lidad de las organizaciones curriculares más tradicionales y las consecuentes dificultades de supervisión agregan una mayor dosis de libertad a la disposición del curriculo por el maestro. El problema de la supervisión es, en realidad, muy importante.

La posibilidad y -aunque discutida- la necesidad de supervi sión constituyen corolarios importantes del concepto de curricu lo recibido. Hasta hace poco tiempo era lógico esperar que un director o jefe de departamento conociera con bastante detalle el curriculo de la mayoría de las materias de su escuela o depar tamento y el grado de cumplimiento posible por las distintas ca tegorías de alumnos. Contando con ese conocimiento podía, gene ralmente ejercer una medida sustancial de control, formal e in formal, para asegurarse de que un docente está haciendo lo que corresponde según la materia, la edad y la capacidad del grupo. Pero, por varias razones, un control de este tipo se hace cada vez más difícil. Los cambios, a menudo considerables, en el con

tenido curricular debidos a los trabajos e investigaciones de los organismos locales y nacionales y, a veces, de las mismas escuelas, hicieron que muchas sean diferentes por haber permitido al docente tomar distintos caminos, con lo que sólo él puede sostener con autoridad que es lo que corresponde para su clase.

Paralelamente debe tenerse en cuenta el movimiento que, partiendo desde los grupos de capacidad homogénea de las escuelas, avanza hacia clases con alumnos de todo tipo de capacidad, y ocasionalmente, de distintas edades. Existe, así mismo, un creciente énfasis sobre la evaluación efectuada por los docentes por lo cual se les estimula a aceptar como responsabilidad profesional individual, no solamente la determinación de objetivos y metodología, sino la evaluación de lo que tiene lugar en sus aulas sin que exista necesariamente una referencia a valoraciones externas.

La estructura de la escuela referida a la autoridad no solamente se transforma en algo más completo y menos predecible en la organización diaria del currículo dentro del aula. Hoyle (1971) ha señalado la complejidad del problema mostrando el contraste que existe entre el alto grado de control sobre política de que goza el director y su bajo grado de control sobre la manera como realmente funciona el maestro en el aula, comparado con el alto grado de autonomía de que goza el maestro en su aula y su relativamente bajo grado de participación en la determinación

de la política que seguirá la escuela o los fines que se propone. Richardson (1973), en su trabajo sobre la organización de una escuela comprensiva de dimensiones considerables, llama la atención sobre la manera como el director, el personal superior y el inferior, pensaron que era conveniente y hasta necesario que se emprendiera la difícil tarea de cooperar de una manera que parece corporizar muchos elementos de la perspectiva administrativa, en una solución compartida de los principales problemas administrativos de la escuela.

Existen muchos otros factores que parecen corroborar un movimiento casi inexorable hacia un currículo reflexivo, lo cual asegura a los defensores del paradigma interpretativo que las cosas avanzan hacia su lado. El papel cambiante en el rol tanto de los Inspectores de Su Majestad como de los inspectores de la autoridad local, en el sentido de transformarse en asesores en el más completo sentido de la palabra y ofrecer asesoramiento y asistencia en lugar de orientación y control (Edmonds, 1962), es en verdad pertinente; también lo es el énfasis distinto puesto en la preparación de los docentes y en los cursos internos de perfeccionamiento; mientras antes solo ponía en la conformidad con un rol profesional prescrito, ahora se prefieren la iniciativa, la originalidad y el individualismo. La promoción dentro de la profesión en todos los niveles presenta la tendencia a ser más fácil para el maestro que se hace un hombre por su interpre-

tación innovadora y original del currículo. Los argumentos radicales de Reimer (1971), Postman y Weingarther (1971) y otros en favor de currículos centralizados en la comunidad y, con frecuencia, contrarios al establishment, son escuchados por muchos docentes y, especialmente, por aquellos que desempeñándose en áreas urbanas densas, enfrentan las inequívocas dificultades e inconvenientes de contar en sus clases con niños carenciados.

Se ha esbozado un cuadro en el cual el currículo reflexivo basado en interpretaciones de los maestros parece seguir una línea ascendente. La organización y la dirección cambiante de las escuelas, la variable y estructura social, las presiones de cambio curricular y en la autonomía profesional, todo ello da como resultado lo que parece ser el triunfo incuestionable del dominio de la reflexividad. No hay duda de que siguen existiendo muchas escuelas en las que prevalecen las orientaciones y las metodologías tradicionales, pero aún en ellas se nota una menor seguridad y una probabilidad de rápido cambio frente a la reorganización total de la escuela. Si bien es probable que la consideración ideológica pocas veces aparezca de manera manifiesta, la ideología latente del currículo reflexivo se hace muy evidente y, aún cuando no lo preconicen conscientemente, muchos son los docentes que procuran llevarla adelante en su organización diaria del currículo. (Planificación de las Actividades Docentes, 1988.

CUANDO LA PLANIFICACION CURRICULAR NO SE REALIZA CON LIBERTAD

Como se ha mencionado en repetidas ocasiones, la importancia de la planificación curricular juega un papel preponderante en el éxito del proceso educativo. De ella depende que las oportunidades de aprendizaje adquieran un sentido lógico; que se pueda hacer anticipadamente la selección de materiales adecuados para cada caso; conocer, también en forma anticipada, los posibles alcances y limitaciones que el mencionado proceso pueda ofrecer, sin perder de vista que en su desarrollo se podrán hacer ajustes o modificaciones que vengán a enriquecer la planificación original.

Se debe entender también, que la planificación de las actividades es un proceso constante e ininterrumpido, en el que participan tanto el maestro como el alumno, tomando en consideración los factores antes mencionados.

El Programa de Educación Preescolar, está diseñado de tal manera para que la planificación se lleve a cabo en forma conjunta por la Educadora y el alumno, tomando a este último como centro de toda actividad docente y, por consiguiente, el interés que él manifieste por determinada situación deberá tomarse como punto de partida para la organización del trabajo.

En la realidad, se puede observar, que la Educadora es sometida a una serie de presiones que obedecen, en la mayoría de los casos, a la carga excesiva de trabajo. Otras veces, a presiones ejercidas por la supervisión escolar, entendiéndose a estas últimas, como el condicionamiento en cuanto a orden, estilo y ejecución de la planificación curricular.

Como consecuencia de esta situación, la Educadora busca medios que en la práctica le resultan más operantes o cómodos, pero desafortunadamente, sin tomar en consideración las características e intereses del niño.

Otra consecuencia de esta situación, es que la maestra plasma en forma gráfica algo totalmente contrario a lo que en realidad se hace en el aula. Esto con la finalidad única de cumplir con un requisito que la supervisión establece.

Un aspecto que también es característico en el nivel Preescolar es, que por la falta de libertad que la Educadora tiene para la planificación de las actividades, éstas se tornan tediosas y rutinarias y, algo sumamente perjudicial para el alumno, la planificación se realiza a destiempo. Mientras tanto, en el aula, la Educadora incurre en la improvisación.

No se pretende generalizar, pero desafortunadamente en la -

mayoría de los casos, es el alumno quien se ve seriamente afectado ante tal situación.

PLANEACION DE LAS ACTIVIDADES

La planeación de las actividades en el Programa se desprende de su organización por proyectos. El proyecto, en cuanto -- constituye un proceso de actividades y juegos, requiere de una - planeación abierta a las siguientes posibilidades: participación conjunta de los niños y el docente en su elaboración.

Dar cabida a nuevas ideas, - sugerencias de actividades y juegos; ampliar y/o modificar algunas actividades.

Se propone dos niveles de planeación:

- 1.- La planeación general del proyecto.
- 2.- El plan diario.

Ambos niveles de planeación podrán realizarse con participación de niños y docentes, o del docente en forma individual.

PLANEACION GENERAL DEL PROYECTO REALIZADA POR NIÑOS Y
DOCENTES.

Al terminar la primera etapa del proyecto, se elabora la -

planeación general. Se llega a ella cuando niños y docentes han hablado de sus experiencias, han intercambiado propuestas, analizado posibilidades y limitaciones, así como las posibles dificultades y, finalmente, han elegido el proyecto que van a realizar.

La idea es que los niños, junto con el docente, discutan las actividades y juegos que les permitirán avanzar en el sentido del proyecto. Es así como pueden comenzar a prever, visitas o paseos, previsión de materiales, otras actividades como maquetas, registros y representaciones diversas.

El docente tratará de orientar a los niños para seleccionar actividades abarcativas; es decir, que de ellas desprendan diferentes acciones. Por ejemplo, en el proyecto "Vamos a arreglar nuestro salón", una actividad puede ser la limpieza del salón; la cual comprende: barrer, sacudir, limpiar vidrios, conseguir los materiales de limpieza, pedir ayuda a algunos padres.

Es importante que el docente estimule a los niños para expresar sus ideas y sugerencias, y que analicen las posibilidades de realizarlas. Este es el momento de elaborar con los niños un "friso" en el que representen, a través de dibujos, modelados, símbolos diversos, escritura con ayuda del docente, colores, telas, etc., las distintas actividades, hasta donde se puedan prever en ese momento.

Este friso constituye la planeación general del proyecto.

El friso deberá permanecer en la pared todo el tiempo que dure el proyecto, ya que permitirá registrar, con los procedimientos mencionados y otros que inventen los niños, lo que vayan haciendo y lo que necesitarán. Asimismo, será una referencia constante con respecto a trabajos futuros y podrá ser ampliado tanto como se necesite.

PLANEACION GENERAL DEL PROYECTO REALIZADA POR EL DOCENTE.

En este momento el docente, para organizar las actividades del proyecto, se apoyan en la planeación realizada por los niños y la amplía, previendo fechas para ciertas actividades (visitas, excursiones, festivales, recursos necesarios). En esta planeación el docente pondrá en juego su experiencia y su capacidad profesional, de tal modo que las actividades puedan realizarse evitando a los niños frustraciones innecesarias, así como posibles riesgos.

PLAN DIARIO REALIZADO POR NIÑOS Y DOCENTES.

Durante el desarrollo del proyecto, y de preferencia al fin de cada jornada, el docente planteará al grupo: ¿Qué haremos mañana para continuar nuestro proyecto?, ¿qué necesitaremos?. Las

respuestas a estas preguntas constituyen, para los niños, un nivel de planeación diaria, permitiéndoles anticipar sus acciones y no perder el sentido general del proyecto.

PLANEACION DIARIA REALIZADA POR EL DOCENTE.

Partiendo de las respuestas de los niños, en relación con el quehacer diario, el docente elaborará su plan de actividades, planteándose: ¿cómo ir más allá de lo propuesto por los niños?, ¿cómo ampliar determinadas actividades?, ¿cómo incorporar en forma equilibrada distintas actividades a fin de atender todos los bloques?.

[El plan diario de actividades incorpora los juegos y actividades del proyecto, sus recursos y el riesgo de las actividades rutinarias para tener la visión completa de cada jornada.]

El apartado de observaciones le permitirá, al término de cada día, anotar diversas cuestiones que juzgue necesarias: reacciones de los niños, dificultades, necesidad de reorientar ciertas actividades, etcétera.

LA PRACTICA DOCENTE

Explicar la práctica docente de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normalidad escolar, ese es el territorio en el cual el trabajo de los maestros se constituye y se realiza.

Al profundizar en ese mundo se puede apreciar que el trabajo se está del todo dado, por el contrario, en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento. Ese mundo lo componen y lo construyen los sujetos - mediante relaciones cargadas con diversas historias locales, escolares, laborales, personales, etc.

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no solo la reproducción, sino la integración y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente.

Desde esta visión la realización de la práctica docente, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso ori--

gen, apropiados por el sujeto que lo ejerce; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana aún cuando no se puedan explicar conscientemente.

[Ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual, son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad.]

La práctica docente no es reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales. La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza, demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores, se generan o se elaboran, a veces colectivamente prácticas nuevas.

Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, compran, integran o rechazan, las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos.

En la docencia se utilizan e integran los diversos conoci--mientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestros. Este hecho ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos.

No existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar, de prever paso por paso, el quehacer cotidiano del maestro. Más bien éste, como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos, para poder seguir frente al grupo.

En la concepción personal, la práctica docente es el diario quehacer del maestro en donde éste planifica sus actividades siguiendo una secuencia y un método para el logro de los objetivos.

[En educación preescolar, tal como lo mencionan algunos auto

res, la práctica docente no puede ni debe de ser diseñada basándose en un patrón previamente estructurado o establecido, sino - que debe irse conformando de acuerdo a diferentes situaciones - presentes, sean éstas materiales, ambientales, institucionales, sociales, etc., sin dejar de mencionar que se pueden citar a o-- tras más de igual relevancia.

FUNDAMENTOS DE LA PRACTICA DOCENTE

La actividad docente es una actividad institucionalizada, - que tiene por objeto planificar, conducir, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La actividad docente no es el único factor que define las - características del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este pro- ceso está definido por una serie de factores, entre los cuales - merecen destacar el contexto social, el contexto institucional, el sujeto del aprendizaje, las características del maestro, el - índole del contenido y los recursos materiales. Todos estos fac- tores deben ser tenidos en cuenta al encarar la tarea educativa.

En una misma práctica educativa se hallan presentes, no -- siempre en forma consciente, diversas concepciones y principios sobre el aprendizaje. Incluso se procede a menudo en base a há- bitos, tradiciones, que difícilmente encontrarán una explicación

racional.

Es importante, como punto de partida, distinguir entre la práctica docente como actividad empírica, que se lleva a cabo con mayor o menor grado de conciencia, de parte de sus integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y la reflexión teórica sobre dicho proceso.

Al analizar históricamente la práctica educativa, se puede encontrar que casi nunca ha habido coincidencia entre la actividad empírica y la reflexión científica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores intervinientes en el mismo. Entre las causas de esta falta de coincidencia se puede mencionar el desarrollo tardío de las ciencias sociales y la falta de convicción de que la educación es una actividad que debe encararse científicamente.

No existe una concepción global del proceso de enseñanza-aprendizaje, superadora de la concepción implícita en la práctica docente tradicional. Se pueden encontrar a nivel de reflexión teórica, aportes de diversas concepciones, que permiten un mejor conocimiento de este proceso; conocimientos no integrados en una teoría única, pero que si representan líneas de pensamiento, que pueden permitir trazar una práctica más rigurosa, más eficiente. Al respecto merecen destacarse los aportes de la psicología gené

tica, de la psicología de la inteligencia, de las teorías del conocimiento, de la comunicación y del lenguaje.

CARACTERISTICAS DE LOS JARDINES DE NIÑOS

El Jardín de Niños es la agencia de que se dispone para atender a la educación de los niños en sus primeros años y la que hoy, en su aspecto potencial, como desentrañador y desplegador de las capacidades en el párvulo desarrollando su poder innato, y en el de orientador dirigiendo esas energías en su poder expansivo, reclama su primacía en la gradación de la escala educativa, reconociendo que de su actuación dependerá en mucho, la realización del Programa de Educación Preescolar.

[El ambiente de esta institución es un ambiente de hogar sencillo, limpio, ordenado, en el que imperan la unión y la fraternidad. Dentro de él se mueve el niño con toda libertad bajo la observación cuidadosa y activa de la Educadora que no pierde detalle en la actuación de aquel, con el fin de conocerlo y de guiarlo mejor. El mundo edificado para el niño de acuerdo con sus intereses lo invita en cada detalle, a la actividad que se busca.]

[Para realizar la educación, la Educadora se vale de una serie de actividades que responden a los intereses y necesidades -

de los pequeños y que constituyen un plan bien definido de trabajo para el logro del desenvolvimiento físico, moral, mental, emocional y social en la forma más armónica.]

[Para el desarrollo físico se dispone de juegos, movimientos rítmicos, danzas, ejercicios especiales, dentro del juego mismo, tales como: el lanzar una pelota a un cesto o al tragabolas, caminar con objetos sobre la cabeza, etc.

La educación moral tiene respuesta acertada en los cuentos, en las escenificaciones de éstos, y sobre todo en la vida del Jardín orientada por normas de honradez, sentido de unión y de confraternidad, respeto mutuo y encauzamiento a la adquisición de buenos hábitos.

La música, el canto; las artes plásticas iniciadas en el Jardín por el dibujo, el modelado, las construcciones con bloques, llevan a la educación estética del niño.

La actividad mental ocupa todos los momentos del trabajo, ya sea captando el medio circundante por las observaciones que hace el pequeño o dando forma a las ideas adquiridas valiéndose de todas las otras actividades de expresión.

[El niño tiene experiencias sociales en su contacto directo

con la vida que es el punto central de sus observaciones: visita talleres, fábricas, oficinas públicas, mercados, etc., percatándose así del trabajo que a su alrededor se realiza. Ya en el Jardín convierte su salón en taller, fábrica, mercado, y por medio de esa ilustración se compenetra de lo que significa la tarea colectiva y la interdependencia que existe entre todos los sectores de la comunidad.

El amor a la Patria, el acrecentar el deseo de trabajar por ella para verla próspera y grande, es motivo de atención constante y profunda, realizándose periódicamente ceremonias dedicadas a la Bandera Nacional, al recuerdo de los Héroes de la Patria, etcétera.

Las actividades propias del Jardín son:

- El juego
- El cuento
- La escenificación
- El canto
- La expresión libre con diversos materiales
- El cultivo de plantas
- El cuidado de animales domésticos
- Las experiencias sociales
- Las actividades domésticas
- La biblioteca, etc.

C A P I T U L O I V

PROPUESTA PEDAGOGICA

CRITERIOS PEDAGOGICOS

Educación significa conjuntar en un sistema científicamente organizado, los procedimientos que permiten promover la superación del hombre, tanto en el desarrollo y maduración de sus potencialidades, como en el aprovechamiento de las experiencias y adquisición de los conocimientos acumulados por la especie, a fin de que cada individuo se realice como persona y todos en conjunto - lleven al país o sociedad, de la que forman parte, al logro de los objetivos que como grupo se hayan formulado.

Todo sistema educativo, sigue una dirección. Tiende a una meta en la formación de los individuos del país como elementos - activos y útiles.

Esto significa obtener el desarrollo máximo de cada persona y su integración armónica en la comunidad, participando de su dinámica y proyectando en ella su propia evolución.

[La Educación Preescolar es el nivel educativo que, dentro - del sistema educativo nacional, está encaminado a proteger y promover la evolución normal del niño, de los cuatro a los seis años de edad, etapa de trascendentes cambios en la actividad mental y formación de importantes bases en la estructura de la personalidad.]

De lo anterior se desprende la necesidad e importancia de que la Educadora cuente con los elementos teóricos que fundamentan su práctica docente.

Para tal efecto, es menester que conozca y maneje de manera adecuada el Programa de Educación Preescolar. Asimismo, deberá conocer las características propias de la etapa de desarrollo en que se ubican sus alumnos, así como la forma en que éstos estructuran su pensamiento o adquieren los conocimientos.

Apropiada de estos fundamentos, la Educadora podrá argumentar, sobre la libertad que ésta y los alumnos deben disponer para la planificación curricular.

Haciendo un análisis de la forma más idónea de ofrecer una alternativa al problema motivo de preocupación; se establece, por quien sustenta, un compromiso de realizar las siguientes:

ACTIVIDADES DIDACTICAS

A) Realizar un cuestionario con las Educadoras del Jardín de Niños "Indeco Mesa de Otay" de la XI Zona Preescolar, con la finalidad de detectar las dificultades que se les presentan en la planificación de las actividades (ver Anexo).

Esta actividad será aplicada en Junio de 1993 y tendrá una

duración de una hora aproximadamente.

B) Dar orientaciones sobre Planificación Curricular y Construcción de la Estructura Metodológica.

Esta actividad se llevará a cabo en el mes de Junio de 1993 tentativamente, organizándose el trabajo en dos sesiones con duración de una hora treinta minutos cada una.

C) Hacer un ensayo de elaboración de un Proyecto, debiendo éste contener, todos los bloques de juegos y actividades que marca el Programa de Educación Preescolar. Se llevará a cabo en el mes de Junio de 1993 y, tendrá una duración de una hora.

D) Realizar reuniones de carácter Técnico-Pedagógico para analizar los fundamentos, objetivos y contenidos del Programa de Educación Preescolar y las Lecturas de Apoyo del mismo. Intercambiar opiniones y experiencias al respecto.

Estas reuniones serán semanalmente durante el ciclo escolar 1993-1994, con una duración de una hora y media cada sesión, aproximadamente.

E) impartir un curso sobre la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, bajo el siguiente orden:

1. Introducción y Conceptos Básicos.
2. Etapas del desarrollo del pensamiento.

- Período sensorio-motriz.
 - Período preoperatorio.
 - Período de las operaciones concretas.
 - Período de las operaciones formales.
3. Características del niño en el período preoperatorio.
 4. Características del niño en edad preescolar.
 5. Conclusiones.

Esta actividad tendrá una duración de seis horas, impartidas en dos sesiones entre el 20 y 27 de Agosto de 1993 tentativamente. Se desarrollará bajo las siguientes reglas: las dudas, aclaraciones o aportes al tema se harán al finalizar cada una de las etapas o subtemas del curso.

F) Invitar a la Supervisión Escolar a que se involucre en el trabajo del aula y poderle argumentar con hechos teóricamente fundamentados, que la Educadora necesita libertad en el orden y estilo de la Planificación Curricular.

MATERIALES:

Actividad A) Cuestionario.

Actividad B) Láminas y material impreso con información sobre Planificación Curricular y Construcción de la Estructura Metodológica, rotafolios y pizarrón.

Actividad C) Programa de Educación Preescolar, papel y lápiz.

Actividad D) Programa de Educación Preescolar y Lecturas de Apoyo.

Actividad E) Rotafolios, láminas y material impreso que contenga información sobre la Teoría Psicogenética, relación de bibliografía que pueda servir de apoyo a las Educadoras.

PARTICIPANTES:

Educadoras del Jardín de Niños "Indeco Mesa de Otay" y Di--
rectora del mismo.

EVALUACION:

Visitar periódicamente los grupos con la finalidad de detectar problemas presentes en la planeación y realización de actividades y, poder orientar y apoyar a las Educadoras cuando la oca--
sión así lo reclame. Estas visitas no serán para supervisar o --
fiscalizar la labor en el grupo, sino únicamente para asistir a
la Educadora para que en la planeación y puesta en práctica de --
la misma, sean tomados en consideración todos los bloques de juegos y actividades que marca el Programa de Educación Preescolar; siendo este aspecto el único criterio al que la planificación se deberá ajustar.

Con respecto a la libertad de planeación que se pretende --
que la Supervisión Escolar respete, no se puede anticipar jui--
cios; pero se tiene la confianza de que cuando la Educadora de--

muestre los resultados de este ensayo, argumentando con fundamentos teóricos sobre los beneficios para el alumno, finalmente se pueda lograr.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la presente Propuesta, se ha señalado - que todo maestro, sin distinciones del nivel en que se encuentre ubicado, tiene un compromiso con la sociedad que lo formó y lo - hizo útil para más tarde servirle. Por lo que le corresponde ahora, apropiarse de todos los medios que le sean posibles para - poder ofrecer una educación de calidad.

Haciendo un resumen de los contenidos de la Propuesta Pedagógica, se puede llegar a la conclusión de que toda Educadora - que conozca al sujeto que aprende, que este consciente del papel que juega la planificación curricular en el proceso educativo y que, conozca y maneje en forma adecuada el Programa de Educación Preescolar; dispondrá de la mayoría de los elementos que le permitan darle a su alumno las herramientas para más tarde triunfar.

A N E X O

ANEXO

Para Educadoras del Jardín de Niños "Indeco Mesa de Otay" - de la XI Zona Preescolar.

- 1.- ¿Qué concepto tiene sobre Planificación Curricular?.
- 2.- ¿Considera importante que las oportunidades educativas deban ser planificadas?.
- 3.- ¿Quién o quiénes intervienen en este proceso?.
- 4.- ¿Qué elementos considera para realizar su planificación?.
- 5.- ¿Con qué frecuencia planifica sus actividades?.
- 6.- ¿La realiza con agrado o le disgusta por alguna razón?.
- 7.- ¿Su planificación puede sufrir modificaciones en el desarrollo de la misma?. Si, no. Mencione ¿por qué?.
- 8.- ¿Qué considera que sucedería si tuviera más libertad para realizarla?.
- 9.- ¿Cómo influye en su práctica docente la planificación curricular?.
- 10.- ¿De qué manera influye en el niño la planificación de los contenidos programáticos?.

BIBLIOGRAFIA

- DIRECCION General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. Edit. S.E.P. 1992. P. 90.
- LARROYO. Historia Comparada de la Educación en México. 12a. Edición, Editorial Porrúa. P. 589.
- PIAGET, Jean. Apuntes sobre el desarrollo infantil. Proyecto - Estratégico. Núm. 5, Edit. S.E.P., 1985. P. 37.
- PRAWDA, Juan. Teoría y Praxis de la Planificación Educativa en México. Editorial Grijalbo, 1985. P. 380.
- U.P.N. Análisis de la Práctica Docente/Antología. México, 1988 P. 223.
- U.P.N. Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar/Antología. México, 1986. P. 366.
- U.P.N. Grupo Escolar/Antología. México, 1985. P. 245.
- U.P.N. Medios para la Enseñanza/Antología. México, 1988. P.321.
- U.P.N. Pedagogía: La Práctica Docente/Antología. México, 1985. P. 120.
- U.P.N. Planificación de las Actividades Docentes/Antología. México, 1988. P. 120.
- U.P.N. Sociedad y Trabajo de los Sujetos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje/Antología. México, 1988. P. 443.
- U.P.N. Teorías del Aprendizaje/Antología. México, 1987. P. 450.
- VALADEZ, Edmundo. Diccionario Trillas de la Lengua Española. - Editorial Trillas, México, 1989. P. 476.