

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

✓
“ EL METODO DE PROYECTOS Y SU RELACION CON EL
APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO ”

PROPUESTA PEDAGOGICA



QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR

PRESENTA:

La C. Profesora María de Lourdes
Palmeros Morales

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION.

Xalapa, Ver., 13 de Septiembre de 1995.

PROFRA. MARIA DE LOURDES PALMEROS MORALES.
P R E S E N T E.


En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

"EL METODO DE PROYECTOS Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO".

Opción: Propuesta Pedagógica, a propuesta de la Asesora, Judit Vergara Monrreal manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE.



PROFR. VENTURA PEÑA BELLO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE
TITULACION DE LA UNIDAD U.P.N.



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD REGIONAL XALAPA
30 A
XALAPA, EQZ, VER.

QUIERO AGRADECER PROFUNDAMENTE A:

La C. Profra. Judit Vergara Monreal, por su valiosa ayuda para la elaboración de éste trabajo, su gran profesionalismo facilitó mi labor; fue muy grato sentir el apoyo de una persona tan preparada y a la vez con tanta calidad humana.

Mi esposo, por su paciencia, apoyo, comprensión, por su impulso para terminar la carrera y sobre todo, por hacer que crezca dentro de mí el amor: energía con la que realizo todas mis acciones.

Mis padres, porque han sabido guiarme con amor por el camino que yo misma he elegido, por su gran ejemplo de valor y honestidad ante la vida, porque gracias a ustedes, soy yo.

Todos y cada uno de los asesores de la UPN, por las reflexiones que inspiraron en mí, por ayudarme a crecer como profesionista y como ser humano.

Mis compañeras de trabajo, que hacen de mi horario de labores un momento grato, por su compañerismo, simpatía y amistad.

DEDICO CON CARÍÑO A:

Mis hijas: Ana Laura y Ana Cris, pues aún sin saberlo, son parte de la inspiración para mi crecimiento como ser humano.

Mi hermana, en quien encuentro un cariño y apoyo incondicional, a su pequeña luz: Mónica.

Los pequeños que formaron el grupo de 1º "C" durante el ciclo escolar 94-95 que me enseñaron tantas cosas y que con tanto agrado me obsequiaron sus trabajos.

Todos los niños que han trabajado conmigo, así como a todos aquellos con quienes compartiré las horas de trabajo.

Es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura como aprenderá a escribir.

Liliana Tolchinsky

INDICE

	pág.
INTRODUCCION.....	4
I. EL METODO DE PROYECTOS: UNA EXPERIENCIA COTIDIANA.....	8
1.1. Primeros resultados al aplicar el PEP 92.....	11
1.2. Actitudes de los Padres de Familia.....	13
1.3. Los niños, los docentes y el PEP 92.....	16
II. IMPORTANCIA DE UN DESARROLLO INTEGRAL.....	18
2.1. Necesidad de apoyar todos los aspectos del desarrollo.....	19
2.2. Cómo se detectó la falta de estimulación y sus posibles causas	20
2.3. Sin un desarrollo integral.....	21
III. CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES RESPECTO AL DESARROLLO INTEGRAL	
DEL NIÑO PREESCOLAR.....	25
3.1. Teorías del aprendizaje.....	26
3.2. El principio de globalización.....	31
3.3. Las dimensiones del desarrollo.....	33
3.3.1. Dimensión afectiva.....	33
3.3.2. Dimensión social.....	34
3.3.3. Dimensión intelectual.....	34
3.3.4. Dimensión física.....	35
3.4. Los bloques de juegos y actividades.....	37
3.5. El lenguaje escrito.....	38

3.5.1. El aprendizaje de la lecto-escritura.....	38
3.5.2. Niveles de conceptualización de la lengua escrita.....	41
3.5.2.1. Diferenciación entre dibujar y escribir.....	42
3.5.2.2. Búsqueda del significado.....	42
3.5.2.3. La búsqueda de la estructura de la escritura..	43
3.6. Metodología de proyectos.....	47
3.6.1. Etapas del proyecto.....	49
3.6.2. Beneficios y objeciones del Método de Proyectos.....	50
3.6.3. Importancia de la planificación del Método de Proyectos	51
IV. EL METODO DE PROYECTOS EN LA PRACTICA.....	53
4.1. Recursos humanos.....	54
4.2. Espacio e instrumentos de trabajo.....	55
4.2.1. El área de construcción.....	56
4.2.2. El área de actividades gráfico-plásticas.....	57
4.2.3. El área de biblioteca.....	59
4.2.4. El área de dramatizaciones.....	61
4.2.5. El área de limpieza y aseo personal.....	62
V. PARTICIPACION DE NIÑOS Y DOCENTE DURANTE LA MAÑANA DE TRABAJO.....	63
5.1. Descripción del proyecto por etapas.....	70
5.1.1. Surgimiento.....	70
5.1.2. Planeación general.....	71
5.1.3. Realización del proyecto.....	74
5.1.4. Evaluación.....	75
5.2. Las actividades cotidianas o de rutina.....	77

5.3. Evaluación didáctica.....	78
CONCLUSIONES.....	81
ANEXOS.....	84
BIBLIOGRAFIA.....	164

INTRODUCCION

El trabajo que se presenta a continuación, manifiesta nuestro interés por el problema ocasionado durante el ciclo escolar 92-93, después de aplicar el Método de Proyectos, ya que los pequeños egresados del Jardín de niños "Juan de la Barrera" en su mayoría no lograron adaptarse con rapidez a la escuela primaria, pues su coordinación motriz fina era sumamente deficiente. No sabían ocupar correctamente el cuaderno y no gustaban de realizar un gran número de planas sin ningún sentido para ellos. Este problema se agravó por las razones que a continuación mencionaremos.

Primero y principalmente, por la mala interpretación que dimos al nuevo programa de Educación Preescolar que ofrece una metodología por proyectos, la cual no supimos aplicar correctamente, pues permitimos a los niños traspasar los límites de la libertad al dejar que sólo ellos participaran en la planeación de las actividades a realizar dentro del aula, causando así un desequilibrio en su desarrollo integral.

Segundo, porque el apoyo que reciben los niños en sus hogares es mínimo, el ambiente alfabetizador en que se desenvuelven es muy pobre y sobre todo, porque los padres de familia consideran que corresponde sólo al docente enseñar a sus hijos todo lo relacionado con los conocimientos.

Tercero, porque la escuela primaria de la comunidad continúa aplicando una educación tradicionalista que provoca una gran confusión en los niños que durante el periodo lectivo contaron con libertad en exceso para elegir actividades a realizar en relación con el proyecto a desarrollar.

A través de la presente propuesta pedagógica nos interesa enfatizar las causas y la manera de corregirlas, ya que tenemos un fuerte compromiso con los niños pues su forma de interactuar con la vida misma debe ser más fácil y agradable a través del aprendizaje y lo que proporcionamos a los pequeños egresados fue todo lo contrario.

En virtud de que cambiar la forma de trabajar de los maestros de primaria resultaría sumamente difícil, sobre todo si nosotros aún no comprendemos la de nuestro nivel, comenzaremos con estudiar el Programa de Educación Preescolar y el Método por Proyectos de una manera más profunda. Además, resulta indispensable que los docentes tengamos un panorama general pero bien fundamentado del desarrollo de los niños así como de su apropiación del lenguaje escrito con el único fin de proporcionar un campo fértil a los educandos y facilitar su estancia en la escuela primaria. En el presente trabajo, proponemos lograrlo a través de la aplicación del Método de Proyectos.

Recordemos que el Método de Proyectos implica una planeación espontánea en cada día de trabajo, razón por la cual no presentamos una estructura convencional de propuesta pedagógica, ya que la descripción de nuestra problemática y la manera actual de asumir el trabajo cotidiano en el aula constituye, de hecho, una estrategia didáctica.

Nuestra investigación se divide en los capítulos siguientes:

En el capítulo I, "El Método de Proyectos: una experiencia cotidiana" exponemos de manera general el problema que nos atañe y describimos el

descuido de algunas áreas del desarrollo como la del lenguaje escrito al aplicar el Método de Proyectos, así como la manera como respondieron los niños al trabajar con los proyectos, las actitudes de los padres de familia al respecto y las actitudes de los docentes frente al grupo.

En el capítulo II, "Importancia de un desarrollo integral", hacemos mención de los resultados negativos al no ofrecer a los niños oportunidades para alcanzar la comprensión del sistema de escritura, pues al ingresar a la escuela primaria sin conocimientos previos bien fundamentados la apropiación del lenguaje escrito se torna más difícil, además hacemos mención de la manera como se detectó el problema de los niños egresados y cómo repercutió en ellos.

Para determinar la validez de las causas que genera el problema planteado, hemos expuesto en el capítulo III, "Consideraciones teórico generales respecto al desarrollo integral del niño preescolar", dos teorías del aprendizaje: el conductismo y el constructivismo y la manera como son aplicadas en el trabajo cotidiano. El principio de globalización es tomado como base teórica en el PEP 92, por lo que se incluyó en esta propuesta, por la misma razón incluimos las dimensiones del desarrollo y los bloques de juegos y actividades.

Para comprender el proceso de apropiación del lenguaje escrito decidimos incluir algunas de las teorías psicolingüísticas, mismas que se encuentran en éste capítulo tercero, así como diferentes conceptos sobre el Método de Proyectos.

Finalmente, presentamos una serie de anexos que consideramos de importancia como apoyo en el desarrollo de algunos temas, entre ellos se encuentran: la ficha de identificación del niño preecolar, los bloques de juegos y actividades, el formato que se utiliza en el plan diario, los resultados de pequeñas entrevistas realizadas a los niños para conocer su nivel de conceptualización del lenguaje escrito, un croquis de la distribución del aula, algunas copias fotostáticas de los textos con que contamos en el área de biblioteca y la planeación registrada para el desarrollo del proyecto "Conozcamos los aviones".

I. EL METODO DE PROYECTOS: UNA EXPERIENCIA COTIDIANA

Una de las principales funciones de todo profesor de Educación Preescolar, es lograr al máximo el desarrollo integral de los educandos a su cargo, este desarrollo surge de manera ininterrumpida y natural desde su nacimiento tanto en el aparato psíquico como en las manifestaciones físicas; sin embargo, al asistir al Jardín de Niños, es responsabilidad del educador enriquecer de manera considerable este desarrollo.

La preocupación que a nosotros atañe, es causada por los primeros resultados al aplicar el Método de Proyectos que propone el Programa de Educación Preescolar, pues al no realizar algunas actividades básicas de las que se realizaban anteriormente, la adaptación a la escuela primaria para muchos niños egresados de nuestra institución se tornó difícil, al igual que el acceso al aprendizaje del lenguaje escrito.

En el Jardín de niños "Juan de la Barrera" institución en la que laboramos, anteriormente se aplicaban actividades específicas para obtener la madurez necesaria para el manejo del lápiz y el cuaderno al iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura, siendo esta la única manera en que propiciábamos el aprendizaje en los niños; era posible ya que el Programa de Educación Preescolar 81 con el que se trabajaba considera el desarrollo del niño de acuerdo a las teorías psicogenéticas de Piaget, pero se aplicaba a través del conductismo.

En el ciclo escolar 92-93 surge un nuevo Programa de Educación Preescolar llamado PEP 92, que al igual que el PEP 81 es editado por la Secretaría de Educación Pública para ser aplicado en todas las escuelas

Preescolares del País, este nuevo programa, descansa sobre las mismas bases teóricas del desarrollo del niño que el PEP 81, sin embargo, ofrece una nueva estrategia a emplear: el Método de Proyectos. Los docentes recibimos una capacitación sobre su manejo a través del Programa Emergente de Actualización Magisterial.

Desde el momento en que lo dieron a conocer nos pareció muy interesante, pues el PEP 92 ofrece favorecer la creatividad, la cooperación, la participación, la autonomía, etc., a través de situaciones que propicien las experiencias de los niños, ya que a través del Método de Proyectos en todo momento los pequeños tienen la oportunidad de sugerir las actividades, de utilizar diferentes tipos de materiales a su elección, de resolver problemas con el apoyo necesario, "los niños aprenden por la experiencia, a través de su actividad, con materiales concretos, compartiendo el trabajo y reflexionando sobre sus acciones".¹

El contenido del PEP 81 mostraba como estrategia didáctica unidades temáticas, las cuales a pesar de ser sólo una sugerencia, se realizaban al pie de la letra; el nuevo PEP 92 no sugiere ningún tema a realizar con los niños puesto que son ellos quienes elegirán de manera conjunta y de acuerdo a aquello que les interesa un tema que se convertirá en todo un proyecto a realizar.

¹ SEP. Programa de Educación Preescolar. México, SEP, 1992. p. 29.

1.1. Primeros resultados al aplicar el PEP 92

Después de transcurrido todo un año escolar, se observaron los primeros resultados: los niños lograron adquirir una gran seguridad en sí mismos, se mostraban abiertos al diálogo y a la participación al planear un proyecto, con autonomía suficiente para tomar sus propias decisiones, para expresar sus propios puntos de vista y la organización adecuada para realizar lo que la mayoría decidía. Todo sumamente gratificante, pero mal encausado, ya que pudimos darnos cuenta de que a pesar de que el desarrollo psico-social se encuentra estrechamente vinculado con el aprendizaje del lenguaje escrito, no es suficiente y este último había quedado relegado debido a la incorrecta aplicación del Método de Proyectos, pues ahora ya no se realizaban ejercicios de maduración, pero tampoco se hacía nada que encausara la apropiación de dicho aprendizaje.

Esta situación resultó alarmante ya que algunos conocimientos resultan indispensables al ingresar a la escuela primaria, sobre todo al ingresar a la de nuestra comunidad. Sabemos que se aplicó una Modernización Educativa, que se reestructuraron los programas de estudio, pero sobre todo la metodología a emplear dentro del aula para los tres niveles de educación básica, mas nos atrevemos a asegurar que no se ha practicado como se debiera; teóricamente los tres niveles llevan una secuencia metodológica de acuerdo a las características propias de la edad de los niños de cada nivel, desafortunadamente en la realidad esa secuencia no se realiza.

Después de escuchar los comentarios de los Padres de Familia de los

niños egresados, exponiendo la dificultad de la mayoría de ellos para adaptarse a su nuevo nivel educativo, así como para adquirir el lenguaje escrito, la Directora de nuestra institución convocó a los docentes que en ella laboramos a reunión de Consejo Técnico para determinar las causas de esta problemática y encontrar algunas soluciones.

Con tristeza nos dimos cuenta de que el haber aceptado el nuevo programa y el haber intentado ofrecer a los niños una educación más activa y reflexiva, no ha brindado buenos frutos en su totalidad, tanto por la mala interpretación que hemos dado los docentes, como por el hecho de que las escuelas primarias que se adscriben a la comunidad donde se localiza nuestro jardín, no continúan con la labor educativa de permitir a los niños que se expresen y aprendan a través de la participación activa, coartando toda espontaneidad, obligándolos a permanecer en sus lugares en silencio, encargándoles grandes cantidades de tareas que consisten en hacer muchas planas sin ningún significado logrando únicamente conflictuar a los pequeños.

Fue así que, ante estos resultados nos vimos en la necesidad de reflexionar un poco, dándonos cuenta de que efectivamente el PEP 92 ofrece oportunidades a los niños para realizar con libertad sus actividades, pero que las educadoras interpretamos mal el texto, pues es nuestra responsabilidad encausar esa libertad para evitar que se convierta en libertinaje sin una correcta planeación, que abarque todas las áreas del desarrollo y sobre todo con objetivos claros, ya que si no sabemos a donde queremos llegar con el proyecto, navegamos sin rumbo y al parecer fue lo que sucedió en nuestra institución.

Nuestra preocupación se hizo latente y saltó la duda ¿qué tan grave resulta descuidar el aprendizaje del lenguaje escrito en los niños preescolares? ¿por qué razón está sucediendo este descuido? ¿quién está fallando: la metodología o el personal docente? ¿de qué manera podemos ampliar el conocimiento de la lecto-escritura en el preescolar? ¿cómo vincular este aprendizaje con el Método de Proyectos?

En resumen, nos percatamos de la existencia de dos problemas existentes en nuestro Jardín de Niños: la interpretación inadecuada de las educadoras del PEP 92, que repercute en la falta de estimulación en algunas áreas del desarrollo de los niños y la situación de las escuelas primarias que aún no aplican los programas vigentes para encausar la secuencia metodológica en los dos niveles.

Existe, sin embargo, otro atenuante en torno a las deficiencias que viven los niños en su desarrollo y que a su vez es sumamente determinante: el contexto social en que viven los niños.

1.2. Actitudes de los padres de familia

Es importante y necesario conocer las características del contexto social donde se inscribe el problema para darnos cuenta de qué manera interviene y de cómo podríamos participar en la solución del mismo.

El Jardín de Niños "Juan de la Barrera" está ubicado en la calle Prof. Antonio Nadal s/no. en la Col. Virginia Cordero de Murillo Vidal. La mayoría

de los niños que asisten a la institución viven en Colonias vecinas como son: la Ampliación Murillo Vidal, Veracruz, la Col. Rafael Hernández Ochoa, la Ampliación Hernández Ochoa, la Unidad del Bosque, la Lagunilla, Revolución, Progreso Macuiltépec, etc.

La mayoría de estas Colonias presentan características urbano marginadas, sobre todo las más alejadas de la avenida principal que es Ruíz Cortínez, como es el caso de la Col. Veracruz que presenta serias carencias como es el servicio indispensable del agua potable.

Las condiciones económicas son precarias en la mayoría de las familias como consecuencia de su nivel cultural y las condiciones laborales en que se encuentran. Las entrevistas realizadas a los Padres de Familia al comenzar el año escolar (ver anexo no. 1) nos dejan ver que la mayoría son de escasos recursos económicos, el nivel de escolaridad de los tutores pocas veces asciende al recibido en la escuela primaria, y un gran número ni siquiera la terminaron, especialmente en el caso de las mujeres.

Esto sin lugar a dudas es determinante en el desarrollo de los niños, pues como es sabido, en él intervienen tres aspectos fundamentales: el físico, el psíquico y el social. En este último participa directamente el contexto que les rodea, por lo tanto las vivencias que pueden tener en casa o en su comunidad, son factor determinante en las condiciones de conducta y sobre todo en sus aprendizajes. Si un pequeño vive en un hogar donde las personas mayores escriben o leen, es decir, si tienen un ambiente alfabetizador, estas actividades serán parte de su vida cotidiana, se verá

familiarizado con ellas y llegado el momento podrá realizarlas con un nivel menor de dificultad al tener un significado implícito; en cambio, aquel niño que no tiene estas oportunidades o experiencias en casa, al llegar a la escuela se encontrará con algo completamente desconocido y le será difícil comenzar a introducirse en ello.

Desafortunadamente, los pequeños que asisten al Jardín de Niños "Juan de la Barrera" en un 65% carecen de estas vivencias y al no fomentarlas tampoco en la escuela su desarrollo se ve obstaculizado, más aún si a esto agregamos la actitud que asumen los Padres, quienes consideran que la escuela es para que el niño aprenda remitiendo toda responsabilidad al respecto a la institución, sin considerar que en realidad sólo son 3 de 24 horas las que los niños permanecen en ella.

Por otra parte, a causa de adjudicar toda responsabilidad de aprendizaje a la escuela, los Padres se preocupan por que los niños salgan diariamente con un trabajo en sus manos, sin percatarse de que realmente lo hayan hecho o si es producto del trabajo de la educadora.

Tratando de evitar esta actitud por parte de los Padres de Familia, hemos realizado algunas pláticas con ellos a nivel grupal para exponerles la metodología que se sigue hoy día y las razones por las que se aplica con los niños, sin embargo, no hemos logrado que en su totalidad comprendan los fundamentos de nuestro programa, la mayoría lo acepta mientras sus hijos están en el Jardín, pero al llegar a la primaria de igual modo aceptan que los profesores apliquen diferentes metodologías en las que los niños realizan un

sin fin de planas sin significado para ellos.

1.3. Los niños, los docentes y el PEP 92

Por su parte, los niños dentro del aula se muestran deseosos de conocimiento apropiándose de todo lo que les rodea. Sabemos que en la etapa preescolar los niños muestran características como: buscar todo el tiempo satisfacciones corporales e intelectuales, mostrarse alegre y siempre interesado por saber, conocer, indagar, explorar, etc., relacionando todo lo que realiza con sus efectos, se muestra gracioso, tierno, pero también agresivo y violento, es competitivo y sobre todo se manifiesta a través del juego y la creatividad².

Estas características deben ser consideradas en todo momento por el educador, sobre todo cuando se aplica el Método de Proyectos. En nuestra institución los niños se muestran un poco introvertidos sobre todo al principio del ciclo escolar debido a la primera separación con su hogar, sin embargo, poco a poco el grupo se va integrando entre sí y las características propias del niño preescolar no se pierden.

Tampoco debemos olvidar, pues es de gran importancia respetar la individualidad de los niños, que cada uno de ellos tiene sus características propias que forman su personalidad, con grandes habilidades para realizar algunas cosas pero con limitaciones para otras, razón por la que debemos conocer lo mejor posible a cada uno de los niños, como asegura Luis Gadea al

² Ibidem p. 11

mentonar a Chesterton "-¿Qué es lo primero que debe conocer el profesor que quiere enseñar Latín a Juan?- El latín -No; lo primero es conocer a Juan".³

En el Jardín de Niños "Juan de la Barrera" nos preocupamos porque los niños aprenden a través de sus experiencias, de la participación, de la aportación de sugerencias, puntos de vista y nos mantenemos observando y escuchando otorgando el valor que corresponde a la participación de los niños, organizando el grupo para trabajar por equipos.

"...la intervención del docente se caracteriza por su función orientadora sugerente y en especial por permitir al máximo la experiencia de los niños"⁴, sin embargo, nosotros consideramos que también es obligación del docente proponer (como parte del grupo y no con autoridad) aquellas actividades que los niños desconocen y que les proporcionarían gratas experiencias, es decir, debemos ir más allá de lo simple y no temer por si los niños no pueden hacerlo, pues la mayoría de las veces los limitamos demasiado.

Las actitudes ante el trabajo de los niños y educadora surge al aplicar la metodología de proyectos, que como ya se ha mencionado es propuesta por el Programa de Educación Preescolar. no sólo el editado en 1992, también el PEP 81 expresa la gran importancia de la participación activa y reflexiva de los educandos y una actitud cuestionadora por parte de la educadora.

³ Cfr. Luis Gadea de Nicolás. Escuela para padres y maestros. México, CEDI, 1992, p. 175

⁴ SEP. Programa de Educación Preescolar. op. cit. p. 30

II. IMPORTANCIA DE UN DESARROLLO INTEGRAL

El trabajo del educador no puede centrarse en un sólo aspecto del desarrollo, como está ocurriendo en nuestra aula, pues debido a la mala interpretación que las educadoras hemos dado al Programa de Educación Preescolar, hemos ofrecido libertad total a los pequeños para planear la mañana de trabajo, partiendo únicamente de sus propuestas para realizar actividades. De esta forma el trabajo dentro del aula se ve sumamente limitado, pues todo lo que los niños proponen es aquello que ya conocen y aún considerando que unos pequeños pueden aprender de otros sigue siendo muy limitada la experiencia de aprendizaje.

Todo esto se refleja en lo poco equitativo que resulta el trabajo al hacer un pequeño análisis de los aspectos del desarrollo que se favorecieron durante el trabajo escolar, es así como nos damos cuenta que en cada proyecto realizan actividades muy similares, pues con la firme intención de no ser directivas dejamos que sean los niños quienes guíen la planeación. Estamos convencidas de que esta actitud no ha dado buenos resultados.

2.1. Necesidad de apoyar todos los aspectos del desarrollo

Después de detectar el problema de adaptación en los niños egresados nos preocupa que esto no se repita nuevamente pues mostrar desventaja en relación al resto de los niños del grupo de primer año de primaria les afecta en gran medida.

Esta situación nos resulta más preocupante aún, ya que no sólo está sucediendo en nuestra escuela. En las reuniones de zona las compañeras de

la 10a. zona escolar del sector III, han expresado los mismos resultados al aplicar el PEP 92, por lo que la interrogante se hace mayor.

2.2. Cómo se detectó la falta de estimulación y sus posibles causas

Como ya mencionamos, las educadoras del Jardín de niños "Juan de la Barrera" consideramos, después de un primer encuentro con el PEP 92, que lo más importante para los pequeños de edad preescolar es permitirles la participación activa y espontánea en todo momento del trabajo en el aula; incluso nos detuvimos a observar cómo en los Programas anteriores de Educación Preescolar, estos objetivos ya estaban plasmados; sin embargo, al exponerse en unidades temáticas, donde nos indicaban tanto el tema como las posibles actividades a seguir (las cuales prácticamente seguimos al pie de la letra), no ofrecíamos a los pequeños esta valiosa oportunidad.

Al encontrarnos frente al nuevo programa (PEP 92), nos pareció maravillosa la idea de permitir al niño expresar el tema que le agradaría trabajar, así como las actividades que surgirían del mismo.

Ahora nos damos cuenta de la gran verdad que encierra la frase "Todo exceso es malo", pues los niños, a pesar de que pronto aprendieron a expresar abiertamente todo aquello que les agradaba, también omitían por completo lo que no les gustaba, algunas otras veces sucedía que simplemente desconocían un poco más sobre el tema y por ello no se cuestionaba más profundamente.

Es ahí donde la labor del docente debe intervenir para realizar una

programación de actividades bien balanceada proponiendo a sus alumnos algunas actividades o cuestionándolos sobre el mismo tema pero intentando interesarlos en aquello que aún desconocen e invitándolos a investigar para responder a sus dudas.

Desafortunadamente, fue necesario que transcurriera todo un ciclo escolar para darnos cuenta de las deficiencias que provoca el no planear tomando en consideración tanto el punto de vista de los niños como el enfoque que el profesor debe dar para lograr un desarrollo integral.

No se trata de regresar a las actividades dirigidas, pues sería un error tan grande como el de dejar en completa libertad a los niños, más bien se pretende que los educadores nos interesemos tanto como los niños en el tema e intentemos enriquecerlo con propuestas de investigación, a través de las cuales los niños pueden conocer algunas de las funciones del lenguaje escrito, con actividades gráficas que ayuden en el desarrollo de su coordinación motriz fina, de la creatividad, del empleo del espacio, de la diversidad de materiales, con actividades psicomotoras que le permitan conocer su cuerpo y las grandes posibilidades de creación que éste le ofrece, de ubicación en espacio, de ritmo, de comunicarse y así construir mejor su lenguaje oral, indispensable para un buen aprendizaje de la lecto-escritura.

2.3. Sin un desarrollo integral

Probablemente al plantear el problema que nos atañe, no se logre apreciar su importancia, pero al darnos cuenta de que se involucran en él de

manera inconsciente: Padres de Familia, profesores de nivel primaria y preescolar así como los mismos niños, entonces resulta alarmante, pues nos percatamos de que la responsabilidad va y viene como una gran pelota con la que todos juegan pero que nadie quiere sostener por mucho tiempo.

Los Padres de Familia desean que sus hijos reciban educación, los llevan a las escuelas liberándose de todo compromiso, pues sostienen que la escuela es para aprender y no el hogar, aunado a ello, los pequeños en casa no cuentan con un ambiente favorable para el desarrollo de sus habilidades simplemente porque no disponen de un ejemplo, pues rara vez observan leer o escribir.

Por su parte, los profesores de Educación Preescolar, intentan crear un ambiente de aprendizaje activo apoyándose en el nuevo Programa de Educación pero sin antes comprenderlo realmente e interpretándolo de manera que la acción en el aprendizaje no cuenta con la reflexión indispensable para llegar a comprender, además sin una planeación adecuada que permita abarcar integralmente el desarrollo por lo que se descuidan seriamente algunos aspectos importantes del mismo.

Los profesores de Educación Primaria esperan que los niños hayan alcanzado cierto nivel de madurez e inmediatamente intentan alcanzar sus objetivos a través de la trágica escuela tradicionalista, provocando en los niños que han permanecido en un ambiente muy liberal una fuerte confusión que se traduce en la dificultad para adaptarse al cambio. Ante las enormes cargas de tareas los Padres de Familia se muestran conformes pues consideran que sus

hijos están aprendiendo mucho, pero esto no elimina el conflicto que genera todas las tardes estar presionando a los hijos para hacer las mencionadas tareas.

Los pequeños por su parte después de conocer y manejar el Método de Proyectos con tanta libertad y sin objetivos profundos, se ven conflictuados al encontrarse frente a un profesor que básicamente ordena qué y cómo sin pedir opinión, sin permitirles levantarse de su lugar cuando estaban acostumbrados a permanecer todo el tiempo en movimiento, indicando actividades a realizar en su cuaderno cuando ellos aún no conocen su uso, haciendo grafías sin saber aún su utilidad.

Ante esta problemática nos hemos propuesto buscar las posibles soluciones, sobre todo aquellas que aún están a nuestro alcance, pues definitivamente sería muy difícil orientar a los profesores de Educación Primaria, si nosotros como educadores estamos actuando equivocadamente.

Como primer objetivo pretendemos conocer mejor el Método de Proyectos para así lograr una mejor planeación conjunta de niños y educadora, en la que el aprendizaje no solo sea acción sino además reflexión y comprensión, profundizando en una serie de actividades que introduzcan a los pequeños en el lenguaje escrito a través de la investigación.

Nuestra segunda intención, no por ello menos importante, es lograr que los Padres de Familia logren involucrarse más en el desarrollo de sus hijos, para que ellos reciban el apoyo adecuado en sus hogares.

Buscamos que los niños comprendan que sus aportaciones son importantes pero que algunas veces habrá algo más que conocer y a través del lenguaje escrito podemos acceder a ello, descubriendo así una de sus valiosas utilidades.

Es importante además plantear a los niños la diferencia entre libertad y libertinaje, pues es muy diferente expresar sus ideas y proponer actividades, tomar sus propias decisiones, que hacer lo que les plazca sin tomar en cuenta las consecuencias que ello traiga consigo, dañándose él mismo y a los demás, razón por la cual existen normas que acatar las cuales pueden ser marcadas por él mismo en colaboración con sus compañeros.

Para alcanzar los objetivos propuestos, abordaremos diferentes aspectos teóricos como las diferentes teorías de aprendizaje, algunas teorías del desarrollo para conocer y comprender mejor a los infantes, el principio globalizador en que se basa el PEP 92, la teoría psicolingüística acerca del desarrollo del lenguaje escrito, así como el Método de Proyectos.

III. CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES RESPECTO AL DESARROLLO
INTEGRAL DEL NIÑO PREESCOLAR

Establecidas las razones por las que nos atrevimos a desarrollar el presente trabajo, nos parece indispensable definir algunos conceptos que repetidamente mencionamos a lo largo del mismo, esto es con el único fin de unificar criterios y hacer más clara la intención de esta propuesta.

Comencemos por recordar que desde diferentes puntos de vista y perspectivas se van configurando una serie de teorías como son las teorías del aprendizaje.

3.1. Teorías del aprendizaje

En la actualidad contamos con un gran número de estudios acerca del desarrollo del pensamiento; autores como Piaget, Wallon, Freud, Vygotsky, Constance Kamii, Skinner, etc., a través de sus obras desarrollan diferentes teorías de aprendizaje.

El conductismo es una de las corrientes que más ha influido en la psicología contemporánea; creado por John B. Watson en 1913 se propone rechazar los conceptos materialistas tales como: ciencia, sensación, voluntad, imagen, etc. permitiendo trabajar únicamente con elementos observables. Los primeros conductistas se basan en la creación de una psicología objetiva, cuyo objeto de estudio sea la conducta observable.

Esta concepción del aprendizaje se basa en el binomio estímulo-respuesta. El niño es considerado como un ser pasivo y el proceso de conocimiento se encuentra dirigido desde afuera por el profesor, "se

considera que los estímulos actúan sobre el niño provocando en él una respuesta automática; la relación entre el niño que aprende y lo que sabe es vista en forma unidireccional y mecánica, es decir de los estímulos hacia el niño, de tal modo que, en terminos de aprendizaje, el reforzamiento que los adultos hagan de la conducta del niño es la técnica que permite la respuesta esperada".⁵

Las teorías conductuales de Skinner han tenido mayor relevancia en la psicología del aprendizaje y son desarrolladas básicamente en experimentos de laboratorio con animales, para él, el aprendizaje se basa en el condicionamiento operante o instrumental. Skinner asegura que en el trabajo dentro del aula el maestro realiza el papel de transmisor, imparte sus experiencias, da, y el estudiante toma, "enseñar es aprender conocimiento: quien es enseñado aprende más de prisa que aquel a quien no se enseña. La enseñanza es, desde luego importantísima cuando de no darse, no se produciría un conocimiento."⁶

Con esta afirmación, podemos darnos cuenta que las teorías conductistas dan prioridad al resultado, es decir, a la conducta que se presenta una vez adquirido el aprendizaje, dejando a un lado el proceso interno que se opera en el individuo.

Los resultados se pueden observar rápidamente, sin embargo, cabe cuestionar qué tan firme es el aprendizaje, y si éste perdurará o si

⁵ SEP. Programa de Educación Preescolar Libro 1 Planificación General del Programa. México, SEP, 1981. p. 270

⁶ Skinner. "Tecnología de la enseñanza" en Teorías de aprendizaje. México, UPN, 1988. p. 270

necesitará un reforzamiento continuo.

Mientras el conductismo da prioridad a la respuesta o aprendizaje, el constructivismo se enfoca en el estudio de los procesos de adquisición de conocimiento.

Para los seguidores de la teoría constructivista, si se desea alcanzar el aprendizaje real, debe establecerse una relación entre el niño que aprende y lo que aprende como dinámica bidireccional, "para que un estímulo actúe como tal sobre un indivio, es necesario que éste también actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores."⁷

Uno de los máximos exponentes de las teorías constructivistas es Piaget, quien asegura que las acciones aplicadas en los mecanismos de asimilación y acomodación son acciones mentales que operan desde el punto de vista psicológico en la estructura del conocimiento. Razón por la cual lo que adquiere mayor importancia para el conocimiento de la realidad no es el estímulo, sino la estructura de conocimientos en la cual el estímulo puede ser asimilado.⁸

Un niño que utiliza cualquier método basado en el constructivismo, se encuentra continuamente frente a problemas que deberá solucionar, lo que provocará dentro de sí un desequilibrio, sustentando sus nuevos conocimientos

⁷ SEP. Programa de Educación Preescolar Libro 1 Planificación General del Programa. op. cit. p. 14

⁸ J. Piaget. "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño" en Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. México, UPN, 1988. 92-105 pp.

en conocimientos anteriores y sólo después de la acción y la reflexión será capaz de encontrar un nuevo equilibrio, indicando la adquisición de un nuevo conocimiento.

Es precisamente en esta teoría constructivista en la que descansa el Programa de Educación Preescolar 1992, pues propone no sólo obtener respuestas rápidas, sino un conocimiento profundo y duradero.

Estas afirmaciones, aparentemente sencillas, han creado una gran confusión entre los profesores pues, entre el contraste de haber sido educados a través del conductismo, ahora nos vemos en la necesidad de proporcionar a los niños un ambiente que favorezca el constructivismo, nos damos cuenta de la importancia que tiene que los niños sean quienes elaboren su conocimiento para que éste pueda tener trascendencia; sin embargo, tratar de cambiar de un día a otro todas nuestras concepciones resulta muy difícil.

Estamos sumamente acostumbrados a observar de manera inmediata el cambio de conducta de nuestros niños al enseñarles un nuevo conocimiento y para muchos educadores resulta preocupante tener que esperar a que se genere toda esa estructura a través del constructivismo y si a esto agregamos una mala planeación del proyecto remitiendo la responsabilidad de su planeación sólo a los niños y descuidando así el equilibrio y la intensionalidad de la educación, el trabajo dentro del aula sufre una desorganización total.

Otra de las razones por la que ha resultado sumamente difícil cambiar a la corriente constructivista es la poca preparación con que se cuenta en

relación con la dinámica del desarrollo de los niños preescolares y no por la falta del material de consulta, pues en los últimos años, la SEP se ha encargado de enviar varios ejemplares de diversos temas a las escuelas preescolares, independientemente de la gran cantidad de bibliografía que existe en bibliotecas o librerías.

A nuestro parecer, la falta de interés por una preparación académica adecuada, es causada por la apatía de muchos profesores con respecto a su trabajo, por la falta de tiempo al cubrir doble plaza, o simplemente por el conformismo que genera tener una plaza segura sin temor al despido.

Por otra parte, la presión que ejercen los Padres de Familia y la comunidad en general, que buscan resultados inmediatos al asistir los niños a la escuela, provocan un conflicto en los profesores que optan por buscar respuestas rápidas cayendo nuevamente en el conductismo, situación que surge por la inseguridad profesional causada por la falta de preparación, pues si el docente conociera muy bien su trabajo, tanto en el plano teórico como en la práctica, no se dejaría influenciar por comentarios por el contrario sabría como enfrentarlos.

Sin embargo, es indispensable hacerles reflexionar tanto a profesores como a Padres de Familia sobre la importancia de romper con los esquemas tradicionales, pues las posibilidades educativas que se niegan a los niños de esta manera son muchas y la única forma de superarlo es preparándose cada día más, "Pedir a los niños que acaten ciegamente las instrucciones o que reproduzcan mecánicamente alguna tarea (como iluminar figuras ya

elaboradas, pegarlas en lugares determinados, usar todos los niños los mismos colores, hacer todos la misma actividad, etc.) significa inutilizarlos y anularlos como individuos, dejarlos atrapados en la creatividad de otros, o de una máquina."⁹

3.2. El principio de globalización

Entendemos como desarrollo del niño el cambio gradual en vista a mejorar las condiciones de vida física, emocional o social, "el niño preescolar es un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas y sociales propias, su personalidad se encuentra en proceso de construcción, posee una historia natural y social, producto de las relaciones que establece con su familia y miembros de la comunidad en que vive"¹⁰ cada niño es diferente de los demás, por lo que cada uno presenta un grado de desarrollo diferente de acuerdo a sus características.

Al realizar el trabajo escolar apoyado en el Método de Proyectos, surgieron de manera casi inmediata las cuestiones: ¿cómo vamos a respetar ese desarrollo individual si el Método de Proyectos propone actividades en las que todo el grupo participa conjuntamente tanto en su elección como en su realización? ¿acaso debemos atender de manera individual a cada alumno? sin embargo, en el PEP 92 se ha elegido el Método de Proyectos con el fin de responder al principio de globalización.

⁹ SEP. Programa de Educación Preescolar. op. cit. pp. 12-13.

¹⁰ SEP. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México, SEP, 1993. p. 11

El principio de globalización considera el desarrollo del niño como un proceso integral, en el que las dimensiones: afectiva, física, intelectual y social se integran entre sí. Se debe tomar en cuenta el pensamiento sincrético del niño, ya que capta todo lo que le rodea de manera general sin prestar atención a los detalles.

Dicho principio coloca al niño como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje así, al realizar una planeación general del proyecto, el profesor se está apoyando en las necesidades o intereses que la mayoría de los niños manifiesta y las actividades que de ahí se desprendan siempre estarán relacionadas tanto afectiva, física, intelectual y socialmente, brindando a los pequeños la posibilidad de apoyarse en aquella que más requiere, a la vez que el profesor deberá conocer a sus alumnos y apoyar de manera individual a cada uno. "Adoptar un enfoque globalizador, que otorgue importancia a la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que surge necesariamente de la motivación y de la participación de los alumnos."¹¹

Para que el trabajo docente responda realmente al principio de globalización es indispensable: que sea interesante para los niños; que favorezca la autonomía; que propicie la investigación; que se llegue a un acuerdo para la realización de trabajos comunes; que desarrolle la creatividad; partir de lo que los niños ya saben; respetar las necesidades individuales y de grupo; que amplíe y favorezca conocimientos y que proponga actividades con variedad de respuestas.¹² Todo esto no podría realizarse si

¹¹ Ibidem. p 26

¹² Ibidem. pp 27-28

el docente no posee un sustento teórico para entender cómo se desarrolla un niño y cómo aprende, razón por la cual el PEP 92 se ha fundamentado en la dinámica misma del desarrollo infantil a través de sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social.

3.3. Las dimensiones del desarrollo

Anteriormente éstas eran conocidas como áreas del desarrollo, fue a partir de la llegada del PEP 92 que se les denominó dimensiones otorgándoles el significado de extensión, es decir, el desarrollo es considerado como un proceso integral, en el que no puede darse nada de manera independiente, sin embargo, con el fin de explicar más claramente las partes que lo componen se exponen las dimensiones del desarrollo como extensiones del mismo.

3.3.1. Dimensión afectiva

El PEP 92 considera en la dimensión afectiva a todas las realciones que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares como primeros individuos con quienes se relaciona, más adelante se amplía su mundo al ingresar al Jardín de Niños interactuando con sus compañeros, docentes y adultos de su comunidad.

Esta es una de las dimensiones que resulta sumamente favorecida desde el inicio de clases, pues al interactuar con otras personas la identidad personal se ve favorecida al mismo tiempo que el niño va adquiriendo responsabilidades en la cooperación y en la participación de las actividades

dentro del aula o la escuela, cuando los niños conocen el ambiente ya no buscan ayuda para encontrar aquellos materiales que necesitan, es decir, adquieren la autonomía suficiente para satisfacer sus propias necesidades.

3.3.2. Dimensión social

La dimension social se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo a que pertenece a través de las interacciones con los distintos integrantes del mismo, que permiten al niño convertirse en miembro activo del grupo, a través de la interacción se aprenden los valores, hábitos y actitudes para convivir.

En todo momento los niños se encuentran participando de las experiencias de sus compañeros, expresan con agrado las actitudes de sus familiares ante una situación determinada o sobre las visitas o comentarios que han vivido en un momento determinado, es así que los niños pueden diferenciar entre sus vivencias y las de sus compañeros; del mismo modo se ven en la necesidad de aprender reglas de convivencia para poder permanecer dentro de la escuela sin problemas.

3.3.3. Dimensión intelectual

Para la dimensión intelectual, el PEP indica que la construcción del conocimiento en el niño se da a través de la interacción con los objetos, personas y situaciones, ya que de esta manera descubre cualidades y propiedades físicas de los objetos que posteriormente puede representar con

símbolos ya que el aprendizaje es un proceso continuo, donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores y a la vez sirve de sustento a conocimientos futuros.

Lo que anteriormente se enseñaba sólo a través de abstracciones como iluminar un dibujo preelaborado, ahora se presenta a los niños de manera concreta, es decir, para que los niños aprendieran los colores, las figuras geométricas, etc., se les pedía que iluminaran o pegaran papel sobre una figura ya elaborada, mientras que resulta más significativo para los pequeños manipular objetos que presentan diferentes características, a la vez que se expresan libremente compartiendo sus experiencias al respecto.

3.3.4. Dimensión física

Por último, la dimensión física considera que a través del movimiento el niño va adquiriendo control sobre sí mismo y descubre posibilidades de desplazamiento, pues adquiere la noción de su propio esquema corporal y así logra estructurar orientaciones tanto de espacio como de tiempo.¹³ Estas orientaciones que el niño realiza tomándose como punto de referencia, resultan indispensables al iniciarse en la lecto-escritura, "Lo que está antes en el tiempo se sitúa antes en el espacio. Este descubrimiento es el descubrimiento de nuestra convención, de nuestra representación arbitraria del tiempo en el espacio orientada de izquierda a derecha. La palabra en el mensaje gráfico obedecerá a la misma convención."¹⁴

¹³ Ibidem. pp 12-22

¹⁴ Tassalas, Paulette. "la función del parvulario" en Desarrollo lingüístico y currículum escolar. México, UPN, 1988. p 133

Si los niños no logran ubicar espacio y tiempo en su persona, difícilmente ubicarían posteriormente los signos gráficos en el cuaderno. Las actividades de este tipo son realizadas durante diferentes momentos en una mañana de trabajo: en los ejercicios de activación colectiva al inicio de la jornada, en la sesión de cantos y juegos, en las dramatizaciones que suelen realizarse, en educación física, al trabajar en las áreas dentro y fuera del salón, etc., sin embargo recordemos que en el presente trabajo, lo que a nosotros interesa es reflexionar antes de actuar. En la realización de proyectos las dimensiones del desarrollo pueden participar indirectamente, sin que el educador ni los educandos se propongan hacerlo, podemos decir que llegan a realizarse sin intencionalidad.

Las razones por las que esto llega a suceder recaen sobre el docente, pues éste sólo se limita a realizar aquello que los niños proponen, confundido con la libertad que debemos ofrecer a los pequeños y olvidando su gran responsabilidad como orientador dentro del aula. Al reflexionar al respecto nos preguntamos: si es así como trabajamos ¿entonces cómo brindamos una educación integral? ¿si el docente tuviera claros sus propósitos lograría mejores resultados? ¿qué sucede cuando al surgir un proyecto por ejemplo sobre animales acuáticos los niños desconocieran la manera de investigar al respecto? Seguramente sus conocimientos sobre los animales que viven en el agua quedarían como estaban al comenzar el proyecto y sólo enriquecidos pobremente por los comentarios de sus compañeros.

En cambio, al sugerir el docente la investigación de fuentes bibliográficas con la firme intención de un acercamiento a las funciones del lenguaje escrito, visitando alguna biblioteca independientemente si se cuenta

o no con material en la escuela, el aprendizaje sería mayor y no sólo en relación a la fauna, sino además a la lecto-escritura.

3.4. Los bloques de juegos y actividades

De igual modo que las dimensiones del desarrollo, los bloques de juegos y actividades son manejados en el PEP 92 con el único fin de integrar el desarrollo de los niños, y se presentan de manera independiente para fines de organización y evaluación por parte del docente, pues especificándolos al realizar la planeación, podemos observar cuáles se presentan con mayor frecuencia y cuáles resulta necesario incluir, "esta organización responde más a necesidades de orden metodológico, ya que se trata de organizar un equilibrio de actividades que pueden ser, incluso, planteadas por los niños, pero siempre bajo la orientación, guía y sugerencias del docente, quien es el verdadero responsable de lograr este equilibrio y conducir el proceso en general".¹⁵

Los bloques de juegos y actividades que sugiere el programa son:

- Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística
- Bloque de juegos y actividades psicomotrices
- Bloque de juegos y actividades en relación con la naturaleza
- Bloque de juegos y actividades matemáticas
- Bloque de juegos y actividades de la lengua

Cada uno a su vez se relaciona con un enlistado de actividades que

¹⁵ SEP. Programa de Educación Preescolar. op. cit. p. 35

especifican aún más la línea del desarrollo (ver anexo 2), al realizar la planeación general y diaria, se puede anotar a un lado de la actividad a realizar, el bloque al que pertenece, incluso con un color diferente y de esta manera a simple vista puede el docente percatarse si se repite constantemente un color, lo que indicaría no haber el equilibrio necesario (ver anexo 3), sobre todo si falta algún color.

3.5. El lenguaje escrito

Abordar el tema del lenguaje escrito resulta indispensable para la elaboración del presente trabajo, pues al comienzo del mismo mencionamos la problemática que generó la aplicación del PEP 92 a través del Método de Proyectos, principalmente cuando los niños llegaron a la escuela primaria sin contar con la suficiente preparación para abordar este aprendizaje.

3.5.1. El aprendizaje de la lecto-escritura

Muchas veces nos hemos encontrado con la duda si debemos enseñar a leer y escribir en el nivel preescolar. Algunas corrientes pedagógicas afirman que se debe dejar este aprendizaje completamente a la escuela primaria, otras indican como favorable iniciar este aprendizaje en el Jardín de niños adoptando éste las características de la escuela primaria.

Generalmente se habla de que el niño al ingresar a la escuela primaria requiere de cierta madurez, entendida únicamente como las habilidades sensoriomotrices: coordinación motriz fina, coordinación ojo mano, discriminación visual y auditiva, etc., por lo que preescolar se ha dedicado

a cubrir este requisito, "se inicia desde esta etapa, la ejercitación para enseñar al niño a identificar y dibujar letras a través de la copia y las planas sin sentido para él, así como para deletrear las palabras letra por letra para enseñarlos a leer."¹⁶

A este tipo de aprendizaje no puede quedar integrado el aprendizaje de la lecto-escritura, pues se encuentra sumamente limitado; debemos recordar que es a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento de su ambiente social y físico que puede lograrse un aprendizaje y la maduración no es únicamente la que determinará su desarrollo.

Piaget hace referencia a cuatro diferentes factores que intervienen integralmente en el proceso de desarrollo y que son: la maduración, la experiencia, la transmisión social y el proceso de equilibración. Cada uno interviene interactuando con los demás para lograr cualquier tipo de aprendizaje y no sólo la lecto-escritura.¹⁷ Es decir, que para que un niño adquiriera un aprendizaje en su sentido más amplio participan: el crecimiento orgánico que brindan las condiciones fisiológicas necesarias y que se conoce como maduración; la experiencia que el niño ha tenido al interactuar con su medio ambiente; la información que el niño ha obtenido de las personas que le rodean y que se conoce como transmisión social y el proceso de equilibración que explica la síntesis entre los factores madurativos y los del medio ambiente al encontrar solución al problema que se ha presentado.

¹⁶ SEP. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, SEP, 1990. p. 18

¹⁷ Ibidem. pp 20-22

Ante esta perspectiva nos percatamos que no es posible que en el Jardín de niños sólo se apliquen ejercicios de maduración para preparar a los niños para su ingreso a la escuela primaria, pues éste es sólo uno de los factores que intervienen en su desarrollo, entonces nos preguntamos ¿Si no es sólo a través de ejercicios de maduración, cómo podemos favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito en los niños?

Una de las principales características de los niños es su afinidad con el juego, para Vigotski el juego como sucesor de los gestos introduce al niño en un sistema de símbolos, pues cuando aún no habla los gestos que utiliza adquieren un significado para él, de igual modo al crecer son los juegos simbólicos los que adquieren un significado, "el juego simbólico de los niños puede comprenderse como un complejo sistema de "lenguaje" a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes. Dichos juguetes adquieren gradualmente su significado al igual que los dibujos que, apoyados originalmente por un gesto, se convierten en signos independientes en base a estos signos indicativos".¹⁸

Si el lenguaje hablado avanza de manera espontánea, el lenguaje escrito no tiene por qué basarse en una instrucción artificial pues si respetamos las etapas de desarrollo de los niños resulta indispensable que la escritura se enseñe de un modo natural, cultivándose más que imponiéndose, para enseñar así el lenguaje escrito y no la escritura de las letras.

Consideramos que la enseñanza de la lectura y la escritura bien podría

¹⁸ L.S. Vigotski, "La prehistoria del lenguaje escrito" en El lenguaje en la escuela. México, UPN, 1988. p 63

transferirse al Jardín de niños, para iniciarse no directamente con signos de escritura, sino con lo que se refiere al dibujo y los juegos simbólicos, este aprendizaje tendría un significado pues surgiría de una necesidad.

Una de las maneras como el Método de Proyectos favorece este desarrollo espontáneo es la elaboración del friso, que es el enorme papel que se coloca en la pared cuando surge un tema de proyecto: al preguntar a los niños qué hacer para no olvidar los acuerdos a los que llegamos sobre las actividades a realizar, llegan a comprender y hasta sugerir la necesidad de "anotarlo" en alguna parte. Es entonces que se coloca el papel en la pared y los niños pasan a realizar sus anotaciones, generalmente los más pequeños dibujan, los niños más grandes realizan ya una serie de signos que pueden ser de su propia invención o imitando algunos de los signos convencionales.

Liliana Tolchinsky propone que los pequeños deben encontrar sentido a todo aquello que realizan y sobre todo en lo que se refiere a los signos arbitrarios del lenguaje escrito pues "no se trata de que haya letreros en la clase; su profusión no garantiza la comprensión por parte de los niños de los objetivos que cumplen ni de los textos que contienen. Es necesario que haya un trabajo explícito sobre el para qué de los letreros" ¹⁹

3.5.2. Niveles de conceptualización de la lengua escrita

Antes de llegar a la utilización de los signos convencionales el niño

¹⁹ Liliana Tolchinsky. Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona, Anthropos / UPN, 1993. p. 120

pasa serios procesos de apropiación, los cuales como profesores debemos apoyar en gran medida y esto sólo podemos lograrlo conociendo tanto los procesos de apropiación inmersos en el desarrollo natural, como el nivel en que se encuentra cada niño.

3.5.2.1. Diferenciación entre dibujar y escribir

Una vez que los niños han utilizado el dibujo para expresar sus ideas o sentimientos, se dan cuenta que otras personas realizan otra escritura distinta a la suya.

Es entonces cuando los niños descubren que los textos son algo diferente al dibujo, sin embargo, para ellos aún no tiene un significado independiente, pues cuando los textos están acompañados de una imagen, la escritura significa exactamente lo que la imagen representa. Los niños se encuentran en la búsqueda del significado.

3.4.2.2. Búsqueda del significado

A través de esta búsqueda se construye la hipótesis de nombre, en la imagen el niño dice el nombre del objeto el cual puede estar acompañado por un artículo, al cambiar la imagen y dejar el mismo texto, éste cambia su significado para el niño, adoptando el nombre del objeto del nuevo dibujo. Posteriormente el niño descubre que también los verbos y otras partes de la oración se escriben.

3.5.2.3. La búsqueda de la estructura de la escritura

La escritura en este momento sigue un proceso paralelo con la lectura, pues en la búsqueda de la estructura de la escritura el niño produce grafismos diferentes al dibujo para acompañarlos.

Estos grafismos pueden ser colocados en cualquier parte del dibujo: dentro, fuera, a un lado, alrededor; más adelante el niño descubre que se escribe en forma horizontal realizando sus grafías con el único límite del espacio de la hoja, lo que constituye la escritura sin control de cantidad.

Con el tiempo y sobre todo con las experiencias que se tengan, se reduce el número de grafías llegando a poner algunas veces sólo una en correspondencia con la imagen o dibujo (escrituras unigráficas).

Cuando el niño busca la estructura de la escritura, llega un momento en que aparece la hipótesis de cantidad mínima pues los niños consideran que tres grafías o menos no dice nada o dice incompleto, no puede leerse, entonces busca un criterio para establecer la cantidad mínima, a esto pueden llegar por dos caminos: o bien fijan un número estable de grafías a todos los nombres que escriben o bien basándose en el número mínimo de grafías establece el máximo de acuerdo a las características del objeto, es decir, a aquellos más grandes o más importantes corresponden más grafías.

La nueva problemática a que se enfrenta el niño y que lo hace reflexionar es que si ya reguló la cantidad de letras para todas las palabras que escribe, entonces cómo cambiar el significado y la única forma de

solucionar su conflicto es variando el orden de las grafías pues no posee un repertorio amplio; en este momento aparece la hipótesis de variedad pues combinando un número limitado de signos se logra formar diferentes palabras.

En este momento cuando el niño observa que una palabra tiene partes y busca el valor o la comprensión de esas partes, inicia su análisis interior haciendo corresponder una grafía a cada sílaba lo que constituye la hipótesis silábica.

Pero esta nueva hipótesis provoca un conflicto interior con la hipótesis de cantidad mínima para que una producción pueda llegar a decir algo sobre todo en palabras bisílabas y monosílabas.

Surge entonces la hipótesis silábico-alfabética en la que coexisten dos formas de hacer corresponder sonidos y grafías, algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas.

Posteriormente el niño necesita realizar otro tipo de confrontación con las palabras y sólo logra el nivel alfabético descubriendo a través de la comparación con modelos estables sobre la forma en que se estructura la escritura. Sin embargo, este último paso no garantiza que el niño lea o escriba, pues no olvidemos que se necesita tener la convencionalidad y la única manera de llegar a ello es a través de los modelos como los proporcionados por el medio ambiente o una persona alfabetizada que le proporcione esta información.

Ya que conocemos los niveles de conceptualización del lenguaje escrito,

los docentes debemos conocer también los niveles en que se encuentran cada uno de nuestros alumnos para así poder valorar sus avances y retrocesos para ayudarles haciéndoles reflexionar al respecto. Con el interés de conocer el nivel en que se encuentran los niños a nuestro cargo, tanto en la lectura como en la escritura, cuestionamos individualmente a través de las siguientes preguntas: ¿qué necesitamos para leer? ¿en dónde podemos leer? de esta manera pudimos darnos cuenta si existe la diferenciación entre leer y escribir.

Después mostramos individualmente algunos textos acompañados con ilustraciones preguntando al niño ¿aquí podemos leer? ¿en dónde? mostramos además, textos sin ilustraciones e ilustraciones sin textos con el objetivo de saber si el niño encuentra diferencia entre dibujo y escritura, si cree que sólo puede leerse en el texto, en el dibujo o en ambos. Finalmente dictamos las palabras: casa, gato y hormiga para conocer el nivel de conceptualización de la escritura de cada niño (ver anexo 4).

Conocer estos datos no significa que la educación se impartirá de manera individualizada, pues el proceso de apropiación del conocimiento que se da en la escuela es en términos sociales y no individuales, pero de esta manera podemos respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño valorando sus avances en relación con su propio punto de partida, si respetamos el ritmo natural de cada niño y propiciamos el acercamiento a la palabra escrita, los niños podrán construir su propio conocimiento y lograrán comprender el sistema de escritura.

A las educadoras corresponde acercar a los niños a este descubrimiento, permitiéndoles crear sus propias hipótesis en un ambiente alfabetizador y no

inutilizar el sentido de la lecto-escritura aplicando una serie de actividades que sólo conducen a su aburrimiento "los sempiternos modelos escolares (usu, oso, papá, mamá, Pepe, Memo, y Mimí) pueden existir con formas vacías, repetidas sin ser comprendidas, mientras que la verdadera escritura, la que no aparece ni en las planas ni en los cuadernos escolares, sigue su propio camino."²⁰

Ferreiro asegura que la escritura tiene un origen extraescolar, el niño muy a su manera intenta comprender qué clase de objetos son aquellas marcas inmersas en su contexto social, lo cual no lograremos hacerle comprender a través de la copia, pues de esta manera únicamente se están dibujando las letras, no se está escribiendo.

Lo único que es conveniente que el niño copie es su nombre propio y sólo después de haber sido lo suficientemente visualizado y que el niño se encuentre en un nivel de diferenciación entre dibujar y escribir y con el único fin de mostrar el primer ejemplo claro de escritura que no depende de ninguna imagen, además de que preveé una información segura sobre el orden de los elementos que ya no pueden ser cualquiera y porque mantendrá al niño en continuo cuestionamiento pues las hipótesis que elaborará no recibirán confirmación ante la escritura del nombre propio, "el nombre propio nos parece constituir una pieza clave para comprender el pasaje de la correspondencia de tipo lógico...a la correspondencia estabilizada propia a la escritura."²¹

²⁰ Emilia Ferreiro y M. Gómez P. "Los procesos constructivos de apropiación la escritura" en Desarrollo lingüístico y currículum escolar. México, UPN, 1988. p 229

²¹ Ibidem. p 227

Sin embargo, en el Jardín de niños podemos realizar toda una serie de actividades que propicien la apropiación del aprendizaje del lenguaje escrito sin ser antipedagógicas, ya que van acordes con el desarrollo de los niños, sobre todo al realizarlas a través del Método de Proyectos.

3.6. Metodología de proyectos

El Método de Proyectos contempla la idea de que jugar y aprender no son actividades incompatibles, pues recordemos que a través del juego se adquieren importantes nociones, ambas son necesidades que los niños tienen, resulta interesante observar cómo pueden ser cubiertas con esta dinámica de trabajo, al considerar la utilización del espacio, mobiliario y tiempo con flexibilidad.

Este método ha sido considerado como uno de los métodos de la educación nueva, representando la más alta expresión del trabajo colectivo. Inspirado por las ideas de Dewey, formulado pedagógicamente por Kilpatrick en 1918, aplicado por numerosos educadores: Stevenson, Wells, Kradowitze, etc. A pesar de que ha tenido diversas interpretaciones y aplicaciones, su fundamento es siempre el mismo: una actitud colectiva con un propósito real en un ambiente natural, como lo afirma Lorenzo Luzuriaga:

Teóricamente sus fundamentos se hallan en la filosofía de la vida, y más concretamente en la filosofía pragmática, de la que como se sabe es Dewey su más alto exponente. Al definir éste las condiciones generales que debe reunir el método lo ha hecho de esta forma: Primero, que el alumno tenga una situación auténtica de experiencia, es decir, una actividad continua por la que está interesado por su propia cuenta; segundo, que se desarrolle un problema auténtico dentro de esta situación

como un estímulo para el pensamiento; tercero, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para manejarlas; cuarto, que las soluciones requeridas se le ocurran a él, lo cual lo hará responsable para realizarlas de un modo ordenado, y quinto, que tenga la oportunidad y la ocasión para comprobar sus ideas por sus aplicaciones para alcanzar su sentido y descubrir por sí mismo su validez."²²

Tiene un peso importante ofrecer al niño una perspectiva democrática y cooperativa. Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral, los juegos y actividades se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta, cada proyecto tiene una duración y complejidad diferentes, pero siempre implica acciones y actividades que adquieren sentido por ser de interés para los niños.

Si deseáramos exponer una sola definición del Método de Proyectos, nos resultaría bastante difícil, pues han surgido un gran número de ellas, a continuación citaremos sólo tres de las que consideramos más importante. "Para Kilpatrick el proyecto es un acto completo que el agente proyecta, persigue y dentro de sus límites aspira a realizar, en otra ocasión lo define como una actividad entusiasta, con sentido, que se realiza en un ambiente social, o más brevemente, el elemento unidad de tal actividad, el acto interesado de un propósito. Por su parte Stevenson lo define así: un proyecto es un acto problemático llevado a término en un ambiente natural. Finalmente para Miss Krokowitzer, toda actividad con propósito definido y llevado a término llega a ser un proyecto."²³

²² Lorenzo Luzuriaga. "Los métodos de trabajo colectivo" en Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México, SEP, 1993. pp 51-52

²³ Ibidem. p. 52

Nuestro país ha sufrido por muchos años una educación conductista y ahora tenemos la oportunidad de cambiar por las teorías y métodos que permiten la participación activa y reflexiva de los educandos, los cuales construyen su propio conocimiento forjándose así una personalidad crítica y autónoma.

Pero valdría la pena cuestionarnos ¿por qué razón apenas en 1992 son aplicadas estas metodologías si en otros países tienen 30 o 40 años de utilizarse? Para que en México llegue a aplicarse adecuadamente en todas las escuelas (si es que no cambien los programas escolares antes de que esto suceda), tendrán que transcurrir muchos años, pues la mayoría de los profesores muestran una actitud contradictoria al cambio.

3.6.1. Etapas del proyecto

El proyecto implica previsión y toma de conciencia del tiempo al planear las actividades, por lo tanto, tiene una organización: al planear las actividades, se planean los objetivos, de no tener bien definidos éstos, los resultados no podrán ser del todo satisfactorios.

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. Debemos recordar que cualquiera que éste fuere, se trata de un aprendizaje de fundamental importancia para la vida futura de los niños como seres reponsables, seguros y solidarios.

3.6.2. Beneficios y objeciones del Método de Proyectos

Como ya hemos mencionado, el Método de Proyectos ofrece un gran número de posibilidades favorables para los niños, pero de no aplicarse correctamente, puede traer consigo grandes barreras que obstruyan su desarrollo, como lo explica Luzuriaga:

Resumiendo los beneficios del Método de Proyectos, entre sus valores positivos pueden contarse los siguientes: 1ª Da un sentido de acción educativa a las actividades del niño a partir de las aspiraciones y actividades infantiles, 2ª suscita el interés y el entusiasmo de concebir la realidad como algo problemático que ha de resolverse, 3ª desarrolla el espíritu de iniciativa y de empresa al tenerse que buscar los medios para resolver las situaciones problemáticas, 4ª se da el sentido de la realización, al llevar a término actividades que deben completarse, 5ª fomenta el espíritu de colaboración y solidaridad al realizarse los proyectos colectivamente, 6ª responde al principio de integración y totalidad en que se inspira la educación nueva.

En cambio, de no aplicarse correctamente, el Método de Proyectos puede suscitar las objeciones siguientes: 1ª por ser en general de larga realización puede hacer peligrar algunos de los aspectos del Programa escolar, no incluidos en los proyectos, tales como las técnicas escolares, 2ª puede hacer perder de vista los objetivos sistemáticos de la educación, al tener un carácter irregular y ocasional, 3ª requiere una preparación especial y una gran dedicación de los educadores y cierto material, que sin embargo puede improvisarse.²⁴

Esto demuestra una vez más la importancia que tiene la preparación de los

²⁴ Ibidem. pp 54-55

profesores, pues no por el carácter interactivo del Método de Proyectos pierde el profesor su responsabilidad como guía y orientador del grupo a su cargo.

3.6.3. Importancia de la planificación del Método de Proyectos

Con el método, la planificación de las actividades va a depender de la organización del proyecto que se esté realizando, pues en ningún momento queda cerrada, por el contrario, al surgir una nueva inquietud relacionada con el tema, puede incrementarse en el friso y ser tomada en cuenta para su realización.

El PEP 92 propone dos niveles de planeación: a) la planeación general del proyecto, b) el plan diario. Ambos pueden realizarse con participación de niños y docente, o del docente en forma individual. Lo principal es que se discutan las actividades y juegos que les permitirán avanzar en el sentido del proyecto.

Es responsabilidad del docente tratar de orientar a los niños para seleccionar actividades abarcativas, para que de ellas se desprendan diferentes acciones, por ejemplo, en el proyecto "Vamos a celebrar el día de la amistad" una actividad puede ser decorar el salón, de la cual se desprenderían: hacer flores, corazones, cambiar el mural, lavar los materiales, etc.

La planeación general la constituye la elaboración del friso con los niños, mientras que la planeación diaria surge al final de cada jornada,

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

El Programa de Educación Preescolar indica que " partiendo de las respuestas de los niños, el docente elaborará su plan diario 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."²⁵ y sin embargo, la intensión del Método de Proyectos se desvirtuó debido a la falta de una comprensión más profunda de la teoría, pues los profesores nos preocupamos más por dejar que los niños fueran quienes aportaran todas las ideas respecto a la planeación del proyecto, quedando sumamente limitado el contenido del mismo.

Una planeación adecuada es básica para obtener resultados satisfactorios, en nuestro caso sucedió lo contrario y por esa razón se descuidaron en gran medida algunas dimensiones del desarrollo.

25 SEP. Programa de Educación Preescolar. op. cit. p. 14

IV. EL METODO DE PROYECTOS EN LA PRACTICA

Como ya hemos mencionado, los proyectos tienen la particularidad de surgir de acuerdo con las necesidades de un grupo específico de niños y educadora, razón por la cual puede variar desde el tiempo de duración, los contenidos, la disposición para su realización, los intereses, hasta su finalidad.

Resulta sumamente difícil que un proyecto pueda ser idéntico a otros, ya que, aunque se titule del mismo modo, las actividades generales pueden ser completamente distintas, así como su realización, pues esto va a depender de las características e intereses del grupo del cual surgió el proyecto.

El ejemplo que a continuación vamos a describir no pretende ser ningún modelo a seguir, pues por las razones que acabamos de mencionar no podría ser aplicable a ningún otro grupo e inclusive en el mismo grupo del cual surgió pero en otro momento, pues carecería de importancia para los niños que anteriormente lo propusieron. Tal vez en otro grupo escolar pudiera surgir el mismo tema con actividades similares, pero sería imposible que su interés fuera idéntico al de este grupo de 1º "C". Sin embargo, constituye una muestra de cómo poner en práctica el Método de Proyectos.

4.1. Recursos humanos

El grupo de 1º "C" del Jardín de Niños "Juan de la Barrera", durante el presente ciclo escolar 1994-1995 cuenta con 21 niños de entre 4.10 y 5 años de edad, y con enormes deseos de jugar y aprender. Cuentan ya con experiencia en lo que se refiere al Método de Proyectos a pesar de que, en su mayoría, es el primer año que trabajan con él.

Al principio es difícil, los niños aún mantienen su atención dispersa y no respetan cuándo deben dar la palabra a quien así lo requiera, cuando un integrante del grupo quería opinar los demás le escuchaban muy poco; más adelante se comenzaron a conocer y a manejar las reglas del grupo que ellos mismos propusieron, entre las cuales se encontraba pedir la palabra para hablar, escuchar a quien esté participando, sólo hablar una persona a la vez, cuidar el material, guardar todo en su lugar al terminar de utilizarlo, etc.

Después de siete meses de trabajar con este método, los niños ya lo conocen y aportan una mayor cantidad de sugerencias.

4.2. Espacio e instrumentos de trabajo

En estos momentos dentro del aula contamos con cinco áreas de trabajo que apoyan las actividades a realizar. Un área es considerada como "un espacio educativo en que se encuentran organizados, bajo un criterio determinado, los materiales y mobiliario con los que el niño podrá elegir, explorar, crear, experimentar, resolver problemas, etc., para desarrollar cualquier proyecto o actividad libre, ya sea en forma grupal o individualmente"²⁶. A partir de las necesidades del grupo, tenemos dentro del salón el área de construcción, el área de actividades gráfico-plásticas, el área de biblioteca, el área de dramatizaciones y el área de aseo y cuidado personal (ver croquis de distribución en anexo 5).

El área puede cambiarse todas las veces que sea necesario durante el

²⁶ SEP. "Metodología del trabajo por áreas" en Áreas de trabajo: un ambiente de aprendizaje. México, SEP, 1992. p 11

transcurso del año escolar de acuerdo al proyecto que se esté realizando así como a las necesidades de los niños; además de las antes mencionadas, pueden formarse: de conversaciones, de juegos, de juegos con arena, de juegos con agua, de música, de carpintería, de naturaleza, de juegos de mesa, de números y de cualquier otra situación que apoye el trabajo del proyecto, pueden ser inventadas o creadas por los propios niños y/o por la educadora.

Como el trabajo por áreas es un apoyo para el Método de Proyectos habrá ocasiones en que no se utilicen debido a que las actividades deberán realizarse de forma grupal. Este es otro aspecto que las educadoras hemos interpretado equivocadamente, hemos creído que trabajar por proyectos implica forzosamente la utilización de las áreas de trabajo, enfocando el proyecto hacia las áreas y no las áreas hacia el proyecto que es lo más conveniente.

Para comprender las razones por las que el proyecto que vamos a describir tuvo apoyo en las cinco áreas antes mencionadas, sería conveniente exponer en qué consiste cada una de ellas.

4.2.1. El área de construcción

Esta es una de las áreas que requiere poco mobiliario, no son necesarias ni mesas ni sillas, lo importante es contar con un espacio considerable, con tapete. Nosotros contamos con una alfombra y varias tinas para el material: trozos de madera que nos obsequiaron en una carpintería, material de ensamblado de diferentes formas y colores de tipo comercial, palitos de madera pintados de colores, 10 regletas con secuencias de tamaño desde 10 cm. hasta 100 cm., así como unos pocos de juguetes como material complementario.

Con las actividades que se realizan en esta área se favorecen las nociones espaciales, estructuras de equilibrio, coordinación viso-motriz, diferencias y semejanzas, procesos de seriación, clasificación, conteo y se realizan una gran cantidad de juegos que permiten en el niño el desarrollo del lenguaje a través del juego simbólico, al otorgarle un significado al pequeño trozo de madera con el que construye desde un cochecito hasta una extraña nave espacial.

Esta es una de las áreas que más disfrutan los niños y que puede relacionarse con la mayoría de los proyectos, por lo cual casi durante todo el año escolar puede permanecer dentro del salón de clases, pero es muy conveniente ir renovando sus materiales, pues desafortunadamente podemos ver cómo en la mayoría de las aulas el mismo material permanece durante todo el año escolar.

4.2.2. El área de actividades gráfico-plásticas

En esta área cobra mayor importancia la creatividad que se manifiesta a través de los materiales en los momentos en que se combinan o transforman al representar las cosas que han visto, que conocen o imaginan. A través de estas actividades aprenden a generar y observar cambios, a unir, separar, coordinar, combinar, enrollar, doblar, pegar, pintar, perforar, modelar, etc.

Aquí sí son necesarias las mesas y las sillas, así como una gran cantidad de materiales tanto comerciales como de desecho, como por ejemplo: plastilinas, sellos, plumones, crayolas, pinturas de madera, lápices,

tijeras, pegamento, pinceles, acuarelas, vinílicas, velas, cerillos, pinturas de zapatos, papeles de china, fantasía, crepe, lustre, cartoncillos, cartulinas, etc. De entre los materiales de reuso tenemos: platos desechables, cartones, conos de huevo, botes, estambres, retazos de tela, botones, biruta, azerrín, etc.

Esta área también muestra vicios, pues a pesar de la gran cantidad de materiales con que se cuenta, los niños terminan utilizando siempre hojas y crayolas, ésto se debe también a que las educadoras sabemos que ahora corresponde a los niños elegir qué, cómo y con qué realizar sus trabajos, lo cual es muy cierto, pero también tenemos el compromiso de mostrar a los niños otras formas de trabajo, pues de no hacerlo a los pequeños les resultará mucho más difícil descubrir las otras posibilidades. Con esto no queremos decir que cada vez que los niños realicen un trabajo vamos a decirles cómo hacerlo, lo que nosotros proponemos es que se le muestren varias técnicas para que en su momento ellos elijan cuál utilizar, o bien puedan desarrollar su creatividad a partir de la combinación de ellas.

Para conocer la gran variedad de técnicas mostramos a cada niño una, con la cual realizó un trabajo que se colocó en un muestrario en la pared, así cada vez que se realiza un trabajo, se elige de entre los modelos la que mejor se preste para el tipo de actividad y se pide al niño que la realizó que nos muestre cómo hacerlo, resultando sumamente enriquecedor.

4.2.3. El área de biblioteca

Para el descubrimiento del lenguaje escrito, ésta área resulta indispensable. Nuestra inquietud por la poca estimulación con que contaron los primeros niños que egresaron después de trabajar con el Método de Proyectos, nos hace reflexionar sobre la situación que se vive en la mayoría de los Jardines de niños, pues dentro de los salones en las áreas de biblioteca, sólo se cuenta con algunos cuentos infantiles y unas cuantas revistas.

Además, al adoptar el nuevo Programa de Educación Preescolar 92, las actividades de maduración psicomotriz para la adquisición de la lecto-escritura se vieron decontinuidad, sin embargo, no se buscó la manera de sustituirlas por otras que enriquecieran el desarrollo de los niños, razón por la cual la apropiación del lenguaje escrito se vió todavía más abandonado que antes.

Es de suma importancia tener a la mano todo tipo de textos para consultar, el área de biblioteca sería así, un espacio tan rico que en cualquier momento y con cualquier proyecto podríamos introducirnos a la investigación y a la lectura, a través de este tipo de actividades ampliamos en gran medida las posibilidades educativas, pues podrían surgir una gran cantidad de actividades al rededor de ésta.

A través de las actividades que surgen del área de la biblioteca, como la investigación, la clasificación de los textos, la lectura como recreación,

la consulta de textos, etc. los niños se encontrarán frente a las utilidades del lenguaje escrito y su apropiación será más fácil aún, que hacer los Ejercicios Previos a la Lecto-Escritura (E.P.L.E.) o de maduración que se realizaban antes, pero para lograrlo, es indispensable contar con un buen número de textos lo más variado posible.

Liliana Tolchinsky, en su libro Aprendizaje del lenguaje escrito, describe una serie de actividades que pueden surgir a través de la formación del área de biblioteca y que además de aportar habilidades y conocimientos de tipo lingüístico, favorecen importantes aspectos del desarrollo. Por ejemplo, describe la manera como una educadora, después de presentar una serie de materiales escritos a sus alumnos y de permitirles un acercamiento, ésta cuestiona sobre la manera de clasificar los textos, y así, a partir del criterio que expresen los niños, el material guardará un orden lógico.

Esta no es una actividad que podrá realizarse en un día, requiere de varias sesiones y cada una de ellas brindará nuevas oportunidades, pues los niños podrían escuchar historias por el placer de hacerlo, también interpretarán los textos, imaginarán el final de una historia después de haber escuchado parte de ella, los niños se verán motivados a recordar la secuencia al leer día con día parte de un cuento o novela, al invitar a los Padres de Familia para que participen en la lectura los niños podrán darse cuenta y valorar el uso de la misma.²⁷

²⁷ Liliana Tolchinsky. op. cit. p. 22

Esta área tiene poco tiempo que fue enriquecida, contamos con un tapete, cojines, algunas revistas, cuentos infantiles, una enciclopedia, un diccionario en dos tomos, libros de cuentos, de animales, libros de texto de la escuela primaria, cuadernos de trabajo editados por la SEP, libros de cocina, de historia, de literatura infantil, de cómo reparar el automóvil, sobre la salud, del cuerpo humano, de cómo hacer ropa, algunas revistas médicas y odontológicas, revistas de tejido, los libros de un curso de inglés llamado In touch, la guía telefónica de la Cd. de Xalapa, algunas revistas Jazmín y periódicos recientes (ver anexo 6). A diferencia de años anteriores, el área de biblioteca de nuestra aula ha crecido tanto en cantidad como en variedad, sin embargo, consideramos importante continuar incrementando los materiales en la medida de lo posible y a través de la ayuda de los Padres de Familia.

4.2.4. El área de dramatizaciones

Es aquí donde los niños tienen oportunidad de expresar lo que viven, aprehender su mundo, representar situaciones del medio ambiente, de ensayar diferentes papeles, de exteriorizar sus sentimientos, de crear situaciones ficticias, de dar vida a los objetos y transformarlos mágicamente.

En esta área puede representarse desde "la casita" hasta "el aeropuerto", lo importante es que se dé la oportunidad de representar experiencias y sobre todo que se refleje el medio social en que vive el niño, de esta manera se favorece el lenguaje tanto verbal como corporal, la cooperación, la participación y el pensamiento simbólico.

4.2.5. El área de limpieza y aseo personal

Con el único fin de reforzar los hábitos de higiene personal como la limpieza y el orden del salón, se creó de manera temporal esta área, en la cual contamos con un espejo y algunos peines, cepillo, rociador para el cabello, papel higiénico, pinturas y cepillo para el calzado, así como escoba, recogedor, cubetas y jerga.

A través de actividades como éstas, se favorece el sentido de cooperación en los niños, la responsabilidad de matener aseado su salón, así como su persona.

V. PARTICIPACION DE NIÑOS Y DOCENTE DURANTE LA MAÑANA DE TRABAJO.

Durante el trabajo por proyectos interactúan tres elementos fundamentales: "una actitud facilitadora del docente, una actitud participativa del niño y una organización específica de recursos materiales y del espacio".²⁸

Al hablar de una actitud facilitadora nos referimos a que en el momento del trabajo nos mostramos como orientadores y guías, proporcionando un conjunto de oportunidades que estimulan entre otras cosas la creatividad, la búsqueda de soluciones y la cooperación del niño por medio de proyectos, donde nos involucramos con los niños en una relación de mutuo respeto y libertad.

Los niños muestran una actitud participativa en las acciones y reflexiones resultado de las relaciones que establece con los objetos de conocimiento, a partir de los cuales construye los diversos aspectos que conforman su personalidad.

Para dejar clara la manera como nos proponemos vincular el Método de Proyectos con las áreas del desarrollo y específicamente aquellas relacionadas con la apropiación del lenguaje escrito, citamos a continuación el desarrollo de un proyecto realizado por el grupo de 1º "C" que llevó por nombre "Conozcamos los aviones"

Un día Jueves del mes de Marzo, dentro del salón de clases, los niños en completo movimiento acomodaban las cosas en su lugar. En esos momentos, Armando utilizó su creatividad y conocimiento previo al encontrar una hoja, la cual convirtió en un pequeño avión de papel.

²⁸ Idem.

Pronto todos los niños tenían uno en sus manos, pues Armando junto con dos niños más los hicieron para todo el grupo. Estaban tan entusiasmados con su juguete que salimos al patio por algunos momentos para lanzar sus aviones.

Como ya era hora de retirarnos, los aviones volaron hasta la mesa y ahí aguardaron la salida. Los niños tenían que organizar el trabajo para el día siguiente, sin embargo, no dejaban de hablar de sus aviones lo que me incitó a cuestionarlos. Así podría saber si su interés era superficial a causa de la emoción de jugar.

Sus respuestas mostraron un interés real, pues aseguraron que les agradaría saber cómo son los aviones por dentro, cómo los hacen, por qué vuelan. Fue entonces que me atreví a preguntarles si sabían para qué sirven, a lo que Abel respondió: "para ir de luna de miel".

Pude observar que la mayoría no tenía claras las utilidades propias de la aeronáutica por lo que propusimos investigarlo, los niños aceptaron. También dijeron que querían hacer más aviones con otros materiales.

Para determinar si la mayoría estaba interesada en los aspectos del proyecto se sometió a votación, fué entonces que todo se anotó en el friso, cuya utilidad conocen ya los niños pues, al ingresar a la escuela, desconocían que a través de una serie de dibujos o signos plasmados en una hoja, podemos recordar las actividades que vamos a realizar. Los pequeños que ya habían estado en el Jardín lo propusieron al principio del año escolar, los demás aceptaron con gusto la idea, pues realmente les ayudaba a recordar.

El friso no sólo cumple la función mnemónica, además, cuando la maestra es quien escribe, los niños se dan cuenta de algunas convencionalidades como su dirección horizontal y de izquierda a derecha, así como la utilización de grafías específicas, con actividades como éstas, los niños ya no tienen que llenar hojas con líneas de izquierda a derecha y de arriba a abajo.

Da tristeza recordar cómo los primeros niños que hicieron frisos cuando el PEP 92 apenas comenzaba a utilizarse, no tuvieron la oportunidad de observar cómo se escribía en él, pues la maestra dió tanta libertad que sólo se plasmaba lo que los niños querían y las actividades no se enriquecían.

Los niños que cursan el presente año escolar ya cuentan con algunas oportunidades más, como el propiciar la participación de los Padres de Familia. Los niños entusiasmados con el tema de los aviones pidieron a Mamá y a Papá que les ayudaran a investigar por qué vuelan los aviones.

Cuando los niños llegaron al Jardín hicieron sus comentarios al respecto explicando su fuente de información y para confirmar o refutar sus ideas hicimos uso de la biblioteca, en ella buscaron a través de las imágenes anticipando lo que en los libros decía.

Como participaron en equipos pequeños, el material resultó suficiente para hacer los comentarios necesarios, cuando la maestra leyó los textos, confirmaron sus anticipaciones y se sorprendieron de algunas otras cosas. La mayoría desconocía que hasta hace algunos años los aviones no existían y les pareció increíble la manera como se ha desarrollado la aeronáutica.

Al volvernos al friso para evaluar qué se había alcanzado y qué faltaba por hacer, los niños acertadamente indicaron que aún no hacíamos más aviones ni determinábamos su uso.

Antes de ir a casa el día anterior les entusiasmaba la idea de formar un gran avión en el área de dramatizaciones, así que esa actividad quedó anexada en el friso y se dispusieron a llevarla a cabo.

Puede parecer increíble la capacidad de organización que pueden tener los niños, pues en pocos minutos acomodaron sillas dejando un espacio al frente para el piloto y el copiloto, atrás para el equipaje y un baño.

Anteriormente habían llegado al acuerdo de que los grandes aviones pesan mucho por lo que necesitan motores muy grandes para ser impulsados, así que en su avión colocaron las cajas más grandes que encontraron a los lados para simular los motores.

como el juego resultó muy grato, decidieron repetirlo al día siguiente, preguntando antes en casa cuál es la función de las aeromosas, pues era algo que desconocían. También buscarían su significado en el diccionario de la escuela para corroborar las respuestas, además habría una mayor organización para intercambiar papeles respecto al piloto y el copiloto pues todos querían serlo.

Al jugar al avión, los niños inventaban toda una serie de historias, dramatizaban las actitudes de las personas adultas principalmente, les agradó disfrazarse. Propusimos inventar una canción para completar el juego y

ésta resultó muy sencilla pero con perfecta interacción con la actividad que se realizó.

Antes de ir a casa Bryan comentó que allá tenía dos aviones, uno de guerra y otro grande, los otros niños dijeron que también tenían y acordaron llevarlos al día siguiente para observarlos y determinar para qué pueden servir.

Cuando el proyecto resulta interesante para los niños y la educadora (quien definitivamente va a ayudar a que esto suceda), los días transcurren muy rápidamente. Al traer los aviones, primero jugamos con ellos, después, los fueron acomodando en pequeños grupos, de acuerdo al criterio del niño que participaba y así surgieron clasificaciones por color, tamaño, forma y uso.

Cada vez que se formaba una nueva colección de aviones se les inventaba un nombre, el cual se escribía en una tarjeta. Cuando el juego perdió interés, cada quien eligió un avión para dibujarlo tomándolo como modelo y junto al dibujo escribieron el nombre que habían inventado para su avión (ver anexo 7).

Como en el área de biblioteca tenemos algunos juegos de mesa, Alejandra comenzó a jugar una lotería de color acompañada de Sindy, Sarahí y Brenda, entonces les propusimos la idea de elaborar una lotería con aviones de colores. La actividad fue aceptada por todo el grupo y resultó muy enriquecedora desde su elaboración.

Cada niño eligió los seis colores que tendría su carta y recortó los

aviones previamente dibujados por ellos mismos con una plantilla, en esos momentos se vieron en la necesidad de contar, sumar y restar, gratamente.

Los niños se autocorregían con ayuda de sus compañeros, tanto al contar como al mencionar equivocadamente el color de sus aviones.

Realmente se divirtieron, tanto al hacer como al jugar la lotería, se veían unos a otros diciendo: "A tí te faltan tres", "Yo ya tengo cinco", "Sólo me falta uno".

Antes de terminar el proyecto, cada uno de los niños eligió el material a usar para hacer su avión. Algunos fueron de plastilina, otros de cartón, otros de cajas y sólo Mayra lo dibujó en una hoja de papel.

Con los trabajos montamos una exposición, justo en cada avión se podía ver una pequeña tarjeta con el nombre del autor. Cada uno se llevó su trabajo a casa para mostrarlo a sus familiares y todo lo que había aprendido.

Al día siguiente nos reunimos para revisar el friso, acordamos que el trabajo se podía dar por terminado, pues las actividades propuestas se habían agotado y no existía ninguna otra inquietud a nivel grupal.

En ese momento cada niño que así lo quiso expuso sus inquietudes, diciendo en su mayoría que les fue muy difícil buscar las palabras en el diccionario, pues no había tanto dibujo y aún no sabían leer, sin embargo aseguraron que les agradó jugar al avión, también recordaron el experimento de colocar un globo en la boca de una botella calentándola en baño maría y lo

sorprendente de ver que el globo de la botella más grande se infló más rápido.

5.1. Descripción del proyecto por etapas

El proyecto realizado fue de una duración de nueve días hábiles, comprendidos del jueves 23 de marzo al martes 4 de abril. En la descripción que realizamos no se especificaron las actividades, sino que se habló de todo el proceso de una manera general.

Sin embargo, a continuación mencionaremos teóricamente en qué consiste cada etapa del proyecto, vinculándolas con las actividades que se realizaron con los niños.

5.1.1. Surgimiento

El PEP 92 indica que en un proyecto "La primera etapa abarca una serie de actividades libres o sugeridas, durante las cuales pueden ser detectados intereses de los niños. Así va surgiendo entre niños y docentes el proyecto; luego se va definiendo hasta llegar entre todos a la elección del mismo, con un nombre determinado."²⁹ En el ejemplo anterior, podemos observar cómo el proyecto surge a través de la espontaneidad de elaborar los aviones y se va reforzando al cuestionar al respecto, para determinar si existe o no un interés real por el tema.

En otras ocasiones, los proyectos han surgido de problemas que se

²⁹ SEP. Programa de Educación Preescolar. op. cit. p. 32

presentan, de eventos especiales en el Jardín o la comunidad, de actividades libres como la dramatización y de visitas a la comunidad o al mismo Jardín.

5.1.2. Planeación general

Una vez detectado el interés del grupo, se define el nombre del proyecto que responde a la pregunta ¿qué vamos a hacer? A partir de lo que respondan los niños la educadora podrá darse cuenta si el nombre es el adecuado, pues debe dar pie a la participación de todos. Cuando los pequeños logren responder a la pregunta, entonces surgirán una serie de actividades a realizar, que deberán ser anotadas en el friso. Una vez definido el proyecto se procede a organizar las actividades que lo van a integrar, lo que podrá hacerse a partir de las repuestas de las siguientes preguntas: ¿qué podemos hacer para...? ¿cómo lo hacemos? ¿dónde? ¿quién lo hará? ¿qué necesitamos? entre otros cuestionamientos. Simultáneamente los niños irán registrando sus participaciones en el friso, el cual estará en un lugar visible del salón cuidando que éste tenga un tamaño adecuado y sea accesible para los niños.

Durante el desarrollo del proyecto los niños podrán observar o consultar el friso para establecer la relación entre lo planeado y lo realizado.

Al docente corresponde registrar la planeación general del proyecto en su libreta de planes, estableciendo una relación de juegos y actividades que favorezcan los aspectos del desarrollo de manera integral, buscando estrategias para incluir dentro del proyecto los aspectos a favorecer de manera equilibrada.

En el proyecto "Conozcamos los aviones" las respuestas a una serie de preguntas indicaron el interés de la mayoría de los niños por conocer cómo están formados los aviones, las partes que le integran, su funcionamiento y a sugerencia de la educadora el uso que las personas podemos dar a los aviones.

Al registrar la planeación general, pudimos percatarnos que era necesario realizar otras actividades para incluir los cinco bloques de juegos y actividades que, como mencionamos en el capítulo tres, a pesar de que el desarrollo es considerado como un proceso integral, estos cinco bloques son manejados únicamente con fines de organización y evaluación observando cuáles de estos se presentan con mayor frecuencia y cuáles resulta necesario incluir.

Investigar cómo y por qué vuelan los aviones, cómo están hechos, cuáles partes los forman, para qué pueden servir, son actividades que encajaron en el bloque de juegos y actividades de lenguaje, en sus tres aspectos: lenguaje oral, lectura y escritura; elaborar aviones para jugar perteneció al bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, al igual que la actividad programada por la educadora de inventar o crear una canción, posteriormente la dramatización de éste juego también se incluyó en este bloque.

De permitir que un proyecto no incluya los tres bloques de juegos y actividades faltantes, se estarían desaprovechando una gran cantidad de posibilidades educativas.

Corresponde a nosotras las educadoras realizar una planeación lo más completa posible, siempre y cuando se respete la opinión e interés de los

niños y no se termine conduciendo el aprendizaje como se realizaba anteriormente, simplemente con anotar en las observaciones los bloques de juegos y actividades que faltan, y estando pendientes de incluirlas a partir de alguna sugerencia de los niños. Fue así como sucedió en el proyecto que describimos, pues después de investigar sobre el desarrollo de la aeronáutica y observar que el hombre por su deseo de volar inventó los globos aerostáticos los cuales lograban elevarse a partir del calentamiento del aire, realizamos el experimento de las botellas de vidrio calentándolas a baño maría con un globo en la boca.

De igual manera, al traer los niños sus aviones al Jardín, aprovechamos la actividad para realizar operaciones matemáticas como la clasificación de los materiales de acuerdo a los criterios de los niños. Al elaborar la lotería de aviones de colores también pudimos realizar una serie de operaciones lógico-matemáticas.

Para el bloque de juegos y actividades psicomotrices se aprovechó la sesión de cantos y juegos y sobre todo las actividades de educación física, donde los niños pudieron descubrir el uso de sus posibilidades de expresión con su propio cuerpo al representar los movimientos de los aviones al elevarse, al aterrizar, al planear, etc. Estas actividades sí pudieron anotarse desde la planeación general (Ver en el anexo 8 el formato de planeación general).

5.1.3. Realización del proyecto

El surgimiento y planeación del proyecto establecen la primera parte del mismo, mientras que la realización constituye la segunda y la que seguramente se llevará más tiempo, ya que es el momento de poner en práctica todo aquello que se ha planeado, "está formada por los distintos juegos y actividades que tanto niños como educadora proponen a lo largo del mismo. La duración de esta segunda etapa es impredecible y dependerá de los distintos caminos que tome un proyecto hasta llegar a lo que niños y docente decidan como culminación del mismo."³⁰ Para lograrlo se debe proporcionar una gran variedad de experiencias y alternativas en la realización de actividades de diferentes materiales y técnicas que despierten su interés, estimulen su creatividad, les permita autoafirmarse al expresar a través de la palabra: acción, color, figura, forma, movimiento, construcción, etc. actividades que el docente se encargará de graduar en el formato de planeación diaria.

En el caso del proyecto "conozcamos los aviones" las actividades se realizaron cotidianamente, siguiendo el ritmo que el grupo marcó, así, investigaron los niños en casa, después en los libros del salón cómo vuelan los aviones, cómo están hechos y qué tienen dentro, además de la historia de la aeronáutica; también dramatizaron el juego de volar en un avión, elaboraron aviones con diferentes materiales, los dibujaron con un modelo presente, hicieron una lotería de aviones de colores, inventaron una canción, clasificaron los aviones y escribieron en las tarjetas el nombre de su colección, etc.

³⁰ Idem.

Diariamente y antes de ir a casa, en un lapso breve y de manera muy general, acordábamos lo que se realizaría al día siguiente, apoyándonos en el friso o en cualquier otra inquietud que se expresara a nivel grupal, a partir de ahí correspondió al docente elaborar el plan diario (ver planes de trabajo en anexo 9). Esta etapa concluyó cuando se agotaron las actividades marcadas en el friso y no existió alguna inquietud más acerca del tema. También puede acabar cuando el grupo en general haya perdido interés por realizar las actividades como consecuencia de alguna situación no esperada.

5.1.4. Evaluación

La tercera y última etapa en la realización de un proyecto es la evaluación, "consiste fundamentalmente en la autoevaluación de los resultados del proyecto realizado, así como de las dificultades y vivencias que les servirán de base para futuros proyectos"³¹ para lo cual se debe considerar la participación de niños y docente al expresar los descubrimientos realizados, las dificultades que se encontraron y las formas de solución, la valoración de las experiencias y aprendizajes del grupo, las observaciones entre lo planeado y lo realizado, etc.

Una vez reunidos con los niños y después de haber discutido los puntos principales del proyecto en término, el docente registrará los aspectos más significativos de éste en el formato de evaluación general del proyecto (anexo 9), para lo cual también se tomará en cuenta las observaciones diarias registradas en el plan; la evaluación ofrece la oportunidad de observar,

³¹ Idem.

atender, orientar y promover el avance de la acción educativa de manera sistemática y permanente.

En nuestro proyecto "Conozcamos los aviones", la autoevaluación grupal se realizó en muy poco tiempo. Al determinar que no existían más actividades a realizar en el friso cada quien expuso sus inquietudes. Al principio los niños manejaban lo que les gustó y lo que no les gustó, pero al preguntarles que fue lo que les costó más trabajo realizar, Brenda comentó que buscar las palabras en el diccionario pues no había tanto dibujo y aún no sabe leer, a lo que la mayoría del grupo estuvo de acuerdo; aseguraron que les gustó mucho jugar al avión así como a la lotería, aunque algunos niños dijeron que les costó mucho trabajo recortar los aviones.

Posteriormente procedimos a llenar el formato de evaluación general en el que anotamos la manera como los niños disfrutaron al utilizar los aviones de juguete, la dificultad de algunos niños para encontrar más criterios de clasificación, y de reconocer algunos colores, la facilidad de la mayoría para inventar grafismos al escribir el nombre de su avión o del grupo de aviones y la importancia de que en un próximo proyecto se continúe reforzando los colores aplicados a diferentes objetos cercanos para los niños que aún no los diferencian.

También anotamos cómo la participación de los Padres de Familia fue muy valiosa al iniciar el proyecto, pero quizás debimos haberlos involucrado más al explicarles las razones por las que pedimos a los niños que escribieran en todo momento, ya que de esta manera favorecemos el desarrollo natural del aprendizaje de la escritura. Al comunicar esto a los

padres sería menor el choque a que se enfrentan los niños entre lo que aprenden en casa y lo que descubren en la escuela, por lo que decidimos dar una pequeña explicación a los padres a la hora de la salida.

5.2. Las actividades cotidianas o de rutina

Existen una serie de actividades que realizamos todos los días y que no fueron incluidas en la descripción del proyecto "Conozcamos los aviones" para no hacerla demasiado extensa, pero no por ello son menos importantes.

Entre las actividades de rutina realizamos el saludo al llegar al Jardín, ya que fomenta los hábitos de cortesía y socialización; los ejercicios de activación colectiva que se realizan con todos los niños del Jardín en los cuales movemos todo nuestro cuerpo para llenarlo de entusiasmo y energía; la reflexión sobre nuestro cuidado de salud y persona al estar bien aseados; el registro del calendario para ubicarnos en el tiempo, conocer los días de la semana y recordar nuestro futuro y pasado inmediato, en el que además registramos el clima; el pase de lista a través de diferentes actividades como descubrir quién no asistió o quién reconoce sus apellidos; alimentar a la tortuga; regar las plantas cada tercer día; realizar la sesión de cantos y juegos con la gran colaboración de la maestra de música, quien dos veces por semana a través del juego introduce a los niños en la iniciación musical; realizar dos veces por semana educación física y por último la despedida.

Como se mencionó anteriormente, el Método de Proyectos se apoya en el trabajo por áreas, por lo que algunas veces nos organizamos por equipos para

trabajar, así, mientras unos niños permanecían en el área de construcción, otros realizaban un trabajo en el área de expresión gráfico-plástica y otros investigaban en la biblioteca, después los niños se rotaban hasta que, de ser posible en la misma mañana participaban en las tres áreas.

5.3. Evaluación didáctica

Al preocuparnos por la falta de estimulación en el área del lenguaje escrito en los niños egresados después de trabajar con el Método de Proyectos, nos vimos en la necesidad de buscar las causas que le generan, así como las posibles alternativas de solución.

Por medio del trabajo realizado para elaborar esta propuesta, pudimos darnos cuenta que una de las principales causas fue la incorrecta planeación que se realizaba al surgir un proyecto dentro del salón, además, la falta de conocimientos generales en relación con la apropiación del lenguaje escrito.

Ahora, después de haber llevado a la práctica no sólo el proyecto a que se hace mención en este trabajo, sino todos los que surgieron posteriormente, podemos asegurar que ha resultado sumamente satisfactorio y enriquecedor que el docente participe en la planeación general del proyecto, incrementando aquellas actividades que no sugirieron los niños o enriqueciendo sus propuestas pues resulta indispensable para la comprensión del porqué y para qué de la lecto-escritura.

Sin embargo esto no se hubiera podido realizar si el docente no contara

con una preparación adecuada para comprender la importancia del acercamiento que los niños deben tener desde preescolar (o antes de ser posible), al lenguaje escrito.

Definitivamente no enseñamos a ningún niño a leer y escribir de manera convencional, pero si descubrieron a través de las actividades que se programaron por iniciativa de la educadora el uso de la escritura y sobre todo lograron interesarse en él, vivieron un acercamiento tal, que libremente escribieron y leyeron en todo momento, teniendo como único modelo su nombre propio, el cual les forzó a realizar un continuo cuestionamiento pues las hipótesis que elaboraron no recibieron confirmación.

Resulta importante aclarar que la planeación que ahora realizamos no fue producto de nuestra creación (a excepción del formato utilizado), sino que es parte de la metodología que ofrece el PEP 92, pero que desafortunadamente no se había aplicado de manera correcta.

También es importante reconocer que los resultados de este trabajo no sólo han servido a nosotros, pues el proceso se ha compartido con las educadoras del Jardín de Niños donde laboramos a través de las juntas técnicas, quienes de igual manera han aplicado en sus aulas la planeación conjunta y responsable obteniendo resultados muy alentadores.

Además, porque conjuntamente observamos que al planear junto con los niños, podemos proponer o incluir todo tipo de actividades y no sólo las relacionadas con el lenguaje, así, podemos apoyar aquello que el grupo

necesita como la adquisición de nociones matemáticas, de psicomotricidad, de realación con la naturaleza, con las artes gráficas, con la música, con la ubicación del tiempo y espacio, con la socialización, con el afecto, con la cultura y costumbres de la comunidad o cualquier otra situación que a los niños interese y sobre todo que sea parte de su realidad.

Finalmente queremos mencionar que elaborar esta propuesta ha sido todo un reto para nosotros, pues surgió de una situación problemática dentro del aula, es decir, de una realidad, razón por la cual se elaboró no como un requisito para titulación, sino como un instrumento de mucha utilidad para el mejoramiento de nuestra labor educativa.

CONCLUSIONES

Con la presentación del nuevo Programa de Educación Preescolar en 1992, surge la inquietud de que los profesores se preparen correctamente para aplicarlo, y por primera vez en mucho tiempo, se ofrecieron programas de actualización profesional. Sin embargo, a pesar de ello, un gran número de educadores no hemos comprendido aún la metodología de proyectos y su aplicación ha resultado errónea.

Se han confundido enormemente los términos, se ofrece una excesiva libertad a los niños. Así, al indicar el PEP 92 que corresponde a ellos elegir el tema sobre el cual trabajar, así como las actividades que de él se desprendan, nosotros nos hemos hecho a un lado sin considerar que nuestra participación es necesaria para equilibrar por medio de las actividades el desarrollo integral de los niños a nuestro cargo.

No planear correctamente las actividades dentro del aula ha provocado grandes deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y resulta peor si aunamos la falta de conocimiento sobre aspectos básicos del desarrollo de los niños.

No obstante, no podemos comparar el desarrollo de aquellos niños que al llegar al Jardín se pasan toda la mañana jugando con los mismos materiales todo el año escolar y que no cuentan con el apoyo de su maestra para encausar sus intereses; ni el de los niños que todo el tiempo están haciendo lo que su maestra les indica, realizando una serie de ejercicios sin sentido para ellos, con aquellos niños que se organizan con sus compañeros y maestra para

alcanzar objetivos en común, conocer profundamente algunos temas de su agrado, que investigan, que descubren y que no sólo se mantienen en acción sino que además logran comprender a través de la reflexión aquello que viven.

Decir que debemos planear correctamente un proyecto no significa que debemos encauzarnos por la planeación excesiva, cargada de actividades específicas para alcanzar aquellos aprendizajes que el docente considera importantes sin tomar en cuenta la realidad de los niños, como sucede a veces con los ejercicios de maduración que se supone preparan a los niños para el inicio de la lecto-escritura.

Es importante recordar que la comprensión del lenguaje escrito no es el resultado de la maduración (considerando a ésta como el crecimiento orgánico que sufre el niño), pues carece de importancia si no se cuenta con las experiencias significativas obtenidas del medio, así como la información que sólo se adquiere por transmisión social, sintetizados en la equilibración del conocimiento.

Cuando los docentes no comprendemos la importancia de considerar tanto a la madurez como a la experiencia, la transmisión social y la equilibración para alcanzar el aprendizaje del lenguaje escrito y sólo nos vinculamos a las actividades madurativas, incrementamos la mecanización del mismo. Debemos estar conscientes que debe realizarse de una manera natural, cultivándose más que imponiéndose, no tiene por qué basarse en una instrucción artificial o a través de la realización de planas o de la copia, sino del descubrimiento y las reflexiones que el niño va haciendo al inventar sus propias grafías, al observar a otros escribir y leer, creando sus propias construcciones, de la

misma manera como comprendemos el lenguaje oral.

En definitiva, estamos de acuerdo que el nivel preescolar inicie el aprendizaje de la lecto-escritura, pero no asumiendo actitudes de la escuela primaria tradicionalista, sino a través de la creación de un ambiente alfabetizador, donde el docente al aplicar el Método de Proyectos, escriba y lea en todo momento delante de los niños, les permita realizar todo tipo de dibujos, jugar con el lenguaje escrito utilizándolo en cualquier actividad, creándoles situaciones de aprendizaje para que desarrollen su lenguaje a través del juego simbólico y, sobre todo, haciéndoles participar en común acuerdo.

Las experiencias que hemos descrito en esta propuesta pedagógica son una invitación a las educadoras para seguir adentrándose en los procesos de adquisición de los niños con respecto al lenguaje escrito, actividad que se facilita a través del Método de Proyectos.

A N E X O S



FICHA DE IDENTIFICACION DEL NIÑO PREESCOLAR

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

1. DATOS GENERALES:

1.1 Nombre del niño _____

Apellido paterno	Apellido materno	Nombre (s)
------------------	------------------	------------

1.2 Edad _____ Fecha de nacimiento _____

Año Mes Día

1.3 Domicilio _____ Teléfono _____
Calle N° Colonia

14 En caso de emergencia favor de avisar a: _____
con domicilio en _____ o al Tel. _____

5 Jardín de Niños _____ Clave: _____ Turno: _____
Grado: _____ Grupo: _____ Zona: _____ Sector: _____
Domicilio: _____ Localidad: _____ Estado: _____

11: DATOS FAMILIARES:

	Nombre	Edad	Escolaridad	Ocupación
2.1 Padre				
Madre				

2.2 Personas con las que vive el niño. (anotar el número) .
Padre () Madre () Hermanos () Abuelos () Tíos ()
Primos () Otros () Total: _____ Lugar que ocupa entre los Hermanos ()

2.3 Ingreso económico familiar

III. CARACTERISTICAS DE LA VIVIENDA Y LA COMUNIDAD: (marque con una X)

3.1 Casa sola () Departamento () Cuarto () 'Propio ()
Rentado () Otros ()

3.2	Nº de cuartos	Tipo de construcción
-----	---------------	----------------------

3.3 Servicios con que cuenta la vivienda:
 Agua () Drenaje () Electricidad () Teléfono () Gas ()

3.4 Servicios de la comunidad:
Alumbrado público () Calles pavimentadas () Alcantarillado ()
Teléfono () Transporte público ()

Observaciones

IV. ANTECEDENTES PRENATALES Y POSTNATALES: (marque con una X)

41 Embarazo: Normal () con problemas () especifique _____

↓ 2 Parto: Normal () Con problemas () especifique

ANEXO No. 2

BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

En este anexo se presentan los bloques de juegos y actividades, así como sus contenidos, cabe recordar que el desarrollo del niño no sucede de manera fraccionada sino integralmente, sin embargo, los bloques de juegos y actividades se presentan así para facilitar la organización y sobre todo la evaluación por parte del docente.

a) Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística

- * Música
- * Artes escénicas
- * Artes gráficas y plásticas
- * Literatura
- * Artes visuales

b) Bloque de juegos y actividades de psicomotricidad

- * Imagen corporal
- * La estructuración del espacio
- * La estructuración temporal

c) Bloque de juegos y actividades de realación con la naturaleza

- * Salud
- * Ecología
- * Ciencia

d) Bloque de juegos y actividades matemáticas

- * La construcción del número como síntesis del orden y la inclusión jerárquica
- * Adición y sustracción en el nivel preescolar
- * Creatividad y libre expresión utilizando las formas geométricas

e) Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje

- * Lengua oral
- * Escritura
- * Lectura

ANEXO No. 3

CONCENTRADO DE LOS BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES EN EL PLAN DIARIO

Fecha _____

Nombre del proyecto _____

Actividades a realizar
en este díaBloque al que pertenecen
preponderantemente

Observaciones

Para visualizar con mayor facilidad los bloques de juegos y actividades,
los manejamos con colores, quedando de la siguiente manera:

ANEXO No. 4

NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DEL LENGUAJE ESCRITO EN LOS NIÑOS DE 1º "C"

Para conocer el nivel de conceptualización de los niños que integran el grupo de 1º "C" se realizaron una serie de actividades que a continuación describiremos.

De manera individual, pedimos a los niños que escribieran tres palabras (casa, gato y hormiga), de esta manera pudimos observar cuáles niños ya descubrieron los textos como algo diferente del dibujo, es decir, que existe una diferencia entre dibujar y escribir, el resultado fue el siguiente:

Armando	Dibuja y hace grafías
Luis Alberto	Sólo dibuja
Bryan Jesús	Hace grafías
Galdino Iván	Hace grafías
Jose de Jesús	Hace grafías
Alejandro	Hace grafías
Román	Hace grafías
Adair Joseph	Hace grafías
Luis Antonio	Hace grafías
Abel alfredo	Hace grafías
Arturo	Dibuja y hace grafías
Arlet	Sólo dibuja
Mayra Isabel	Hace grafías
Karla Estephanía	Hace grafías
Nancy Anayeli	Dibuja y hace grafías

Sindy Giovanna	Hace grafías
Sandra Herlinda	Hace grafías
Sarahí	Dibuja y hace grafías
Alejandra Abigail	Hace grafías
Ana Gabriela	Hace grafías
Brenda Itzel	Hace grafías

Podemos observar los resultados de manera general en la siguiente gráfica y los trabajos realizados por los niños a continuación.

HIPOTESIS DE LA ESCRITURA

