



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA FORMACIÓN DE
COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

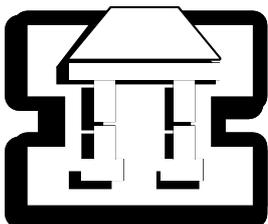
T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
PATRICIA QUEZADA TORRES

COMISIÓN DICTAMINADORA:

ASESOR:
LIC. JOSÉ ESTEBAN VAQUERO CÁZARES

SINODALES:
LIC. EDY AVILA RAMOS
MTRA. MARÍA CRISTINA BRAVO GONZÁLEZ



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A MI MAMÁ

Por ser mi mayor ejemplo de lucha, entrega, dedicación y fortaleza. Gracias infinitas por todo lo que me has dado, por acompañarme en todo momento, gracias por darme las bases que me ayudan a vivir día a día. Con todo mi respeto, admiración y cariño, este triunfo también es tuyo, te amo mamá.

A MI PAPÁ

Por ser mi cómplice, mi compañero y amigo. Gracias por darme tu mano cuando he sentido caer, gracias por estar aquí. Naciste para ser mi papá...y te amo con todo mi corazón. ¡Lo logramos!

A MI HERMANO

Hugo, mi luz, mi sol, mi vida, mi motor para seguir, luchar y triunfar, mi inspiración para salir adelante, mi fuerza, mi amigo, mi hermano, mi aliado, mi otro yo. Hermano, gracias por todo lo que hemos logrado, te amo con todo mi ser.

A MI ABUELITA Y ABUELOS

Por todo su apoyo e infinita bondad, por su ejemplo de lucha y entrega. Gracias por los ángeles que formaron para darme la vida, los amo con todo mi corazón

A MIS TÍOS Y TÍAS

Tía Cuca: gracias por el tiempo dedicado a mi cuidado. Cruz, Martha, Lupe, Álvaro, Tere, Rosa, Dany, Gabriel y Carlos, gracias por todo su apoyo y cariño

A MIS ANGELITOS

Tío Toño, tío Ray, tío Chucho y abuelito, por cuidarme, protegerme y guiar mi camino, gracias por estar conmigo en todo momento

MIS PRIMOS

Ale, Víctor, Toño, Ana, Anita, Dany, Daniel, Ray, Ricky, Mary Jo, Álvaro, Israel, Arlín, Edson, Viri, Aaron, Areli, Cuquin, Peque, David, Mario, Carlos, Ceci, Lalo, Jorge y Angelita, gracias por su cariño, por su apoyo y por todos los momentos compartidos, los quiero mucho.

A MIS SOBRINOS

Gracias por darle a mi vida alegría e inocencia. **Ari:** mi niña, gracias por llenar mi vida de luz, paz y alegría, gracias por todo el amor que con tus besos y abrazos me haces sentir, ¡¡te amo mami!!

A MIRIAM

Gracias por estar conmigo, por tu apoyo, tu cariño, gracias por todos los momentos vividos, por todas las experiencias compartidas y aprendizajes adquiridos, gracias por ser mi hermana elegida te quiero mucho Mimí.

A MIS AMIGOS

Gracias por todo lo que hemos compartido, de manera especial a Karen, Nevenka y Jonathan, por todo su apoyo, cariño y comprensión, gracias porque sin ninguna obligación están siempre que los necesito, gracias por estar a mi lado los quiero mucho.

A MIS MAESTROS

En especial a Esteban Vaquero por ayudarme a concluir este sueño, Edy y Cristina gracias por el apoyo. A todos los maestros que he tenido a lo largo de mi trayectoria escolar gracias por todos los conocimientos que compartieron conmigo y que me ayudan a concluir esta etapa.

A LA FAMILIA GALICIA-POOT, CAMACHO-ALONSO Y FLORES-ESTRADA

Por todo su cariño y apoyo, por sus atenciones y cuidados, los quiero mucho.

A LA DIRECTORA Y PERSONAL DEL COLEGIO ASTURIAS

Profra, Angélica Moreno y equipo de trabajo, gracias por la confianza brindada para realizar lo que más amo en la vida.

A MIS ALUMNOS

Gracias mis niños por todo su cariño, bondad, alegría e inocencia, gracias por hacer de cada día algo mágico.

A todas las personas que han compartido momentos inolvidables conmigo, todos y cada uno de ustedes son parte de este sueño. **GRACIAS** por ser parte de mi vida. Gracias a Dios por guiar mi camino y llenar mi vida de fe, esperanza y amor.

ÍNDICE

	P.p.
Resumen.....	
Introducción.....	1
Capítulo 1. El psicólogo educativo en la educación preescolar:	
1.1 Breve historia de la psicología.....	11
1.2 La psicología educativa.....	12
1.3 La educación preescolar y el psicólogo educativo.....	16
Capítulo 2. Historia de la educación preescolar:	
2.1 Antecedentes.....	20
2.2 Modelos educativos.....	21
2.3 Teorías del aprendizaje.....	29
2.4 La educación preescolar en México.....	39
Capítulo 3. Modelo actual de la educación preescolar en México y la incursión del psicólogo	
3.1 La nueva Reforma Educativa en México.....	47
3.2 Programa de Educación Preescolar, SEP 2004.....	49

	P.p.
3.3 Definición de competencia.....	52
3.4 Las competencias en la educación inicial.....	53
3.5 El psicólogo y la formación de competencias.....	58
Conclusiones.....	66
Referencias.....	73

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es describir la función del psicólogo en la formación de competencias en la educación preescolar.

Las competencias definidas por la Secretaría de Educación Pública como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos, son la base del modelo actual de educación preescolar en México y en éstas se destaca la importancia de las conductas de los niños en términos observables, así como su evaluación.

El psicólogo, interesado por el estudio de la conducta humana, es de gran importancia en el desarrollo de dicho modelo debido a que las competencias son una serie de comportamientos necesarios para que una persona logre desempeñar satisfactoriamente una función, una tarea o una actividad. El profesional de la psicología a través de sus funciones de investigación, intervención, desarrollo, prevención-planeación y diagnóstico-evaluación, logra diseñar estrategias o programas que permiten entrenar a los profesores para desarrollar en los alumnos las competencias requeridas en diversos contextos.

En el capítulo uno, se presenta una descripción de la historia de la psicología en general, de la psicología educativa y de la función del psicólogo dentro de esta área. En el capítulo dos, se hace una descripción de la historia de la educación preescolar, los modelos y teorías del aprendizaje y una breve reseña de la educación preescolar en México. Por último, en el capítulo tres, se describe la nueva Reforma Educativa y el Programa de Educación Preescolar 2004 propuesto por la SEP que actualmente rige la organización de dicho nivel en nuestro país. Debido a que este programa está basado en competencias, se menciona la definición de competencias y la función que tiene el psicólogo en la formación de éstas.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es describir la función del psicólogo en la formación de competencias en la educación preescolar.

Las competencias definidas por la Secretaría de Educación Pública como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos, son la base del modelo actual de educación preescolar en México y en éstas se destaca la importancia de las conductas de los niños en términos observables, así como su evaluación.

El psicólogo, interesado por el estudio de la conducta humana, es de gran importancia en el desarrollo de dicho modelo debido a que las competencias son una serie de comportamientos necesarios para que una persona logre desempeñar satisfactoriamente una función, una tarea o una actividad. El profesional de la psicología a través de sus funciones de investigación, intervención, desarrollo, prevención-planeación y diagnóstico-evaluación, logra diseñar estrategias o programas que permiten entrenar a los profesores para desarrollar en los alumnos las competencias requeridas en diversos contextos.

En el capítulo uno, se presenta una descripción de la historia de la psicología en general, de la psicología educativa y de la función del psicólogo dentro de esta área. En el capítulo dos, se hace una descripción de la historia de la educación preescolar, los modelos y teorías del aprendizaje y una breve reseña de la educación preescolar en México. Por último, en el capítulo tres, se describe la nueva Reforma Educativa y el Programa de Educación Preescolar 2004 propuesto por la SEP que actualmente rige la organización de dicho nivel en nuestro país. Debido a que este programa está basado en competencias, se menciona la definición de competencias y la función que tiene el psicólogo en la formación de éstas.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la psicología se remonta a la época de los griegos y a través de la historia ha estado ligada a la filosofía. Su constitución como disciplina científica y profesional puede ubicarse en los principios del siglo XX, durante el cual presenta la influencia de varias tendencias, (experimental, cognoscitivista, funcionalista etc.) por lo que se conforman varias escuelas.

En nuestro país, la enseñanza de la psicología se inició hacia 1893 por el Dr. Ezequiel A. Chávez, en la Escuela Nacional Preparatoria, y durante 1938 se consolidó su enseñanza en la Universidad Nacional Autónoma de México, integrada en el área de humanística. En 1958-1959 se creó el nivel profesional de la licenciatura en el entonces Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y fue hasta 1960 que se otorgó el título profesional y la Facultad de Psicología se creó en 1973 (Harsch, 1985).

Los servicios que presta el psicólogo están destinados para prácticamente todas las clases sociales y a lo largo de todas las edades. Sus habilidades profesionales son: 1. Investigación, 2. Intervención, 3. Desarrollo, 4. Prevención-Planeación y 5. Diagnóstico-evaluación.

El campo de acción de la psicología ha ido aumentando y sus funciones profesionales diversificándose, así podemos señalar que en un principio su campo era fundamentalmente el clínico y su función la de auxiliar de psiquiatra, encargado de aplicar pruebas psicológicas. De ese entonces a la fecha, muchos cambios se han vivido en el ejercicio profesional del psicólogo, nuevos y muy diversos campos de acción se han desarrollado: la educación, el diseño, las organizaciones laborales etc.

Actualmente la psicología tienen una extensa y variable aplicación en las diferentes áreas de la vida práctica, y a pesar de todas las dificultades a que se enfrenta, cada vez se hace más evidente que su papel en el análisis, investigación y solución de diversos problemas del ser humano es fundamental.

Los psicólogos se encuentran cada vez más conscientes de su responsabilidad con la comunidad, contar con habilidades de tipo social es un elemento inherente a cualquier campo de aplicación profesional. La labor del psicólogo implica tanto conciencia social como un profundo conocimiento y respeto por el individuo en particular, pues un grupo social se integra por individuos cuyo comportamiento está en constante interacción con la comunidad a la que pertenece. Algunas de las áreas en las que el psicólogo puede llevar a cabo sus funciones como profesional son: la psicología clínica, la psicología social, la psicología industrial, psicología general experimental y la psicología educativa (Harrsch, 1985).

La psicología educativa, que es el contexto para la realización de este trabajo, combina dos campos: el de la educación y el de la psicología: Por un lado consiste en el estudio científico de la conducta humana y de los principios según los cuales puede ésta dirigirse en la educación y por el otro estudia el aprendizaje de los diversos contenidos educativos; así, la psicología educativa le proporcionará al maestro mucho de lo que necesita para alcanzar sus logros, como una buena motivación grupal, un aprendizaje adecuado, etcétera.

El psicólogo educativo se dedica a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que facilitan los procesos de aprendizaje y los factores emocionales que en él se involucran, desde el desarrollo del niño hasta su educación profesional, así como los procedimientos de enseñanza adecuados a cada nivel; su interés fundamental es el estudio de la psicología del desarrollo infantil, educación especial y evolución conceptual sobre la educación. La función específica del psicólogo educativo consiste en identificar las variables que facilitan el aprendizaje significativo, analizar y enumerar los principales problemas existentes en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, interviene en la asesoría de las políticas de planeación educativa y contribuye en la creación de programas de formación y/o entrenamiento acordes a los recursos humanos y la realidad cultural del país.

De igual forma, estudia las diferencias individuales y la influencia de las mismas, en la forma en que aprenden las personas, las diferencias intelectuales y el estudio del proceso de aprendizaje en el aula con el objeto de aumentar la eficacia de la enseñanza.

La expansión profesional del psicólogo educativo, abarca todos aquellos terrenos, campos, sectores o lugares de trabajo donde tenga lugar un proceso educativo independientemente de las fases de edad evolutiva, características del desarrollo escolar, social o cultural de los educandos. De los fines y contenidos de la educación y de los sistemas educativos o escenarios contemplados; en el ejercicio profesional el psicólogo educativo puede desempeñarse tanto en la célula familiar como en el marco más amplio de las instituciones, realizando funciones de investigador, de docente, como psicometra generando conocimiento científico innovador o práctica tecnológica creativa, diseñador de modelos educativos e interventor directo en procesos educativos.

La proyección del ejercicio profesional del psicólogo educativo se puede dar en universidades, centros de educación superior, guarderías, kinders, primarias, secundarias, preparatorias, centros de educación especial, centros de terapia educativa, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Salubridad y Asistencia (Goldstein y Krasner, 1991).

El presente trabajo centra su atención en la función del psicólogo en la educación preescolar, ya que dicho nivel ha tomado gran importancia dentro de la educación actual en nuestro país.

La institución preescolar tiene su origen en los profundos cambios sociales que de manera indirecta se dieron a partir de la Revolución Industrial. Surgió en un principio como una respuesta a la demanda de las madres trabajadoras de contar con instituciones que se ocuparan del cuidado y atención de sus hijos durante la jornada laboral. Esto es, sus fines fueron en un primer momento exclusivamente de carácter asistencial (proporcionar cuidados y alimentación), y fue a través del tiempo que éstas tuvieron diferentes enfoques y recibieron diversas denominaciones hasta que llegaron a la concepción actual de verdaderos centros de asistencia y educación integral, en los cuales se proporciona atención y estimulación a los infantes en un marco afectivo que les permite desarrollar al máximo sus potencialidades.

La educación preescolar como campo de estudio ha sido de mucho interés para una gran diversidad de especialistas en educación, sociólogos, psicólogos, biólogos, pedagogos, en fin, investigadores de diversos campos profesionales, los cuales han contribuido a incrementar los conocimientos de este nivel, tal es el caso de personajes como:

- Roberto Owen (1771-1858), afirmaba que “la educación desde temprano a través del juego, el estudio y el trabajo constituye el medio para crear una sociedad fundada en la razón” (Penchansky y Hebe, 1998).
- Federico Froebel (1782-1852), creador del *Kindergarten* en donde aplicó sus ideas centradas en la necesidad de prodigar al niño desde sus primeros años los mayores cuidados, de lo contrario, se dificulta la marcha de la educación; señala que el desarrollo ocurre por etapas y la educación debe adaptarse a cada una de ellas; hace hincapié en la necesidad de la libertad y espontaneidad infantiles para desarrollar la creatividad.

- Rosa (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), quienes concebían al niño como un germen vital que aspira al desarrollo. Generan su concepción educativa orientando la educación infantil en el sentido de darle al niño oportunidades para que se manifieste libre y espontáneamente, sin dejar a un lado la continua vigilancia del adulto (Silvestre, 1999).
- María Montessori (1870-1952), su definición del niño se basa en sus características específicas, tomando en cuenta que cada niño es un ser diferente al que hay que respetar en su individualidad. Consideraba al niño como una totalidad en la que lo mental y lo físico están estrechamente relacionados. Creó un método fundamentado científicamente desde su primera concepción del niño hasta la forma y los materiales que ideó para conducir sus aprendizajes.
- Ovidio Decroly (1871-1932), concibe como fin último de la educación al desarrollo y la conservación de la vida. Considera que la escuela debe tener como centro al niño y tomar en cuenta sus intereses, vinculados con sus necesidades. Mostró preocupación por lo sociológico y debido a que pensaba que la vida estaba directamente vinculada con la naturaleza, le preocupaba que los niños de la ciudad ignoraran la vida natural.
- Jean Piaget (1896-1980), sostiene que el pensamiento es el resultado de una construcción que tiene lugar en el curso del desarrollo genético por efectos de éste y de las manipulaciones que aquél realiza en contacto con los objetos del medio en el que vive. Esta construcción tiene su punto de partida en la interiorización en forma de esquemas de las acciones que realiza el niño con y sobre los objetos. El enriquecimiento de las estructuras del pensamiento y su desarrollo se producen a través de los procesos de *asimilación y acomodación*.

- Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934), su teoría se basa en la internalización de los aspectos de la realidad que pasan a incorporarse, reestructurándolos al plano interno de la mente. Dicha internalización es indirecta y se necesita un intermediario cuyo punto de partida es el medio social.
- Jerome S. Bruner (1915- ---), para Bruner, todo proceso de pensamiento tiene su origen en actos perceptivos, pero se construyen en las estructuras mentales. Sostiene que el conocimiento no se construye por el sólo accionar con y sobre los objetos sino que tiene raíces biológicas y sociales.
- David P. Ausubel (1918- ----), su teoría parte de la base de que en la mente del individuo existe una estructura cognoscitiva a la cual se van incorporando los nuevos conocimientos. Se interesó por los aprendizajes dentro del ámbito escolar y determinó la existencia de dos tipos de aprendizaje: *el significativo y el memorístico*.

Indudablemente, los aportes y concepciones de pioneros en el campo de la educación no sólo revolucionaron las ideas dentro de este campo en su época, sino que han trascendido e influido en la concepción y estructura actual de la educación preescolar. Es así como a partir de la influencia del educador alemán Federico Froebel (1782-1852) acerca de la educación infantil, ésta adquiere sentido pedagógico y comienza su desarrollo y evolución hasta nuestros días.

Por lo que respecta a México, a finales del siglo XIX, durante el porfiriato, surgen las escuelas de párvulos las cuales se crean en contextos urbanos y fueron influenciados por las ideas liberales y positivistas de la época (Espinosa, 2003).

Al paso de los años y debido a cambios sociales y culturales dentro de nuestro país, las características, requisitos y exigencias de las instituciones dedicadas a la instrucción infantil ha ido evolucionando y adaptándose a dichos cambios.

Actualmente, debido a la modificación de la Reforma Educativa, la educación preescolar tomó un carácter obligatorio lo que le da el reconocimiento, y la importancia que dicho nivel tiene y que durante mucho tiempo se le negó. La Secretaría de Educación Pública crea el nuevo Programa de Educación Preescolar basado en competencias, que entró en vigor a partir del año 2004 y que debido a los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo. De aquí surgen las competencias educativas las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar la educación a estas disciplinas, en un intento por crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva (Argudín, 2007).

Por ello, las necesidades y demandas educativas requieren ahora de una atención urgente en forma directa y permanente. En este sentido, uno de los requerimientos inmediatos es la construcción de competencias.

En la actualidad, las tendencias de la educación son promover en el estudiante el uso y manejo de los diferentes lenguajes comunicativos; es decir, una comunicación para diversas audiencias, así como el trabajo en equipo. Es, sobre todo, imprescindible el desarrollo de las habilidades para construir competencias, esto significa ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con conocimientos que ya poseen para crear o desempeñar algo de manera más eficaz y eficiente (Malagón, 2005).

De esta manera, resultan de vital importancia los principios que propone la UNESCO para el sustento de la educación del presente siglo: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir, los cuales involucran necesariamente aprender a aprender (Argudín, 2007).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, señala que para alcanzar las metas educativas, la educación requiere de que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención particular del individuo de actuar, estipular previamente los resultados que se quieren obtener y la inversión de esfuerzos en conjunto, de líderes y de una comunidad para alcanzar las metas.

La UNESCO (1999) define competencia como: “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2007).

Con base en lo mencionado anteriormente, la educación basada en competencias, se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral: trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías.

Los avances de la investigación indican que actualmente el proyecto educativo basado en competencias establece que la obtención de las metas radica en: el conocimiento de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, las competencias de desempeño o de producción y la madurez de los hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y con los de las mismas materias o disciplinas (Ávalos, 2006).

La educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades, y se determina a partir de funciones y tareas precisas.

El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad (dentro de un contexto determinado) (Argudín, 2007).

La Secretaría de Educación Pública define una competencia como: “un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (Iglesias, 2006).

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo, esto es, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral. Al cambiar los modos de producción, la educación se ve obligada a cambiar. De esta manera, se plantea la necesidad de proporcionar al estudiante elementos para enfrentar las variables existentes en el contexto del trabajo (Ávalos, 2006).

Dada la importancia de formar competencias en los estudiantes, resulta fundamental la aparición de la psicología dentro de esta labor desde la edad más temprana, con el fin de formar en los niños bases sólidas que les permitan desarrollarse y desempeñar diversas tareas para lograr un desarrollo integral, el objetivo del presente trabajo es describir la función del psicólogo como formador de competencias en la educación preescolar.

El presente trabajo está formado por tres capítulos; en el capítulo uno, se realiza una descripción histórica de la psicología en general y de la psicología educativa, así como la función del psicólogo dentro de esta área. El capítulo dos, describe la

historia de la educación preescolar, los modelos y teorías del aprendizaje en los que se ha basado y una breve reseña de la educación preescolar en México. Por último, en el capítulo tres se describe la nueva Reforma Educativa y el Programa de Educación Preescolar 2004 propuesto por la SEP, y que actualmente rige la organización de dicho nivel en nuestro país. Debido a que este programa está basado en competencias, en el capítulo también se menciona la definición de competencia y la función que tiene el psicólogo en la formación de éstas en la educación preescolar.

CAPÍTULO 1

EL PSICÓLOGO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

1.1 Breve historia de la psicología

La historia de la psicología y de la cultura, se desarrollan paralelamente. El objeto de la psicología es el estudio del comportamiento humano, por lo tanto, la historia de la cultura influye en la historia de la psicología. Los descubrimientos y su aceptación están limitados por los hábitos de pensamiento que se construyen en la cultura de cualquier periodo y están respaldadas a su vez, por la tradición heredada de descubrimientos previos (Harrsch, 1985).

La descripción del comportamiento, como resultado del estudio psicológico, no es casual o carente de objetivo. El estudio del comportamiento tiene como propósito la *predicción* y el *control* del mismo. La primera ocurre cuando el psicólogo anticipa correctamente eventos que ocurren en circunstancias naturales, mientras que el control significa que el psicólogo de algún modo manipula la situación para obtener un resultado esperado.

La tendencia común en la psicología es limitar áreas de estudio del comportamiento. Actualmente existen diversas especializaciones de la psicología que permiten al psicólogo desarrollar sus habilidades profesionales tales como: 1.- Investigación, 2. Intervención, 3. Desarrollo, 4. Prevención-Planeación y 5. Diagnóstico-Evaluación. Algunas de las áreas en las que el psicólogo puede llevar a cabo dichas funciones son: la psicología clínica, la psicología social, la psicología industrial, psicología general experimental y la psicología educativa (Harrsch, 1985).

La psicología educativa, que es el contexto para la realización de este trabajo, es una ciencia interdisciplinar que se identifica con dos campos de estudio diferentes, pero interdependientes entre sí. Por un lado, las ciencias psicológicas y, por otro, las ciencias de la educación.

El núcleo central entre estas dos ciencias es aquello que provee a la Psicología educativa de una estructura científica, constitutiva y propia, que viene conformado a través del estudio del aprendizaje; como fenómeno psicológico que depende básicamente de las aptitudes, diferencias individuales y del desarrollo mental, y también como factor fundamental de la educación, en cuanto objetivo de la enseñanza o relación maestro-alumno (Silvestre, 1999).

1.2 La psicología educativa

La psicología educativa se ocupa de los procesos de aprendizaje, de temas educativos y de la naturaleza de las intervenciones diseñadas para mejorar ese aprendizaje. No es tanto una rama separada de la Psicología sino como un conjunto de preguntas y preocupaciones que psicólogos con diferentes formaciones, diferentes métodos y diferentes perspectivas sobre el aprendizaje y el desarrollo, se han planteado de diferentes maneras a lo largo de décadas.

No obstante, la Psicología educativa, ha de ser tratada como una ciencia autónoma poseedora de sus propios paradigmas que van desde el estudio experimental hasta el tratamiento de problemas específicamente educativos que se producen en el ámbito escolar.

Dentro del desarrollo histórico de la Psicología educativa, podemos delimitar cuatro fases de acuerdo con la aparición de las funciones más significativas que la psicología educativa ha ido asumiendo. Así, la primera época (1880-1920) se caracteriza por la preocupación por el estudio de las diferencias individuales y la administración de tests útiles para el diagnóstico y tratamiento de los niños

problemáticos, de modo que en sus orígenes la psicología educativa aparece fuertemente ligada a la educación especial. En un segundo momento (1920-1955) el impacto del movimiento de salud mental promueve la proliferación de servicios psicológicos para tratar los problemas psicológicos infantiles dentro y fuera de la escuela y divulga la idea de una psicología "escolar" no limitada al diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje escolar, sino ocupada también en la atención a los aspectos emocionales, afectivos y sociales del alumno. En la tercera fase (1955-1970) empieza a considerarse la necesidad de formar a los profesores en los avances del conocimiento psicológico y en su integración en la metodología didáctica y se piensa en el psicólogo como el profesional que actúe de puente entre tal conocimiento psicológico y la práctica escolar. A partir de 1970, comienza la búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y en la psicología comunitaria intentando dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada a los casos problemáticos subrayando la importancia del contexto, tanto instruccional como sociocomunitario.

Con respecto a nuestro país los inicios de la psicología educativa están unidos a los comienzos de la psicología científica ya que fue el interés en la psicología aplicada al contexto escolar y a la orientación profesional el motor de desarrollo de esta disciplina.

A partir de los años cincuenta se produce una recuperación de la tradición científica que se concreta con la llegada de la Psicología, en la década de los sesenta, al mundo académico lo cual supone un salto cualitativo hacia su institucionalización pese a las fuertes tensiones estructurales que se dan en su seno (entre investigación y profesión, entre formación básica y especializada, así como por la diversidad teórica de partida debida en parte a la variabilidad de escuelas y enfoques con que cuenta la psicología). A este respecto pueden hacerse dos matizaciones, por un lado, la explosión demográfica de titulados en psicología ha venido más de la demanda vocacional que de la demanda específica

de tales especialistas en el mercado laboral, salvo quizás en el campo educativo donde ha habido un desarrollo significativo de la atención a los temas psicopedagógicos, por otro lado, existe un fuerte distanciamiento entre la dimensión académica y la profesional que repercute en la cualificación de especialistas en psicología aplicada.

A partir de los años setenta se configura una demanda social de intervención psicoeducativa, esta demanda, asociada tanto a la difusión y generalización de ideas "psicologizantes" como a la extensión de la oferta de los primeros titulados, se concreta en las primeras prácticas de psicología educativa, centradas desde un enfoque psicotécnico en actuaciones de aplicación de pruebas, informes estandarizados, orientación en cursos claves y ocasionalmente en actividades de reeducación. Los protagonistas eran psicólogos que independientemente o en grupo ofrecen sus servicios y establecen relaciones laborales irregulares con asociaciones de padres de alumnos, propiedad y dirección de centros escolares privados, etc.

Es en la enseñanza privada (concertada o propiamente privada) donde comienzan a trabajar las primeras promociones de psicólogos del área educativa. Desde esos inicios como servicios complementarios y extraescolares hasta el momento actual su evolución podría resumirse en:

- Tendencia a la desaparición de la actuación exclusivamente psicotécnica y psicométrica, además de haberse consolidado la presencia de empresas que ofrecen servicios estadísticos y técnicos así como material psicológico que cubren esta faceta.
- Han aumentado los servicios derivados de la presencia continua del psicólogo en el centro escolar en una situación más regularizada de trabajo, aunque aún ahora, las condiciones laborales (estabilidad, horario, dedicación, etc) sean muy diversas.

- Si bien es cierto que la introducción del psicólogo en los centros fue acompañada inicialmente de una acentuación de los aspectos relacionados con la psicología clínica tradicional, actualmente se observa una marcada tendencia hacia criterios específicamente psicoeducativos. Sin embargo, las características de los centros privados limitan las posibilidades de elección de actuaciones por parte del profesional, pero en general, se observa una tendencia hacia modelos actuales de intervención (programas, aspectos instruccionales, asesoramiento, etc).
- Se ha producido una gran proliferación de la oferta de gabinetes y centros de reeducación y apoyo escolar, con actuaciones de tratamiento muy diversas (logopedia, psicomotricidad, formación de padres, entrenamiento en habilidades básicas, etc), bastantes de estos centros se han consolidado y actualmente presentan una oferta de servicios de gran calidad y amplitud.
- Es preciso señalar que en el campo de la educación especial se produce inicialmente cierta eclosión de ofertas de trabajo, al menos en los años ochenta, de asociaciones de padres de discapacitados psíquicos, sensoriales y motóricos; la progresiva cobertura por parte de las administraciones públicas de servicios en este sentido ha paralizado bastante esta vía.

El comienzo de los años ochenta marca el paso de una psicología educativa muy relacionada con modelos clínicos y de psicología "escolar" tradicional a una progresiva especialización y concreción en el objeto de trabajo. En esos años se produce, tardíamente, el descubrimiento de Vygotski y de la psicología cognitiva en relación con el contexto educativo. Desde entonces el constructivismo se ha hecho dominante, esencialmente en el medio universitario relacionado con la Psicología de la Educación desde el que se ha extendido a la práctica profesional.

Actualmente, la psicología en la educación se aplica concretamente en el sector de la docencia. Dirige su actividad hacia programas de entrenamiento de profesores, padres de familia, estudiantes, niños con problemas de aprendizaje y de conducta y a la orientación de las personas en la elección de su vocación.

Sus centros de acción profesional se concentran en universidades; centros de educación superior; guarderías, kinders, primarias, secundarias, preparatorias; centros de educación especial; centros de terapia educativa; Secretaría de Educación Pública; Secretaría de Salubridad y Asistencia (Goldstein y Krasner, 1991).

Tomando en cuenta lo anterior, el presente trabajo se enfoca a la función del psicólogo en la educación preescolar, la cual ha ido tomando gran importancia dentro de la educación actual en nuestro país, debido a la nueva reforma educativa y al cambio en el programa propuesto por la Secretaría de Educación Pública basado en competencias, del cual se hablará de forma más detallada un poco más adelante.

1.3 La educación preescolar y el psicólogo educativo

En sus inicios, la educación preescolar, tuvo una orientación meramente de carácter asistencial y esto, al paso de los años, se intentó rebasar con el fin de reconocer su índole pedagógica, afortunadamente, en la época actual, dicho objetivo ha sido alcanzado al lograr la obligatoriedad de dicho nivel escolar, ahora, el reto para los trabajadores encargados de la educación preescolar es lograr una formación integral de los pequeños que favorezca su desarrollo individual y social a lo largo de su vida. En este sentido, la psicología ha aportado investigaciones sobre la evolución de la personalidad infantil, sus etapas de desarrollo, los factores que lo estimulan o lo inhiben, así como la influencia de otras teorías o corrientes psicológicas que se han involucrado en el ámbito de la educación y en especial, a nivel preescolar.

Los psicólogos educativos aplican el conocimiento de otros campos y también crean el propio. Utilizan métodos científicos generales y desarrollan también sus propios métodos. Estudian el aprendizaje y la enseñanza en el laboratorio, la guardería, el kinder, la escuela primaria y la secundaria; en universidades, dentro del ambiente militar, en la industria y en muchos otros sectores. A su vez, los psicólogos educativos también se preocupan por aplicar sus conocimientos para mejorar la enseñanza y la instrucción. La psicología educativa no está limitada al laboratorio; está íntimamente relacionada con lo que sucede en cualquier situación en la que aprende la gente.

Es necesario mencionar que durante varios años, los psicólogos que trabajaron en el campo de la educación, fueron relegados a desempeñar únicamente funciones de orientadores o asesores vocacionales, así como a actividades de psicodiagnóstico o diagnóstico psicopedagógico, pero gracias a la constante transformación que ha tenido la psicología en nuestro país, esto se ha ido superando (Goldstein y Krasner, 1991).

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo; los profesores y su manera de enseñar, la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce, y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo (Casanova, 1991).

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces (Ausubel, 1980), por lo tanto, la adquisición de los principios del aprendizaje de salón de clase es condición necesaria, pero apenas suficiente para convertirse en buen maestro. De igual importancia, además de la aptitud inicial, el interés, la dedicación y la motivación, son el entrenamiento en la

metodología de la enseñanza de una materia en particular y el nivel de edad de los alumnos, así como la práctica, adecuadamente supervisada, de tal enseñanza (Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López, 1980).

A falta de principios psicológicos válidos sobre la enseñanza de salón de clase, los profesores pueden adoptar dos procedimientos de enseñanza, uno es confiar en las prescripciones tradicionales presentes en el folklore educativo y en los preceptos y ejemplos de sus propios maestros y colegas mayores, y el otro tratar de descubrir técnicas eficaces de enseñanza siguiendo un camino de ensayos y errores. Si bien es cierto que algunas prácticas educativas tradicionales han resistido la prueba del tiempo y se han hecho válidas, también es cierto que la forma de aplicarlas varía conforme a las condiciones educativas y al cambio de objetivos. De ahí que, ni siquiera las reglas más venerables puedan seguirse a ciegas, deben volverse a examinar siempre a la luz de las condiciones cambiantes. Al mismo tiempo, las reglas por definición, están enunciadas en términos generales, por tal motivo no hay regla tal, que pueda aplicarse a cada situación con la que, indudablemente, se encuentre un profesor (Ausubel, 1980).

Los principios son más flexibles que las reglas, pueden adaptarse a las diferencias individuales de situaciones y personas. La mayoría de las situaciones educativas requieren de analizar los principios que vengan al caso en lugar de aplicar arbitrariamente una sola regla.

Poseedor de un conjunto de principios psicológicos, el profesor podrá tener en cuenta todas las consideraciones procedentes e improvisar soluciones a problemas nuevos, en lugar de aplicar ciegamente reglas empíricas. Si el profesor comienza con principios de enseñanza bien establecidos, podrá elegir racionalmente nuevas técnicas para ponerlas a prueba en lugar de confiar en intuiciones vagas.

El psicólogo educativo se ha valido de la psicología general para extraer de ella todo un conjunto de conocimientos que permiten explicar la naturaleza y los factores del aprendizaje entre otras cosas, por lo tanto, puede contribuir a resolver muchos problemas pedagógicos trayendo a colación sus conocimientos acerca de capacidades, procesos y aspiraciones de aprendizaje.

El psicólogo que se ubica en el ámbito de la educación, debe estar preparado para atender fenómenos o problemas de diversa naturaleza, que impliquen procesos de enseñanza-aprendizaje. Su expansión profesional comprende todos los ámbitos en que se dé un proceso educativo, independientemente de las diversas características que presenten tanto los educandos como los sistemas educativos que se encuentren involucrados.

En resumen, en este capítulo se describe una breve reseña de los orígenes y campos de estudio de la psicología, adentrándonos en uno de ellos, la psicología educativa, la cual proporciona elementos en el campo de la pedagogía y nos muestra la importancia de los conocimientos psicológicos dentro del salón de clases. El manejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que la psicología educativa aporta al ámbito escolar, permiten al psicólogo, aplicar, rediseñar o inventar estrategias, metodologías o técnicas que estén acorde con lo que los alumnos necesitan para poder aprender. En el caso del jardín de niños, institución de creación relativamente reciente, el psicólogo educativo trabaja para darle solución a distintos problemas que se presentan en este ámbito, logrando así el desarrollo integral del alumno desde sus primeros años de vida.

CAPÍTULO 2

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

2.1 Antecedentes.

La aparición de las grandes ideas o empresas, por lo general, tiene lugar en los periodos de crisis en la sociedad, cuando comienza a romperse un orden establecido y empiezan a vislumbrarse nuevas formas en la organización social, política o económica.

En el siglo XIX, en Europa irrumpe la Revolución Industrial, las máquinas comienzan a ganar terreno, desplazan la mano de obra y los mercados se agrandan. Las poblaciones urbanas comienzan una febril expansión con la afluencia de las poblaciones del campo que no alcanza a dar trabajo a un número cada vez mayor de personas. Las ciudades requieren más mano de obra y allí está la mujer dejando, por primera vez, la labor del hogar para incorporarse al trabajo rentado fuera de él (Penchansky y Hebe, 1998).

Dicho impulso hacia el progreso trajo consigo indudablemente cambios en la vida de la sociedad, algunos de ellos negativos tanto para la mujer como para su familia, debido al arduo trabajo que debían realizar para solventar el nuevo modo de vida al que estaban siendo expuestas. Al estar las mujeres trabajando gran parte del día, los hijos quedan desprotegidos, prácticamente abandonados. Para mitigar esta situación, aparecen instituciones de carácter filiantrópico destinadas a albergar a los niños en ausencia de sus madres, cuya función era sólo asistencial, es decir, de guarda y cuidado para los pequeños.

Antes de este cambio social, el niño era visto como un ser al margen de toda acción educativa fuera de la del ámbito familiar. La sociedad veía a la infancia como una etapa en espera de que ella misma le diera la identidad adulta. Fue a

partir de la revolución industrial que, gradualmente, el niño va siendo objeto de reconocimiento como tal; y se le empieza a considerar como un ser en transformación, con características propias, que es preciso respetar y cuidar (Woolfolk, 1990).

La función asistencial, que inicialmente se les había concedido a las instituciones creadas para guardar y cuidar a los niños fue cobrando en el transcurso del devenir histórico, carácter educativo.

Las ideas, principios y propuestas de pedagogos históricos en la educación infantil como Froebel, Montessori, las hermanas Agazzi y Decroly, a las que cabe agregar las de un pensador como Roberto Owen, y las teorías del aprendizaje como las de Vigotsky, Bruner y Ausubel, sentaron las bases de la pedagogía y la didáctica propia de la acción educativa correspondiente a las instituciones destinadas al niño en sus primeros años.

2.2 Modelos Educativos

A partir de la creación de Froebel, en 1840, del Kindergarten, la concepción en que la fundamentó y las que posteriormente desarrollaron los otros pedagogos mencionados anteriormente, orientaron hasta la primera mitad del siglo actual, la acción educativa de los jardines de infantes (Penchansky y Hebe, 1998).

A continuación, consideremos sintéticamente las concepciones de los pedagogos nombrados, abordándolas en función de lo que tienen de rescatable para la actual estructuración pedagógica y didáctica del nivel inicial. Del mismo modo, revisaremos algunas teorías del aprendizaje que se enmarcan en relación con la acción didáctica de dicho nivel dentro del constructivismo; y con respecto a los procesos psicológicos por los cuales el niño accede a los conocimientos dentro de las teorías cognitivas.

Roberto Owen

(1771-1858)

La Revolución Industrial trajo junto con los cambios en las reformas de producción, nuevas concepciones filosóficas y políticas, surgidas ante las situaciones que debían afrontar los hombres, las mujeres y los niños como consecuencia de las duras condiciones impuestas por el industrialismo naciente.

Dentro del conjunto de filósofos y políticos de esa época se distingue como representante del llamado Socialismo Utópico, Roberto Owen. Inspirado en las ideas político-filosóficas de que el Hombre es bueno y sólo lo hacen malo las circunstancias sociales por las que atraviesa en su vida, pensó en salvarlo a través de la escuela y dentro de ella, comenzando lo antes posible, es decir, con los niños de más corta edad (Penchansky y Hebe 1998).

Owen fundó instituciones para los hijos de obreros de New Lanark, en Escocia; advierte que “la educación desde temprano a través del juego, el estudio y el trabajo constituye el medio para crear una sociedad fundada en la razón”, (Penchansky y Hebe, 1998). Sus escuelas tenían como principio pedagógico aunar la cultura con el trabajo, considerando que esta unión podía llevar a elevar la condición social y económica de aquellos que trabajaban como simples asalariados.

De algunas ideas que regían a estas primeras instituciones educativas para la infancia, la historia de la pedagogía ha tomado ciertas propuestas que aún tienen vigencia, algunas de ellas han sido tomadas por teorías renovadoras dentro del campo de la educación inicial. Entre esas propuestas se pueden mencionar: el uso de los espacios externos al aula, los tiempos en que los niños deben permanecer en clase; los trabajos en grupo, que fomentan el espíritu de colaboración y solidaridad entre ellos.

A pesar de que el idealismo de Owen en la práctica no tuvo gran trascendencia, desde el punto de vista de la educación ha quedado su ilusionada idea de una mejora en la humanidad a través de ésta y su creencia en la eficacia de la misma si comienza en la más temprana edad.

Federico Froebel

(1782-1852)

A diferencia de Owen que centró sus ideas educativas en un niño concreto, como lo eran los hijos de las mujeres que trabajaban, Froebel, casi en la misma época, intuyó un niño ideal mirado bajo la lupa de su propio idealismo-romanticismo (Penchansky y Hebe 1998).

También, contrario a los alcances de Owen, las ideas de Froebel lograron un universalismo que abarcó no sólo países diferentes sino que, igualmente, se extendió en el tiempo hasta llegar casi a nuestros días.

Froebel desarrolló un sistema de ideas para la educación infantil, que aplicó en la institución creada por él y a la que le dio el nombre de Kindergarten, “Jardín de niños” en su traducción al español, nombre que se generalizó posteriormente a instituciones similares y que perdura hasta nuestros días.

En su libro *La educación del hombre*, Froebel expuso su sistema de ideas y de conceptos acerca de la naturaleza divina del Hombre, propios de la filosofía a la que pertenecía. Entre los principios sustentados en la concepción froebeliana se pueden mencionar el de la necesidad de prodigar al niño desde sus primeros años los mayores cuidados, ya que, si esto no se hace se dificulta la marcha de la educación (Penchansky y Hebe, 1998). A su vez, también señala que el desarrollo ocurre por etapas y que es preciso que la educación se adapte a cada una de ellas.

Hace hincapié en la necesidad de asegurar la libertad y la espontaneidad infantiles, ya que las mismas están en la base de la creatividad. Considera la importancia de darle al niño la oportunidad de encontrar por sí mismo, en el círculo de sus propios conocimientos, la respuesta a las preguntas que hace.

En relación con la acción concreta propone actividades para estimular el desarrollo sensorial y perceptivo, utilizando para ello un material estructurado, primer antecedente de material didáctico específico para la acción educativa con los niños en la etapa del nivel inicial.

Froebel le da importancia tanto a los lenguajes verbales como a los no verbales. En relación con estos últimos introduce el dibujo y el modelado, la música y las rondas. Enfatiza el valor del trabajo al que considera “una facultad original del hombre, por la cual éste, al producir las obras más diversas, manifiesta exteriormente el ser espiritual que recibió de Dios” (Penchinsky y Hebe, 1998). Otorga así, gran importancia educativa al trabajo manual, proponiendo numerosas actividades para el desarrollo visomotor y destrezas de la mano.

Las aportaciones que Federico Froebel dio a la educación inicial han trascendido con el paso de los años pero la aportación más relevante y la cual le ha dado un papel fundamental en la situación actual de la educación es su reconocimiento del juego como actividad específicamente infantil, tal como lo cita Penchansky en su libro El nivel inicial. Estructuración, orientaciones para la práctica: “ El juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, por exigencias del mismo interior...” [...] “constituye el germen de la facultad creadora del Hombre”.

Rosa y Carolina Agazzi
(1866-1951) , (1870-1945)

Las hermanas Agazzi, concebían al niño como un germen vital que aspira al desarrollo y postulan que toda su potencialidad sea llevada a su normal acabamiento. A partir de esta definición, generan su concepción educativa y trabajan en ella orientando la educación infantil en el sentido de darle al niño oportunidades para que se manifieste libre y espontáneamente, lo cual no implica que el adulto deje de ejercer una continua vigilancia sobre él (Silvestre, 1999).

La forma en la que las hermanas Agazzi consideran a los niños en la escuela es como los dueños de la casa, en la que viven libremente, trabajan y juegan por iniciativa propia. En este caso, la maestra no les impone tareas determinadas, pero los estimula para que lleven adelante las que han iniciado; ejerce una no directividad que no cae en una educación desordenada, sino que está unida a un toque particular de laboriosidad, de socialización por la acción.

En el modelo agazziano se busca que el niño aprenda dándole oportunidad de obrar, para lo cual es preciso presentarle lo que es de su ambiente y responde a sus necesidades; es decir que debe ser tomado en consideración inserto en su propio medio social y físico. Al igual que el canto, el lenguaje y el trabajo manual, este modelo consideraba de gran importancia la vida familiar y social, pues consideraba a éstas, como una fuente de inagotables medios educativos, es decir que reivindica en especial los valores propios del ambiente comunitario en que se hallan inmersas la familia y la escuela.

La concepción de estas pedagogas respondía a las características y necesidades de los niños y de la familia del medio rural italiano, quizás por ello, no tuvo mayor trascendencia fuera de su país, sin embargo, contiene ideas y propuestas interesantes que caben ser consideradas en nuevas propuestas pedagógicas del nivel inicial (Silvestre, 1999).

María Montessori

(1870-1952)

Influida seguramente por su formación médica, María Montessori, elaboró un método fundamentado científicamente desde su primera concepción del niño hasta la forma y los materiales que ideó para conducir sus aprendizajes.

Si bien, los fundamentos de su método al que denominó, “El método de la Pedagogía Científica”, respondían a las concepciones biológicas y psicológicas imperantes en la época en que desarrolló su mayor actividad, fueron ampliamente superadas posteriormente. Sin embargo, muchas de sus premisas pueden considerarse en la actualidad como bases para la orientación pedagógica de la educación inicial actual, sin dejar de lado la revisión y contextualización del momento socio-histórico en el que nos encontramos, del mismo modo, tomar en consideración los conocimientos aportados en años recientes por las ciencias del hombre (Woolfolk, 1990).

La definición que hace María Montessori sobre el niño se basa en sus características específicas, tomando en cuenta que cada niño es un ser diferente al que hay que respetar en su individualidad. Sostenía que a partir del niño era posible construir un Hombre nuevo, creía en las potencialidades que el niño traía al nacer y en que, a través de una educación dentro de un ambiente propicio se podría lograr su desarrollo pleno y armónico (Penchansky y Hebe, 1998).

Asimismo, consideraba que el niño es una totalidad en la que lo mental y lo físico están estrechamente relacionados, por lo que la actividad motora es de fundamental importancia en el desarrollo intelectual, dado que todo lo que llega del exterior a través de dicha actividad, es lo que alimenta la inteligencia infantil.

Montessori es la primer pedagoga que reconoce la necesidad de educar la inteligencia del niño desde su más temprana edad. Propone crear un ambiente en el que pueda encontrar elementos cognoscitivos, a fin de permitirle, desarrollar

desde muy temprano, aprendizajes que le servirán de apoyo para los que pudiera desarrollar posteriormente. Dicha idea se fundamentaba en la convicción de que el interés del niño por lograr conocimientos estaba presente en él desde muy temprana edad, constituyéndose en la principal motivación para sus aprendizajes. Sobre esta base, introduce en sus Jardines de Infantes actividades vinculadas con la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas (Ausubel, 1980).

En cuanto a la puesta en práctica de la acción educadora, el método Montessori hace hincapié en la necesidad de crear un ambiente en el que el niño pueda ejercer libremente sus iniciativas. Postula una adecuación de ese ambiente a las necesidades de éste, que van desde el mobiliario de la sala en lo físico hasta la libertad de elegir sus actividades.

En este método, el papel de la maestra es esencialmente el de un observador, que debe ayudar al niño en tanto él no pueda valerse por sus propios medios. Las clases colectivas para Montessori tienen importancia secundaria debido a su concepción del niño como una individualidad singular, la importancia está puesta en la adecuación de la enseñanza al ritmo propio de cada niño.

Ovidio Decroly (1871-1932)

Al igual que María Montessori, Decroly provenía del campo de la medicina y se orientó hacia la actividad educativa a partir de su experiencia en el trabajo con niños de retraso mental.

Su concepción educativa está relacionada con su formación médica. Para Decroly, el fin último de la educación es el desarrollo y la conservación de la vida. Para él, la escuela debe tener como centro al niño y tomar en cuenta sus intereses, vinculados con sus necesidades, base de todas las actividades educativas (Penchansky y Hebe, 1998).

Por otra parte, a diferencia de los pedagogos mencionados anteriormente, Decroly demostró preocupación por lo sociológico; considera la división, frecuente en su época, de los niños en la ciudad y niños campesinos y reivindica el valor de las experiencias de estos últimos, subestimada frente a los de las ciudades. Decroly pensaba que la vida estaba directamente vinculada con la naturaleza y le preocupaba el problema de los niños de la ciudad que ignoraban la vida natural. Debido a que no podía proponer llevar directamente las escuelas al campo, sugiere poner a los niños en contacto con ella a través del cultivo, la cría de animales, las excursiones, etcétera (Woolfolk, 1990).

Sobre la base del fundamento psicológico de que la actividad psíquica no está constituida por elementos aislados, sino que es una totalidad dentro de la cual se perciben unidades o estructuras organizadas, introduce el concepto de globalización de la enseñanza en la cual, la educación del niño debe partir de totalidades conexas en relación con las actividades de su medio ambiente; de allí surgen los centros de interés, organizados alrededor de un tema eje y sobre el cual se apoyarán ideas asociadas al mismo .

El desarrollo de los centros de interés, tiene lugar en tres momentos: la observación, la asociación y la expresión. El papel del maestro es el de guiar este proceso en el que la observación tiene fundamental importancia ya que en las actividades de observación interviene el trabajo de los sentidos, trabajo que, según Decroly, estimula la actividad mental (Woolfolk, 1990).

Siguiendo su línea sobre la necesidad de que el pequeño se halle en contacto con la realidad de su ambiente, deshecha los materiales abstractos, de formas geométricas y, en cambio, adopta para sus clases con los pequeños formas que sugieren elementos de la vida diaria; concreta esta idea en los materiales de juego de su creación: las loterías de forma, tamaños, colores, posición, asociación.

Pese a que Decroly pensó y diseñó su método para la escuela primaria, vio la necesidad de crear Jardines de Infantes en las que sus propuestas tuvieron aplicación, para los niños de 3 a 6 años.

2.3 Teorías del aprendizaje.

Jean Piaget (1896-1980)

La teoría de Piaget acerca del desarrollo del pensamiento y de los conocimientos que el mismo le permite alcanzar al niño, tiene un carácter meramente constructivista.

A diferencia del asociacionismo que considera que el conocimiento le llega al individuo desde afuera, Piaget sostiene que el pensamiento es el resultado de una construcción, que tiene lugar en el curso del desarrollo genético por efectos de éste y de las manipulaciones que aquél realiza en contacto con los objetos del medio en el que vive. Es decir, que el pensamiento se va construyendo a través de la interacción entre el sujeto y su medio; pero sólo obtiene provecho de ella en la medida que su propio desarrollo genético se lo permite (Abbagnano y Avisalberghi, 1984).

Esta construcción tiene su punto de partida en la interiorización en forma de esquemas de las acciones que realiza el niño con y sobre los objetos. Los esquemas se van organizando en estructuras de complejidad creciente y de naturalezas diversas, que van evolucionando desde el simple conocer los objetos y sus propiedades hasta la comprensión por parte del sujeto de las relaciones que pueden establecerse entre ellos, su propio yo y las personas de su ambiente.

El proceso de organización de las estructuras del pensamiento tiene lugar a través de diversas etapas que Piaget encuadra dentro de límites cronológicos. Éstos, si bien no son absolutos, al menos se cumplen regularmente en cuanto a su orden

de sucesión. Cada una de las etapas se caracteriza por formas particulares que el niño tiene de interpretar la realidad.

El enriquecimiento de las estructuras y su desarrollo se produce a través de los procesos de *asimilación y acomodación*. La asimilación es el proceso de integración de los esquemas de conocimientos nuevos a las estructuras que el sujeto ya posee; la acomodación consiste en el proceso que tiene lugar cuando los esquemas de asimilación que posee el sujeto son insuficientes para captar una situación nueva. Se produce entonces una modificación o reelaboración de sus estructuras para poder incorporar a ellas los esquemas correspondientes a la nueva situación y superar así los desequilibrios que ésta ha producido (Penchansky y Hebe, 1998).

De esta manera se produce el progreso de las estructuras, progreso que es debido a la tendencia hacia el equilibrio, principio fundamental de todo organismo viviente en el proceso de su adaptación al medio. En el caso de las estructuras del pensamiento, cuando por carecer de adecuados esquemas de asimilación se desequilibran, el equilibrio se restablece mediante el proceso de acomodación. Este proceso de equilibración y desequilibración es el que produce el avance de las estructuras del pensamiento hacia un orden superior.

El desequilibrio que se produce entre asimilación y acomodación es lo que da lugar a lo que en términos piagetianos es denominado *conflicto cognitivo*, agente fundamental en el aprendizaje. Si no se percibe una situación nueva como tal y distinta no se producirá el conflicto cognitivo; la estructura interna del individuo no se modificará y en consecuencia no habrá aprendizaje.

Desde el punto de vista del aprendizaje, para que se produzca el conflicto cognitivo, los elementos externos no deben estar muy alejados del mundo de experiencias del niño ni tampoco serle demasiado familiares. En el primer caso,

sus estructuras no dispondrán de esquemas de asimilación y en el segundo la asimilación y la acomodación ya estarán en equilibrio.

Además, frente al conflicto cognitivo que se produce ante una situación nueva, el niño se plantea hipótesis o da respuestas que muchas veces aparecen como erróneas para los adultos. Sin embargo, esos “errores” no son tales sino que forman parte del proceso de construcción del pensamiento infantil. Al confrontar sus hipótesis o respuestas con la realidad, el niño, por sí mismo, las va rectificando y contribuye así a la conformación de los esquemas con los que se organizarán las nuevas estructuras de conocimiento. En la búsqueda de las respuestas, la cooperación, el intercambio con sus pares, obra de manera positiva en su apropiación de los conocimientos.

La teoría de Piaget despertó, en el nivel inicial de la acción educativa, grandes expectativas debido a que se alejaba del simplismo casi mecánico del condicionamiento y el asociacionismo, para adoptar un camino basado en la investigación científica sobre el niño mismo tomando en cuenta el estudio de éste desde sus primeros años de vida (Barcena, 1989).

Al paso de los años, el enfoque de la teoría piagetiana fue integrándose a los aportes de otras teorías como las de Vigotsky y Bruner, entre otros, que, dentro de las corrientes constructivistas y de las concepciones cognitivas, consideran aspectos vinculados directamente con lo pedagógico. Así, enfatizan la influencia del medio social, el valor de la instrucción y el papel fundamental del maestro y la escuela, que en la teoría de Piaget no se hallan presentes.

No obstante, de la teoría de Piaget se pueden deducir valiosas conclusiones para la acción didáctica en el nivel inicial:

- La importancia de la actividad del niño con y sobre las cosas.
- La interpretación de las distintas formas del pensamiento infantil y la relación de éstas con la construcción de los conocimientos.

- El valor de lo concreto en la construcción del conocimiento.
- La relación de los juegos infantiles con la evolución de su pensamiento.
- La aceptación de los “errores” del niño como expresión de las características de su propio pensamiento.
- La importancia de la cooperación entre pares en el acceso a los conocimientos.

Lev Semenovich Vigotsky

(1896-1934).

La importancia que en la actualidad se le asigna a la teoría de Vigotsky, se vincula, indudablemente, con la importancia que en las teorías pedagógicas y psicológicas de nuestros días se le da a la interacción social y al medio cultural que rodea al niño desde su nacimiento, como factores esenciales en el origen de sus posteriores acciones inteligentes.

La teoría de Vigotsky se basa en la internalización de los aspectos de la realidad que pasan a incorporarse, reestructurándolos, al plano interno de la mente. Dicha internalización es indirecta y se necesita un intermediario cuyo punto de partida es el medio social.

La idea del agente intermediario al que Vigotsky hace jugar un papel fundamental en los procesos del pensamiento, está inspirada en la tarea que hace el hombre cuando actúa con elementos materiales, usando herramientas a fin de transformarlos. Con la herramienta, el hombre modifica la naturaleza y, al realizar esta acción, la naturaleza lo modifica a él. Del mismo modo, para la satisfacción de su necesidad de vivir en sociedad y apropiarse de la cultura, el ser humano utiliza una herramienta, el signo, que está en la base del lenguaje y otros sistemas simbólicos propios de la comunicación entre sus semejantes; pero a diferencia de la herramienta material, el signo no cambia el medio cultural, pero sí cambia al sujeto.

El signo no es algo que se halla en la cultura y que pueda tomárselo e imprimirlo en la mente fotográficamente. Para apropiarse de él se hace necesario internalizarlo, reestructurar en el interior de la mente lo que ha surgido de la interacción social.

El proceso de formación del signo, deja sentado un principio fundamental de la teoría de Vigotsky: toda función en el desarrollo del conocimiento aparece dos veces, primero en el exterior del sujeto, en las interacciones sociales: es interpsicológico; y luego, en el interior de la mente, es decir, se transforma en intrapsicológico (Vigotsky, 1979).

Este principio es el que fundamenta la importancia que Vigotsky le atribuye a la acción del ambiente social en el desarrollo de los conocimientos. En la primera etapa, cuando el niño comienza a construir su mundo de signos, los extrae de su mundo social cercano, luego, cuando ya posee la palabra, la imitación y sus reestructuraciones internas le permitirán la entrada al medio social. En adelante, ese medio social será el que guíe el desarrollo de su pensamiento hacia niveles cada vez superiores.

Así como en su teoría acerca de la construcción del conocimiento Vigotsky se apoya en acciones dinámicas, como las que se derivan del medio social, también en cuanto a lo referente del progreso de las estructuras mentales su visión es dinámica. Vigotsky considera que es posible adelantar los niveles de desarrollo de los niños a través de la ayuda que en sus aprendizajes puedan prestarles los adultos próximos a sus pares. Es así que Vigotsky define su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que sería aquella que ocupa la franja entre el nivel de desarrollo actual del pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño en el presente, y aquel otro, *potencial*, que puede alcanzar recibiendo ayuda. Las ayudas que permiten los avances hacia el nivel superior de la Zona de Desarrollo Próximo, por lo general son actividades que el niño debe imitar (Vigotsky, 1979).

Varios han sido los aportes de la teoría de Vigotsky para el campo de la educación inicial. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo constituye un fundamento teórico sólido en que puede apoyarse el maestro para orientar al niño hacia el logro de aprendizajes cada vez más avanzados. En cierto modo, la concepción de Vigotsky justificaría intentos como la enseñanza de un idioma extranjero o el uso de computadoras en el jardín de infantes.

Sin embargo, seguramente las implicaciones didácticas más importantes derivadas de la teoría de Vigotsky se vinculan con el enfoque dinámico del desarrollo del pensamiento, dinamismo que se apoya tanto en lo interno del niño como en lo que recibe de la sociedad. En este sentido, a través de la teoría de Vigotsky, se puede deducir la importancia de lo social en el desarrollo de las estructuras del conocimiento. Esta idea central de su concepción se halla presente en las teorías pedagógicas que orientan en la actualidad la acción educativa en el nivel inicial (Monereo, 1994).

Jerome S. Bruner.

(1915- ¿?)

La teoría psicológica de Bruner acerca del desarrollo del pensamiento humano tiene su punto de partida en la percepción, entendida ésta como la fuente que aporta datos de la realidad a las estructuras mentales. Es decir que para Bruner todo proceso de pensamiento tiene su origen en actos perceptivos, pero se construyen en las estructuras mentales. En este sentido su concepción es constructivista y sostiene que el conocimiento no se construye por el sólo accionar con y sobre los objetos sino que tiene raíces biológicas y sociales.

La teoría de Bruner se basa en que en la mente tienen lugar tres niveles de representación: uno el que corresponde a las acciones habituales del niño; otro, que representa a la imagen; y un tercero vinculado al simbolismo propio del lenguaje y de cualquier otro sistema simbólico estructurado. Estos tres niveles de representación son independientes y parcialmente combinables. Ante una

situación desconocida, alguna de esas formas de representación entra en conflicto con las otras dos y buscando solución al mismo las estructuras mentales “potencian el desarrollo cognitivo a otro nivel más elevado que en el que se dio el conflicto originariamente” (Penchansky y Hebe, 1998); este es el proceso por el cual, según Bruner, se logra el conocimiento del objeto.

Bruner retoma el concepto de Vigotsky para explicar los aprendizajes que puede alcanzar el niño. A partir de éste, elabora el concepto de *andamiaje*, el cual se refiere a la acción que puede desarrollar el adulto para llevar al niño de su nivel actual de conocimientos a uno, potencial, más elevado. Con ello Bruner da bases para las tareas de instrucción y a tal efecto, sugiere los siguientes pasos:

- El adulto realiza la tarea junto al niño mostrándole sus distintas partes constitutivas.
- Induce al niño a que haga lo mismo, pero inventando alguna forma de juego adaptada a la situación.
- Ante el esfuerzo del niño para realizar la nueva tarea debe admitir sus errores, aceptando lo que ha sido capaz de hacer y completando lo que no supo.
- Entonces da al niño una tarea de orden superior a fin de llevarlo hacia la Zona de Desarrollo Próximo.
- Finalmente, verbaliza el conocimiento adquirido, síntesis de la acción instructiva.

Para Bruner, la capacidad para las acciones inteligentes, tiene raíces biológicas y en su desarrollo, la cultura, el entorno social, son determinantes de aquéllas.

Así como el niño posee mecanismos biológicos que le permiten cumplir la función de nutrición desde el momento de su nacimiento, también está provisto de capacidades para las interrelaciones sociales. Esto último se demuestra al observar sus respuestas, desde edades muy tempranas, frente a las acciones y gestos de las personas con las que está en contacto.

Por otra parte, Bruner afirma que ya desde el primer año de vida, el mundo perceptivo del pequeño está ordenado y organizado por lo que parece ser reglas sumamente abstractas. En este sentido tiene una cierta sensibilidad hacia los sonidos pautados, reglas para sus relaciones con el espacio, el tiempo y aún la causalidad.

Con esas aptitudes y la predisposición innata, biológica, de los seres humanos para desarrollar interrelaciones sociales, éstos acceden al uso del lenguaje, herramienta fundamental para la apropiación y el uso de la cultura y que posibilitará su integración al medio social en el que viven.

Dentro de la adquisición del lenguaje, Bruner denomina *formatos* al resultado de situaciones conocidas entre la madre u otro adulto, y el niño, y tienen lugar durante las rutinas diarias, en ellas el adulto y el niño operan en una situación que es familiar para ambos. Las verbalizaciones del adulto que acompañan a las acciones constituyen los formatos a partir de los cuales se ponen en juego varios procesos psicológicos y lingüísticos que se generalizan de un formato a otro. Luego, mediante la instrucción, se desarrollarán todos los aspectos de esa lengua y entrará en plena posesión de la herramienta básica para su apropiación y uso de la cultura, imprescindibles en su inserción en el medio social (Penchansky y Hebe, 1998).

Existen muchas implicaciones didácticas que pueden ser extraídas de la teoría de Bruner sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

En primer lugar, la importancia que da al contacto estrecho entre la madre y el niño en el primer año de vida de éste. Es en esta etapa en que el pequeño, a través de los formatos, puede adquirir las bases para su desarrollo lingüístico. La aplicación de los formatos en la acción educativa del Jardín Maternal es de especial relevancia para estimular los comienzos del habla del niño.

La importancia que Bruner le atribuye al lenguaje como instrumento fundamental del pensamiento y, en consecuencia para el acceso al conocimiento, que posibilita su integración a la cultura de su sociedad, implica darle a las actividades vinculadas con el lenguaje un lugar especial, particularmente cuando se trata de niños provenientes de nivel sociocultural carenciado (Abbagnano y Avisalberghi, 1984).

Tanto con los pequeños de Jardín de Niños como con los del Jardín Maternal, las tareas de aprendizaje pueden apoyarse en las normas y conclusiones que Bruner menciona en relación con los pasos a seguir en el andamiaje.

David P. Ausubel.

(1918- ¿?)

La teoría de Ausubel parte de la base de que en la mente del individuo existe una estructura cognoscitiva a la cual se van incorporando los nuevos conocimientos. Dicha estructura se halla formada por un conjunto de esquemas de conocimiento anteriormente adquiridos, organizados como conceptos genéricos.

Ante una nueva situación, el equilibrio existente entre los esquemas que constituyen la estructura cognoscitiva se rompe, produciéndose así una diferenciación entre ellos; sólo cuando la nueva información se asimila a algunos de los esquemas existentes, el equilibrio se restablece, produciéndose el aprendizaje (Ausubel, 1980).

Ausubel se interesó fundamentalmente por los aprendizajes que tienen lugar en el ámbito escolar; en tal sentido, determina la existencia de dos tipos de aprendizaje: el significativo y el memorístico o repetitivo. Los memorísticos son los aprendizajes que por lo general ocurren en las clases de tipo magistral o en el estudio de datos específicos como el orden numérico, el enunciado de series históricas o de accidentes geográficos. Aunque Ausubel considera que los verdaderos aprendizajes son los significativos, no deja de tomar en consideración los

aprendizajes memorísticos, ya que, aunque no elaborados, son elementos que se agregan a los conocimientos previos y sobre los cuales pueden asentarse nuevas adquisiciones (Bassedas, Huguet y Solé, 1998).

Pero los aprendizajes en el ámbito escolar deben ocurrir en un contexto de plena comprensión, deben ser aprendizajes significativos, que serán los que perdurarán y que darán lugar a la formación en las estructuras cognoscitivas de conceptos de complejidad creciente.

La teoría de Ausubel, al explicar los procesos mentales por los cuales el niño se apropia de los conocimientos, puede orientar al maestro en la planificación didáctica, en especial en lo que se refiere a la selección de contenidos bien estructurados, comprensibles y vinculados con el contexto sociocultural. En este sentido es importante su idea de tener en consideración los saberes previos que posee el chico, lo que implica para el maestro indagar cuáles son éstos para, a partir de ellos, desarrollar otros nuevos.

De la importancia que Ausubel asigna a la predisposición, condición indispensable para significatividad psicológica de los aprendizajes, el maestro puede orientarse hacia estrategias metodológicas que lleven a esa predisposición; en la educación inicial una estrategia fundamental es, indudablemente, la que involucra situaciones lúdicas.

Las concepciones de los pioneros en el campo de la educación infantil contienen ideas, principios y propuestas de acción que, indudablemente, fueron no solamente revolucionarias para su tiempo sino que se anticiparon en sus lineamientos generales a una concepción de la educación del niño en sus primeros años desarrollada y científicamente fundamentada muy posteriormente a la época en la que ellos vivieron

2.4 La educación preescolar en México

El análisis crítico de la Educación Preescolar en México, a través de la identificación de las instituciones que se han encargado de proporcionarla de manera formal, permite reconocer la evolución y en general los cambios que la han ido determinando. Dichos cambios corresponden sin duda a una ideología característica de cada época, a las necesidades educativas que entonces se consideran valiosas y los conceptos que de hombre y sociedad se han ido planteando.

El jardín de niños es una institución de creación relativamente reciente, pero la atención a los menores se encontró inmersa en diferentes culturas como la mesoamericana donde al niño se le brindaban cuidados y atenciones, por lo que ocupaba un lugar importante dentro de la estructura familiar.

Tiempo después, la conquista española dejó como consecuencia gran cantidad de niños huérfanos y desvalidos, por lo que los religiosos fueron los encargados de educarlos y cuidarlos, solamente que su labor estaba más orientada a la conversión religiosa, así que consolidada la época colonial, las "casas de expósitos", fueron las únicas instituciones de atención infantil en donde las "amas" se limitaban al cuidado y alimentación de los niños y a su vez estas casas eran administradas por religiosas (Larroyo, 1990).

Así que en los años posteriores a la independencia de México no se tienen noticias sobre la existencia de instituciones dedicadas a la atención de los niños pequeños. Pero los primeros esfuerzos dedicados a la atención de los niños menores de 4 años se dieron en 1837, cuando en el heraldo del volador se abrió un local para atenderlos y junto con "la casa de asilo de la infancia" fundada por la emperatriz Carlota (1865), son las primeras instituciones para el cuidado de las madres trabajadoras (Latapí, 1998).

Más tarde en 1869, se crea "es asilo de la casa de san Carlos", en donde los pequeños recibían alimento y cuidado.

Es a finales del siglo XIX durante el porfiriato que son fundados los primeros jardines de niños en México, denominados "escuelas de párvulos" o kindergarten, los cuales se crean en contextos urbanos y fueron influenciados por las ideas liberales y positivistas de la época.

La tarea de las escuelas de párvulos era la de prestar atención a los niños entre 3 y 6 años de edad, nombrándose como directora e institutriz a la señorita Dolores Pasos y como encargado del sistema de enseñanza al Lic. Guillermo Prieto. Este sistema de enseñanza establecía que a través del juego los niños comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que después perfeccionarían en las escuelas primarias; la escuela de párvulos num. 1 fue abierta al público el 4 de enero de 1881(Latapí, 1998).

Los lineamientos pedagógicos de la educación preescolar iniciaron con la propuesta del profesor Manuel Cervantes Imaz quien, retomando ideas de Pestalozzi y Froebel, planteó la necesidad de prestar atención específica a los niños menores de seis años.

El presidente Porfirio Díaz tenía la idea de extender la educación a todo el país, pero en la realidad, ésta sólo quedaba reducida a una minoría.

En esta época durante el gobierno de Porfirio Díaz las condiciones económicas, sociales y de vida de la mayoría eran cada vez más difíciles, aunque se pretendía mantener una imagen de estabilidad y orden, de modernidad, riqueza y verdad, La educación constituyó uno de los elementos más utilizados para proyectar y sostener esa imagen.

En 1903 la maestra Estefanía Castañeda después de haber sido comisionada para observar la organización del jardín de niños de la unión americana, ingresó al país y presentó ante la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública un proyecto de organización de escuelas de párvulos. Este proyecto fue el primer esfuerzo por enfatizar la labor educativa del nivel preescolar, proponía que las bases para la educación del párvulo se establecían de acuerdo: "con su propia naturaleza física, moral e intelectual valiéndose de las experiencias que el niño adquiera en su hogar, en la comunidad y en su relación con la naturaleza" (Larroyo, 1990).

A pesar de que los jardines de niños se abrían paso poco a poco, eran considerados como un lujo en el país, en el que aún no se cubrían las necesidades más apremiantes de la educación.

Un dato importante que hay que resaltar es que, las "escuelas de párvulos" a partir de 1907 dejaron de llamarse así para denominarse Kindergarten, término de procedencia Alemana que se cambió después por la expresión "Jardín de Niños" o "Jardín de la Infancia"(Larroyo, 1990).

En 1908 el consejo superior de educación pública aceptó que los jardines de niños pasaran a depender del ministerio de gobernación.

En 1909 el profesor Luis Ruiz, consideraba que el programa de los jardines de niños debía constar de 5 partes: primera; juegos gimnásticos para cultivar la buena forma de las facultades físicas de los párvulos, segunda; dones o juguetes rigurosamente graduados; tercera, labores manuales juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia del niño dotarlo de conocimientos; cuarta, plásticas al estilo moderno con objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños y quinta, canto, medio ingenioso cuyos fines era amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético (Larroyo, 1990).

Durante el gobierno de Madero (1910), dentro de la política educativa se propuso que la educación adquiriese un carácter popular ya que durante el porfiriato la educación estaba orientada hacia las clases dominantes y existía en el país un analfabetismo alarmante.

Francisco I. Madero se preocupó de la educación y de la instrucción para el pueblo, porque ello permitiría la implantación de la libertad y la democracia en México.

Hacia enero de 1914 se publicó una ley que se relacionaba con estos planteles donde se consideró que la educación que se impartía en ellos tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños. Se hablaba de cuestiones físicas, morales e intelectuales, se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, se enfatizaba en la necesidad de despertar el amor a la patria y en ser neutral en lo que se refería en creencias religiosas (Latapí, 1998).

Al igual que la primaria esta educación sería gratuita. Se insistía en que todos los ejercicios de los jardines de niños tendrían que contribuir a la formación de la personalidad del individuo, para lograr lo anterior se insistía en la observación de la naturaleza y el amor a ella. Los jardines de niños admitirían entonces a niños de tres a seis años de edad y serían mixtos.

En 1915 se permitió el establecimiento de escuelas particulares, aunque siempre con apego a las leyes establecidas.

En el artículo 3ero de la Constitución de 1917, se ratificó el carácter laico de la educación impartida por el Estado y la reglamentación de la enseñanza primaria impartida por particulares; se prohibió a las corporaciones y a los ministros de cultos religiosos establecer o dirigir escuelas.

En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública "SEP" y se considera que los jardines de niños no están atendiendo a la población trabajadora (Latapí, 1998).

Hacia finales del gobierno de Plutarco Elías Calles el número de jardines de niños había aumentado a 84 en la Capital de la República. Este incremento indicó el interés que, poco a poco fue mostrando el gobierno por la educación de los párvulos.

Para 1932 ya existía el servicio del jardín de niños en toda la ciudad, incluso algunos fueron ubicados en delegaciones lejanas para atender a niños campesinos. La base de su pedagogía seguía siendo la de Froebel, se hablaba de respeto al desarrollo del niño con estricto apego a las leyes que regían su naturaleza (Larroyo, 1990).

En 1937 se crea el Departamento de Asistencia Infantil. La educación preescolar deja de pertenecer a la SEP.

El presidente Cárdenas en 1937 decretó que la educación preescolar quedara adscrita a la Dirección de Asistencia Infantil, misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social.

Por su parte el presidente Ávila Camacho trasladó en 1941, dicho nivel escolar a la Secretaría de Educación Pública creándose el Departamento de Educación Preescolar. En ese mismo año se formó una comisión que reorganizaría los programas relacionados con salud, educación y recreación.

El Secretario de Educación Pública Torres Bodet, consideraba que a pesar de que la educación de los niños era tarea primordial de la madre, en muchas ocasiones no tenían ni el tiempo ni la preparación para atender correctamente a sus hijos. De

aquí la necesidad de que el Estado las auxiliara por medio de la Educación Preescolar.

Fue por ello que la Secretaría de Educación Pública hizo grandes esfuerzos para mejorar las instalaciones de estos planteles y equiparlos con el mobiliario y el material didáctico que respondiera mejor a sus necesidades.

Miguel Alemán también se preocupó por el avance del preescolar. Fue entonces cuando la Dirección General de Educación Preescolar se orientó a preparar educadoras en todo el país.

Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) otorgó a los jardines de niños más importancia desde el punto de vista técnico que desde el económico. El resultado fue que los planteles aumentaron a 1132 en todo el país. Incluso en 1957, se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

El sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) se distinguió por su preocupación por mejorar la educación pública, y la enseñanza del preescolar no fue la excepción. Los planteles aumentaron a 2324 en todo el país (Larroyo, 1990).

Como se puede apreciar, la historia tanto de la creación de los jardines de niños como de la Escuela Nacional de Educadoras, es relativamente reciente, tal vez a ello se debe la "invisibilidad" de los niños en edad preescolar, a lo que se aúna el hecho de que este nivel educativo nunca había sido obligatorio para ingresar a los estudios de primaria.

El paso más importante en la educación preescolar se dio durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976). Fue entonces cuando se logró reestructurar los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas, aplicándolas a las características de cada región.

Se insistía en que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices. En lo que se refiere a juego, se afirmaba que éste enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos; lo ayuda a desarrollarse física y socialmente, y contribuye a modelar su personalidad y a practicar sus habilidades.

A lo anterior se asociaban las experiencias socio afectivas las cuales, decían, reafirman su estabilidad emocional; determinan en gran parte su modo social de ser; le dan una imagen más objetiva de sí mismo, y le proporcionan una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo rodea.

El cuerpo, el espacio y el tiempo fueron los planos en los que se manejaron tanto las imágenes como los símbolos y los conceptos. También se puso énfasis en la capacidad de atender, recordar y asociar ideas. Se estimuló el deseo de expresar correctamente las propias ideas, lo cual era muy importante para introducir a los alumnos en el mundo del lenguaje.

A pesar de todo la Educación Preescolar venía arrastrando numerosos problemas. La SEP carecía de un programa que gozara de una validez oficial y de un plan sistematizado para establecer jardines de niños.

En septiembre de 1979 la SEP solicitó al CONAFE elaborar un proyecto de Educación Preescolar apto para operar en pequeñas localidades rurales.

El programa preescolar rural funcionaba con un instructor de 15 a 20 años de edad y con secundaria concluida, al cual se le capacitaba en el manejo de los materiales didácticos y en dinámica de grupo.

El programa se inició en 1980-1981 en forma experimental en 100 comunidades rurales y atendió a 2300 niños de cinco años.

En el sexenio de López Portillo se dio prioridad a la Educación Preescolar estableciéndose la meta de ofrecer un año de Educación Preescolar o su equivalente al 70% de los niños de cinco años, carente de este servicio.

En 1987 se informaba en el Diario Oficial un acuerdo donde se establecían las bases para permitir a los jardines de niños particulares incorporarse al sistema educativo nacional, mediante reconocimiento de validez oficial de estudios.

Después de este breve recorrido por la historia de Educación Preescolar en nuestro país, se podría decir que se trata de un esfuerzo que ha perdurado desde finales del siglo XIX hasta nuestros días.

Es necesario resaltar la importancia que ha representado la función de los jardines de niños en la educación de los más pequeños, con una identidad propia pero poco reconocida, al responder a una necesidad de la sociedad, como el de las madres trabajadoras; y cómo la función de esta institución se ha tenido que modificar a lo largo del tiempo en sus principios pedagógicos, como en su misma función (Larroyo, 1990).

En resumen, la educación preescolar, ha ido evolucionando con el paso de los años, lo que inició como una institución de carácter meramente asistencial, en la actualidad ha ido cobrando importancia en la sociedad dándole al niño el lugar que durante mucho tiempo se buscó. Esto logra que la educación, desde los primeros años de vida de los infantes, sea relevante y favorecedora para el desarrollo integral de los pequeños. Para llegar a este punto, ha sido de suma importancia revisar las teorías y propuestas de pedagogos, psicólogos, y pensadores como Roberto Owen, Federico Froebel, Rosa y Carolina Agazzi, María Montessori, Ovidio Decroly, Jean Piaget, L. S. Vigotsky, J. S. Bruner y D. P. Ausubel quienes han aportado grandes ideas y métodos en el proceso de enseñanza–aprendizaje en la educación inicial.

CAPÍTULO 3

MODELO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO Y LA INCURSIÓN DEL PSICÓLOGO.

3.1 La nueva Reforma Educativa en México

En un país como el nuestro, que tantas carencias en su vida económica, social y cultural tiene, no fue posible durante mucho tiempo conceder a la educación preescolar la obligatoriedad e importancia de este nivel como parte esencial de la formación del individuo, no obstante estudiosos en el campo educativo y maestros han impulsado y luchado porque las autoridades gubernamentales reconocieran la necesidad de que la población infantil comprendida entre los tres y cinco años cursara este nivel.

Es a través de estudios, investigaciones y pruebas científicas que se comprobó la importancia formativa de los primeros años de vida del ser humano, esto se manifestó dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3ro y la Ley General de Educación donde se hace mención que durante esta etapa se determina el desenvolvimiento futuro del niño, se adquieren hábitos de alimentación, salud e higiene y se finca su capacidad de aprendizaje. Además la motivación intelectual en la edad preescolar puede aumentar las capacidades de los niños para su desarrollo educativo posterior. Esto queda comprobado en la reducción de la deserción y reprobación en los grados iniciales de primaria.

Fue entonces como el gobierno se percató de que la Educación Preescolar era importante, pero aún no se consideraba obligatoria; así que fue labor y compromiso de los padres de familia el llevar a sus pequeños hijos a los Jardines de Niños para recibir educación, pero al no conceder la obligatoriedad a este nivel, los niños que ingresaban al nivel primaria y antes habían cursado 1, 2 o 3 años de

preescolar, se encontraban en ventaja con los niños que ingresaron pero no cursaron ninguno de estos niveles ya que no tenían las mismas experiencias, en las cuales desarrollaron sus capacidades de manera más completa, lo que repercutía en los menores cuando ingresaban al siguiente nivel escolar.

Recientemente durante el gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada (2001-2006), se dieron una serie de cambios a la Constitución Política Mexicana así como la creación de nuevas reformas dentro de las cuales se establece la obligatoriedad de este nivel, paso importante que se logró durante esta administración. En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad, así que en la actualidad se podría mencionar que la Educación Preescolar ha alcanzado la importancia que durante mucho tiempo se le delegó .

La reforma constitucional del año 2002 permitió superar indefiniciones legales que subsistían respecto a la educación preescolar. Algunas de sus principales implicaciones son las siguientes:

- Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993.
- La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- Que para el ingreso a la educación primaria será requisito –en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto– haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
- La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.

Algunos de los beneficios de la Reforma Educativa son los siguientes:

1ro.- Proporcionar elementos pedagógicos para que se estimule en los niños sus capacidades cognoscitivas, el desarrollo de sus habilidades psicomotrices y se favorezca su socialización.

2do.- Reducir los índices de deserción y reprobación en la escuela primaria y secundaria.

3ro.- Elevación de la calidad educativa, manifestándose en los resultados del proceso en toda la carrera escolar hasta el nivel superior.

4to.- Impulsar la equidad educativa reduciendo desventajas de los escolares que ingresan a la primaria, con 1, 2 o ningún grado de Educación Preescolar cursado con respecto a los que tienen la oportunidad de cursar hasta tres años de este nivel.

5to.- Apoyar a las madres que se ven en la necesidad de dejar a sus hijos, ya sea dentro o fuera de los procesos institucionales, al cuidado de las personas poco aptas para favorecer el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

6to.- Como consecuencia, mejoramiento de la situación socioeconómica de las familias cuyos niños hayan asistido al preescolar.

3.2 Programa de Educación Preescolar. SEP 2004

Actualmente, el programa de educación preescolar ha sido modificado. En su elaboración han sido incorporados los resultados de diversas actividades, en las cuales se obtuvo información valiosa sobre la situación actual de la educación preescolar en México, así como sobre diversos enfoques utilizados en el pasado y en el presente en la educación de los menores de seis años.

En este programa se incorporan las observaciones y sugerencias, generales y específicas, formuladas por personal directivo, técnico y docente de educación preescolar, así como por especialistas en educación infantil de México y otros países de América Latina.

El nuevo programa de educación preescolar entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005. Paralelamente, como parte de otras líneas de acción que incluye el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, la SEP puso en marcha un programa de actualización para el personal docente y directivo; elaboró y distribuyó materiales educativos para alumnos y materiales de apoyo al trabajo docente; realizó una campaña informativa dirigida a la sociedad, en particular, a las madres y los padres de familia, e impulsó acciones orientadas al mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar (Argudín, 2007).

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo depende de múltiples condiciones y factores como la organización y el funcionamiento de la escuela, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares; sin embargo, las prácticas educativas y, en particular, las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar central. En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tienen acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, la importancia que atribuyen a tal o cual meta educativa, el estilo y las habilidades docentes, entre otros elementos.

Actualmente, en la educación preescolar –como en cualquier otro nivel educativo– se observa una amplia variedad de prácticas educativas. Hay muchos casos en que la educadora pone en práctica estrategias innovadoras, para atender a las preguntas de sus alumnos y lograr su participación en la búsqueda de respuestas; para despertar su interés por resolver problemas referentes al mundo social y natural, o para aprender reflexivamente reglas de la convivencia social y escolar.

En otros casos, a lo largo de un ciclo escolar se mantienen inalteradas ciertas secuencias de trabajo, independientes de los intereses de los niños o de los sucesos ocurridos en el contexto, donde una gran parte de la corta jornada escolar se destina a la ejecución rutinaria de prácticas –no siempre funcionales– de

cortesía, orden e higiene; para la ejercitación de la coordinación motriz o, en el extremo, a actividades sin intención educativa alguna, cuyo único sentido es mantener ocupado y en orden al grupo escolar.

Este programa parte de reconocer los rasgos positivos de este nivel educativo y asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la educación preescolar. La renovación curricular tiene las siguientes finalidades principales:

- a) En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además– a una mejor atención de la diversidad en el aula.

- b) En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica.

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños se ha optado por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país.

Dicho programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias.

3.3 Definición de competencia

La UNESCO (1999) define competencia como: “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2007). Son habilidades concretas que se espera que los niños vayan desarrollando a lo largo de su educación: Desarrollo personal y social, desarrollo del lenguaje, pensamiento matemático, etc. Se debe reconocer que cada niño nace con diferentes habilidades que buscan la oportunidad de desarrollarse.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública define las competencias como “un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (Iglesias, 2006).

El proceso para definir una competencia se basa en la identificación, normalización, evaluación y por último en la certificación de ésta.

Es decir, como primer paso la competencia es identificada como tal en un proceso que puede recibir distintos nombres tales como: identificación, definición o construcción de competencias. Este paso consiste en un trabajo que establece cuál será la competencia y la forma en la que se evaluará para conocer que ha sido lograda.

Una vez identificada, incluyendo los criterios para el desempeño con calidad y las evidencias requeridas para constatarla, es necesario indagar sobre su aplicación en uno o varios contextos, lo que genera la *normalización de competencias*, esto es convertir a cada competencia en una norma acordada como un referente válido común. La competencia identificada y normalizada queda en condiciones de ser evaluada para constatar si una persona determinada posee o no la competencia (Iglesias, 2006).

Dicha evaluación da paso a la certificación, es decir, el reconocimiento formal de la competencia demostrada, lo cual es una garantía de calidad sobre lo que el o la alumna es capaz de hacer y sobre las competencias que posee para ello.

3.4 Las competencias en la educación inicial

Si aceptamos que cada ser humano construye un edificio de aprendizaje, logros, desarrollo de habilidades, etc., lo que ocurre en la Educación Inicial es de gran trascendencia. Son los cimientos, si construimos un edificio sin cimentar, se cae (Perrenoud, 2004).

En los primeros años de vida se van preparando las condiciones para la aparición del lenguaje y del pensamiento, del movimiento armónico y corporal, del gozo por moverse y de la autonomía.

Por tanto, esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee (Ávalos, 2006).

Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros (Argudín, 2007).

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

El programa basado en competencias tiene un carácter abierto, ya que, debido a la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años se hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños, esto significa que la educadora es quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán *relevantes* –en relación con los propósitos fundamentales– y *pertinentes* –en los contextos culturales y lingüísticos de los niños (Ávalos, 2006).

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. A la vez, como se ha señalado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa. Dichos propósitos se basan en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud (Ávalos, 2006).

El desarrollo de cada campo formativo se favorece mediante las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada uno de ellos; sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden

asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela (Ávalos, 2006).

Reconociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitario– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

3.5 El psicólogo y la formación de competencias

La función del psicólogo dentro de este nuevo programa de educación en el nivel preescolar, es de suma importancia debido a los aportes de la psicología cognoscitivista en los contenidos actuales de educación.

Entendiendo al aprendizaje como todo lo que hay que aprender para alcanzar unos objetivos o propósitos que no sólo incluyen capacidades motrices, afectivas, de relación personal y cognitivas sino que comprenden otras capacidades, son también contenidos de aprendizaje todos aquellos aspectos que posibilitan la construcción de competencias.

Malagón (2005) afirma que “el conocimiento que manejan y comprenden los preescolares, abarca nociones, procedimientos y actitudes, si por ellos entendemos el posicionamiento personal ante hechos y situaciones espontáneas que son siempre interpersonales, afectivas y emocionales, además de cognitivas”, es decir, competencias.

En el nivel de educación preescolar se establecen nociones y conceptos básicos y generadores que facilitan a los alumnos el dominio progresivo de las competencias que requieren en su vida cotidiana y escolar, por lo cual la adecuada selección de los contenidos tanto desde el punto de vista del niño y de la cultura es esencial para una construcción pertinente y realmente sustentadora de competencias.

Malagón (2005) señala la importancia que tienen para la psicología cognitiva los conocimientos previos como factor central explicativo del aprendizaje de nuevos contenidos. Éste, al consistir en un proceso activo de construcción de significados mediante la búsqueda y el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo que sabe y lo que hay que conocer, implica la memorización comprensiva de los contenidos así aprendidos. Dichos contenidos son almacenados en redes amplias

de significados, y pueden ser utilizados en una diversidad de redes y situaciones. Esta explicación ha generado una concepción amplia de los contenidos en el nivel preescolar por lo que se busca lograr aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibiliten la construcción de competencias por parte de los alumnos. Para lograr los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales debemos tomar en cuenta las características personales, el nivel del desarrollo, la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos, organizar los contenidos en situaciones de aprendizaje de acuerdo con los métodos del jardín de niños, y atender la diversidad en el grupo y su entorno.

El papel del psicólogo en el contexto educativo, como interviniente en los procesos de adaptación del alumno y como coadyuvante a la mejora de la calidad educativa, ha sido reconocido y aceptado desde los orígenes del desarrollo de la psicología. Las tareas que se han considerado pertinentes al psicólogo escolar han sido siempre de muy diverso matiz (preventivas, reeducativas, de detección, orientativas, etc.), aunque se han concretado de diferentes modos de acuerdo con la situación socioeconómica del momento histórico y según el desarrollo conceptual de la psicología (Ibáñez, 2000).

El concepto actual de la eficacia en el aprendizaje no reposa únicamente en el reconocimiento de la existencia de un potencial cognitivo, aptitudinal y motivacional en el docente, ni sólo en la calidad de la acción didáctica, o sólo en la precisa adecuación de los contenidos de aprendizaje a las características específicas del mismo. Tampoco esta exclusiva y explícitamente relacionada con los prerrequisitos de aprendizaje. Es una determinada competencia, derivada de una progresiva interiorización de conocimientos, construida en la interacción entre sujeto-objeto y favorecida por la asistencia o tutela del adulto.

Este amplio y vago concepto de aprendizaje permite fijarnos en algunos de los aspectos que el psicólogo escolar de hoy no puede dejar de abordar: las formas de construcción del conocimiento, la dinámica de la cual se sirve el niño para

aprender y adaptarse a la realidad escolar y los sistemas de ayuda que deben serle dispensados.

El aprendizaje se contempla en dos aspectos que se complementan: en su ejecución (producto) final o nivel de conocimientos que posee un sujeto (valoración estática), y en su forma de adquisición o acto procedimental, mediante el cual el sujeto adquiere los conocimientos (valoración dinámica).

La fijación de hitos acerca de lo que un sujeto debe saber, la determinación de los requisitos previos para un futuro aprendizaje, la predicción futura basada en el bagaje cultural actual, las capacidades, actitudes, rasgos de personalidad y motivaciones, y la valoración de estas adquisiciones a nivel estático, constituyeron durante muchos años una de las tareas básicas del psicólogo escolar (Zabala, 1998).

La panorámica actual centra su foco de atención en las acciones ocurridas entre la captación de la información y la competencia final (proceso de aprendizaje) y trata de conocer las variables (individuales, contextuales y educativas) que intervienen en este proceso, a fin de conseguir mayores éxitos. Así, el psicólogo escolar en su trabajo habitual debe valorar y tomar decisiones en relación a estos aspectos:

a) La sensibilidad del sujeto a la acción mediacional del adulto o experto.

Esta sensibilidad queda reflejada en el potencial de aprender (como índice de las posibilidades inmediatas de modificabilidad cognitiva) y en el tipo y cantidad de guías o componentes mediacionales que el experto debe emplear para promover la competencia individual. En esta línea cobra gran importancia educativa la identificación y entrenamiento de las operaciones cognitivas (programas de enriquecimiento instrumental) que el alumno emplea (por exceso o defecto) y la adquisición de aquellas operaciones necesarias en el acto de aprendizaje. Cobran también importancia el análisis de las características que debe tener el contexto

de tutela y el estudio de la especificidad de los componentes mediacionales, intencionalidad, reciprocidad, indicación del cambio, respuesta contingente, especificación del significado, indicación de trascendencia, etc. que conducen a la modificabilidad cognitiva (Perrenoud, 2004).

b) El estilo cognitivo característico del niño.

Los estilos cognitivos se refieren a variables cognitivo-perceptivas y de personalidad, que se manifiestan a nivel individual como dimensiones estables y que indican determinadas formas de adaptación a la realidad. Los estilos cognitivos (dependencia vs. Independencia de campo; reflexividad vs. impulsividad, control rígido-control flexible, entre otros) parecen determinar formas diversas y específicas de captar la información y de enfrentarse a la solución de tareas. Las formas educativas familiares y la interacción entre el estilo cognitivo del alumno y el del profesor tienen notables repercusiones en la forma de aprender (Perrenoud, 2004).

c) El tipo de tratamiento o procesamiento de la información prioritariamente usado por el sujeto (secuencial vs. sucesivo; holístico vs. analítico, etc.) cobra importancia en relación a las formas de aprender.

Los tipos de procesamiento de información -simultáneo y sucesivo- dependen del estado general de alerta del sujeto, se relacionan con los conocimientos adquiridos, determinan la captación de la información, su registro, la planificación, la toma de decisiones y la forma de respuesta. En el dominio educativo, que nos ocupa, la importancia de la identificación de estos procesos reside en establecer las relaciones entre la competencia académica y adaptativa del sujeto y el uso de tales formas de tratamiento de información (Perrenoud, 2004).

d) Las formas de organización de la información o estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas son el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta: esto es, la combinatoria de componentes cognitivos que debidamente organizados conducen a la solución adecuada de problemas cognitivos. La identificación de las estrategias usadas por los expertos y su contraste con las empleadas por los novicios, puede aportar información sobre los nudos (puntos clave) en torno a los cuales se organiza la solución de problemas.

Todos estos conceptos han introducido una enorme vitalidad en el contexto educativo y tienen amplias repercusiones en la tarea del psicólogo escolar, el cual debe adecuar su acción a los conceptos expresados. Así, en la actualidad, en las tareas de prevención y detección de dificultades de aprendizaje, se deben tomar en consideración los nuevos indicadores relativos a estilos, estrategias, potencial de aprendizaje, etc. Ello no implica un rechazo frontal a los clásicos conceptos de capacidad cognitiva (inteligencia, aptitudes, memoria, atención, etc.) y/o al estudio de los prerrequisitos de aprendizaje. Hasta que no se consigan mayores avances prácticos y tecnológicos deben tratarse como aspectos complementarios (Perrenoud, 2004).

La visión tradicional analizaba las ideas adquiridas y consolidadas (productos cognitivos), la visión actual permite comprender como se aprende (procesos cognitivos). Para analizar este último aspecto, el psicólogo escolar debe familiarizarse con un tipo de material de análisis y detección de problemas de aprendizaje muy diferente del clásico, tanto en cuanto a su aplicación como, especialmente, a su interpretación. Debe, también, adquirir competencias relacionadas con el manejo de unos programas de entrenamiento cognitivo centrados en la reflexión conceptual, los procedimientos a emplear y el uso de estrategias metacognitivas.

Tomando en cuenta que las competencias son acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos, el profesional de la psicología participa en la atención educativa desde las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir a efectos socio-educativos las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales. A su vez, realiza la evaluación psico-educativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello trata de determinar la más adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio-comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades.

También y ligado al proceso de evaluación el psicólogo puede proponer y/o realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.

A manera de prevención, el psicólogo interviene proponiendo la introducción de modificaciones del entorno educativo y social que eviten la aparición o atenúen las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.

La prevención se orienta a proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas y también a prevenir las consecuencias que pueden generar la diferencia entre las necesidades educativas de la población y las respuestas que dan los sistemas sociales y educativos; incluye tanto acciones específicas para la prevención de problemas educativos concretos, como son la adaptación inicial a la escuela, la detección precoz de alumnos con necesidades educativas especiales, etc., como los aspectos de intervención desde las primeras etapas mediante técnicas de estimulación y, ya en las etapas escolares, los

procesos dirigidos a permitir a los alumnos afrontar con progresiva autonomía y competencias eficaces las exigencias de la actividad educativa.

Las funciones ligadas a la intervención pretenden la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales (evolutivas, cognitivas, sociales etc) de los alumnos y viceversa. Estas funciones se realizan a través de asesoramiento didáctico, de la organización y planificación educativa, de programación, de asesoramiento y actualización del educador; y en general se refieren a la intervención sobre las funciones formativas y educativas que se realizan con el alumno (Marelli, 2000).

El psicólogo favorece la formación de competencias en los alumnos identificando las habilidades individuales de cada uno de ellos y con base en esto, proporciona las herramientas necesarias para poder aplicarlas a las exigencias sociales y culturales con las que se enfrenta desde su más temprana edad y que irá desarrollando a lo largo de su vida conforme dichas exigencias vayan en aumento.

La función del psicólogo en la formación de competencias radica en diseñar estrategias o programas de entrenamiento a educadoras y profesores que posibiliten el desarrollo de competencias dentro del salón de clases con el fin de que los alumnos aprendan a aprender, para lograrlo es necesario crear contextos de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y funcionales. Se requiere que el niño pueda establecer relaciones entre lo que sabe y lo que aprende, para que pueda reflexionar desde sus estructuras de pensamiento y encuentre explicación entre lo que se aprende en la escuela y se vive cotidianamente (Malagón, 2005).

En resumen, el cambio en la reforma educativa, que logró darle la obligatoriedad al Jardín de Niños y el nuevo Programa de Educación Preescolar, basado en competencias, formulado por la SEP, son un gran avance dentro de la educación en nuestro país. Retomando la definición de competencia dada por la UNESCO

como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2007), resulta de gran importancia la inclusión del psicólogo dentro de la educación preescolar al estar éste capacitado para llevar a cabo el proceso de definición, evaluación y desarrollo de una competencia desde la más temprana edad de una persona y darle las herramientas necesarias para que logre aplicarla en diversos contextos.

CONCLUSIONES

La psicología tiene como objeto de estudio el comportamiento humano, tomando en cuenta que éste está directamente relacionado con el desarrollo de la cultura, al psicólogo le interesa la influencia de los cambios sociales en el desarrollo de dicho comportamiento y la forma en la que éste puede ser modificado con la finalidad de lograr una adaptación al medio y de brindar las herramientas necesarias para solucionar problemas.

El trabajo del psicólogo al paso de los años, ha cobrado importancia dentro de la sociedad y en la actualidad las áreas en las que puede incursionar han aumentado, una de estas áreas es la psicología educativa, en donde el psicólogo puede llevar a cabo sus funciones como profesionalista tales como: 1.- Investigación, 2. Intervención, 3. Desarrollo, 4. Prevención-Planeación y 5. Diagnóstico-Evaluación.

La psicología educativa no trata las leyes de aprendizaje en sí mismas, sino tan sólo aquellas propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con las maneras eficaces de efectuar deliberadamente cambios cognoscitivos estables que tengan valor social. La educación por consiguiente, se concreta al aprendizaje guiado o manipulado, encauzado hacia fines prácticos y específicos. Estos fines pueden definirse como la adquisición permanente de conocimientos y de las capacidades necesarias para adquirir tal conocimiento.

El psicólogo puede contribuir a resolver problemas pedagógicos trayendo a colación sus conocimientos acerca de capacidades, procesos y aspiraciones de aprendizaje. El psicólogo educativo puede ejercer sus habilidades y conocimientos como profesionalista dentro de diversas áreas, una de ellas es en el área de la educación inicial.

El jardín de niños es una institución de creación relativamente reciente y a pesar de haber comenzado como una institución de carácter asistencial, poco a poco ha cobrado importancia social, tomando en cuenta una parte importante de la población que durante mucho tiempo permaneció en el olvido, los niños.

Haciendo una revisión histórica de la Educación Preescolar en México; desde sus orígenes durante el Porfiriato, las necesidades concretas de los contextos urbano y rural, con sus múltiples especificidades económicas, sociales y culturales, no interesaban como justificación del servicio preescolar. Se partía de la intencionalidad pedagógica que había de promoverse homogéneamente entre todos los niños.

Al principio este servicio fue prestado sólo a las zonas rurales o sectores pertenecientes a la clase media y alta, así que los sectores más pobres de la población no tenían acceso a recibir la educación preescolar porque sólo era privilegio de unos cuantos, pero últimamente este servicio también se ha extendido en contextos populares, indígenas y urbanos marginales.

Durante el gobierno de Cárdenas y Ávila Camacho hubo un debate entre la función asistencial o educativa de los Jardines de Niños. Así, que en la actualidad son diversas las instancias (CONAFE, IMSS, ISSSTE, Educación Inicial, Jardines de Niños públicos y privados), que atienden a los niños preescolares de México.

Aunque por el hecho de que este servicio educativo no era obligatorio, el gobierno argumentaba tal situación con las múltiples dificultades y costos que implicaba proporcionar tal servicio en todo el territorio nacional. Además de encontrarse latente la continua desvalorización institucional y social de este nivel en torno a su utilidad real.

Los cambios sociales y culturales dentro de los cuales se puede destacar la urbanización, la modernización y la incorporación de la mujer dentro del campo laboral y como apoyo para la propia economía familiar. En donde las mujeres tenían la necesidad de dejar a sus hijos con personas de confianza que les pudieran brindar los cuidados y atenciones necesarias mientras ellas regresaban del trabajo, es por eso que acudieron a instituciones como guarderías y Jardines de Niños para cubrir las necesidades asistenciales y educativas de sus pequeños. Actualmente se ha incrementado el número de instituciones dedicadas al cuidado de los niños pequeños debido a que cada día es mayor el número de mujeres que trabajan.

Aunque ha prevalecido el hecho de que existe una continua desvalorización institucional y social en torno a la utilidad real de este nivel, es conocido también que la educación preescolar puede desarrollar habilidades y destrezas sociales, afectivas, intelectuales y físicas que apoyan el adecuado aprovechamiento de los alumnos al ingresar a la primaria porque se ha comprobado que quienes no asisten al Jardín de Niños presentan mayores dificultades de adaptación a la escuela primaria por la falta de familiarización en torno a:

- 1.- las rutinas y formas de organización escolares.
- 2.- los objetos de conocimiento escolares, como es el caso de las matemáticas, lengua oral, lectura y escritura.
- 3.- actitudes de indagación y descubrimiento en relación con los objetos de conocimiento escolares.
- 4.- formas de expresión afectiva y emocional escolarmente aceptados.
- 5.- actividades físicas y desarrollo de juegos organizados.
- 6.- la vida escolar en general.

La educación preescolar permite contribuir con el inicio de aprendizajes, habilidades y estrategias comunicativas que inciden en la participación aún activa y exitosa de los sujetos sociales dentro de las instituciones propias de la cultura

mayoritaria y vinculada con las necesidades de la comunidad donde se desarrolla el individuo.

Ante la demanda social de los jardines de niños desde tiempo atrás es preocupante el desinterés o desinformación que la sociedad y padres de familia tienen en relación al reconociendo de la educación preescolar.

Por tal motivo se han desarrollado campañas formales e informales de sensibilización en torno a los objetivos institucionales, sociales, económicos y culturales del mismo.

Por otra parte los avances en torno al conocimiento acerca del desarrollo y aprendizaje infantil han permitido enriquecer los programas de educación preescolar además de que a las educadoras les ha permitido ampliar más sus conocimientos en relación al desarrollo y aprendizaje infantil, logrando que cada día sea mayor el compromiso de superación personal para desempeñar mejor su función, contribuyendo a mejorar la calidad educativa.

Después de una constante lucha por reconocer la importancia y obligatoriedad del nivel preescolar, es en el año 2005 que por iniciativa de ley se da el carácter de obligatorio a la educación preescolar, lo cual es un proceso gradual siendo obligatorio primero el tercer año, después segundo y llegando al 2009 primero, segundo y tercero, sólo se espera que este paso tan importante en la historia de la educación preescolar en México realmente se convierta en una realidad.

La revisión de la evolución histórica de la educación preescolar, los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y, en particular, el establecimiento de su carácter obligatorio, permiten constatar el reconocimiento social de la importancia de este nivel educativo.

De este modo –aunque falta mucho por recorrer– paulatinamente se ha superado una visión que minimiza la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico.

El programa actual de educación preescolar propuesto por la SEP, está basado en competencias. Las competencias son acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos.

Si la competencia se refiere a un saber-hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, se trata de un conocimiento que es inseparable de la acción misma y de la naturaleza distinta a las formas conceptuales y discursivas del conocimiento, naturalmente, las competencias no se refieren a un aprendizaje, derivado totalmente de la experiencia, sino a reglas abstractas inferidas y construidas a partir de esquemas de procesamiento, posiblemente innatos, que restringen y canalizan la actividad cognitiva.

Es importante señalar que una competencia es una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores. Por lo tanto, el ambiente propicia el desarrollo de dichas competencias por las demandas cognitivas, sociales, lingüísticas y comunicativas que plantea permanentemente.

Puede afirmarse que las competencias son construcciones individuales fruto de las interacciones fluctuantes de sus estructuras cognoscitivas, y de éstas con su entorno y se relacionan con las actitudes y con la inteligencia.

El concepto de competencia implica la idea de una mente activa y compleja y por tanto la de un sujeto productor. Un sujeto que trabaja de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno. Con todas estas herramientas puede el sujeto jugar

con el conocimiento porque lo puede transformar, abstraer, deducir, particularizar, generalizar y significar desde varios referentes.

En otras palabras, educar para el desarrollo de competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de deberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura.

También, es necesario atender el ambiente de aprendizaje para la formación por competencias en los niños del Preescolar, pues éste deberá responder a los requerimientos del saber conocer, saber sentir, saber hacer; por lo tanto, estará constituido por vivencias lúdicas, medios activadores de la motricidad y expresiones simbólicas dentro de un ámbito flexible y adecuado a los ritmos de descanso y actividades de los niños.

En la educación para el nivel Preescolar la formación por competencias se asume como la capacidad de construcción y reconstrucción de saberes, situados, contextualizados, reflexionados que responden a la demanda del medio en que se desenvuelven los niños.

La formación por competencias en los niños del nivel de Educación Preescolar, hace necesario repensar y enriquecer los propósitos y prácticas educativas de este nivel de acuerdo con las necesidades de formación infantil entre los tres y los seis años de edad; los procesos de aprendizaje propios de esta etapa, las competencias que es posible formar y los procesos de docencia con los que se activan las capacidades cognitivas, actitudinales y procedimentales.

A través de la adquisición de competencias generativas y el desarrollo lingüístico y del pensamiento, se puede lograr un desempeño y función del intelecto en función de las demandas de formación propias de este nivel lo cual demanda abordar

contenidos disciplinares de acuerdo con las dimensiones socioafectivas, social, corporal, etc.; el conocimiento de la problemática sociocultural, el acercamiento de los niños a la realidad con una visión analítica, el manejo de normas o reglas del contexto, el poder establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos, el desarrollo de su capacidad lingüística, la posibilidad de crear las bases para dominar la sintaxis, la semántica y la pragmática de aquellos sistemas simbólicos que se valoran en la cultura que lo circundan.

Por otro lado, se plantean como procesos de aprendizaje válidos para las necesidades de formación desde lo cognitivo, actitudinal y procedimental, aquellos que atiendan la diversidad de pensamiento en el aula y el contexto cultural y que al mismo tiempo, favorezcan múltiples experiencias de uso del contenido o ámbito de la cultura seleccionado en función de los contextos social, afectivo, cultural o cognitivo.

El psicólogo educativo, estudia las diferencias individuales y la influencia de las mismas, en la forma en la que aprenden las personas, las diferencias intelectuales, las actitudes y motivaciones, estudia el proceso de aprendizaje en el salón de clases con el objeto de aumentar la eficacia en la enseñanza. Por tanto, la función del psicólogo como formador de competencias en el nivel preescolar, es de suma importancia ya que, interesado por el estudio de la conducta humana y dado que las competencias son una serie de comportamientos que permiten el desarrollo integral de las personas, el profesional de la psicología posee los conocimientos necesarios para proveer al niño de herramientas, basadas en sus habilidades, las cuales puede ir desarrollando y aplicando en diferentes contextos dependiendo de los requerimientos sociales y culturales que se le exijan. De igual manera, puede diseñar estrategias o programas para entrenar a las educadoras, y profesores para que los alumnos logren adquirir o desarrollar las conductas necesarias para desempeñar satisfactoriamente una función, una tarea o una actividad.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. y Avisalberghi (1984). **Historia de la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica.

Argudín, Y. (2007). **Educación basada en competencias: nociones y antecedentes**. México: Trillas.

Ausubel, P. D. (1980). **Psicología educativa**. México: Trillas.

Ávalos, M. E. (2006). **Competencias en preescolar: guía práctica para la educadora**. México: Trillas.

Barcena, A. (1989). **Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños**. México: Océano.

Bassedas, E. Huguet, T. Solé, I. (1998). **Aprender y enseñar en educación infantil**. Barcelona, España: Graó.

Bruner, J. (1997). **La educación, puerta de cultura**. Madrid: Visor.

Casanova, E. M. (1991). **Para comprender las ciencias de la educación**. España: Verbo Diario.

Castillo, A. S. y Cabrerizo, D. J. (2003). **Prácticas de evaluación educativa. Materiales e instrumentos**. Madrid: Pearson Educación

Coll, C. y Solé, I. (1993). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Colección Biblioteca en el aula.

Condemarín, M. (2000). **Evaluación auténtica de los aprendizajes. Una propuesta del cambio**. Santiago de Chile.

Díaz B. Arceo, F. y Hernández, R. G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: McGraw-Hill.

Espinosa, M. E. (2003). **La historia de la educación en México** recogida en un formato innovador. [Reseña del Diccionario de historia de la educación en México]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultado el día 10 de abril del 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-espinosa.html>

Goldstein, A. P. y Krasner, L. (1991). **La psicología aplicada moderna**. Madrid: Pirámide.

Harsch, C. (1985). **El psicólogo, ¿qué hace?** España: Alhambra.

Hayles, N. K. (1993). **La evolución del caos**. Barcelona: Gedisa.

Ibáñez, S. M. C. (2000). **El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula**. Madrid: Muralla.

Iglesias, I.R. (2006). **Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar**. México: Trillas.

Larroyo, F. (1990). **Historia General de la pedagogía**. México: Porrúa.

Latapí S. P. (1998). **Un siglo de educación en México**. México: FCE.

Malagón y M. M. G. (2005). **Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños**. México: Trillas.

Marelli, A. (2000). **Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia, documento de trabajo**. Toronto. Canadá.

Monereo, C. (1994). **Estrategias de enseñanza-aprendizaje**. Barcelona: Graó.

Penchansky, de B. L. Hebe, S. M. de D. (1998). **El nivel inicial. Estructuración, orientaciones para la práctica**. Buenos Aires Argentina: Colihue.

Perrenoud, P. (2004). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004). **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Graó.

Programa de Educación Preescolar 2004. SEP.

Ribes, I. E., Fernández, G. C., Rueda, B. M., Talento, C. M. y López, V. F. (1980). **Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología**. México: Trillas.

Serrano, A. M. (2008). **Competencias e inteligencias: desde la educación inicial hacia la vida**. México: Trillas.

Silvestre, O. M. (1999). **Aprendizaje, Educación y Desarrollo**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

Woolfolk, E. A. (1990). **Psicología educativa**. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Zabala, V. A. (1998). **La práctica educativa: cómo enseñar**. Barcelona: Graó.