



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Las competencias en la educación preescolar  
(PEP 2004): los desafíos al evaluar el  
aprendizaje de los preescolares.

**T E S I S A**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**Licenciado en Pedagogía**

PRESENTA:

**SUÁREZ ORTIZ LIDSAY**

ASESOR:

**LIC. ESTHER HIRSCH PIER**



CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F.

MAYO 2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis 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.

## **Dedicatorias y Agradecimientos**

*Mis logros profesionales se sostienen de grandes pilares que conforman los cimientos de mi vida, sin duda, la ausencia de alguno de ellos hubiera imposibilitado llegar a ser la mujer que hoy me define. Es por eso que hoy agradezco primeramente a Dios, por darme la oportunidad de tener la vida que me ha enseñado tanto, por darme la salud y la entereza para superarme y seguir adelante sin importar la magnitud del obstáculo; le doy gracias por todas sus bendiciones y por ponerme en el camino a personas que a lo largo de mi vida han colaborado a mi crecimiento personal y profesional.*

*A mis padres:*

### **ISAAC Y NATALIA**

*A ti papá por el amor que siempre me brindaste, por enseñarme a nunca conformarme y siempre dar lo mejor de mí para alcanzar cualquier sueño. Me hubiera gustado que estuvieras conmigo, sin embargo, se que de una u otra manera lo estas y sólo espero que compartas la alegría de este triunfo.*

*A ti mamá por ser el ángel que guarda y que guía mi camino, que me ha levantado cuando he creído que ya todo está perdido, que me ha sabido comprender, escuchar y alentar para seguir adelante, por creer en mí y en lo que soy capaz de lograr.*

*Te doy gracias por tu amor, por tu paciencia, por cada palabra y por cada momento. Vivo agradecida por tener la dicha de que seas mi mamá, gracias por tu ejemplo de superación y fortaleza, eres mi motivación y el tesoro más grande que tengo. Gracias por hacer lo imposible por hacer posible mi sueño, porque sin ti la culminación de mi carrera profesional no hubiera sido posible, este triunfo también es tuyo y constituye el legado más grande que pudieras darme. Te quiero muchísimo.*

*A ustedes con todo mi amor, respeto y admiración*

*A mi persona favorita:*

*MIJAIL*

*A ti por todo tu amor, porque antes que nada siempre demuestras ser un gran amigo, por comprenderme y darme lo mejor de ti sin pedir nada a cambio, por escucharme y brindarme tu apoyo; a ti por motivarme y por hacerme feliz de tantas maneras, por tu paciencia y comprensión, por estar aun en los peores momentos. Te agradezco dejarme ser parte de tu vida y hacerme creer en que nada es imposible, gracias por cada sonrisa, por cada momento, por complementarme. Gracias porque fuiste una pieza clave en la realización de este proyecto.*

*A ti por ser mi complemento, te amo.*

*A mi asesora:*

*LIC. ESTHER HIRSCH PIER*

*Por todo su apoyo y cada consejo, por el tiempo que destino, por su compromiso, interés y atención prestadas a lo largo de este proyecto. No hay forma de devolver lo que me brindo, gracias, siempre la tendré presente.*

*A mi jurado:*

*RUTH GARCÍA, ENA ERENDIRA NIÑO CALIXTO, MA. EUGENIA ELIZALDE Y MATILDE CANUDAS.*

*A ustedes que fueron la guía que me permitió concluir con este proyecto, gracias por su apoyo y consejo, no tengo palabras de agradecimiento que describan lo que siento, sin embargo, siempre las tendré presentes.*

# ÍNDICE

---

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR</b>	7
1.1 Antecedentes	9
1.1.1 Historia de la educación preescolar en México	9
1.1.2 La obligatoriedad de la educación preescolar	13
1.1.3 Finalidades y funciones de la educación preescolar	15
1.2 Fundamentos	17
1.2.1 Principios pedagógicos	17
1.2.2 La importancia de la educación preescolar	18
1.2.3 Normatividad de la educación preescolar	19
1.2.4 La educación preescolar y el constructivismo	21
<b>CAPÍTULO II. EL DESARROLLO INFANTIL Y EL APRENDIZAJE</b>	27
2.1 Desarrollo infantil y sus características	27
2.1.1 Cognoscitivas	30
2.1.2 Psicomotrices	31
2.1.3 Sociales	33
2.1.4 Afectivas	34
2.2 El aprendizaje	36
2.2.1 Teorías del aprendizaje	38
2.2.2 Condiciones que favorecen el aprendizaje infantil	40
<b>CAPÍTULO III. LAS COMPETENCIAS Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR</b>	46
3.1 Las competencias en la educación	47
3.1.1 El significado de las competencias	49
3.1.2 Las competencias en el sistema educativo mexicano	54
3.1.3 Las competencias en preescolar	56
3.1.4 El perfil del docente de preescolar	59
3.1.5 Algunas posturas sobre las competencias educativas	63
3.2 Programa de Educación Preescolar 2004	64
3.2.1 Las características del programa	67
3.2.2 Propósitos fundamentales, campos formativos y competencias	68
3.2.3 La organización del trabajo docente	72

<b>CAPÍTULO IV. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PREESCOLAR EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.</b>	<b>74</b>
4.1 La evaluación educativa	75
4.1.1 La evaluación del aprendizaje	76
4.1.2 El proceso evaluativo	77
4.2 Evaluación basada en competencias	79
4.2.1 El aprendizaje basado en competencias	84
4.2.2 La evaluación en competencias preescolares	85
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>90</b>
<b>PROPUESTA</b>	<b>94</b>
<b>FUENTES CONSULTADAS</b>	<b>97</b>

# Introducción

---

En México a raíz de la aprobación de integrar el preescolar a la educación obligatoria se han gestado modificaciones en su curriculum, mismo que actualmente se basa en competencias. Lo que hace indispensable reunir evidencias de los resultados que se están alcanzando en función de las competencias que debe desarrollar el niño de acuerdo al periodo por el que transita, lo que además implica otorgarle al proceso de evaluación la seriedad necesaria para no desvirtuarlo a un mero trámite administrativo.

Bajo estas consideraciones, el presente trabajo se enfoca a identificar el proceso de evaluación del aprendizaje preescolar a partir de las competencias establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP-2004), de manera que se identifique el proceso que debe seguirse para una evaluación de aprendizajes por competencias.

Todo esto con la intención de identificar los lineamientos que deben seguirse para evaluar competencias a nivel preescolar; así como las exigencias que la evaluación basada en competencias demanda del docente al ser el responsable directo de llevar a cabo este proceso y los desafíos que puede representar.

Considerando lo anterior se encontró oportuno abordar a lo largo de esta investigación puntos cruciales que intervienen directamente con la temática abordada y que sirven como referente, apoyo y enriquecimiento de la misma de manera que la organización del trabajo es la siguiente:

En el capítulo I se plantea el origen y evolución de la educación preescolar, así como las bases que la establecen como una institución a favor del desarrollo infantil. Aquí se aborda también al constructivismo y la normatividad, así como los principios e importancia que respaldan a este nivel educativo.

El capítulo II desarrolla las características cognoscitivas, psicomotrices, sociales y afectivas del preescolar relacionándolo con el proceso de adquisición de los aprendizajes que desarrollan dentro de un ambiente educativo.

El capítulo III se encarga de abordar el significado de las competencias, su aplicación a la educación y la forma en la que se realizan las prácticas de evaluación basándose en el Programa de Educación Preescolar 2004. Posteriormente se delimita el perfil docente acorde a este enfoque educativo basado en competencias.

Cabe mencionar que no es propósito desarrollar la evolución del concepto de competencia cuya multiplicidad de interpretaciones demanda una atención que sobrepasa la intención de este trabajo, que tan solo pretende ser un breve esbozo que permita ubicarlas en el contexto educativo.

El capítulo IV describe de manera general las características de la evaluación educativa y del aprendizaje, con la intención de que se identifiquen los aspectos que actualmente reorientan la evaluación de los aprendizajes en preescolar, por lo que en este apartado se mencionan las implicaciones de la educación basada en competencias en la evaluación de los aprendizajes.

El apartado de las conclusiones ofrece un conjunto de reflexiones que pretenden sintetizar los elementos más significativos del trabajo en una búsqueda de integración por un lado, y por otro, de expresión de la postura frente a los planteamientos desarrollados que finalmente generen una aportación.



# Capítulo I: La educación preescolar

---

Vivimos tiempos difíciles que exigen dar lo mejor de nosotros, y nos orillan a enfrentar numerosos desafíos que demandan ser competentes ante los requerimientos de un mundo cada vez más complejo, que instaure nuevas formas de actividad política y social, transformando todas las esferas de la vida, incluida la educativa.

En México durante el sexenio Foxista se establecieron alternativas con el propósito de responder a las necesidades emergentes de una sociedad en continuo progreso; una de ellas, consistió en asumir el reto de proporcionar educación a toda la población mexicana que impulsara el progreso individual y colectivo, adoptando el desafío de proporcionar una educación que cumpliera los términos de calidad y equidad manifestados en el Plan Nacional de Desarrollo (Secretaría de Gobernación, 2001-2006); con el fin de transmitir conocimientos equiparables a las necesidades contemporáneas, que desarrollen el talento y la capacidad de creación personal de los individuos.

Las demandas sociales requieren una formación temprana de las capacidades que fortalezca los talentos y proporcione desde la infancia herramientas correctas para encaminar a los niños a su conocimiento interno y al enriquecimiento de sus relaciones interpersonales, adquiriendo los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la vida (UNESCO, 2002).

Actualmente, la educación preescolar del Sistema Educativo mexicano es de carácter obligatorio y a lo largo de la historia ha sido esencial para acercar a los niños de entre 3 a 5 años a su primer experiencia formativa escolarizada, debido a que es una etapa decisiva en su desarrollo en la que comienzan a desenvolverse tanto individual como socialmente adquiriendo capacidades fundamentales y pautas básicas para integrarse a la vida (UNICEF, 2009).

Este nivel educativo brinda a los infantes la oportunidad de acercarlos a un ambiente preparado de situaciones didácticas que le permitan desarrollar hábitos, valores, actitudes y conocimientos que despierten su interés, deseo y curiosidad por el mundo que lo rodea haciendo uso de ambientes previamente diseñados y ricos en oportunidades de aprendizaje. De manera, que cada niño tenga la oportunidad de involucrarse activamente en las dinámicas escolares que lo aproximen a elementos culturales y desarrollen sus competencias cognoscitivas, psicomotrices, sociales y afectivas que le permitan incorporarse no solo al siguiente peldaño educativo, sino al medio social del que forma parte.

El Jardín de Niños es un espacio que accesa al infante a potencializar los aprendizajes previamente adquiridos en su ambiente familiar y permite enriquecerlos en un ambiente variado de experiencias destinadas al aprendizaje que le permiten la adquisición gradual de su independencia así como la integración a un ambiente social con exigencias específicas. Al respecto, Zabalza (1987) habla del Jardín de Niños como un espacio estimulante e intencionalmente organizado con vistas a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca en óptimas condiciones.

La educación preescolar representa una práctica social promotora del desarrollo infantil pues sus finalidades están dirigidas al desarrollo global de la persona y a su integración a una determinada cultura tanto a nivel individual como a nivel social. En este contexto y de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004), las competencias que fungen como la base del vigente currículum permiten contribuir al desarrollo integral del niño al no desvincular unas dimensiones con otras, es decir, que articulan el contexto cognoscitivo, psicomotriz, social y afectivo de los niños.

Siendo la educación infantil, aquella ofrecida al niño para su desarrollo por medio de experiencias de socialización pedagógica y recreativa (Iglesias, 2007, p. 24).

## **1.1 Antecedentes**

La importancia de la educación preescolar se transforma como consecuencia de las necesidades específicas del periodo histórico por el que se transita. Actualmente, conocemos a esta institución como una entidad consignada a atender el desarrollo infantil de acuerdo a las expectativas sociales basadas en los cambios vertiginosos de una sociedad en continuo progreso, cuestión que demanda de las autoridades responsables vigilar su proceso, atenderlo y darle seguimiento para ofrecer un servicio congruente con el programa educativo vigente, que paralelamente considere los desafíos a los que diariamente nos enfrentamos.

Sin embargo, el valor apostado a este nivel educativo ha evolucionado transitando por un camino que ha ido de ignorar su importancia y considerarlo como un espacio de albergue para niños de madres trabajadoras; hasta uno donde es identificado un espacio pedagógico que atiende a las necesidades educativas de los pequeños en constante desarrollo.

### 1.1.1 Historia de la educación preescolar en México

De acuerdo con Galván (1995), en el México del siglo XIX la mayoría de la población no era consciente de la importancia de atender de manera profesional las necesidades y el desarrollo de los infantes, puesto que la sociedad era predominantemente artesanal en las ciudades y campesina en las zonas rurales exceptuando el estrato alto que contaban no solo con el acceso a recibir educación desde temprana edad, sino con la convicción de su utilidad para los fines personales convenientes.

El resto de la población transfería de generación en generación sus destrezas que correspondían a un oficio de acuerdo a la región en donde vivían, posicionando a los centros educativos como lugares obsoletos para la formación de los infantes menores de siete años.

Lo que no significa que la educación infantil sistemática no existiera, solo que las familias de estratos menores optaban por instruir a sus hijos en lo que creían pertinente de acuerdo a sus necesidades. De ahí, que la educación para la infancia solo era requerida en su mayoría por las familias adineradas que procuraban que profesionales atendieran la educación de sus hijos.

Por esto, gran parte de la educación impartida se inscribía dentro de lo que se denomina educación informal puesto que se adquiría de la experiencia en el hogar. Es hasta el porfiriato en el año de 1880, en donde se inicia la idea de crear las primeras escuelas de párvulos que atiendan el desarrollo de los niños de 3 a 5 años, con la intención de favorecer a los hijos de obreros. Este sistema de enseñanza establecía que los niños a través del juego comenzaran a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían las escuelas primarias; la Escuela de Párvulos Núm. 1 quedó abierta al público el 4 de enero de 1881 en la Ciudad de México (Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 137).

Sin embargo, la institución no contaba con lineamientos pedagógicos que dirigieran el desarrollo de los infantes, es hasta la propuesta del profesor Manuel Cervantes, que comenzaron a definirse tomando de referente las ideas de Pestalozzi y Froebel, quienes comenzaron el trabajo pedagógico en las necesidades de los niños de 3 a 7 años, pretendiendo formar a los niños haciendo hincapié en el juego, los materiales didácticos, las experiencias sociales y las formas de expresión natural dando inicio a una serie de actividades entre las que destacan: el cuento, los juegos gimnásticos, los trabajos domésticos, los trabajos de horticultura, el lenguaje, la jardinería, el cuidado de animales domésticos, el canto, la instrucción cívica, las nociones sobre historia, el cálculo hasta el número diez, y los dones de Froebel <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Luis E. Ruiz (1986) los dones de Froebel consistían en el material didáctico que se utilizaba para educar a los niños, designados así por el autor, con la intención de hacer referencia a un regalo. Mismos que son representados por una serie de doce: la pelota, seis pelotas, la esfera, el cilindro y el cubo, el cubo dividido en ocho cubos, el cubo dividido en ladrillos, los palitos, las latas, los anillos, los papeles para doblar y pegar, el papel para recortar, el material para tejer y picar y útiles para dibujar e iluminar.

Al respecto las ideas de Juan Jacobo Rousseau plasmadas en su obra *El Emilio*, plantea la importancia de que los niños reciban educación y para ello es fundamental reconocer el mundo propio en el que viven para entenderlo y lograr educarlo de forma libre y natural (Abbagnano N. y Visalberghi A., 1985).

Con base en estas ideas, la importancia de atender las necesidades infantiles aumentaba y se reflejaba en las acciones que a lo largo del tiempo fueron fortaleciendo a este nivel, como ejemplo, tenemos el establecimiento de Escuelas Normales para Maestros al interior del país que repercutió favorablemente en la educación preescolar ya que algunas de estas instituciones contaban con una Escuela de Párvulos que llegaron a atender hasta 268 niños en 1896 (Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, 2001).

En 1901 Justo Sierra tomo el mando de la Subsecretaria de Instrucción Pública, lo que enfatizó la importancia de la educación preescolar; siendo el año de 1902 el comienzo de una etapa de reorganización de las escuelas de párvulos caracterizada por la búsqueda de su autonomía y la formación profesional de los docentes que atendían estas instituciones. Mientras que las directoras de cada plantel eran responsables de proponer y desarrollar el programa educativo.

Para 1908 eran 15 los Jardines de Niños en estados de la Republica como Zacatecas, Sinaloa, Tamaulipas y el Distrito Federal. Por lo que en 1909 se consideró pertinente establecer una cátedra dedicada a enseñar la Pedagogía de los Jardines de Niños en la Escuela Normal para Maestros. Pese a que los Jardines de Niños se abrían paso poco a poco, eran considerados como un lujo en un país en el que aún no se cubrían las necesidades más apremiantes de educación.

Siguiendo esta línea, Galván (1995) señala que a partir de 1921 se puede hablar de un periodo encaminado hacia la consolidación de la educación preescolar, en donde comienza la preocupación por atender la educación de los niños más desfavorecidos y el inicio de la inspección de las prácticas educativas en los centros infantiles, muestra de ello fueron los 84 preescolares con los que se contaba en la Capital de la República en 1930 y para 1932 ya había centros preescolares en zonas rurales para atender a niños campesinos.

Más tarde, con Torres Bodet como Secretario de Educación se forjaron grandes esfuerzos para mejorar el mobiliario y el material educativo de las instituciones preescolares; con Adolfo Ruiz Cortines en la presidencia (1952-1958) se logró la cooperación de la sociedad de las madres de familia, la institución y el docente que procuraran la eficacia de los Jardines de Niños, asimismo, se crearon seis guarderías para hijos de docentes y empleados administrativos lo que refleja la inserción de más mujeres al mercado laboral que requerían de un lugar seguro para dejar a sus hijos.

Durante el gobierno de Díaz Ordáz el incremento cuantitativo de los Jardines de Niños fue insuficiente, ya que cada vez la población escolar aumentaba así como el número de madres que salían a trabajar. De hecho, el paso más importante se dio durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) cuando se logró reestructurar los planes de trabajo con base en modernas corrientes psicopedagógicas, adaptándolas a las características de cada región (Galván, 1995).

De acuerdo con Martínez (2004), los cambios curriculares se instauran desde 1979 época de preocupación por incrementar la cobertura de la educación preescolar, organizando su Programa de Educación Preescolar 1979 en objetivos educativos y esferas de desarrollo que respondían a la maduración psicofísica del infante para ampliar sus posibilidades y capacidades, buscando paralelamente una secuencia en el desarrollo del niño que fundamente sus logros en etapas subsecuentes.

El programa de 1981 fue diseñado con unidades y situaciones didácticas y con ejes de desarrollo que respondían a las aportaciones de Piaget y a la orientación humanista que existía en la época que esperaban de la educación una visión más enriquecedora del mundo, por su parte, el programa de educación preescolar de 1992 propone el trabajo con proyectos, asistido con las áreas de trabajo y con 5 bloques de juegos y actividades, que respondían a un momento de transformación social con el inicio de un proyecto de modernización nacional.

Finalmente, el vigente Programa de Educación Preescolar 2004 contiene una diversidad metodológica basada en proyectos, rincones, talleres y unidades didácticas, con 6 campos formativos y con competencias a desarrollar en el niño preescolar.

Estas acciones, nos muestran el camino recorrido de la educación preescolar para posicionarse como una institución seria y dedicada a atender el desarrollo y las necesidades infantiles, que desde finales del siglo XIX hasta nuestros días ha perdurado para favorecer a la niñez.

### 1.1.2 La obligatoriedad de la educación preescolar

En México la política educativa ha encaminado sus esfuerzos hacia la búsqueda de la calidad del proceso educativo que asegure la adquisición de conocimientos y proporcione mayores posibilidades de éxito de los individuos a nivel personal, social y en su futura inserción profesional. Para encaminarse al logro de este objetivo se requirió una serie de cambios en las acciones gubernamentales destinadas a la educación.

Durante el gobierno Foxista y siendo Reyes Tamez Guerra Secretario de Educación, se decidió renovar a nivel pedagógico y curricular la educación preescolar a tal grado que formara parte de la educación básica obligatoria.

En tanto, se decreto por medio del Diario Oficial de la Federación que la educación preescolar sería obligatoria para todos los niños en los siguientes plazos: el tercer año de preescolar a partir del ciclo escolar 2004-2005, el segundo año de preescolar en el ciclo escolar 2006-2007 y el tercer año de preescolar en ciclo escolar 2008-2009.

Debido a la magnitud de la reforma fue necesario modificar el artículo 3° de la Constitución Política de nuestro país, de manera que quedará sentado que la educación preescolar pasaría a formar parte de la educación básica obligatoria. Al respecto, el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) señala que la obligatoriedad permitió superar vaguedades que persistían en los Jardines de Niños tales como: fortalecer la medida tomada en 1993 correspondiente a responsabilizar al Estado de la impartición de la educación preescolar; la obligación de los centros preescolares privados de certificarse para impartir el servicio; la obligación de los padres o tutores de llevar a sus hijos a que cursen el grado en una institución pública o privada, y que en el plazo establecido sea pre-requisito de admisión al siguiente nivel educativo.

La obligatoriedad parece difícil de cumplir ocasionando dos fenómenos 1) el aumento del número de niños que ingresan al primer grado de preescolar evidenciando la falta de infraestructura que cubriera la demanda y 2) el aumento de escolares que ingresan a tercer grado de preescolar en edades tardías, ya que algunas autoridades educativas han obligado a los estudiantes de seis o siete años a cursar este grado antes de ingresar a la primaria (INEE, 2008).

Las consecuencias de esta decisión siguen en la mira y son puntos de discusión por cuestiones de cobertura, acceso, viabilidad, pertinencia, financiamiento, estructura y objetivos aspectos que no pretenden ser desarrollados, sin embargo, me limito a comentar que sería ideal que todos los niños sin importar su nivel socioeconómico tuvieran las mismas oportunidades de ingreso a un centro educativo con las características e intenciones que se señalan en el actual programa, por tanto los problemas generados a causa de esta decisión, deberán ser resueltos para que las condiciones educativas no sean rebasadas por la realidad social en que vive el país.



### 1.1.3 Finalidades y funciones de la educación preescolar

La educación preescolar ocupa un lugar trascendental en la agenda del gobierno mexicano y en los gobiernos del mundo, debido a los cambios vertiginosos y radicales que nos depara el futuro en diversos aspectos. Lo que exigirá de los individuos no solo la adaptabilidad, sino, la capacidad de prever lo que se avecina con versatilidad, habilidades y actitudes múltiples.

Esta realidad demanda una educación que se proyecte hacia el futuro, preparando a los individuos para las transformaciones que le esperan no sólo adaptándose a ellas, sino dirigiéndolas y forjándolas.

Se trata de potenciar una finalidad educativa enfocada al desarrollo global de la persona y su integración a una determinada cultura, esto puede lograrse con el cumplimiento de una función socializadora orientada a la integración del niño a su entorno cultural y una función individualizada orientada al máximo desarrollo individual de la persona.

Bajo estas consideraciones el Sistema Educativo Mexicano diseñó e implementó un currículo que concreta las intenciones educativas en términos de competencias clave y saberes básicos imprescindibles de diversa naturaleza para los niños en edad preescolar; obteniendo como producto final el Programa de Educación Preescolar 2004.

No obstante, una educación infantil que busque crear nuevos marcos alternativos que vayan abriendo espacios capaces de integrar una imagen más constructiva de la infancia y de lo que significa el trabajar el desarrollo integral de los sujetos, (Zabalza, 1987, p.68) implica comprometerse con el desarrollo del niño como persona, como ciudadano y como futuro profesionista. Donde los objetivos se dirijan a formar sujetos desde temprana edad, que conozcan las circunstancias en las que viven y sepan resolver los problemas que pueden surgir, a la vez que actúa positivamente en su progreso; con un valor preventivo que permita detectar posibles desviaciones del desarrollo infantil e influencias negativas en la vida familiar, facilitando así su atención.

Los propósitos de la educación preescolar definen la orientación que ha de tener la labor educativa en los Jardines de Niños y responden a lo que la sociedad espera de la educación en México.

Las finalidades del programa se concretan en competencias en las que se definen las capacidades que habrán de obtener los niños como resultado de la acción educativa, mismas que se resumen en 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 por aprender, y se den cuenta de sus logros.
- ⊕ Asuman roles distintos en las actividades escolares, aprendan a trabajar en equipo de acuerdo a las reglas de convivencia y a utilizar el dialogo como medio para resolver los conflictos.
- ⊕ Adquieran confianza para expresarse y ampliar su vocabulario al comunicarse en situaciones variadas.
- ⊕ Comprendan las funciones básicas del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- ⊕ Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y capacidades.
- ⊕ Desarrollen la capacidad de resolver problemas mediante situaciones de juego, se interesen en fenómenos naturales, se apropien de principios necesarios para la vida en comunidad, conozcan mejor su cuerpo, practiquen medidas de salud y desarrollen la sensibilidad artística (SEP, 2004).

Dichos propósitos, fungen como guía del trabajo pedagógico que debe desarrollarse en las aulas preescolares, mediante actividades apegadas a un curriculum basado en competencias, de las que se hablara más adelante.

Sin embargo, las finalidades no se refieren a la adquisición del conocimiento de los distintos saberes por sí mismos, sino más bien, a que éstos sirvan para potencializar el desarrollo del niño.

Corresponde entonces a la educación preescolar hacer que los niños dispongan de experiencias educativas formales y organizadas, con propósitos orientados a promover la adquisición de competencias para desempeñarse eficazmente en diversas situaciones, que además les permita enfrentar con mayores posibilidades de éxito su acceso a la educación primaria y los niveles siguientes a ella.

## **1.2 Fundamentos**

Debemos reflexionar acerca de la manera en la que se puede contribuir a desenvolver la práctica docente de un modo más consiente, óptimo y pertinente que contribuya a el desenvolvimiento social y personal de los sujetos.

### 1.2.1 Principios pedagógicos

Para encaminarse hacia el logro de los propósitos consignados a la educación infantil, se requiere de la congruencia entre las actividades practicadas dentro del aula y los objetivos establecidos. Lo que a su vez, demanda un sustento pedagógico que le dé sentido y orientación al trabajo cotidiano en las aulas que sirva como referente para reflexionar sobre las propias prácticas educativas desarrolladas en el aula. Los principios pedagógicos que se enmarcan en el PEP-2004 son clasificados en tres aspectos:

1. Las características infantiles y los procesos de aprendizaje hacen referencia al bagaje de conocimientos con los que los niños llegan a la escuela y les sirven de nexo para continuar aprendiendo, a partir de las acciones que desarrolla el docente para despertar su interés y curiosidad por aprender, así como el juego que permite reconstruir situaciones de la vida social que propician su imaginación, la interacción entre sus pares y el intercambio de información y la participación en el medio colectivo que posee significados de acuerdo a la cultura.

2. La diversidad y equidad alude a las oportunidades que la escuela debe ofrecer a todos los niños sin importar su condición económica o cultural, sin embargo, debe prestar atención y cuidado al atender al segmento de niños con necesidades educativas especiales. Siguiendo la misma línea, la educación infantil debe ser un espacio que propicie la igualdad de derechos al promover la participación equitativa en las actividades del centro.
  
3. La intervención educativa establece la confianza que la educación preescolar debe propiciar en los niños, en un ambiente estimulante y seguro para que adquieran los aprendizajes, lo que requiere la flexibilidad de la planeación que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales. Asimismo, la colaboración de los padres con la escuela favorece el desarrollo de los niños al estar ambos consientes de los propósitos formativos de la escuela, el sentido de sus prácticas educativas y la importancia de darles seguimiento fuera del ambiente escolar (SEP, 2004).

### 1.2.2 La importancia de la educación preescolar

La expansión y el reconocimiento social conferido a la educación preescolar se incrementan, ocupando un lugar en la agenda de los gobiernos nacionales e internacionales, a raíz de los convenios pactados a favor de la niñez resguardados principalmente, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en ingles).

El fortalecimiento del Preescolar también es resultado de las aportaciones de los especialistas, que reconocen a la primera infancia (de los 0 a los 6 años de edad) como una etapa determinante en el desarrollo de las capacidades físicas, sociales, intelectuales y emotivas de los niños, siendo la etapa más vulnerable del crecimiento, debido a que en esta fase se constituyen las capacidades y condiciones esenciales para la vida, la mayor parte del cerebro y sus conexiones (UNICEF, 2009).

La estimulación intelectual permite a los niños desarrollar seguridad y autoestima, necesarias para lograr un mejor desarrollo del aprendizaje y el descubrimiento, así también lo es para el estímulo de la creatividad y la motricidad, y en lo que respecta a la interiorización de normas sociales básicas para una convivencia sana y armónica (Gesell, 1979). La educación infantil interviene en este periodo de transito de los niños, en donde pasan del ambiente familiar a uno heterogéneo y lleno en experiencias creadas en su beneficio, mismas que el actual Programa de Educación Preescolar señala como oportunidades únicas para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

### 1.2.3 Normatividad de la educación preescolar

La educación es un derecho fundamental de todo individuo garantizado por la Constitución Política de nuestro país; para cumplir esta finalidad se considero pertinente tomar decisiones que logren este objetivo desde la educación preescolar. Durante el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se produjeron dos sucesos que cambiaron el rumbo de la educación preescolar en México, por un lado, la renovación curricular y por el otro, la modificación de los artículos 3° y 31° de la Constitución Política que establecen la obligatoriedad del preescolar; decreto aprobado el 12 de noviembre de 2002, mediante la reforma de los artículos antes mencionados. Hecho que convierte los 9 años de educación básica obligatoria en 12 años. Estos artículos constitucionales establecen:

**Artículo 3°.** Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-federación estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforma la educación básica obligatoria. La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Asimismo, este artículo otorga los fundamentos generales de la educación en nuestro país, es decir que se basara en los resultados los avances científicos, luchara contra la ignorancia, se caracterizará por ser laica, gratuita, nacional y democrática, que busque el mejoramiento cultural, económico y social.

**Artículo 31°.** Son obligaciones de los mexicanos:

1. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

Quinto Transitorio. La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos; en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2009).

Estos principios, responden a necesidades de la sociedad mexicana y sirven como base para encaminar las acciones educativas, de manera que las disposiciones establecidas en la Constitución Política se ratifican y precisan en la Ley General de Educación, y pasan a ser plasmadas en los planes y programas de estudio.

La Ley General de Educación define las atribuciones que le corresponden al Ejecutivo Federal a través de la Secretaria de Educación Pública y las correspondientes a los gobiernos de los estados en materia de educación.

Respecto a los artículos de la Ley General de Educación cabe destacar -además de sus artículos 3° y 4° que ratifican lo que la Constitución establece en cuanto a los tres grados que integran a la educación básica: preescolar, primaria y secundaria-, los siguientes, por su relación con la Reforma de incluir la educación preescolar a la educación obligatoria:

**Artículo 42.** En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesario para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

**Artículo 65.** Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

**I.** Obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria. La edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años, y para nivel primaria 6 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2009).

Estos artículos abogan por una niñez con un nivel de vida decoroso que incluye el acceso a una educación de calidad, a un ambiente sano y normal que permita al niño desarrollarse y convertirse en un individuo responsable e integro. Asimismo, se demanda la responsabilidad de los padres de familia de cuidar que sus hijos reciban la atención pedagógica pertinente.

#### 1.2.4 La educación preescolar y el constructivismo

En la medida en que se complejizan los sistemas socioeconómicos en nuestro mundo laboral se requiere de individuos competentes, activos y autónomos capaces de procesar y transformar el conocimiento en la identificación y resolución de problemas pertinentes a cada área del conocimiento, generando acciones innovadoras que permitan una mejor calidad de vida. En este sentido, el constructivismo como escuela de pensamiento y teoría del aprendizaje resulta ser una clara alternativa para la modernización de modelos educativos en el siglo XXI (Zubiría, 2004).

Considerando estas necesidades educativas la UNESCO convocó en 1991 una comisión internacional, que debatió y concluyó la importancia de que los programas educativos del siglo XXI estuvieran basados en la formación de competencias y el desarrollo integral del individuo (Delors, 1997, citado en Zubiría, 2004). Esta propuesta lleva a reformular, entre otros aspectos, el concepto de enseñanza-aprendizaje como proceso que confiere al docente como transmisor de conocimientos y al alumno como mero receptor, para conferirlo como un proceso en donde el docente enseña a aprender y aprende a enseñar mejor y el alumno aprende a aprender y aprende a enseñar sus conocimientos a los demás.

El modelo constructivista es una postura epistemológica sobre cómo adquiere el conocimiento el ser humano (Hernández, 2005, p.16), se apoya en la idea de que la finalidad de la educación es impulsar los procesos de crecimiento personal del alumno en el contexto cultural al que pertenece, sin embargo, sin la orientación de docentes que sirvan como medio para orientar a los alumnos difícilmente se propiciarán actividades sistemáticas que logren una actividad mental constructiva.

Dentro del Programa de Educación Preescolar 2004 se habla (entre otros aspectos) de tomar una posición que rebase la idea de una educación que considere al alumno como receptivo y al docente como mero transmisor de saberes; contrariamente, se apuesta por una educación que considere el desarrollo del niño y la manera en cómo aprende, que manifieste interés por encontrar estrategias que se apeguen sus necesidades y obre por desarrollar las competencias acordes a la etapa de desarrollo que vive. Una educación donde el docente estimule el deseo de conocer y genere la motivación que requieren los niños para adquirir los aprendizajes; que funja como un guía de la acción educativa y como facilitador del proceso educativo procurando, favoreciendo, estimulando y propiciando confianza y respeto por el niño.



Posturas que reflejan el corte constructivista que guían las bases teóricas del PEP 2004; puesto que el constructivismo se basa en la tesis de que el alumno construye su propio conocimiento, lo cual implica considerar los conocimientos previos del alumno y el nivel de desarrollo en el que se encuentra. Entonces, la posibilidad de pensar el aprendizaje como un proceso activo por parte del alumno permite abrir nuevas líneas de acción que posibilitan plantear estrategias en el marco del constructivismo (Boggino, 2004, p.41).

Existe una gran variedad de posturas entorno al constructivismo, sin embargo, Woolfolk (2005, citado en Pimienta, 2007) plantea que casi todas coinciden en que supone un cambio notable en el interés de la enseñanza, al colocar en el centro de los procesos educativos los esfuerzos del estudiante por comprender y aprender.

Pimienta (2007) afirma que las teorías constructivistas se fundan en la investigación de Piaget, Vigotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como en el del filósofo John Dewey, por mencionar solo unas cuantas fuentes intelectuales. Lo cual evidencia que no hay una sola teoría constructivista del aprendizaje.

Cabe aclarar que este apartado no pretende abarcar cada postura que se han dado en torno al constructivismo, sin embargo, se tomara como referencia de este modelo las posturas de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotsky (1934-1986) y David Paul Ausubel (1918-2008).

Pese a que Piaget no se autodenomina constructivista, es debido a sus aportaciones que se considera como influyente importante de esta corriente. En su teoría psicogenética, la construcción del conocimiento se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto.

Piaget dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas (ver tabla 1) mismas que representan el desarrollo del ser humano; asimismo, consideraba que la organización del conocimiento del mundo se daba en *esquemas* (entendiendo a los esquemas como, conjuntos de acciones físicas, operaciones mentales, conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el entorno).

Tabla 1

*Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget*

<i>Etapas</i>	<i>Edad</i>	<i>Características</i>
<b>Sensoriomotora</b> <u>El niño activo</u>	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva; el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
<b>Preoperacional</b> <u>El niño intuitivo</u>	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
<b>Operaciones concretas</b> <u>El niño práctico</u>	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
<b>Operaciones formales</b> <u>El niño reflexivo</u>	De 11 años en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

De esta manera, el desarrollo intelectual está relacionado con el desarrollo biológico del ser humano, donde la evolución de la inteligencia supone la aparición progresiva de diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes.

Para Piaget (2005) el conocimiento no es una copia de la realidad, conocer un objeto, conocer un hecho no es simplemente observarlo y hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es utilizarlo. Conocer es modificarlo, transformarlo, entender el proceso de la transformación y, en consecuencia, comprender la forma en que se construye. Entonces, un niño difícilmente aprenderá los conceptos con solo leerlos o escucharlos, necesita tener la oportunidad de experimentar para resolver sus dudas, de manera que la actividad física y la mental vayan de la mano para enriquecer los aprendizajes y que se tornen significativos.

Para Vigotsky (1988) el constructivismo es social, puesto su teoría pone énfasis en las relaciones del individuo con la sociedad, en donde los conocimientos se forman a partir de los esquemas de la persona producto de su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

Una de las aportaciones más importantes de este autor es haber concebido al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social, en donde el aprendizaje se da gracias a la interacción del individuo con el medio. Se puede decir que la influencia que ejerce la sociedad y la cultura sobre el individuo es lo más importante para el desarrollo óptimo del sujeto. En donde el lenguaje funge como la herramienta que más influye en el desarrollo cognoscitivo.

Un concepto fundamental de su teoría es la Zona de Desarrollo Próximo, definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo posible, en otras palabras es lo que el niño puede desarrollar.

De acuerdo con Vigotsky (1988) la Zona de Desarrollo Próximo, define aquellas funciones que todavía no maduran y que se hallan en proceso de maduración, funciones que maduraran mañana pero que actualmente están en un estado embrionario.

Zubiría (2004) afirma, que más allá de conceptualizar al ser humano como constructor activo de sus representaciones en el curso de su desarrollo evolutivo, como sostenía el constructivismo genético de Piaget, el constructivismo social de Vigotsky enfatizó el rol del individuo como constructor permanente de su entorno, actividades e interacciones sociales.

Sin embargo, el aporte de ambas posturas del constructivismo radica en la resignificación de la inteligencia desde el aspecto cualitativo, en un proceso activo del individuo en relación con su entorno.

Por su parte Ausubel con su teoría de la asimilación ó del aprendizaje significativo explica que en el proceso de aprendizaje los nuevos conocimientos se incorporan de manera sustantiva a la estructura cognitiva del alumno, al relacionar los conocimientos previos con los anteriormente adquiridos. Para lograr que el aprendizaje sea significativo, el alumno debe tener disposición para aprender y que el nuevo material de aprendizaje sea potencialmente significativo, para ello, se requiere que el docente creé situaciones en las que el alumno se sienta motivado e interesado en el aprendizaje, lo cual logrará si conoce las características de sus alumnos en cuanto a los conocimientos que poseen.

Estas tendencias constructivistas, sin duda, ejercen gran influencia en la organización de los programas educativos actuales, en donde el Programa de Educación Preescolar 2004 no es la excepción, puesto que su principal protagonista en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje es el niño, quien debe apropiarse del conocimiento de manera activa y con la guía del docente.

De manera, que la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas generalmente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología sociocultural de Vigotsky, entre otras. Sin embargo, y a pesar de que los autores de éstas teorías se sitúan en encuadres teóricos distintos comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Díaz Barriga (2002), el proceso de adquisición del aprendizaje depende de dos aspectos fundamentales: los conocimientos previos ó representaciones que se tengan de la nueva información, y de la actividad interna o externa que el alumno realiza al respecto. Siendo el constructivismo una explicación de cómo el aprendizaje es una construcción propia de cada persona y que se produce como resultado de las interacciones y experiencias previas de cada individuo, el cual selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

# Capítulo II: El desarrollo infantil y el aprendizaje

---

Cuando el niño se traslada al ambiente escolar el docente ejerce una influencia decisiva en el proceso educativo. Este proceso debe estar dotado de procedimientos adecuados que sean garantía de un aprendizaje efectivo, auxiliado con las técnicas y los recursos necesarios para facilitar la asimilación de los conocimientos, aplicando diferentes estrategias que se traduzcan en una correcta dirección del aprendizaje; cuya base deberá estar centrada en las experiencias que los estudiantes ya poseen.

## **2.1 Desarrollo infantil y sus características**

El niño preescolar es un ser en desarrollo con características físicas, psicomotrices, afectivas y sociales propias su personalidad se sitúa en un proceso de construcción, tiene una historia particular reflejo de las relaciones que establece con su familia y miembros de la comunidad en que reside, por lo que un niño es un ser inigualable que posee formas propias para aprender y expresarse, piensa y siente de manera muy peculiar y disfruta conocer su entorno.

Al iniciar la primera experiencia escolar formalizada los infantes traen consigo un bagaje de conocimientos, suposiciones y perspectivas del mundo que los rodea, producto de la convivencia cotidiana en su ambiente social que les otorga cierto nivel de avance dentro del sistema escolar al que se sumergen, siéndoles de utilidad para descubrirse y desenvolverse en la escuela, con su pares y las personas que guiaran su formación.

Siguiendo la línea constructivista en la que fundamenta el PEP-2004 gran parte de sus líneas, se puede decir, que los sujetos de cualquier edad construyen su conocimiento al hacer suyos saberes nuevos a partir de relacionar los saberes que dominan con los nuevos que están por adquirir, ya sea por medio de confirmar la idea previa que tenía; al desarrollarla y profundizarla ó simplemente cuando la elimina y la substituye. Este mecanismo de aprendizaje permite no solo adaptarse y afrontar las exigencias del entorno, sino, lograr la comprensión del mundo que lo rodea (SEP, 2004).

La práctica de estos procesos de aprendizaje implica un reto educativo para el docente al reorganizar su planeación, al reformar su práctica, al adaptarse a las necesidades emergentes, al fomentar el deseo de aprender, al despertar la curiosidad y la motivación por conocer y adquirir aprendizajes útiles y perdurables.

El reto requiere coordinar las actividades de acuerdo a las peculiaridades del grupo y más aun de cada niño, ya que todos los grupos de infantes por homogéneos que sean son distintos y responden de forma diferente debido a que llegan a la escuela con diferentes ideas, intereses, experiencias y formas de considerar la vida.

El niño desde que nace toma conciencia de sí mismo y del mundo que lo rodea a la vez que adquiere el dominio de una serie de áreas que construyen su madurez global, tanto intelectual como afectiva. Siendo la primera infancia un periodo del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los siete años y es valorado en general como el más significativo del ser humano, debido a que se estructuran las bases fundamentales para el óptimo desarrollo físico y psicológico, así como de la conducta social que posteriormente se consolidará y perfeccionará.

En el desarrollo por el que transitan los seres humanos ocupa un lugar importante la etapa preescolar, por la cantidad de rasgos o particularidades que se transforman, uno de ellos son las estructuras fisiológicas que están en proceso de formación y maduración, donde se inician los aprendizajes básicos como: caminar, hablar, relacionarse con otros y sentirse bien consigo mismo, etc.

Es sin duda, una época importante para la transmisión de la herencia cultural, pero tanto las exigencias de la sociedad como los recientes descubrimientos de la ciencia nos obligan a otorgar una nueva significación a los años preescolares, años fundamentales y los primeros en el ciclo de la vida, que como tales, reclaman cierta prioridad en toda planificación social (Gesell, 1979, p.19).

Según los constructivistas el niño debe formar su propio conocimiento del mundo donde vive y los adultos deben orientan este proceso al ofrecerle estructura y apoyo (Meece, 2000).

De acuerdo con Meece (2000), Piaget concibe al niño no como ser pasivo moldeado por su ambiente, sino un individuo con intereses e iniciativa propia para descubrir el mundo que lo rodea, con lógica propia y formas de conocer el entorno, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el medio, de modo que se da una interacción recíproca. Vigotsky por su parte, concede mayor importancia a las interacciones sociales, en el sentido de que el conocimiento no se adquiere de manera individual, sino que se construye entre el individuo y su ambiente próximo.

En esta época preescolar el niño toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea, y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva. Así el desarrollo infantil puede describirse en cuatro planos que se complementan y que le otorgan al niño la madurez necesaria para desenvolverse en el entorno en el que vive, estas características son las:

- ⊕ Cognoscitivas
- ⊕ Psicomotrices
- ⊕ Sociales
- ⊕ Afectivas

### 2.1.1 Cognoscitivas

La construcción del conocimiento en el niño se da a través de las actividades que realiza con los objetos concretos, afectivos y sociales que constituyen su medio natural y social. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le ayudan a descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representar con símbolos; el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el juego y el dibujo serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

El conocimiento que el niño adquiere parte siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y su capacidad para asimilar nuevas informaciones. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores, y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros.

La construcción de relaciones lógicas está vinculada a la psicomotricidad, al lenguaje, a la afectividad y socialización del niño, lo que permite resolver pequeños problemas de acuerdo a su edad.

De acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1969, citado en Meece, 2000), el niño en etapa preoperacional (de 2 a 7 años) cumple con los siguientes aspectos que marcan su desarrollo:

- ⊕ Pensamiento representacional; que se traduce en la capacidad de pensar en hechos, objetos o personas que se encuentran ausentes, una de sus expresiones es por medio del juego simbólico mismo que es inspirado en hechos reales.
- ⊕ La habilidad de utilizar una mayor cantidad de símbolos (gestos, palabras, números e imágenes) para representar las cosas de su entorno.
- ⊕ Lenguaje oral: el niño utiliza gradualmente palabras que representan cosas y acontecimientos ausentes, comunicando también sus sentimientos y emociones.
- ⊕ Lenguaje escrito: Es la representación gráfica del lenguaje oral; pasando por distintas etapas las cuales son: presilábica, silábica, transición silábico-alfabética.



- ⊕ Creatividad: Es la forma nueva u original de resolver problemas y situaciones que se presentan, así como expresar en un estilo personal, las impresiones sobre el medio natural y social.

Así también comienzan a desarrollar nociones matemáticas, tales como la:

- ⊕ Clasificación: en donde analiza las propiedades de los objetos, estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los elementos, delimitando así sus clases y subclases.
- ⊕ Seriación: donde establecen diferencias entre objetos, situaciones o fenómenos formando relaciones de orden, en forma creciente o decreciente.
- ⊕ Conservación, que se ve reflejada como resultado de la abstracción de las relaciones de cantidad que el niño realiza a través de acciones de comparación entre conjuntos de objetos, para llegar a una conclusión más que, menos que, etc. (Mecce, 2000).

Al desarrollar el lenguaje los niños en edad preescolar también se les desarrollan los procesos lógicos del pensamiento. Cuando el niño comienza a moverse por si mismo se enfrenta constantemente a situaciones de la vida en las que debe resolver tareas concretas.

El lenguaje es un elemento de gran importancia para el posterior desarrollo de la personalidad, el carácter de los niños y la educación de costumbres positivas pues los niños asimilan con rapidez algunos hábitos y modales.

### 2.1.2 Psicomotrices

A través del movimiento de su cuerpo el niño va adquiriendo nuevas experiencias que le permiten tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubre las posibilidades del desplazamiento de su cuerpo estructurando la orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relacionar los objetos con él mismo.

En la realización de actividades diarias en el hogar y el Jardín de Niños el niño va estableciendo relaciones de tiempo, de acuerdo con la duración y sucesión de los eventos y sucesos de su vida cotidiana.

Por ello, la psicomotricidad implica no solo dominar los movimientos corporales, sino también dominar el espacio en el que se realizan estos movimientos. Así el niño descubre el mundo mediante los objetos, pero este conocimiento solo tendrá validez cuando sea capaz de relacionarse con los objetos, cuando entienda el concepto de distancia que hay entre él y el objeto manipulado, aún cuando este objeto ya no forme parte de su actividad corporal (Comellas, 1984).

Por eso hablar de psicomotricidad de acuerdo con Comellas (1984), es hablar de la:

- ⊕ Integración del esquema corporal: Es la capacidad que tiene el individuo para estructurar una imagen interior (afectiva e intelectual) de sí mismo.
- ⊕ Relaciones espaciales: Es la capacidad que desarrolla el niño para ubicarse en el espacio, los objetos y las personas con referencia a sí mismo y a los demás.
- ⊕ Relaciones temporales: Es la capacidad que desarrolla el niño al ubicar hechos en una sucesión de tiempo, paulatinamente diferenciará el orden y sucesión de acontecimientos, que favorecerá la noción temporal.

Por su parte, las posibilidades motoras del niño aumentan apresuradamente desde que entra en esta nueva etapa evolutiva se aprecia que empieza a caminar solo, logra dejar la dependencia del adulto para valerse por sí mismo y alcanzar aquellos objetos que llaman su atención, lo que influye en su posterior desarrollo psíquico, este aspecto se ve beneficiado por cierta mejoría de la coordinación de los movimiento de todo el cuerpo lo que le va permitiendo ejecutar cada vez más variadas acciones con distintos objetos, lo que conduce al conocimiento de las distintas propiedades de las cosas y de su uso práctico. El poder desplazarse por sí mismo perfecciona rápidamente la percepción de las cosas en el espacio.

### 2.1.3 Sociales

El niño en crecimiento motriz y cognoscitivo tiene que acercarse al mundo socialmente establecido, concreto y objetivo que le rodea, aprenderlo, comprenderlo e interpretarlo a partir de las nociones básicas que posee (Kaminsky, 1991). El aspecto social se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes de un grupo que permite al individuo convertirse en un miembro activo de él.

Es gracias a la interacción con los otros que el niño aprende normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes se obtienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno y cuando se participa e interactúa con los otros en los diversos encuentros sociales tales como: la comunidad, la escuela, la familia etc.

De acuerdo con Richard y Berko (2001) por medio del proceso de socialización, los niños absorben las creencias, los sentimientos y las conductas propias del papel que juegan en su cultura por medio de su participación en interacciones verbales que están sutilmente marcadas por la estructura de su sociedad.

Después de que el niño adquiere la identidad personal al estar inmerso en su cultura va logrando construir la identidad cultural, gracias al conocimiento y apropiación de la riqueza de costumbres y tradiciones de cada comunidad, a la cual pertenece, en donde existen diversas manifestaciones culturales (lengua, música, vestimenta, etc.)

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vigotsky los niños son exploradores curiosos que se implican activamente en aprender y descubrir nuevos principios, acentuando la importancia de las contribuciones sociales al crecimiento personal (Shaffer, 2002, p.100). Es decir, que las mentes de los niños, la personalidad y sus habilidades se desarrollan a medida que adquieren las herramientas para adaptarse y que obtienen del medio en el que se desenvuelven.

Las relaciones sociales y sus normas son sumamente importantes en el desarrollo integral del niño; de ahí que la escuela deba encargarse de estimular, motivar, consolidar y facilitar las actividades que permitan identificarlas y desarrollarlas.

En este sentido, el proceso socializador del preescolar se finca en la relación de actividades grupales que incluyen la interacción con otros niños. Es precisamente en este proceso, donde el niño enfrenta la problemática de adaptarse a las normas y a una forma de actuar diferente del sistema escolar, en comparación a lo que había experimentado en su hogar.

#### 2.1.4 Afectivas

Esta dimensión está referida a las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes establecen sus primeras formas de relacionarse, más adelante se amplía al ingresar al Jardín de Niños al interactuar con sus compañeros, docentes y adultos. Entonces tenemos que el desarrollo afectivo se sitúa en el seno familiar y también se fomenta y se cuida en el seno escolar, pues de él depende la buena adaptación del niño y el rendimiento en el aula.

Los aspectos fundamentales de la afectividad del niño se establecen en sus primeros años de vida decidiendo la estructura básica de su personalidad, y funcionan como el motor del comportamiento en cuanto a que origina la mayoría de las conductas y condiciona todas las demás (Meece, 2000).

La afectividad es definida por Meece (2000) como el conjunto de emociones que sitúan la totalidad de la persona ante el mundo exterior. Esta se refleja en comportamientos afectivos frente a estímulos produciendo alegría, tristeza, enojo etc. Y se forma en la interacción del sujeto con el medio y muy especialmente con el medio social.

En la enseñanza preescolar la docente es de cierta forma el sustituto psicológico de la madre, ejerciendo una influencia muy grande en la afectividad del niño.

Por eso está contraindicada para la docencia la personalidad neurótica, pues se debe cuidar el tono de la voz y proporcionar un trato agradable, cuidando que el niño alcance un desarrollo normal de afectividad, comunique sus sentimientos y controle sus emociones; pues esto le permite no sólo conocerse, sino llegar a identificar estas expresiones en otros niños y adultos (Meece, 2000).

Algunos de los puntos más importantes que pueden ser importantes para la adaptación del niño en la escuela y en donde los docentes tienen un papel afectivo activo a desarrollar de acuerdo con Romero Llorca (2007) son los siguientes:

- ⊕ Seguridad: El niño necesita de un mundo de estímulos continuos y ser orientado en los mismos para ir adaptándose exitosamente y en dónde encontrar ánimos para ir descubriendo nuevas experiencias. El niño debe ser preparado poco a poco para enfrentarse a lo nuevo, sin ser engañado ni avergonzado, con pautas concretas para controlarse y aprender los límites, y aceptar las correcciones sin sentirse amenazado ni protegido en exceso por parte de docentes y padres.
- ⊕ Independencia: El niño ha de ir desarrollando autonomía e intentar hacer cosas por sí solo. La esfera en donde se desenvuelve es muy importante que sea atrayente y que asocie el trabajo a lo divertido, para que se convierta en un estímulo y lo vivencie positivamente. La manera en cómo vaya superando las dificultades con éxito, irá fomentando su propia autonomía estima e independencia.
- ⊕ Respeto y confianza: Estas actitudes el niño las incorpora con las distintas experiencias y por observación de padres y docentes. Inculcar el respeto y la confianza a través de la lectura, llamando la atención sobre aspectos concretos en los cuentos y en las distintas situaciones de la vida cotidiana en los que hay que recapacitar. Es interesante dar explicaciones concretas y puntuales, resolver dudas, hacer numerosas preguntas acerca de temas relacionados con los valores, en definitiva ir asentando las bases para prepararlos para el futuro.

Es muy importante lograr que los niños puedan controlar sus emociones, es decir, no permitir que cualquier contratiempo les haga perder el control de sus actos y los orillen a cometer arbitrariedades. Por tanto es necesaria una educación de la afectividad que fomente el control inteligente de los estados afectivos.

Asimismo, es necesario reconocer el papel que juega en ésta etapa el desarrollo afectivo y el gran valor de fomentar la autoestima y la confianza en el niño, puesto que además de ir forjándose desde etapas tempranas de la vida, tienen una gran incidencia en el rendimiento escolar y en el aprendizaje. Los sentimientos positivos dan seguridad y confianza al niño y le dan pistas muy importantes acerca de saber si lo que hace está bien o no está bien. La propia estima, valía y un buen autoconcepto empieza a establecerse en los primeros años de la vida, y permiten al niño enfrentarse a problemas y cambios cada vez más difíciles.

## **2.2 El aprendizaje**

La definición más simple del aprendizaje es la de un cambio de la conducta que resulta de la práctica, la característica principal de esta definición es que se refiere más a cambio que a mejora del comportamiento. Por su parte Champion (1972), considera al aprendizaje como el cambio que resulta de la práctica o de la repetición lo que a menudo implica que ciertas respuestas se debilitan, mientras que otras se hacen más fuertes.

Logan (1976) plantea que el aprendizaje es algo hipotético; que no podemos ver ni señalar y que es inferido de las manifestaciones de la conducta. Por tanto al ser algo que no podemos observar directamente y que se deduce a base de la ejecución, sin embargo, el aprendizaje no es el único factor que afecta la ejecución. Por ejemplo, la fatiga puede ocultar el aprendizaje; por lo que no siempre podemos aceptar la ejecución que aceptamos como un espejo incondicional del aprendizaje (Adams, 1983, p.7).

Por consiguiente, cuando observamos que la práctica o experiencia ha producido un cambio en la conducta más o menos permanente, entonces inferimos que ha ocurrido el aprendizaje.

Díaz Bordenave (1986, citado en Alonso, 1997) considera que el cambio en la conducta es resultado de la actividad y no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración.

Neistein y Mayor (1986, citado en Alonso, 1997) describen el aprender como un proceso activo que ocurre dentro del alumno y que es influido por el docente.

Alonso (1997), considera que el debate y confusión del concepto se debe a no diferenciar entre tres enfoques que describen aspectos no siempre homogéneos, de tal manera que el aprendizaje puede ser entendido:

- ⊕ Como producto: es decir, el resultado de una expectativa o el cambio que acompaña a la práctica.
- ⊕ Como proceso: en el que el comportamiento se cambia, perfecciona o controla
- ⊕ Como función: es el cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información (materiales, actividades y experiencias).

Entonces, se puede decir que el aprendizaje es una acción que se desarrolla en dos niveles: 1) el comportamiento, que se refiere a la modificación de actitudes y 2) el pensamiento, que hace referencia a la adquisición de información y conocimientos.

Por lo anterior se puede entender al aprendizaje como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de la experiencia.

### 2.2.1 Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje describen la manera en que los teóricos creen que las personas aprenden nuevas ideas y conceptos

Existe una serie de interpretaciones distintas del aprendizaje humano, están ligadas a teorías o escuelas psicológicas diferentes, que surgen en un contexto temporal determinado que de acuerdo con Mayer (1992, citado en Beltrán 1996), se pueden formular a través de una serie de metáforas que expresan con claridad los principios y las consecuencias de cada interpretación, sobre todo por lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas metáforas son:

*El aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como constructor de conocimiento.* Las limitaciones de las primeras metáforas han ido dando lugar a las nuevas en un movimiento de superación e integración de las anteriores en las posteriores que no ha terminado todavía.

*El aprendizaje como adquisición de respuestas* está ligado a la teoría del enfoque conductista en la cual, aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del cerebro. Y en donde los procesos de enseñanza juegan un papel destacado dentro del aula pues afectan directamente al estudiante a quien se le reserva el papel de recipiente, en el que se almacenan los conocimientos previamente programados, ignorando el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información.

Las consecuencias de esta posición son que el contenido del aprendizaje, es decir, lo que se aprende es siempre un conjunto de respuestas, sea cual sea la naturaleza del conocimiento que se tiene que aprender y sin relación alguna con los conocimientos ya aprendidos. Entonces, si lo que se aprende son respuestas y la ejecución de estas respuestas depende directamente de la enseñanza, el sujeto adoptará una actitud pasiva y se dedicará a la tarea mecánica de acumular información, pues no hay lugar para la motivación capaz de crear expectativas y movilizar los recursos del estudiante.



En este enfoque, la suerte del aprendizaje dentro de la escuela está en manos del docente quien al mismo tiempo evalúa en términos de la cantidad del cambio de conductas.

*El aprendizaje como adquisición de conocimiento* está ligado al enfoque cognitivo, en general este enfoque trata de identificar, representar y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales que surgen de la motivación y la percepción del material didáctico y de la práctica docente.

En esta interpretación el estudiante adquiere conocimientos e información y el docente es un transmisor de conocimiento. Convirtiéndose la información en el centro del proceso de aprendizaje, La evaluación se centra en valorar la cantidad de conocimiento y la información adquirida por el estudiante. Basándose en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende (Beltrán, 1996). Aquí la clave es aprender conocimientos y si bien el estudiante llega a ser más activo todavía no tiene control sobre el proceso de aprendizaje.

*El aprendizaje como constructor de conocimiento* está ligado con el enfoque constructivista en donde el alumno se encuentra mucho más activo e inventivo, que busca construir significados de los contenidos informativos. En donde su papel corresponde al de un ser autónomo. En esta interpretación el aprendizaje resulta eminentemente activo e implica una asimilación desde adentro. El alumno no se limita a adquirir conocimientos, sino que los construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. En este sentido, el docente en lugar de suministrar el conocimiento participa en el proceso de construirlo y compartirlo junto con el alumno.

Por tanto la educación está centrada en el alumno, en donde la evaluación es cualitativa, y en lugar de preguntar cuantas respuestas o conocimientos han adquirido, hay que preguntar sobre la estructura y la calidad del conocimiento y sobre los procesos que el alumno utiliza para dar respuestas. En este enfoque el aprendizaje no es una copia o registro del material, sino el resultado de la interpretación, reflexión o transformación del conocimiento.

### 2.2.2 Condiciones que favorecen el aprendizaje infantil

Es imprescindible que los docentes que atienden los grados preescolares se preocupen por obtener información de los alumnos respecto a sus habilidades, dificultades, historial familiar etc. no para etiquetarlos sino para adecuar el curriculum en función de las dificultades del grupo y lograr los propósitos establecidos. Adecuaciones del contexto escolar que pueden ser las actividades de aprendizaje, la organización de los espacios escolares, los materiales didácticos, los procedimientos de evaluación etc.

Indudablemente esto requiere un esfuerzo mayor por parte del docente, pues requiere detectar las particularidades de los niños, diseñar una guía de trabajo que se apege a sus necesidades y crear criterios de evaluación adecuados; de manera que se respete el ritmo de cada niño y se trabaje en función de él, ofreciendo opciones que satisfagan sus necesidades en la cuestión del aprendizaje y de ser necesario valorar si las condiciones de la escuela son las apropiadas para lograr integrar a los niños y de no ser así poder solicitar el apoyo correspondiente.

Para acercarse a los propósitos del programa y de los planes educativos, se debe tener claro que como docente no se puede partir del desconocimiento del grupo que se atenderá, pues cada acción destinada a producir un aprendizaje debe ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños; por ello es indispensable que los docentes sean conscientes de las etapas de desarrollo por las que transitan los preescolares y adquieran conocimientos que les permitan estimular los procesos de aprendizaje de los educandos que se acoplen a sus peculiaridades. Concientizándose de que su función esencial es contribuir a su formación integral, atendiendo las limitaciones en cuanto a sus conocimientos, actitudes y comportamientos, de manera que todos los niños reciban la educación en las condiciones más favorecedoras para que continúen su evolución no solo dentro de la escuela sino en todos los aspectos de su vida de acuerdo a sus posibilidades.

Las exigencias que debe desempeñar la escuela requieren de un docente consciente, entusiasta y con autonomía para definir, crear, innovar y reestructurar su práctica. (Barocio, 2007).

Por lo tanto, es necesario tener presente que el docente ha de comprender el punto de vista del niño y comprender su lógica, la cual se refleja en lo que dicen, dibujan y construyen dentro de sus juegos y actividades escolares, así como de la información que los padres de familia puedan proporcionar y las evaluaciones psicopedagógicas correspondientes.

Por otro lado, deben fomentar la curiosidad del niño manteniendo su interés y permitiendo que los conocimientos aprendidos en la escuela los ayuden a explicarse la realidad circundante y contribuyendo a que amplíe su gama de intereses. Al respecto, se cree conveniente mencionar dos de los factores que son indispensables cuando del despertar el interés de niños se refiere y además se pretende generar aprendizaje, es decir:

- ⊕ La motivación y
- ⊕ El juego

Es importante destacar que la motivación y el juego, tan solo forman parte del proceso de aprendizaje en los alumnos, puesto que este está condicionado por una serie de factores de cierta complejidad relacionada con su condición personal, ambiental, genética, de recursos y la aplicación de métodos didácticos; sin embargo, por medio de los estímulos apropiados, los niños pueden desarrollar las condiciones óptimas que les permitan facilitar la adquisición de los aprendizajes más complejos (Barocio, 2005) y aquí es en donde la motivación y el juego toman un papel importante.

### La motivación

Para promover el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje a nivel preescolar el alumno necesita trabajar en un ambiente agradable, por eso es importante que el docente conozca cuáles son las causas que permiten que reaccione o actúe de determinada manera, si el docente no se preocupa por indagar los intereses de sus alumnos difícilmente va a lograr un aprendizaje significativo que retenga la atención de su grupo.

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en promover motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proyectándolas en un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social (Díaz, 2002, p.35). La idea es que cada día los niños lleguen al aula motivados, para seguir trabajando y descubriendo.

Desde el punto de vista pedagógico, la motivación es uno de los aspectos al que se le debe prestar mayor atención, pues este factor desempeña un papel muy importante para el docente puesto que no obtiene un buen resultado del aprendizaje si no motiva adecuadamente a sus alumnos. Convirtiéndose en todo un reto el desarrollo de este factor, que puede ser superado al utilizar todos los recursos disponibles: la experiencia, los recursos humanos y materiales a su alcance.

Al considerar al niño el eje principal del proceso educativo, es esencial buscar su motivación para hacer del aprendizaje una tarea sencilla, amena e interesante. Sin embargo, la motivación no puede ser igual en todos los casos, pues hay que tener presente que cada individuo y cada grupo guarda características propias de acuerdo a sus necesidades, además de que las situaciones no siempre se repiten de la misma manera.

La motivación juega un papel importante en el proceso de aprendizaje en los alumnos ya que orienta su interés, entusiasmo y dedicación hacia los conocimientos y estimula el deseo de aprender lo que les permitirá desenvolverse ante las diversas situaciones o problemas que se les presenten en el transcurso de su vida escolar o social.

Desde una perspectiva constructivista se piensa que el manejo de la motivación debe estar presente e integrada en todos los elementos que componen la planeación y el ejercicio de la enseñanza, tales como: los recursos, los contenidos, la evaluación, la organización de las actividades, las tareas y la interacción misma en el aula (Díaz, 2002).

Sin embargo, no se trata de promover los premios y castigos en consecuencia de determina acción dentro del aula, pues se ha demostrado que tales factores motivacionales son efectivos en la medida en que están presentes, pero al desaparecer su efecto no se mantiene (Díaz, 2002).

Por su parte, la motivación escolar se facilita cuando al planear las tareas educativas se consigue el equilibrio de los dos niveles en los que se divide la motivación:

- ⊕ El extrínseco que reacciona a lo que los demás digan o hagan respecto a lo que el sujeto consiga a consecuencia de su aprendizaje, y tienen como meta la aprobación, lograr reconocimiento o evitar castigos.
- ⊕ El intrínseco se enfoca en lo que la tarea en si misma puede aportar para el sujeto que la desarrolla, así como en la satisfacción personal que representa enfrentar la tarea asignada con éxito, por lo que su meta principal es conseguir más conocimiento y conseguir su autonomía.

Es decir, desde la perspectiva del alumno la motivación interviene en las metas que establece, las expectativas de logro y las atribuciones que hace de su propio éxito y fracaso.

En consecuencia, de la forma en la que el docente adopte el entorno del aula, organizar la clase y de la forma en la que hace que los alumnos afronten la tarea, así como de la manera en la que transmite y en cómo la valora dependerá el grado de motivación que logre en sus alumnos (Díaz, 2002).

### El juego

Al inicio de los años preescolares los niños se ocupan en el juego funcional constituido por actividades simples y repetitivas, como saltar o moldear la tierra del jardín, este tipo de juego implica hacer algo por el simple hecho de estar activo y no con la finalidad de crear algún producto terminal (Feldman, 2007).

Sin embargo, conforme los preescolares desarrollan su aspecto cognoscitivo, social y afectivo el juego funcional va perdiendo protagonismo, y es suplantado por el juego constructivo, en donde contrario al anterior juegan con la intención de construir algo sin intención de innovar en sus acciones, sino, más bien enfocar su trabajo en una actividad y lograr un resultado como el armar un rompecabezas, lo que les permite desarrollar sus habilidades cognoscitivas al resolver problemas simples referente a forma y secuencia de los objetos, y físicas al desarrollar sus habilidades motrices finas.

Feldman (2007) señala que durante la etapa preescolar (3-6 años) el niño atraviesa por los siguientes tipos de juego:

- ⊕ El paralelo que consiste en que a pesar de que los niños individualmente manipulan y juegan con objetos muy similares o idénticos al mismo tiempo no interactuar entre sí.
- ⊕ El observador que implica la simple observación de los niños ante los juegos de otros, sin intervenir en ellos.
- ⊕ El asociativo es en donde contrario al juego paralelo, los niños en parejas o en grupos juegan con distintos objetos al mismo tiempo aunque no hagan la misma actividad.
- ⊕ El cooperativo en donde además de jugar en parejas o individualmente siguen ciertas reglas inventadas por ellos mismos o aprendidas de otros.

Estos tipos de juego son reflejo de los aspectos sociales que desarrollan los niños, en donde, el juego asociativo y el cooperativo implican formas más complejas de socialización al requerir un mayor grado de interacción, mientras que el paralelo y el observador refleja un juego más personal, en donde necesitan su espacio para jugar con ellos mismos.

Estar inmersos en un ambiente escolar no solo permite al niño adquirir nuevos conocimientos, sino habilidades sociales que les permiten jugar con sus pares cooperando e influyendo cada uno en las actividades del otro. Simulan ser adultos, animales o personajes de televisión a medida que aumenta su experiencia e imaginación su juego se vuelve más complejo y dramático.

De acuerdo con la teoría cognoscitiva de Piaget dentro de la etapa preoperacional que va de los 2 a los 7 años, el juego cumple una función simbólica, en donde simulan ser algo que han observado de su entorno. Entonces el juego nunca es una pérdida de tiempo ya que aunque los niños juegan porque es divertido, no porque agudiza sus habilidades, los jugadores contribuyen en modo indirecto a su propio desarrollo social, emocional e intelectual en este sentido, el juego es verdaderamente el trabajo del niño y es en verdad un asunto serio (Shaffer, 2002, p.63).

En sus juegos el niño integra los aspectos de la realidad que le son incomprensibles; al manipular y acomodar diferentes objetos descubre cualidades y posibilidades que aumentan su conocimiento. Asimismo, durante el juego pone en práctica las normas y reglas sociales, y es a través de estas experiencias que el niño alcanza los componentes de la autonomía, elemento fundamental para la convivencia humana. Así, el juego es una necesidad en el niño, le ayuda a desarrollar sus capacidades tanto físicas como mentales, en el medio privilegiado a través del cual el niño interactúa sobre el mundo que lo rodea.

Entonces el juego deberá entenderse en términos propedéuticos, es decir, para preparar y potenciar procesos de desarrollo humano; para ello primeramente deberá conocer y tener presente las características del desarrollo de los niños, y con ese referente guiar y coordinar el proceso educativo, incorporando la lúdica en los momentos que crea pertinentes.

# Capítulo III: Las competencias y su aplicación en preescolar

---

Los cambios generados en los procesos económicos y financieros; así como la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial obligaron a repensar el proceso educativo.

En este contexto de transformaciones surgen las competencias educativas, las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar la educación a estas disciplinas, esto con la intención de crear mejores habilidades para que los individuos participen en la actividad productiva.

El Programa de Educación Preescolar 2004 plantea un enfoque por competencias, lo que implica promover un proceso educativo orientado a obtener como resultado las competencias en los preescolares, en donde la intervención educativa favorezca la adquisición y desarrollo de las competencias de los niños, así como evaluar al inicio y al final de cada ciclo escolar para corroborar el efecto de la acción educativa sobre el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias.

Este programa pretende formar bajo un curriculum basado en competencias, lo cual implica dejar de privilegiar el conocimiento en sí mismo, y empezar a concebir al sujeto como un ser capaz de actuar eficientemente con base a aquello que conoce o domina.

Sin embargo, es importante destacar que en la educación no se puede hablar de competencias de manera independiente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues las competencias no substituyen al conocimiento, simplemente le otorgan un sentido práctico, permitiendo que lo aprendido pueda ser aplicado a situaciones concretas y reales para la solución de problemas de diversa índole.



### **3.1 Las competencias en la educación**

En el marco de las negociaciones del tratado de Libre Comercio de América del Norte se decidió implantar el sistema de educación y certificación basado en competencias laborales en México. (Álvarez M. y De la O Pérez, 2005). La formación basada en competencias laborales, proviene de una corriente de pensamiento social contemporáneo que pone énfasis en la vinculación entre el sistema educativo y el productivo para lograr la afinidad entre la capacitación de la mano de obra y las necesidades de las empresas.

Nos encontramos en una época en la que se están revolucionando las condiciones de vida, en aspectos substanciales como: la política, el comercio, la economía, la cultura, los medios de comunicación y por supuesto la educación. Etapa que ha sido designada como *la sociedad del conocimiento*, debido a que la información es la que ahora dirige la economía global que está surgiendo hay una transformación del tiempo, el espacio y la masa y entramos en un mundo donde el plazo máximo es el tiempo real, la inmediatez; donde lo que era fijo ahora es móvil (Argudín, 2005, pp. 17-18).

Esta nueva etapa hace referencia a la información como el producto del ser humano, enfocada a generar conocimientos científicos y tecnológicos, más que un trabajo manual propio de la producción industrial. En donde las comunicaciones y la tecnología de la información son las herramientas básicas para aprender e impulsar el comercio o simplemente para relacionarse con otros.

Así como la máquina de vapor es la metáfora de la revolución industrial, las telecomunicaciones, la tecnología de la información, la Internet y el comercio electrónico representan el motor principal del crecimiento económico en el siglo XXI revolucionando la productividad y eficiencia en todas las actividades y dimensiones de la vida humana en sociedad (Argudín, 2005, p.19). De manera que el beneficio que se genere sea valorado en términos de conocimientos, mismos que serán aplicados a la producción.

Sin embargo, la sociedad del conocimiento y las instituciones educativas requieren ir de la mano para lograr sus intenciones, por tanto, los cambios producidos en esta nueva etapa exigen transformaciones del sector educativo que se sean equiparables con la nueva sociedad y que promuevan los saberes pertinentes y las habilidades que le correspondan.

Esta cuestión necesita impulsar la construcción de competencias que coincidan con los parámetros de los tiempos en que vivimos. De esta manera la educación tendrá que incidir sobre los sujetos, transformándolos e integrarlos a su estructura social, mientras que las competencias les permitirán ocupar un lugar en la producción económica dentro de esta estructura.

La educación basada en competencias se determina a partir de funciones y tareas precisas, el concepto competencias hace referencia a saberes de ejecución. De acuerdo con Holdaway (citado en Argudín, 2005) una educación basada en competencias se centra en necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades humanas para que el alumno llegue a manejar con talento las destrezas señaladas por la industria.

La incorporación de las competencias básicas al currículo es una primera apuesta por acercar el sistema educativo a las exigencias internacionales. Al respecto Argudín (2005) plantea que el desarrollo científico y tecnológico; los cambios en los procesos económicos y financieros, así como la aparición de nuevos problemas sociales y culturales, obligaron a repensar el proceso educativo, e idear las competencias educativas, que se basan en la economía y en la administración e intentan aproximar la educación a estas áreas, en un intento por crear mejores destrezas para que los individuos participen en la actividad productiva.

Esta necesidad de redefinir los lineamientos educativos implica una planeación congruente con las necesidades de la sociedad del conocimiento, exigiendo de las instituciones educativas su acercamiento al mundo laboral, que le proporcionen a sus estudiantes las herramientas para enfrentar las variables que se le presenten en el sector laboral; de esta manera es claro que al cambiar los modos de producción, la educación también se ve obligada a cambiar (Argudín, 2005, p.28).

### 3.1.1 El significado de las competencias

Antes de comenzar este punto, es importante aclarar que al reunir algunas de las definiciones que se han dado con respecto a las competencias, no se pretende descubrir o construir alguna definición absoluta al respecto, puesto que apenas es una exploración de su aplicación al sector educativo.

Ahora bien, son varios los autores que se han encargado de proponer definiciones que esclarezcan este concepto desde una mirada educativa, sin embargo, para comprenderlo es necesario mencionar dos puntos que influyen al emplear este término a la educación. Uno proviene del campo laboral, mientras que el otro incumbe al ámbito lingüístico. Por otra parte, la reconstrucción del concepto competencia adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que es utilizado (Díaz, 2006, p.12).

Al respecto Torres (2008), plantea que el origen de este concepto está ligado a la formación profesional en donde los apoyos teóricos para su justificación se concentraron en la psicología conductista y determinados modelos económicos, en especial de la teoría del Capital Humano, misma que ve a la educación como herramienta para aumentar la productividad, originando que la educación se vislumbrara como un conjunto de inversiones realizadas por las personas, con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos.

Dentro del ámbito laboral encontramos una definición ofrecida por el INEM (citado en Zabala, 2007), el cual ha definido el término competencia como el ejercicio de las capacidades que permiten desempeñar una ocupación de manera eficaz en los niveles requeridos en el empleo, por medio de capacidades y un conjunto de comportamientos; mientras que Tremblay (citado en Zabala, 2007) la define como una capacidad para identificar tareas o problemas y su resolución, de manera eficaz dentro de un grupo de situaciones, por medio de conocimientos conceptuales y procedimientos organizados.

Por su parte López (2000) sostiene que una competencia laboral se ha identificado como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Las definiciones anteriores reflejan puntos clave dentro del concepto de competencia, tales como que:

- ⊕ Tiene un sentido utilitario.
- ⊕ Se manifiestan en la ejecución de una tarea.
- ⊕ Su finalidad es la realización eficaz de una labor.
- ⊕ La tarea se relaciona con las necesidades de una ocupación.
- ⊕ Se requiere de la aplicación de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.

Desde esta perspectiva el ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico (Barrón, 2000, citado en Tobón 2006a). Entendiendo el desempeño como la posibilidad de que el individuo enfrente situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos que dispone, trasladando la adquisición de los conocimientos a un plano instrumental.

Se considera que Chomsky al intentar identificar el objeto de estudio para la lingüística construye en 1964 el concepto de "competencia lingüística" con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina (Díaz Barriga, 2006, p.13). Maldonado (2002) señala que aunque el propósito de Chomsky no era trabajar para la educación ni para la pedagogía en particular, si buscaba comprender y explicar la adquisición de la lengua materna en los niños.

De acuerdo con Bustamante (2003, citado en Díaz, 2006), a partir de esta formulación Chomskiana se empezó a generalizar el empleo del término competencias aplicándolo a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982). Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). (Bustamante, 2003, citado en Díaz, 2006). Perdiéndose así el sentido originario del término.

Este breve recorrido conceptual refleja cómo el término competencias fue adaptándose a diversos campos del conocimiento.

Por otro lado, dentro del ámbito educativo podemos considerar que una competencia es la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad (PISA, 2006).

Por su parte la UNESCO (citado en Argudín, 2005) define a las competencias, como el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función o una tarea.

Mientras que Tobón (2006a) las define como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer teniendo en cuenta los requerimientos del entorno.

Perrenoud (2002) considera a una competencia como una capacidad para actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad apoyada en conocimientos pero que, sin embargo, no se reduce a ellos. Lo importante es que el valor de los conocimientos no radica en poseerlos, sino en hacer uso de ellos. Aunque el usarlos también puede ser con fines de comprensión y no sólo de soluciones en un plano material.

Rescatando los elementos que coinciden y que forman parte de lo que los autores definen como una competencia educativa encontramos que un aspecto básico en todas las definiciones es el saber hacer, colocando a la escuela como medio para formar para la vida, de manera que una competencia es una habilidad para efectuar tareas o hacer frente a una situación de manera eficaz en un contexto determinado y haciendo uso de forma interrelacionada de actitudes, habilidades y conocimientos. Entonces, una competencia identifica aquello que necesita cualquier persona para responder a los problemas a los que se enfrenta cotidianamente, ya sean de orden profesional o personal.

Pese a la multiplicidad de definiciones otorgadas a las competencias, no hay un consenso sobre la que debe considerarse como absoluta, y mucho menos alguna que predomine entre estas puesto que aún quedan vacíos y desacuerdos entorno a ellas.

La conceptualización del término competencias depende de cómo se enuncie dentro del discurso y los propósitos que se tenga, así como de la valoración que se le asigne. Sin embargo, hay una inevitable e innegable correspondencia entre las competencias educativas y las laborales, puesto que las primeras se encuentran en un nivel de formación y perfeccionamiento al estar destinadas a cubrir las necesidades del sector productivo; mientras que las laborales se encuentran en un nivel de aplicación y permiten desempeñar eficazmente una ocupación aunque pueden seguirse puliendo y adquiriendo.

Asimismo, es importante destacar que pese a que las competencias educativas están destinadas a cubrir las necesidades del sector productivo, también deberán considerar al individuo como ser humano con sentimientos, intereses y particularidades, que permitan buscar un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, consentido crítico y flexibilidad, perspectiva que reivindica lo humanístico, pero sin desconocer el mundo de la producción (Tobón, 2006a, p. 49).

Al respecto Jurado (citado en Tobón, 2006a) señala que una competencia no se trata de competir con otros en el mercado laboral, se trata de un saber hacer que todo sujeto porta en un determinado campo que le permite desenvolverse en la vida práctica y social.

Lo anterior implicaría ampliar la mirada que algunos teóricos sostienen respecto al enfoque de competencias, puesto que el enfoque puede ser utilizado para potencializar las capacidades del sujeto tomando en consideración sus intereses personales y las limitaciones que acarrea, y para lograrlo es necesario abordar al sujeto de manera integral con el fin de comprenderlo y establecer estrategias acordes a sus características.

Toda propuesta educativa debe abordar a cada persona como un ser único, en proceso de autorrealización, abierto a la experiencia y en continuo aprendizaje. De manera que la educación ofrezca facilitar y brindar las oportunidades para orientar y canalizar el desarrollo, ayudando a superar los bloqueos y posibilitando que cada persona sea lo que ella misma ha construido como perspectiva y horizonte (Tobón, 2006a, p. 52).

La educación basada en competencias deberá centrarse en los estilos de aprendizaje y las potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar las destrezas y habilidades necesarias; deberá eliminarse la división entre teoría y práctica, implicando analizar y resolver problemas y encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas. Por consiguiente, lo importante no es la cantidad de conocimiento que se tenga sino qué se sabe hacer con ese conocimiento.

Podemos concluir que una competencia es la forma en que una persona moviliza todos sus recursos para resolver una tarea en un contexto determinado, es decir, no por mucho que una persona sepa es competente, es competente cuando logra utilizar adecuadamente todos sus recursos para resolver una tarea concreta y definida.

Asimismo, hay varias maneras de clasificar a las competencias, entre algunas de ellas se puede mencionar la clasificación planteada por Tobón (2006):

- ⊕ **Competencias diferenciadoras y de umbral**, las primeras posibilitan que una persona se desempeñe de manera superior a otras, mientras que las segundas permiten simplemente desempeñar adecuadamente una tarea.
  
- ⊕ **Competencias laborales y profesionales**, las laborales son propias de obreros calificados para realizar tareas muy específicas, mientras que las profesionales se caracterizan por ser flexibles y amplias y responden a tareas de alta complejidad en contextos concretos o imprevistos.
  
- ⊕ **Competencias básicas, genéricas y específicas**, las primeras son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral (y son precisamente las que buscan desarrollarse en el preescolar), las genéricas son las competencias comunes que comparten un grupo particular de profesiones, mientras que las específicas son propias de una determinada ocupación, por lo que tienen alto grado de especialización.

### 3.1.2 Las competencias en el sistema educativo mexicano

El término competencias aplicado al sector educativo se presenta como una alternativa de mejora por parte de los gobernantes, lo que ha desatado una ola de opiniones en torno a sus características, limitaciones y/o potencialidades.

Observando la evolución del sistema educativo en México en los últimos años se puede identificar que la innovación de la educación ha sido un argumento que continuamente se esgrime en los momentos de cambio y en las reformas educativas impulsadas, creándose un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, pues hace las cosas mejor (Díaz, 2005, p. 9). Sin embargo, hay que ser muy conscientes de que el verdadero cambio no está en sustituir un programa por otro, sino en corroborar que lo que se está implementando tenga el sustento necesario para poder impulsarlo en la educación, que responda a las necesidades reales y no a los intereses de unos cuantos.



Antes de frenar cualquier propuesta es necesario darse el tiempo de evaluar sus resultados puesto que no suele destinarse un periodo para identificar los puntos fuertes y los débiles de las innovaciones; tal vez porque terminado el lapso de permanencia de las autoridades que la impulsaron entran otras con orientaciones distintas. Al respecto Díaz Barriga (2005) plantea que los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.

No basta con introducir a la legislación términos nuevos y novedosos, ofreciéndolos como respuesta a todos los males que nos agobian, pues es común que muchas reformas se lleven a cabo sin el bagaje suficiente investigaciones que traten de diagnosticar que es lo que realmente no funciona y lo que merece la pena preservarse de nuestro sistema educativo (Torres, 2008, p. 143). Por tanto es necesario e importante realizar estudios que reflejen lo que sucede en los salones de clase.

La escasa reflexión y seguimiento de los proyectos gubernamentales y sus acciones impide saber si la fundamentación de las acciones, los recursos humanos, las estrategias y los materiales utilizados son aprovechados adecuadamente. Entonces buscar consolidar alguna propuesta de cambio antes de dar inicio a un nuevo proyecto, podría ser una buena opción para enfrentar el problema de decisiones precipitadas. En tanto, la propuesta impulsada en los años 90's es el enfoque por competencias utilizado en planes de estudio y propuestas educativas como alternativa en el nivel básico hasta el superior.

De acuerdo con Díaz Barriga (2005) a finales de los ochenta, fue el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) quien adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi para la formación en competencias en la enseñanza técnica. Al mismo tiempo, el Instituto Politécnico Nacional se acercaba a este enfoque.

Maldonado (2002) menciona que si se le preguntara a un grupo de docentes de educación básica qué entienden por competencias y cómo ejerce su labor para que los estudiantes las adquieran, muy probablemente tendríamos una gran disparidad de opiniones, sin embargo, si se dirige la misma pregunta a los empresarios, tal vez la disparidad de opiniones no sea tan diversa.

Tal vez los empresarios coincidan en señalar que ven reflejadas las competencias en la efectividad productiva y en la ejecución de las funciones laborales que les asignan a sus trabajadores.

Por su parte, el docente las relaciona con el lenguaje pedagógico, estableciendo asociaciones con sinónimos de capacidad, logro, realización, indicador u otras acepciones vecinas. Mientras que el empresario establece asociaciones con el trabajo tales como producción, profesionalidad, eficiencia u otra suerte de acepciones ligadas al rendimiento productivo. Aunque cada uno de los grupos tiene sus razones, ninguno de ellos es completamente específico al conceptualizar o entender el término, mostrando que el significado de competencia para los responsables de impulsarlas está ligado a las experiencias particulares.

### 3.1.3 Las competencias en preescolar

En cada nivel educativo se pregunta si los estudiantes están preparados para lo que les va a tocar vivir en el siguiente bloque escolar, si los estudiantes de Preparatoria están listos para entrar a la Universidad, los de Secundaria a Preparatoria y así sucesivamente hasta el Jardín de Niños.

Al respecto cabe preguntarnos ¿Qué competencias tiene que tener un niño en edad preescolar para que tenga éxito cuando pasa a la primaria? En México el PEP-2004 es un programa que define una serie de competencias necesarias para pasar del Jardín de Niños a la Primaria, definidas en:

- ⊕ Desarrollo personal y social
- ⊕ Lenguaje y comunicación
- ⊕ Pensamiento matemático
- ⊕ Exploración y conocimiento del mundo
- ⊕ Expresión y apreciación artísticas
- ⊕ Desarrollo físico y salud

En general el Programa de Educación Preescolar 2004 asume al niño como una estructura compleja con dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y psicomotrices; promoviendo por medio de sus planteamientos una educación equiparable a las expectativas de la sociedad, contemplando las necesidades del infante y sus intereses (SEP, 2004).

Este programa pretende contribuir a la formación integral, sin embargo, para lograr este propósito el Jardín de Niños debe de garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar de manera prioritaria sus competencias afectivas, sociales, psicomotrices y cognitivas.

Asimismo, se establecen propósitos fundamentales para los tres grados los cuales están planeados para desarrollarse durante toda la educación preescolar, constituyendo los rasgos del perfil de egreso que la Educación Preescolar debe promover.

En cada grado se diseñaran actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje.

Este programa considera los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil de manera integral y para trabajar sobre ellos se establecen seis campos formativos, organizados en dos o más aspectos y en cada uno se especifican las competencias a promover con la finalidad de identificar y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, contribuyendo a la organización del trabajo docente.

La formación por competencias a nivel preescolar requiere que se enriquezcan los propósitos y prácticas educativas de éste nivel considerando: las necesidades de formación infantil entre los tres y lo cinco años de edad, los procesos de aprendizaje propios de esta etapa, las competencias que es posible formar y los procesos enseñanza con los que se activan las capacidades cognitivas, actitudinales y procedimentales.

Formar por competencias demanda abordar contenidos disciplinares de acuerdo con las dimensiones psicomotrices, cognoscitivas, afectivas y sociales que integran a los individuos.

El concepto de competencia implica la idea de una mente activa y compleja y por tanto la de un sujeto productor que trabaja activamente el conocimiento y los saberes que recibe a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno.

Educar para desarrollar competencias a nivel preescolar es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de deberes, significados y realidades, así como de formar un ser humano que se desarrolle como tal a través del encuentro con su entorno.

Es necesario corroborar si el PEP-2004 ha tenido el impacto esperado, si se ha aplicado correctamente, si las ambiciosas expectativas sobre la adquisición de los logros para la educación preescolar se han cubierto. Ya que una cosa es elaborar un programa y otra muy diferente hacer que este adquiriera sentido en las prácticas que se desarrollan en las aulas de los Jardines de Niños.

Serrano (2008) afirma que no basta con intuir que nuestros niños requieren ser competentes para desarrollarse dentro de nuestro ámbito social, para luego empujarlos a enfrentar una especie de carrera de competencias sin ton ni son; es preciso darnos cuenta que cada uno de los niños son diferentes entre sí, que cada uno de ellos tiene diferente carga genética y ambiental; para poder desarrollar las áreas fuertes y las débiles de cada niño para su posterior adaptación a su entorno.

Por tanto, la educación debe ayudar a que los niños desarrollen habilidades para el futuro, pero también para el presente; que vivan su edad, que gocen, que sean unos individuos activos desde su niñez. Si no cuidamos que los niños disfrutan de su niñez y solo miramos al futuro también nos equivocamos y mucho (Serrano, 2008, p.13).

### 3.1.4 El perfil del docente de preescolar

De acuerdo con el Observatorio Laboral (2008) el docente de nivel preescolar requiere contar con habilidades manuales, gran capacidad creativa y conocimientos de pedagogía infantil que le permitan, identificar y atender problemas de tipo motor o deficiencias en el lenguaje. También es importante que sea sociable y posea una adecuada habilidad comunicativa, ya que, frecuentemente, es necesario identificar e interpretar las necesidades de los pequeños para guiarlos adecuadamente durante el proceso educativo.

Asimismo, imparte conocimientos básicos y desarrolla habilidades sociales, intelectuales y físicas a través de la organización de actividades grupales tales como juegos, círculos de lectura, actividades manuales, visitas a museos, festivales artísticos y otros eventos. Para ello, prepara diversos materiales didácticos y hace uso de canciones, cuentos, instrumentos musicales, artículos para el aseo personal, información, etc., los cuales utiliza para desarrollar actividades adecuadas a la edad e intereses de los niños.

El docente también evalúa el aprovechamiento escolar de los infantes para valorar el desempeño de los niños y para detectar posibles problemas que requieran la atención de especialistas. Para lograr una mejor atención de los infantes, establece comunicación cotidiana con los padres a efecto de lograr que los aprendizajes obtenidos en la escuela lleven un seguimiento en el hogar y se corrijan o atiendan aquéllos no deseables.

El perfil anteriormente señalado está descrito en función de la división de labores que el docente debe desarrollar, sin embargo, no corresponde a un modelo educativo basado en competencias, por tanto se requiere definir cómo debe ser y actuar el docente que trabaja bajo un currículum por competencias. Lo que permitirá identificar si los profesores cuentan con las competencias que permitan desarrollar su práctica docente. De acuerdo con Galvis (2007) no se trata de definir mecánicamente a través de un listado las competencias del docente, más bien es preciso descubrir qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño docente.

Galvis (2007) plantea cuatro tipos de competencias que los docentes deben desarrollar:

- ⊕ Las competencias intelectuales (aprender a conocer) se refieren a lo cognitivo, lógico, científico, técnico y pedagógico-didáctico, las cuales, permiten facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y seleccionar, utilizar evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias para el desarrollo de los proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, los docentes deben tener conocimiento y dominio del contenido antes que nada, y saber cómo hacer llegar ese conocimiento a través de la didáctica.
- ⊕ Las competencias profesionales (aprender a hacer) la cual viene definida no tanto en función de los conocimientos teóricos, sino en la habilidad o capacidad inteligente de resolver problemas en situaciones difíciles, nuevas y únicas propias de un entorno social complejo, cambiante y dinámico como lo es el contexto educativo. Entonces, aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad.
- ⊕ Las competencias sociales (aprender a convivir) dentro de las cuales se encuentran las competencias interactivas que involucran procesos sociales, afectivos, éticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia y la cooperación así como también la capacidad de asociarse, de negociar de emprender y concretar proyectos. Es decir, la actitud y la ética que deben tener los docentes, el conocimiento pleno de su asignatura y unos valores sólidos.
- ⊕ Las competencias interpersonales (aprender a ser) entre las que se distinguen las competencias de conocerse a sí mismo, de estar consciente de sus emociones y de sus sentimientos para poder controlarlos. Así como, las competencias que le permitan estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje.

Es importante mencionar que la propuesta de Galvis (2007) se basa en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1994) y que se enuncian a continuación:

- ⊕ Aprender a conocer es adquirir los instrumentos de la comprensión y del acceso y elección de la información, utilización de la memoria biológica y de la artificial.
- ⊕ Aprender a hacer implica aplicar los conocimientos y así poder influir en el propio entorno.
- ⊕ Aprender a convivir es aprender a participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- ⊕ Aprender a ser es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, y que da a la persona los instrumentos para conocerse y decidir en libertad.

Tabla 2  
*Ejemplo de un perfil docente basado en competencias de Rosa Galvis (2007)*

<b>Competencias intelectuales (conocer)</b>	<b>Competencias inter e intrapersonales (ser)</b>	<b>Competencias sociales (convivir)</b>	<b>Competencias profesionales (hacer)</b>
Domina conceptos y teorías actualizadas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad.	Aterrizza su identidad personal y profesional y cultiva su autoestima.	Brinda afecto, seguridad y confianza.	Define y elabora proyectos educativos sobre la base de diagnósticos y perfiles institucionales.
Posee una cultura general propia de la educación superior que incluya las TIC.	Es coherente con principios éticos, espirituales y humanísticos.	Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos.	Diversifica el currículo en función de las necesidades y posibilidades geográficas.
Traduce en su quehacer educativo, política y legislación vigente.	Cultiva la apertura a lo nuevo a lo distinto.	Establece relaciones de dialogo a nivel interpersonal e institucional.	Planifica, organiza, ejecuta y evalúa situaciones de aprendizaje significativo a partir de las características, experiencias y potencialidades de los niños.
Maneja conceptos y teorías actualizadas sobre filosofía, epistemología e investigación educativa.	Asume responsablemente el riesgo de sus opiniones.	Genera respuestas adecuadas para el bienestar colectivo.	Elabora proyectos de aprendizaje en diversos escenarios: alfabetización, educación, penitenciaria, educación de niños transgresores.
Maneja técnicas de recolección de información.	Asume los cambios crítica y creativamente.	Desarrolla las capacidades lúdicas de los estudiantes.	Promueve el auto e inter aprendizaje al aplicar metodologías activas que favorezcan la evaluación descriptiva y de procesos.

Posee conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la comunidad.	Desarrolla interés por comprender y profundizar diferentes aspectos de la realidad.	Respeto el pensamiento divergente.	Conoce y utiliza diversas técnicas para la selección, adecuación diseño, elaboración y empleo de materiales educativos, informáticos o documentales.
	Vive en coherencia con los valores que propone.	Analiza e interpreta en equipos interdisciplinarios la realidad compleja para plantear soluciones.	Maneja técnicas de trabajo grupal que faciliten la generación del liderazgo, actitud democrática y respeto mutuo.
	Desarrolla su conciencia cívica y ecológica.	Reconoce práctica y divulga la defensa de la salud, los derechos humanos y la paz.	Crea y mantiene un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula.
	Mantiene independencia sin perder apertura.	Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad.	Maneja técnicas e instrumentos que le permitan obtener información de todo tipo de fuentes, la analiza, la procesa y la sistematiza.
		Se compromete con los problemas y aspiraciones de la comunidad.	Realiza proyectos de investigación-acción sobre la problemática educativa con el propósito de producir innovaciones pertinentes.
			Promueve la participación de la escuela en el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo integral de comunidad.
			Estimula la participación de la comunidad en la gestión de la escuela.
			Utiliza los resultados de la investigación en la solución de problemas de la comunidad.

Las competencias de la tabla 2 están enfocadas a profesores de nivel universitario, sin embargo, son un ejemplo de lo que podría hacerse con las competencias docentes de preescolar.



Sin embargo, el PEP-2004 no estructura ningún perfil docente por competencias que permita favorecer el desarrollo de las competencias infantiles pensadas para el nivel preescolar. Cuestión que permitiría guiar la capacitación que se les brindara a los docentes, pues se parte de las competencias que el docente debe desarrollar para trabajar con este enfoque y no de las competencias que los niños deben desarrollar.

### 3.1.5 Algunas posturas sobre las competencias educativas

Las competencias se han implementado con grandes expectativas de logro en la educación, otorgándole múltiples beneficios a su implementación, sin embargo, en torno a este enfoque giran puntos de discusión que hacen referencia a sus aportaciones, pero también a sus limitantes entre las que pueden mencionarse las siguientes:

Zubiría (citado en Tobón, 2006a) señala, que el término competencia ha sido sacada de forma arbitraria de un paradigma teórico y se ha aplicado a otras áreas sin tenerse como base criterios de referencia. Por su parte, Torres (2008) señala que no existe una definición consensual del término lo que origina muy distintos y contrapuestos significados, haciendo el concepto ambiguo y, por tanto, inconsistente a la hora de proponerse como eje vertebrador de una reforma educativa.

Asimismo, se considera que por el hecho de pretender formar sujetos competentes, se minimiza el carácter integral que la educación debe generar en los individuos, al respecto Tobón (2006a) afirma que la educación debe formar tanto para el mercado laboral como para crear condiciones dignas de trabajo que favorezcan la calidad de vida.

La riqueza del concepto ocasiona frecuentemente la falta de precisión a lo que alude, dificultando el convencimiento de las aportaciones que pueden originar su aplicación al campo educativo. Entonces podría pensarse que el problema no está en el enfoque en sí, sino en su deficiente interpretación y, en consecuencia, su mal empleo (Escamilla, 2008).

La confusión del concepto también radica en la falta de claridad para diferenciar las competencias de términos como: capacidades, destrezas, habilidades, por mencionar algunos. Sin embargo, la cuestión aquí no es diferenciar este elemento de entre todos estos, sino más bien reflexionar que lejos de oponerse deben ser considerados como complementarios, pues todos forman parte de un mismo proceso.

La idea de que el enfoque basado en competencias pone el hacer sobre el conocer, deja de lado que cuando analizamos cualquier acción competente se verá que es indispensable disponer a su vez de unos conocimientos y dominar unos procedimientos. Por lo que no hay ninguna acción humana donde aparezcan de forma separada estos elementos, ya que es imposible dar respuesta a cualquier problema de la vida, sin utilizar estrategias y habilidades sobre unos componentes factuales y conceptuales, dirigidos inevitablemente por unas pautas o principios (Zabala, 2007, p.59).

Respecto a las aportaciones que podemos rescatar al emplear este enfoque en el campo educativo, es que permite descubrir la utilidad de los conocimientos aprendidos, más allá de centrarnos en memorizar, sino más bien cuándo, cómo y porque deben realizarse estas actividades de memorización.

De acuerdo con Escamilla (2008), la verdadera riqueza de las competencias reside en su poder para seleccionar e integrar conocimientos de distinta naturaleza y complejidad, para ordenarlos y contribuir al desarrollo de diferentes tipos de capacidad, incluso las más complejas, por lo que las competencias conjugan los datos con los procedimientos.

### **3.2 Programa de Educación Preescolar 2004**

En México durante el sexenio que comprendió el periodo 2000-2006 hubo modificaciones a la Ley General de Educación para establecer la obligatoriedad de la Educación Preescolar a partir de los tres años de edad, así como acciones encaminadas al mejoramiento de la calidad y equidad de este nivel educativo estas acciones implicaron la reorientación de las prácticas escolares.

Como respuesta a estas demandas, se genero el Programa de Educación Preescolar 2004, que de acuerdo con Juárez (2008) resulto ser una novedosa propuesta curricular basada en competencias, sustentada en una perspectiva teórica social constructivista y con una metodología flexible.

El PEP-2004 surge como una necesidad de reestructurar la educación en el nivel preescolar; tanto en escuelas públicas como privadas en donde los niños vivan experiencias que contribuyan a su proceso de desarrollo. En un ciclo general de tres grados para los que están definidos contenidos temáticos por grado escolar a partir de los cuales los niños adquirirán de manera gradual y con flexibilidad las competencias en seis campos formativos que los ayudarán a desarrollarse y facilitar su inserción a la Primaria.

La aplicación del programa requiere que el personal docente elabore situaciones didácticas cuya finalidad sea favorecer intencionalmente el desarrollo de las competencias de los niños. Lo cual demanda que al inicio de cada ciclo escolar se realice un diagnóstico con el propósito de identificar las competencias de los alumnos, cuyos resultados constituyen la información disponible que al docente le permite tomar decisiones sobre la planeación de la intervención educativa y el diseño de trabajo didáctico en el aula.

Espino (2007), señala que asumir que el programa es el mismo y que solamente se cambiaron el nombre a algunos conceptos y acciones tomadas, es excluir una perspectiva que favorece la formación de los individuos.

Sin embargo, se necesita ir más allá de creer en las ideas y propósitos resguardados en un programa educativo, ya que por sí mismos nos son más que el conjunto de palabras con buenas intenciones; la cuestión sería ver si las acciones planteadas son llevadas a cabo apropiadamente por los docentes y demás actores que intervienen en la educación preescolar; si se encuentran capacitados para hacerlo, y si las condiciones son las apropiadas para desarrollar el proyecto.

Un programa apegado a los cambios y a las necesidades del cambio social requiere paralelamente que los involucrados en el proceso educativo, se concienticen de las habilidades requeridas para afrontar el cambio, asuman su responsabilidad para con él y conduzcan sus resultados hacia los propósitos establecidos sin perder de vista el eje más importante de la labor educativa *el alumno*; de ahí que este programa sea la guía del docente para desarrollar su trabajo didáctico.

En cuanto a la teoría en la que se fundamenta el PEP-2004, se puede decir que no se menciona dentro del mismo, más bien se lee entre líneas las inclinaciones que este selecciono para respaldar sus posturas y acciones; mismas que hacen referencia a la teoría constructivista.

El constructivismo establece que el individuo construye su conocimiento a partir de las relaciones que va produciendo día a día en su entorno. Aprender a construir implica un proceso en el cual se considera al sujeto como activo; y la enseñanza parte de que el docente puede brindar en este proceso de construcción la orientación adecuada, en cualquier actividad que contribuya a que el alumno sea activo y logre realizar aprendizajes por sí mismo. Aquí no se propone qué y cómo debe enseñarse, tampoco se le dice al niño qué y cómo debe hacer las cosas, sino que se permite al alumno hacer sus propuestas con apoyo o sin él para construir conocimientos propios.

A diferencia de los programas de educación Primaria y Secundaria, cuyo diseño curricular establece temas generales como contenidos educativos, el PEP-2004 está centrado en competencias las cuales se entienden como un conjunto de capacidades que incluye conocimientos y actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004, p.22).

### 3.2.1 Las características del programa

Con el fin de favorecer una educación de calidad educativa se establecieron características que definieran al PEP-2004, mismas que pueden resumirse de la siguiente manera:

- ⊕ *Carácter nacional:* el cual se basa en promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural e intercultural.
- ⊕ *Propósitos fundamentales:* expresan los logros que se espera tengan los alumnos en el transcurso del preescolar, mismos que se verán reflejados en las actividades que los docentes diseñen de acuerdo al grado de complejidad correspondiente al nivel de desarrollo de los educandos, considerando los logros y potencialidades de cada niño.
- ⊕ *Centrado en competencias:* es decir, que en lugar de utilizar temas como contenidos educativos, para organizar la enseñanza, se establecerán competencias para promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.
- ⊕ *Carácter abierto:* en este sentido, se pretende que el docente sea quien decida la mejor estrategia didáctica conveniente así como la modalidad de trabajo (taller, proyecto etc.), para desarrollar las competencias en sus alumnos
- ⊕ *Organización:* la cual se hace considerando las competencias que se espera cumplan los alumnos, agrupándolas en los siguientes campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y salud (SEP. 2004).

### 3.2.2 Propósitos fundamentales, campos formativos y competencias

Los propósitos que se enmarcan dentro del Programa de Educación Preescolar 2004, expresan los logros educativos que los niños adquirirán como consecuencia de las actividades sistemáticas desarrolladas dentro de la institución preescolar, aspectos que gradualmente se reflejaran en su conducta, tales como que:

- ⊕ Desarrollen su autonomía.
- ⊕ Tengan un sentido positivo de sí mismos.
- ⊕ Regulen sus emociones.
- ⊕ Trabajen en equipo.
- ⊕ Intercambien roles.
- ⊕ Amplíen su vocabulario.
- ⊕ Comprendan del lenguaje escrito y algunas propiedades del sistema de escritura.

Asimismo, se pretende que desarrollen interés por la observación de fenómenos naturales, se apropien de valores y desarrollen la capacidad para resolver problemas, por mencionar algunos.

Estos propósitos son parte de la educación integral que se pretende desarrollar en las aulas preescolares, sin embargo, se necesita un orden y una lógica que permita al docente planificar su trabajo didáctico; por lo que se consideró pertinente agrupar las competencias que los niños deberán desarrollar en seis campos formativos, que a su vez se organizan en dos o más aspectos. En la Tabla 3 se muestra la organización de los campos formativos del Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004).

Tabla 3

*Organización de los campos formativos*

<b>Campos formativos</b>	<b>Aspectos en que se organiza</b>
<i>Desarrollo personal y social</i>	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
<i>Lenguaje y comunicación</i>	Lenguaje oral Lenguaje escrito
<i>Pensamiento matemático</i>	Número Forma, espacio y medida
<i>Exploración y conocimiento del mundo</i>	Mundo natural Cultura y vida social
<i>Expresión y apreciación artísticas</i>	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza Expresión y apreciación plástica Expresión dramática y apreciación teatral
<i>Desarrollo físico y salud</i>	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud

Estos campos formativos, hacen referencia a lo que se espera que sean capaces de hacer los niños en edad preescolar y a partir de estos se plantean las competencias que se irán favoreciendo en los pequeños durante su estancia en el nivel preescolar (Espino, 2007).

El campo referido al **desarrollo personal y social**, hace referencia al conocimiento y respeto que tienen los niños de mismos así como el respeto y la convivencia que deben tener con los demás, de manera que vaya construyendo una identidad, adquiriendo una noción de quién es y el lugar que ocupa en su grupo, así como de lo valioso que puede ser; si es niño o niña y a qué grupo pertenece. Por lo que poco a poco va socializando, reconociendo sentimientos y expresándolos de manera eficientemente a la par que respeta los sentimientos de los demás.

**Lenguaje y comunicación** se da en dos niveles el oral y el escrito y hace referencia a la comprensión del lenguaje, siendo capaz de representar mentalmente lo que significan las palabras y comunicándose con los demás por lo que ya se da a entender a través de comunicar sus sentimientos y deseos. De esta manera el niño aprende el lenguaje del grupo social al que pertenece, mismo que utiliza para obtener información.

El **pensamiento matemático** les permite a los niños tener una idea de número, espacio y tiempo encontrando correspondencias y equivalencias sencillas; mientras que la **exploración y conocimiento** del mundo les permite explorar de manera activa lo que les rodea, asombrándose y aprendiendo de su exploración generando hipótesis y creencias.

Por su parte **la expresión y apreciación artísticas** le permite expresar lo que sienten e imaginan, usando su creatividad y espontaneidad reflejando un aprecio por la música, la danza, la pintura y la expresión oral de su cultura. En cuanto a su **desarrollo físico y salud** van controlando su cuerpo a medida que caminan, corren y brincan cada vez más coordinados, controlando sus movimientos y cuidando su cuerpo, protegiéndolo y alimentándolo sanamente.

En general los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo, sin embargo, según el tipo de actividades en que participe puede concretarse en algún campo formativo específico (SEP, 2004).

Ahora bien, considerando que los campos formativos corresponden al campo de desarrollo, habrá que señalar su diferencia para evitar ambigüedades, ambos procesos se diferencian pero a su vez se complementan. Los campos de desarrollo se refieren al proceso producido a consecuencia del tiempo y a la vida de una persona, marcando las pautas generales para identificar signos que definen las características en cuanto a edad y periodo por el que está pasando un individuo. Mientras que los campos formativos son procesos mediante los que se busca la educación del niño, partiendo de lo que la sociedad demanda y son sistematizados por las instituciones educativas.



Consecuentemente, habrá que tener presente que cada uno de los sujetos es diverso, con capacidades y habilidades potenciadas de acuerdo a su nicho de desarrollo; y que la función del Jardín de Niños será la de potenciar las competencias que le permitan a los individuos interactuar exitosamente en los ámbitos sociales con los que interactúa (Espino, 2007). Asimismo, con los campos formativos se identifican las implicaciones de las actividades y experiencias en las que participan los niños, es decir, en que aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran, pero no constituyen materias o asignaturas que deberán ser tratadas en forma separada.

El desarrollo de las competencias del niño se manifiesta a través de cambios cualitativos y cuantitativos graduales en relación con su experiencia, lo que va mostrando su comportamiento con mayor refinamiento, complejidad, organización y coordinación que dan cuenta del dominio gradual del desarrollo de una competencia.

Las competencias se refieren al desempeño del individuo; se refieren al “saber hacer” lo cual implica dominar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, mismos que se emplean para lograr la comprensión del entorno, sin embargo, más adelante se detallaran sus características (SEP, 2004).

De acuerdo con Serrano (2008), podríamos entender a individuos competentes a aquellos miembros activos y propositivos de la sociedad, con habilidades para resolver problemas, para aprender a aprender, con capacidad de adaptación, de organización, con sentido de pertenencia a su grupo sociocultural, a la vez que ciudadanos del mundo, apreciadores y generadores del arte y de la cultura, con actitudes de respeto e inclusión al género, a las diferencias culturales, a las habilidades especiales, con valores, cuidadosos de la tierra, incluyentes de la diversidad y las capacidades diferentes y que disfruten el presente con alegría.

### 3.2.3 La organización del trabajo docente

El trabajo educativo bajo un modelo por competencias exige una formación docente más compleja y abierta, no basta comprender el modelo sino integrarlo en las acciones y decisiones que se tomen en el proceso educativo. En primera instancia, se necesita conocer a los alumnos por medio de la convivencia diaria y la observación, misma que puede sistematizarse al crear situaciones para diagnosticar qué es lo que saben y qué es lo que pueden hacer, registrándolo continuamente para documentar su progreso.

Un ambiente escolar que inspire confianza y seguridad a los alumnos, es esencial para motivar a los niños a manifestar sus sentimientos e ideas con libertad, sin embargo, no se trata solo de un espacio ameno, sino también de un ambiente con reglas que permitan la convivencia entre compañeros y el mismo docente. Requiere además de la organización de los espacios físicos y materiales didácticos, que motiven a los infantes a tomar la iniciativa de utilizarlos, pero también de cuidarlos y respetarlos.

La planificación del trabajo docente debe tener como guía el Programa de Educación Preescolar 2004, atendiendo las particularidades de su grupo de alumnos, que establezcan las pautas en las que debe organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje, debido a que algunas competencias requieren de actividades continuas y específicas, mientras que otras dependen de situaciones cotidianas espontáneas.

No existe un método o una forma única que resuelva todos los problemas que se suscitan en el sector educativo y específicamente los que implican trabajar con niños; sin embargo, muchas estrategias son útiles para propiciar el aprendizaje: la instrucción iniciada y dirigida por el docente o iniciada por los niños, la enseñanza a través del juego o a través de actividades, el trabajo con compañeros de otros grupos o grados, etc.

Las decisiones docentes en la planeación son producto de las circunstancias y particularidades de cada grupo, por lo que el docente es quien con base al conocimiento de sus alumnos puede encontrar la forma más indicada para aprovechar cada momento del día dentro de la jornada escolar. Sin embargo, la finalidad de su práctica siempre debe girar en torno a la búsqueda del desarrollo de competencias, conforme lo establece el PEP-2004. Cuestiones que requieren ser supervisadas, de manera que se tenga un seguimiento de las prácticas que realiza el docente, con el fin de valorar sus acciones comparándolas respecto a los objetivos planteados en el PEP-2004, para finalmente atenderlas y mejorarlas de manera que se logren cambios positivos para la mejora del proceso educativo.

Por otra parte, el tiempo establecido para desarrollar las competencias lo marca el docente de acuerdo a su criterio basado en las características de sus alumnos, no se sujeta a una secuencia establecida y mucho menos a una forma de trabajo específica; pero debe buscar siempre que las actividades desarrolladas siempre motiven y resulten interesantes para sus alumnos, siendo claros tanto en lo que se realizará como en la finalidad de hacerlo, de manera que se utilicen conocimientos y habilidades que ya poseen.

La docente debe redactar un plan de trabajo que sea la guía de sus actividades; de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar, para conseguir que los niños logren las competencias esperadas y para analizar y organizar el trabajo educativo en relación a los propósitos fundamentales, las características del grupo y la experiencia profesional del docente.

Este orden y síntesis del trabajo le permitirá al docente obtener una visión clara y precisa de las intenciones educativas, este plan debe contener las competencias que pretende desarrollar en sus alumnos, así como las estrategias y el tiempo aproximado y razonable en el que pretende lograrlo, contemplando en la medida de lo posible imprevistos, para que no representen problema cuando llegue el momento de llevar a cabo la práctica; por tanto no se trata de una planeación rígida, sino de una propuesta que sea flexible y dinámica para cualquier cambio. A lo que el docente debe responder con modificaciones sobre la marcha.

# Capítulo IV: La evaluación del aprendizaje preescolar en el marco de una educación basada en competencias

---

En capítulos anteriores se muestra que un enfoque curricular centrado en las competencias causa modificaciones importantes en las prácticas en el aula ¿Ocasionalmente también modificaciones de las prácticas de la evaluación del aprendizaje? la respuesta inmediata que podríamos inferir es que efectivamente se transforma, sin embargo, conocer de qué manera o en qué aspectos se modifica es lo que se pretende desarrollar en este capítulo.

La evaluación es un proceso destinado a obtener información; emitir juicios de valor al respecto y con base en ellos tomar decisiones tendientes a la mejora de lo que se evalúa, ya sea sobre un fenómeno, un sujeto o un objeto. Uno de los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la evaluación, puesto que gracias a la información que arroja es posible adecuar los contenidos curriculares, de acuerdo a los niveles de conocimientos reflejados por los alumnos.

La evaluación de los aprendizajes consiste en hacer juicios de valor para apreciar los resultados educativos en términos de las metas definidas por el diseño curricular y la práctica docente; debe considerar por un lado los objetivos claramente definidos, el objeto de la evaluación, el proceso formativo y sus resultados; trabajando bajo ciertos fines, con funciones específicas, atendiendo criterios específicos y mediante procedimientos y herramientas diseñadas con anticipación.

En el enfoque curricular basado en competencias, la evaluación está determinada por criterios de desempeño que definen los rasgos que deben cubrirse dependiendo de los objetivos educativos; de esta manera, el aspecto criterial es una característica básica de la evaluación.

Asimismo, no valora solamente cuánto se sabe sino que a través del desempeño se infiere mediante evidencias si se tienen los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para desarrollar una función o actividad en un contexto específico.

En la evaluación preescolar el docente se vale de la evidencia que considera pertinente y que el mismo recolecta a lo largo del ciclo escolar. Por su parte, la evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o un periodo de actividades y respecto a los objetivos establecidos en el programa educativo, dicha información está basada en lo que el docente recoge, organiza e interpreta durante el periodo de trabajo o a lo largo del periodo escolar (SEP, 2004).

La evaluación en preescolar, se basa principalmente en la observación de carácter cualitativo, pues la observación llevada de manera sistemática permite delimitar hasta qué punto se van alcanzando los objetivos propuestos, pero no solo los conocimientos y propósitos delimitados para ser logrados en alguna actividad o periodo de tiempo marcado, sino todos los aspectos que conforman al alumno.

La evaluación en preescolar constituye un elemento importante y necesario que permite conocer y poner de manifiesto de manera confiable el impacto que tiene el proceso enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del niño, en la planeación y realización de las actividades.

#### ***4.1 La evaluación educativa***

La evaluación aplicada a la educación experimenta un incremento en su presencia e importancia, puesto que su función es apoyar al sistema escolar en su conjunto con el propósito de tomar decisiones fundamentadas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando problemas e ideando estrategias que aboguen por la interacción entre alumnos, docentes y padres de familia en la búsqueda conjunta de mejorar los logros escolares.

La evaluación educativa representa un campo extenso para abordar, de acuerdo con Olmedo (2008) esta amplitud se debe a que todo en educación puede (¡y debería!) ser evaluado: el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, el liderazgo y la actuación de directores y supervisores, la metodología didáctica, los planes de estudio y los programas, los libros de texto y otros materiales, el equipamiento de las escuelas y su utilización, la organización de las escuelas y su ambiente, las instituciones, los sistemas o subsistemas, etc. En el ámbito educativo el proceso de evaluar, consiste en valorar las características y las condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación.

Sin embargo, suele confundirse el evaluar con el medir; sin embargo, medir significa determinar la extensión y/o cuantificación de una cosa, en tanto que la evaluación, implica valorar la información a través de la emisión de un juicio (Casanova, 1998). Asimismo, deberá servir para reorientar y planificar la práctica educativa; conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando las veces sean necesarios los procesos durante su desarrollo.

#### 4.1.1 La evaluación del aprendizaje

Se puede definir este concepto a partir de lo que “no es” y de lo que “si es” o al menos lo que debería ser la evaluación del aprendizaje. De esta manera, podemos comenzar diciendo que la evaluación del aprendizaje no es aplicar una prueba, pues esta solo es el instrumento para obtener la información que buscamos, misma que será indispensable para poder evaluar pero el instrumento no evalúa, (el que genera el juicio es el docente), la evaluación del aprendizaje no es una calificación ya que esta es posterior a la evaluación, aunque la evaluación pueda expresarse en una calificación, estos términos no son sinónimos (Olmedo, 2008).

Ahora bien, la evaluación es un proceso sistemático pues antes de ejecutarse requiere de una planeación que responda a preguntas como: ¿Qué se evaluará? ¿Cómo se evaluará? ¿Con qué finalidad se hará? Y ¿Cuándo se evaluará? La evaluación es un juicio sobre la calidad de los aprendizajes, al que se le asigna un valor; es una comparación con puntos de referencia establecidos.

En este orden de ideas, tenemos que la evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático en el cual se recoge información acerca del aprendizaje del alumno, se compara esa información con parámetros previamente establecidos y se formula un juicio acerca del nivel alcanzado de los aprendizajes logrados y de lo que el alumno es capaz de hacer con esos aprendizajes (Olmedo, 2008).

Asimismo, este tipo de evaluación debe ser integradora, es decir, debe evaluar actitudes, habilidades cognitivas, valores, destrezas y no sólo la capacidad de reproducir información sin poder analizarla, comprenderla y aplicarla. Debe ser congruente, con la modalidad de trabajo desarrollada en clase, por ello, la evaluación no puede ser vivenciada por el alumno como una experiencia novedosa o alejada de las prácticas áulicas habituales. (Vincenzi, 2008).

#### 4.1.2 El proceso evaluativo

Del proceso de evaluación sistemáticamente organizado, se pueden distinguir algunas fases que son necesarias identificar para controlar y asegurar la calidad del mismo, tales como:

*Planeación del proceso*, en esta etapa se define qué, cuándo y dónde evaluar, se seleccionan las técnicas más convenientes para obtener evidencias.

*Elaboración del instrumento*, es en esta fase cuando se trabaja arduamente para la conformación de reactivos que alcancen estándares de calidad, validos y confiables (Frola, 2008).

De acuerdo con Olmedo (2008), la definición previa y precisa del objeto y los propósitos de cada evaluación es un elemento esencial de la misma, pues determina la metodología aplicable, el instrumento adecuado, el procesamiento válido, la interpretación correcta, el cómo debe procederse en cada caso concreto en un proceso de evaluación y cuáles son las aplicaciones e interpretaciones que legítimamente pueden realizarse.

*Preparación*, en esta fase se organizan previamente cuestiones que van desde definir el horario de aplicación ó informar a los alumnos sobre el tipo de examen que se hará, hasta la impresión del examen.

*Aplicación*, es la etapa operativa donde los estudiantes se dan a la tarea de resolverlo de acuerdo con las especificaciones que establezca él aplicador.

*Interpretación y valoración*, esta fase no es la última del proceso puesto que aquí solo se valora en términos del grado de desarrollo de los criterios de evaluación establecidos en cada área y, por ende, el grado de desarrollo de la competencia.

*Comunicación de resultados*, en donde se informa no solo al alumno del resultado sino se retroalimenta para que mejore en los aspectos señalados.

*Toma de decisiones*, a partir de los resultados que se arrojaron de la evaluación, mismos que pueden implicar desde un cambio en la didáctica hasta el generar proyectos de capacitación docente que fortalezcan la enseñanza de alguna asignatura, y/o puede ser utilizada también para fines de investigación (Frola, 2008, p.21).



Hay que considerar que las fases anteriores del proceso de evaluación, no son independientes entre sí, están interrelacionadas, con la intención de hacer funcionar de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se evalúa siempre con alguna finalidad, y a menudo con el propósito de disponer de una base más sólida para tomar decisiones de diverso orden.

El proceso de evaluación de los aprendizajes tiene como finalidad contribuir a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, preferentemente debe darse antes, durante y después de estos procesos permitiendo la regulación de las interrelaciones, detectar las dificultades que se van presentando, averiguar las causas y actuar oportunamente sin esperar que el proceso concluya.

De la misma manera, la evaluación de los aprendizajes asume que su objeto lo constituyen los criterios e indicadores de cada área curricular, que funcionan como parámetros de referencia para determinar los progresos y dificultades de los educandos. Dichos criterios se constituyen en la unidad de recopilación, registro, análisis y comunicación del proceso evaluativo.

#### **4.2 Evaluación basada en competencias**

Frola (2008) percibe a la evaluación basada en competencias como la recopilación de información, sobre la manera en que el estudiante muestra o evidencia las competencias alcanzadas, a través de desempeños observables, medibles y cuantificables, referidos al programa o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas al respecto.

Asimismo, este tipo de evaluación requiere de instrumentos de evaluación acordes, y que sean congruentes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencien estos desempeños, que complementen los correspondientes a la esfera cognoscitiva. Es necesario conocer y dominar una gama de instrumentos de evaluación, tanto cuantitativos como cualitativos, para lograr medir verdaderamente las competencias.

Consecuentemente, evaluar las competencias de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico (Pimienta, 2008, p.26). A lo que Zabalza (2007) plantea que el problema no se reduce a si las competencias se saben o no se saben, sino a cuál es el grado de eficiencia con el que estas se aplican, para ello, las actividades dirigidas a conocer el proceso y los resultados del aprendizaje deben corresponder con los medios para dar respuesta a una situación problema que pueda entenderse como real.

Entonces, para tener conocimiento del proceso que sigue el alumnado es imprescindible que los métodos de enseñanza ofrezcan información constante de cómo están siendo competentes. Una evaluación con base en competencias se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes, teniendo como referencia el proceso de desempeño de estos ante actividades y problemas del contexto profesional, social o disciplinar buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias.

Todo lo anterior, con la finalidad de brindar retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar. Lo que significa que la evaluación siempre tiene un fin formativo, independientemente del contexto donde se lleve a cabo.

Siempre es necesario abordar las fortalezas y los aspectos a mejorar, considerando que la evaluación debe ser siempre participativa, reflexiva y crítica. Aún en los casos en los que la evaluación se hace con fines de promoción y certificación (Tobón, 2006b). Entonces si una evaluación basada en competencias, se refiere al proceso por medio del cual se determina el grado en el cual un estudiante posee una determinada competencia ¿Qué diferencia hay con la evaluación tradicional?

De acuerdo con García (2004, citado en Tobón, 2006b), la evaluación tradicional se caracteriza por los siguientes aspectos:

- ⊕ Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.
- ⊕ Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.
- ⊕ Generalmente se hace con el fin de determinar quienes aprueban o reprueban una asignatura.

- ⊕ Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.
- ⊕ Es establecida por el docente, sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes.
- ⊕ Son escasas las oportunidades que tiene el alumno para mejorar, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.
- ⊕ Se asume como un instrumento de control y de selección.
- ⊕ Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.
- ⊕ Y se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente y de centro.

Entonces, la evaluación basada en competencias no tiene un momento específico para aplicarse, contraria a la tradicional, puesto que el enfoque en competencias es un proceso que implica definir con exactitud las competencias a evaluar y eso no se manifiesta al final de un ciclo, sino durante él, lo que implica definir el tipo de evidencias que se deben de presentar para llevar a cabo la evaluación y el instrumento y la estrategia más adecuada para hacerlo.

No basta con identificar la competencia, como la evaluación tradicional efectúa al brindar una nota cuantitativa, sino analizar la información que arroja la evaluación con base a los indicadores, con la finalidad de que las fortalezas y los aspectos de mejora retroalimenten oportunamente al estudiante, pero también al docente, y así generar un espacio de reflexión sobre el proceso y en torno a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo con los argumentos que los estudiantes presenten (Tobón, 2006b, p.134). Finalmente se puede decir que la evaluación por competencias tiene las siguientes características:

- ⊕ Es un proceso dinámico que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución, etc.).
- ⊕ Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.
- ⊕ Ofrece resultados de retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativa.

- ⊕ Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.
- ⊕ Se basa en criterios, objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación. (García, citado en Tobón, 2006b).

La evaluación desde el enfoque competencias se basa en tener en cuenta tres dimensiones: *autovaloración*, *covaloración*, y *heterovaloración*. Mismas que deben ser aplicadas no solo al estudiante, también al docente y a la propia institución, sin embargo, un aspecto que no debe faltar independientemente de a quién sea aplicado, es su carácter criterial, pues con base a los criterios se hacen mecanismos para lograr acuerdos al momento de cruzar y analizar la información procedente de los tres tipos de evaluación.

*Autovaloración*, la realiza el mismo estudiante, con base a pautas entregadas por el docente, por lo que a este último le corresponde elaborar cuestionarios con ítems cuantitativos y cualitativos, que permitan a los estudiantes valorar la formación de sus competencias. De la autovaloración también se aprende (Tobón, 2006b, p.140), puesto que se toma conciencia por uno mismo, de los errores, logros y aspectos propios a mejorar.

*Covaloración*, en donde la evaluación se realiza de compañero a compañero, con base a las evidencias presentadas por el sujeto que será evaluado y en donde al igual que en la autovaloración, se tiene como base determinados indicadores de desempeño y niveles de logro para cada uno, mismos que pueden ser definidos por el docente.

*Heterovaloración*, misma que es realizada por el docente a cargo del grupo, quien realiza un juicio respecto a las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar, teniendo como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y también evidencias específicas (Tobón, 2006b).

Por otro lado, el proceso de evaluación por competencias se basa en evidencias, es decir, pruebas que deben ir aprobando los estudiantes durante su proceso de formación con el fin de demostrar el desarrollo de las competencias y sus correspondientes niveles.

Estas evidencias son clasificadas en cuatro tipos de acuerdo con Tobón (2006b) y pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- ⊕ *Evidencias de saber* mismas que buscan determinar tanto la forma cómo interpreta, argumenta y propone el estudiante frente a determinadas situaciones, como el conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos y técnicas.

Para este tipo de evidencias Tobón (2006b) sugiere que los procesos cognoscitivos de interpretación, argumentación y proposición pueden evaluarse con base en textos escritos, cuestionarios con preguntas abiertas y análisis de casos, por su parte, los conceptos, teorías y en general la comprensión de diferentes temas pueden determinarse mediante mapas conceptuales, mapas mentales, preguntas abiertas o cerradas.

- ⊕ *Evidencias de actitud* hacen referencia a cualquier prueba que pretenda identificar la presencia o implicación de unas determinadas actitudes.

Como ejemplos de evidencia de actitud se tienen: registro de participación en clase con preguntas y comentarios, ensayos sobre las reflexiones discutidas etc.

- ⊕ *Evidencias de hacer* son pruebas destinadas a conocer cómo el estudiante ejecuta determinados procedimientos, o la técnica de la que se sirve para llevar a cabo una tarea.

Estas suelen evaluarse por medio de la observación sistemática basada en indicadores de desempeño, la entrevista, etc. En general, todo registro riguroso de la forma como una persona lleva a cabo una actividad es una evidencia del hacer (Tobón, 2006b).

- ⊕ *Evidencias de producto* son pruebas en las cuales se presentan productos específicos, que dan cuenta de las finalidades de la competencia.

Este tipo de evidencia son más comunes a nivel universitario puesto que requieren conocer muy bien el campo de acción de la competencia, junto con los requisitos establecidos en el entorno profesional para el producto, como ejemplo podemos mencionar un plano en arquitectura, o una historia clínica en medicina.

#### 4.2.1 El aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje basado en este enfoque consiste en desarrollar competencias con el propósito de facultar a la persona sobre los conocimientos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente. Asimismo, se basa en un análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en una determinada área.

Este aprendizaje basado en competencias progresivamente va desarrollando la autonomía y la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes. (Villa A. y Poblete M., 2007). Es un sistema de aprendizaje personal que combina teoría y práctica, y que se aleja del sistema basado fundamentalmente en la memorización que permitía el estudio concentrado o intensivo en determinados contenidos.

Llevar a cabo el aprendizaje basado en competencias supone adecuar los planes de estudio, modificar el papel del docente y preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje.

Para explicar la relación entre competencia y aprendizaje Galvis (2007) asume que, todo ser humano posee competencias que suponen la integración de varios elementos: el conjunto de conocimientos necesarios para su desarrollo (aprender a conocer), las habilidades y destrezas requeridas para realizar una actividad (aprender a hacer), la actitud orientada a su realización con resultados eficientes (querer hacer) y los rasgos de personalidad del sujeto (autoestima, valores).

De esta manera, las competencias pueden entenderse en relación con el aprendizaje, como un resultado de la integración dinámica de diversos tipos de conocimientos y prácticas, que conducen al hombre a tener éxito en las actividades que realiza, es decir ser competente.

#### 4.2.2 La evaluación en competencias en preescolar

En México la evaluación del Jardín de Niños se plantea como eminentemente cualitativa, y está dirigida a la evaluación de las 50 competencias enmarcadas en el programa de preescolar mediante la propuesta de sus 310 manifestaciones (SEP, 2004). De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar 2004, con la evaluación de los aprendizajes se busca cumplir con ciertos objetivos que deben tenerse claro al organizar el proceso de evaluación, mismos que pueden definirse en las siguientes seis preguntas clave:

¿Para qué evaluar?

Si no es para ayudar la evaluación no sirve de nada, y pasará a ser un archivo más que describe las fallas y virtudes de los niños, entonces la finalidad de esta no solo es constatar que competencias desarrollan los niños, sino identificar los factores que impiden el desarrollo de las mismas, para idear estrategias que permitan superar los obstáculos.

¿Qué evaluar?

Aquí se considera no solo a los aprendizajes como el principal objeto de evaluación, también se considera el aspecto referente a la práctica docente, la organización del aula (espacios o materiales), el proceso educativo de grupo y la organización de la escuela (prioridades de la escuela, relaciones entre el personal, organización del tiempo etc.).

¿Quiénes evalúan?

Los actores que intervienen en este aspecto parece evidente, sin embargo, no solamente los docentes evalúan el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el considerar varias perspectivas permite enriquecer las conclusiones. De manera que son los niños, los padres de familia y el personal directivo quienes aportan información valiosa en este proceso de la siguiente manera:

- ⊕ La docente lo hace respecto al conocimiento que tiene de los niños, resultado de la interacción cotidiana y el seguimiento que realiza de actividades; es por tanto quien se percata en gran medida de su evolución.

- ⊕ Respecto a los niños se manifiesta cuando experimentan sensaciones de éxito o cuando identifican en dónde y en qué se equivocan es entonces cuando pueden hablar acerca de cómo se sintieron, qué les gusto o no, porqué pudieron o no realizarlas, qué se les dificulto, etcétera. (SEP, 2004, pp. 135-136).
- ⊕ La colaboración de los padres de familia en este proceso permite la comunicación entre las dos vías de educación más importantes de un niño, es decir, la escuela y la familia, de manera que permite conocer los avances que los padres identifican en sus hijos y la opinión que les genera esto, lo que paralelamente puede servir para establecer acuerdos para trabajar conjuntamente por el bienestar de los niños.
- ⊕ El personal directivo al cumplir con la función de asegurar que todo marche correctamente dentro de la institución, es un agente de evaluación.

¿Cuándo evaluar?

La temporalización establecida para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en varios momentos; la inicial o diagnóstica que permite organizar el trabajo docente a partir de lo que se recoge de ella; la continua en la que el docente a lo largo del ciclo escolar recoge evidencia con ayuda de instrumentos de evaluación, que le permitirán facilitar la evaluación final al hacer el recuento de los logros y limitaciones en la formación de los niños.

¿Cómo evaluar?

Es evidente que en un proceso como el de la evaluación, no hay lugar para las improvisaciones, puesto que al ser un acto intencional es anticipado y requiere técnicas como: la observación, la entrevista con los padres de familia y el dialogo con los niños, que nos permitan recabar información que coadyuve al proceso educativo dentro del aula. Consecuentemente, las técnicas requieren de instrumentos que faciliten la recogida de datos por lo que se requiere de diarios de trabajo, guías de observación, cuestionarios etc.



Específicamente, el programa plantea dos instrumentos para la evaluación de los aprendizajes: el diario de la docente y el expediente personal del niño, sin embargo, quedará a juicio de ella complementarlos para lograr resultados más acertados

En la educación basada en competencias quien aprende lo hace identificándose con lo que produce, puesto que reconoce el proceso que realiza y el método que sigue. Por tanto, la evaluación debe evaluar el desempeño no los conocimientos adquiridos basándose en criterios objetivos, se realiza en múltiples formas y contextos; y se utiliza para confirmar los logros del alumno y retroalimentarlo de manera significativa. Esta tarea no es nada fácil, por ejemplo, para evaluar el desarrollo de la autonomía en los niños, hay que tener claro cuáles son las manifestaciones que nos hacen evidente esa adquisición, lo que demanda de la docente una gran capacidad de observación.

De acuerdo con Serrano (2008) para evaluar competencias es necesario:

- ⊕ Definir los criterios de desempeño requeridos
- ⊕ Definir los resultados individuales que se exigen
- ⊕ Reunir evidencias sobre el desempeño individual
- ⊕ Comparar las evidencias con los resultados específicos
- ⊕ Hacer juicios sobre los logros en los resultados
- ⊕ Preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considerará no competente
- ⊕ Evaluar el resultado o producto final

La educación preescolar tiene fines formativos, sin embargo, una evaluación sólo puede ser formativa en la medida en que tenga lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida en que proporcione información útil para mejorarlo. La búsqueda de información se dirigirá, en este caso, a encontrar indicadores relevantes de los progresos y dificultades que experimentan los alumnos en el transcurso del aprendizaje.

Respecto a la observación sistemática que debe realizar la docente, esta sólo será útil en la medida en que se realice a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no únicamente al principio o al final del mismo, pues sólo así será susceptible de proporcionar información sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, los docentes de Jardín de Niños hacen uso de un diario por niño en el que va registrando los datos más sobresalientes de las actividades correspondientes; además de llevar en su expediente acciones de los niños que muestran el avance en las diferentes competencias. Además, tienen que incluir todas las áreas del comportamiento con relación a las cuales se han definido los objetivos educativos, así como incluir información suficientemente detallada sobre las situaciones y actividades de aprendizaje en las que se manifiestan los comportamientos registrados.

La observación sistemática es únicamente una técnica de recogida de datos al servicio de la evaluación formativa y debe responder a las exigencias peculiares que impone la naturaleza y los propósitos de esta última. De acuerdo con la Dirección General de Educación Preescolar de Jalisco (2010), una evaluación del aprendizaje por competencias implica para los docentes:

- ⊕ Mantener una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos.
- ⊕ Reflexionar y valorar sobre qué vale la pena tomar en cuenta de lo que manifiestan los niños.
- ⊕ Valorar el desempeño del niño con justicia, respeto y conocimiento del esfuerzo.
- ⊕ Modificar su función en la actividad de acuerdo con la forma en la cual ésta se desarrolle y los alumnos se involucren en ella.
- ⊕ Mantener una gran consistencia en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adopta, en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.
- ⊕ Seleccionar y diseñar actividades tomando en cuenta el nivel de dominio de la competencia a desarrollar el grado de heterogeneidad de su grupo, la temática que cree más probable y la fusión que realizará durante el desarrollo de éstas.

Es indispensable involucrar a los padres de familia en el proceso educativo, brindándoles información sobre los propósitos formativos que persigue el Jardín de Niños y el sentido que tienen las actividades cotidianas para el desarrollo del niño.

El INEE (2008), señala que con la implementación del PEP-2004 se inició un programa de capacitación para docentes de escuelas públicas a fin de implementar la reforma curricular. Sin embargo, todavía no es posible decir que los resultados de la capacitación se han generalizado a todas las escuelas.

Tapia (2006) plantea que el PRONAP (Programa Nacional para Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica en Servicio) utilizó estrategias de auto-actualización docente al proporcionarles cuadernillos informativos sobre cómo educar bajo el enfoque por competencias.

Completados con una la capacitación destinada para familiarizarlas y darles a conocer el nuevo enfoque por competencias, misma que fue organizada en Talleres Generales de Actualización, mismos que se concretaron en tres días con una duración de cuatro horas por sesión, en los que se distribuyeron cuadernillos con el programa del taller y un anexo de lecturas recomendadas (Farfán, 2004). El cuadernillo propone, consultar varios libros incluidos en el acervo de los Centros de Maestros, la Biblioteca para la Actualización del Maestro y páginas electrónicas del ILCE (Farfán, 2004, p.11).

Sin embargo, en el cuadernillo solo se pone énfasis en el aspecto metodológico para trabajar el nuevo programa abordándose temas como: diagnóstico, planeación y desarrollo de actividades, destinando a la cuestión teórica y conceptual una mención insuficiente. Por lo que, la temática se centra en los aspectos operativos, es decir, en promover que la docente se dedique a pensar en cómo aplicará el nuevo programa siguiendo la óptica de la formación en competencias (Farfán, 2004, p.11).

García (2005) afirma que se requieren dos años de capacitación en servicio para que un docente pueda apropiarse de los elementos que constituyen una innovación educativa como la propuesta en el PEP-2004. Esto implica al menos un seminario mensual de capacitación y supervisión continua en el aula. Es evidente que esta situación no fue considerada de manera seria por los autores de la iniciativa (García, 2005, p.37).

# Conclusiones

---

Una vez finalizado el proceso de investigación y con base a los contenidos revisados, se establecen las siguientes conclusiones a partir de la información más relevante abordada:

**PRIMERA:** La exploración histórica de la educación preescolar en México, los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento, el desarrollo y el aprendizaje infantil y en particular el establecimiento de su carácter obligatorio permiten constatar el reconocimiento social de este nivel educativo, que paulatinamente ha ido superando una visión simplista que minimizó la función del Jardín de Niños al considerarlo como un espacio de cuidado y entretenimiento, carente de metas y contenidos educativos valiosos.

**SEGUNDA:** Para un niño su estancia durante el preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en las diferentes situaciones sociales. Ya que la educación preescolar tiene propósitos bien definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas diseñadas específicamente al aprendizaje.

**TERCERA:** En el sexenio Foxista fue fundamental enfocar la mirada a este nivel educativo, sin embargo, fue más importante crear una educación que fortaleciera el desarrollo global del niño, lo cual requirió hacer ajustes que apoyaran ese propósito, tales como: convertir los tres años de preescolar en obligatorios y la creación e implementación de un programa curricular basado en competencias.

**CUARTA:** La reforma pretendió dar una mejor atención a este nivel, pero la realidad nos muestra ciertas contradicciones, muestra de ello es que como efecto colateral de la obligatoriedad se incrementó el número de niños que ingresaron al Jardín de Niños evidenciando escuelas carentes de:

- a. *Infraestructura* que cubriera la demanda exigida y que es necesaria para poder brindar una atención adecuada a las necesidades infantiles. Pues los planteles públicos no son suficientes ya que los grupos suelen ser numerosos y limitan la implementación curricular, pues un programa con las características del PEP-2004 requiere asignar a los docentes grupos de no más de 20 niños para la ejecución de las actividades y la atención de las necesidades individuales.
- b. *Recursos didácticos* suficientes que sirvan de herramientas a los docentes para estimular el interés de los niños y acceder a la adquisición de competencias.
- c. *Presupuesto* adecuado para el incremento del personal docente y administrativo, así como la atención de los puntos anteriores referidos a la construcción y equipamiento de planteles y aulas.

**QUINTA:** El Programa de Educación Preescolar 2004 está fundamentado en un enfoque basado en competencias y una postura constructivista, que pretenden acercar al niño a experiencias educativas significativas que lo formen de manera integral. Entendiendo a las competencias no como conductas observables sino, como capacidades complejas (intelectuales, prácticas, sociales etc.) que integran el saber con el saber hacer, proyectándose en situaciones concretas. Abogando por una niñez con un nivel de vida decoroso, que incluya el acceso a una educación de calidad, a un ambiente sano y normal que permita al niño desarrollarse y convertirse en un individuo responsable e integro.

**SEXTA:** Los principales aportes del PEP-2004 son la revaloración del trabajo educativo del nivel preescolar, la necesidad e importancia de la labor docente para una práctica educativa productiva, el conocimiento del enfoque educativo por competencias no como una moda, sino como una opción real cuya viabilidad y aprovechamiento depende tanto de la disposición personal como de la apertura de un sistema educativo inmerso en un proceso de cambio constante.

**SÉPTIMA:** Considerar al enfoque de competencias como una opción válida para contribuir a formar integralmente a los niños, requiere la formación adecuada y constante de los docentes bajo los lineamientos del enfoque. Sin embargo, la capacitación de los docentes de educación preescolar se identifica como insuficiente ante las necesidades escolares y demandas sociales del nivel básico en la actualidad, puesto que proporcione ciertos elementos básicos para la práctica educativa pero sin un fundamento teórico-metodológico que sustente la práctica docente bajo un modelo basado en el logro de competencias.

Existiendo una desvinculación entre la capacitación docente y su práctica cotidiana en el aula, al no haberse incluido suficientes espacios de capacitación originando el desconocimiento del manejo en la práctica del nuevo programa de educación preescolar; es por ello que, a pesar de las intenciones de los programas de formación y del mismo PEP 2004, sus contenidos teórico-metodológicos no se ajustan en la realidad para el logro de una práctica eficiente.

El trabajo educativo bajo un modelo por competencias exige una formación docente más compleja y abierta, no únicamente para la comprensión del modelo como tal, sino para integrar en el acto educativo distintas formas de aprendizaje, enseñanza y la evaluación de estos procesos de manera integral.

**OCTAVA:** Algunos de los aspectos identificados que requieren ser reforzados son:

- a. *La planeación* de las actividades dentro del aula pues no existe un referente teórico y metodológico sólido para el resultado eficiente en la práctica, de conceptos poco conocidos e incluso confusos.
- b. *La evaluación* de los aprendizajes pues implica para el docente el reto de precisar qué manifestaciones necesita para decidir que los alumnos se han apropiado de las competencias deseables. Para esto, necesita tener claro qué es lo deseable y esperado de la situación a evaluar, que a su vez corresponda con los logros esperados previamente planeados

Asimismo, requiere utilizar instrumentos pertinentes y confiables que permitan la recolección adecuada de información, misma que debe responder a las características de un enfoque por competencias, pero cómo apegarse a este si se tienen dudas sobre el, o si desconocen el procedimiento que ha de seguirse.

**NOVENA:** Centrar los resultados en la adquisición de competencias, implica no sólo modificar el programa educativo sino también las prácticas de la enseñanza y de la evaluación.

El enfoque representa retos importantes para la docencia y el proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica la ruptura de prácticas, formas de ser, pensar y sentir asumiendo que se cuenta con una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

**DECIMA:** La evaluación de los aprendizajes, sólo tiene sentido en la medida en que sirva a los alumnos para probar estrategias de aprendizaje más adecuadas, a la actualización constante y práctica de los docentes, al mejoramiento del diseño curricular y el material didáctico y a los padres para brindar apoyo en las necesidades de sus hijos. Sin embargo, considerar una evaluación con estas características requiere de la sensibilización de los docentes, sobre su utilidad para poder tomarla como punto de partida para la organización de su trabajo y no como punto final de él, ó que simplemente la perciba como mero trámite administrativo.

La evaluación de los aprendizajes juega un papel muy importante en las practicas docentes, por lo que debe conocerse su teoría, su forma de llevarla a cabo, los instrumentos que deben aplicarse y como diseñar dichos instrumentos para ello también la capacitación sirve de apoyo.

# Propuesta

---

Mejorar el Sistema Educativo Mexicano es una meta muy ambiciosa y difícil de alcanzar a corto plazo, pero podemos planear estrategias que permitan encaminarnos hacia el cumplimiento de objetivos específicos que comiencen al interior de las aulas y que nos permitan alcanzar este gran objetivo que es mejorar la educación. Por tanto, me atrevo a proponer el desarrollo de los siguientes aspectos:

1. Asignar mayor presupuesto a la educación preescolar

Que atienda el problema de la falta de infraestructura de planteles y el equipamiento de aulas respecto a recursos materiales y didácticos que proporcionen al docente herramientas para trabajar bajo condiciones óptimas. Pero que además refuerce los programas de investigación educativa y capacitación que favorezca la mejora continua de los procesos educativos.

2. Definir un perfil docente flexible apegado a las necesidades del PEP-2004, que defina cuál es la docente que actualmente necesitan los niños, y que sea congruente con las competencias que deben desarrollar los niños.

Es complicado enseñar algo que no se sabe o se domina, de manera que si el PEP-2004 requiere que los niños sean capaces de: aceptar a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades compartidas que deben asumir, se requerirá de un docente que promueva el respeto a las diferencias individuales que contribuya a un clima armónico, en donde cada uno cumpla con una función específica para desarrollarlo.

De este modo lo deseable es que los docentes cuenten con las competencias que requiere cubrir el niño más las que corresponden a las actividades propias de su profesión. Lo que permitirá conocer las expectativas que se tienen sobre ellos lo que les dará la oportunidad de autoevaluar si las posee y trabajar sobre las que no.



Al hablar de un carácter flexible en las competencias docentes me refiero a que puedan trabajarse en distintos tiempos en cada institución, dependiendo de las carencias de cada docente en cuestión de sus competencias. Cabe mencionar que las competencias que deben poseer los docentes no pueden desarrollarse de un momento a otro pues requieren al igual que las de los niños seguir un proceso de formación que guíe su adquisición; por ello considero que deben ser abordadas a lo largo de su formación en las Escuelas Normales para Maestros; mientras que a los docentes que se encuentran ejerciendo, sería oportuno:

3. Establecer una capacitación constante con un debido control de la calidad de la formación que se les ofrece.

Al final la calidad del sistema educativo depende de la calidad de sus maestros: de su buen hacer, de sus conocimientos y de que estén dispuestos a enseñarlos, por ello el desarrollo profesional no termina con una licenciatura se construye a lo largo del ejercicio profesional y se enriquece con programas de actualización y capacitación constantes. Por tanto, al elaborar un plan de seguimiento para evaluar el impacto de las capacitaciones en las aulas, así como y la retroalimentación de la labor docente, se podrá llevar el registro de los alcances y limitaciones que van surgiendo en el camino y las soluciones que pueden plantearse para responder a las necesidades detectadas.

Es importante asegurarse que las capacitaciones no sean un vago discurso, sino un medio por el cual los docentes integran los aprendizajes de la capacitación, elaborando y utilizando materiales de apoyo, y organizando los conocimientos y las mismas aportaciones de sus compañeras, que garanticen el mejoramiento de su trabajo docente. También que los procesos de capacitación no solo tengan lugar exclusivamente en cursos, sino que se desarrollan en la práctica diariamente mediante la comunicación entre docentes y la reflexión de sus puntos débiles y fuertes que les permitan buscar soluciones para mejorar constantemente.

No sobra decir que quienes apliquen las evaluaciones deberán recibir entrenamiento especializado para hacerlo; pues no basta un programa de capacitación para operar los nuevos programas y mucho menos la publicación de materiales de apoyo a las prácticas docentes. Es indispensable formar a supervisores y capacitadores que no solo detecten los errores en la docencia sino que retroalimenten las prácticas, que asesoren y sean apoyo, que partan de las potencialidades del docente y no solo de los errores para generar una crítica constructiva que identifique en donde se está y hacia donde se debe encaminar. También es importante que se percaten no solo de cómo desarrollan su trabajo sino conocer las problemáticas a las que se enfrentan, para así detectar las necesidades y con base a ellas elaborar proyectos y programas de capacitación que respondan a estas necesidades y a los objetivos de Programa de Educación Preescolar 2004.

4. Crear un Departamento de Asesoría Docente dentro de cada escuela con su debido especialista y espacio físico y material necesario.

Lo que permitirá que los docentes tengan acceso desde su lugar de trabajo a un espacio que atienda las necesidades con las que se enfrenta en el aula; que también le proporcione estrategias de solución, que oriente sobre cómo aplicar los conocimientos teóricos a situaciones concretas y a los estudiantes en el aula, que organice grupos docentes para el intercambio de experiencias que sirvan como punto de reflexión y acción entre colegas.

5. Sensibilizar a los docentes de la importancia de la evaluación y prepararlos para su ejecución, dentro de la capacitación propuesta anteriormente.

Lo que brindara a los responsables un conjunto de elementos que les permita llevar a cabo, en forma objetiva y homogénea, la identificación de las competencias de los niños.

Las propuestas señaladas anteriormente solo pretenden ser una opción en el proceso de mejorar las prácticas docentes, pero no son suficientes, pues se requiere de apoyos sólidos por parte de las autoridades educativas que comprendan la complejidad del fenómeno educativo.

# Fuentes Consultadas

---

Abbagnano Nicola y Visalberghi A (1985). *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

Agudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*, México, Trillas.

Álvarez Medina, Lourdes y De la O Pérez, Claudia (2005). *Evaluación y certificación de competencias laborales en México*, Contaduría y Administración [online]. 2005, 7 (216), 13-34. Extraído el 2 de Febrero de 2010 desde <http://www.ejournal.unam.mx/rca/216/RCA21602.pdf>

Almaguer Salazar Teresa E. (1999), *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*, México, Trillas.

Alonso, Catalina M. (1997), *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao, Mensajero.

Adams, Jack A. (1983). *Aprendizaje y memoria*, México, Manual moderno.

Barocio, Roberto (2007). *Ambientes para el aprendizaje activo*, México, Trillas.

Beltrán Llera, Jesús A. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.

Boggino, Norberto (2004). *El constructivismo en el aula*, Buenos Aires, Homo sapiens.

Cámara de diputados (2009), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado el 12 de diciembre de 2009 desde: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Champion, Richard Annells (1976). *Psicología del aprendizaje y de la activación del aprendizaje*, México, Limusa.

Casanova, María Antonia (1998). *La evaluación educativa*, México, SEP.

Comellas Carbo, María de Jesús (1984). *La psicomotricidad en preescolar*, Barcelona, CEAC.

Delors, Jaques (1994). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Diario Oficial de la Federación (2009), *Ley general de educación*, México. Consultado el 1 de Enero de 2010 desde <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Díaz Barriga, Ángel (2005). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos, 28 (111), 7-36. Extraído el 2 de febrero de 2010 desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

Díaz Barriga, Frida (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.

Dirección General de Educación Preescolar de Jalisco (2010), *Desafíos profesionales de la educadora*, Obtenida el 5 de febrero de 2010, desde: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-preescolar/index.php?q=node/93>

Escamilla, Amparo (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona, Graó.

Espino Bauer, María del Carmen (2007). “*Entendiendo el Programa de educación Preescolar 2004*” en Martínez Nolasco Norberto, *La educación básica en México después de la alternancia*, México, UPN.

Farfán Mejía, Enrique (2004, Mayo). *La capacitación de las educadoras y el programa nacional de educación preescolar*. Educación 2001, 108, 10-13.

Feldman, Robert (2007). *Desarrollo de la infancia*, México, Pearson.

Frola, Patricia (2008). *Competencias docentes para la evaluación: diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*, México, Trillas.

García Cabrero, Benilce (2005, enero). *Preescolar: la reforma y sus vicisitudes*. Educación 2001, 110, 10-13

Galván Lafarga, Luz Elena (1995). *De la escuela de párvulos al preescolar: una historia por contar*. Diccionario de Historia de la educación en México, 10 (2). Consultado el 3 de enero de 2010 desde [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm).

Galvis, Rosa Victoria (2007, enero-diciembre). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Acción Pedagógica, 16, 48-57.

Gesell, Arnold Lucios (1979). *El niño de 1 a 5 años: guía para el estudio del niño preescolar*, Buenos aires, Paidós.

Gimeno Sacristán, José, Pérez Gómez, Ángel, Torres Santomé, et.als. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.

Hernández Rojas, Gerardo (2005). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós.

Iglesias Iglesias, Rosa María (2007). *La organización del trabajo docente en preescolar, las situaciones didácticas y el programa diario del maestro*, México, Trillas.

Juárez Hernández, María Clotilde (2008) “Evaluación de las competencias de niños y niñas preescolares” en ACUDE. Extraído el 7 de Diciembre de 2009, desde: <http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/evaluación-de-las-competencias-de-niños-y-niñas.pdf>

Kaminsky, Gregorio (1991). *Socialización*, México, Trillas.

Lepeley, María Teresa (2001). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*, Santiago de Chile, Mc Graw Hill.

Logan, Frank A, (1976). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*, México, Trillas.

López Ortega, Araceli (2000). *El enfoque por competencias en la educación*, México, Universidad de Guadalajara.

Maldonado García, Miguel Ángel (2002). *Las competencias: una opción de vida*, Bogotá, ECOE.

Meece, Judith (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*, México, Biblioteca para la actualización del maestro de la SEP.

Martínez, Yossune y Martínez Hernández, Eligio (2004). *La educación preescolar hoy. Experiencias al trabajar con los niños*. Observatorio Ciudadano de la Educación, IV (113), Consultado el 14 de enero de 2010 desde <http://www.observatorio.org/colaboraciones/martinez/eligiomartinez2.html>

Observatorio Laboral (2008). *Perfiles profesionales: la educadora*. Consultado el 14 de febrero de 2010, Disponible en: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/work/sites/ola/resources/LocalContent/688/1/perfil37Educadora.pdf>

Olmedo Badía, Javier (2008). *Evaluación del aprendizaje: ¿qué es eso?*, México, Manuscrito no publicado.

Piaget, Jean (2005). *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Crítica.

PISA (2006), *Educación en valores*, España, OCDE, Consultado el 26 de enero de 2010 desde: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/pisa.pdf>

Perrenoud, Philippe (2008). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, J.C. Sáenz.

Pimienta Prieto, Julio Herminio (2007). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*, México, Pearson Prentice Hall.

Pimienta Prieto, Julio Herminio (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*, México, Pearson Prentice Hall.

Richard Ely y Berko Gleason Jean (2001), “La socialización a través de diversos contextos” en *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Preescolar. 2º y 3º semestres, México, SEP.

Romero Llorca, Marta (2007), *La afectividad en la educación de los niños en las primeras etapas escolares*, España, Ministerio de Educación, Extraído el 10 de Marzo de 2010 desde <http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/infantil/salud/afectividad.htm>

Ruiz, Luis E. (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. Edición facsimilar. México, UNAM.

Secretaría de Gobernación (2001-2006), *Plan Nacional de Desarrollo*, Extraído el 12 de Enero de 2010 desde [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan\\_desarrollo.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan_desarrollo.pdf)

SEP (2004). *Programa de educación preescolar 2004*, México, Secretaría de Educación Pública.

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

Shaffer, David R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*, Madrid, Paraninfo.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (2001), “Los orígenes de la educación preescolar. De la dictadura porfirista a la promulgación de la constitución de 1917” en *La educación en el desarrollo histórico de México I y II* (pp. 135-146), México, SEP.

Tapia, Guillermo (2006, octubre). Lo que falta a la reforma educativa. *Educación* 2001, 108, 10-13.

Tobón Tobón, Sergio (2006a). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Ecoe.

Tobón Tobón, Sergio, Rial Sánchez Antonio & Carretero, Miguel Ángel, et.al (2006b), *Competencias, calidad y educación superior*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

UNESCO (2002). *La educación para todos ¿Va el mundo por el buen camino?, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris, UNESCO. Extraído el 10 de Diciembre de 2009, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777s.pdf>.

UNICEF (2009). *Los primeros años*. Extraído el 5 de Diciembre de 2009, disponible en: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6901.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6901.htm)

Vigotsky, Lev. (1988). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México, Quinto Sol.

Zabala, Antoni (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.

Zabalza, Miguel Ángel, (1987). *Didáctica de la educación infantil*, Madrid, Narcea.

Zubiría Remy, Hilda Doris. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, México, Plaza y Valdez.