

UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CON ESTUDIOS RECONOCIDOS OFICIALMENTE POR ACUERDO No. 3213-25
CON FECHA 13-VI-1997 DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



TESIS

LA ACTITUD DE LAS DOCENTES ANTE EL
PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR PEP '04
QUE LO APLICAN Y LAS QUE NO LO APLICAN

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JÉSSICA ELIZABETH ZAMORA VÁZQUEZ.



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.

UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CON ESTUDIOS RECONOCIDOS OFICIALMENTE POR ACUERDO No. 3213-25
CON FEHCA 13-VI-1997 DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



TESIS

LA ACTITUD DE LAS DOCENTES ANTE EL
PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR PEP '04
QUE LO APLICAN Y LAS QUE NO LO APLICAN

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JÉSSICA ELIZABETH ZAMORA VÁZQUEZ.

LIC. RICARDO DIAZ GUTIERREZ

CEDULA PROFESIONAL. NO. 1458544

MÉXICO, D.F.,

2010

RESUMEN

A raíz de los cambios que se presentaron en la Educación Preescolar, con el nuevo plan de estudios basado en competencias (PEP,2004), la Secretaría de Educación Pública realizó acciones encaminadas a preparar al personal docente una vez que se implementó el programa, desarrolló un plan de capacitación proporcionando a las educadoras las herramientas necesarias para la buena realización de su labor docente, sin embargo, a cinco años de poner en marcha el programa de Educación Preescolar, las instituciones privadas se vieron en la necesidad de incluirse en este nuevo plan de estudios, muchas de estas instituciones educativas se organizaron y recibieron cursos y continuaron trabajando en equipos, pero otras, a pesar de que recibieron el curso de actualización han tenido problemas para poner en marcha el PEP04, en algunos casos ha sido por falta de organización, en otros por resistencia al cambio, ya que prefieren trabajar con programas conocidos y en otros por desconocimiento del programa. Tomando en cuenta estos aspectos la presente investigación se propuso contestar a la pregunta sobre cuál es la actitud que tienen las educadoras sobre el PEP04, que ya están trabajando con él y la que tienen las educadoras que a pesar de recibir el curso de actualización aún no han trabajado con el PEP04. El objetivo fue conocer si existen diferencias estadísticamente significativas, en la actitud de estos dos grupos de educadoras. Para realizar este estudio se elaboró un cuestionario de actitud hacia el PEP04.

Una vez construido el cuestionario se seleccionaron dos grupos de educadoras de forma no probabilística, por voluntariado, un grupo estuvo formado por educadoras que ya estaban trabajando con el Programa de Educación Preescolar y un grupo de educadoras que no han trabajado con el PEP04. Se les aplicó a ambos grupos el Cuestionario de Actitud hacia el PEP04. Los resultados mostraron que el primer grupo de educadoras tuvo una actitud muy positiva hacia el programa, mientras que el segundo grupo, tuvo una actitud negativa hacia el programa, al comparar la actitud de ambos grupos utilizando la Prueba de U Mann-Whitey, se encontró que si hay diferencias estadísticamente significativas a favor de las educadoras que ya aplican el programa. La posible explicación de estos resultados fue que al parecer las educadoras que aún no aplican el programa tienen angustia y/o temor de no desarrollar adecuadamente su labor debido a que, a pesar de recibir el curso de actualización no saben como planear, ejecutar y evaluar actividades didácticas y las competencias de los niños, esto provoca que su actitud hacia el PEP04 sea negativa, a esto se vincula el hecho de que la información de parte de las autoridades de la SEP ha dejado de fluir y ya no tienen a quién acudir en caso de necesitarlo.

Indice

Introducción	ii
CAPITULO 1- TEORIAS DEL APRENDIZAJE.	
1.1. Diferentes Teorías del Aprendizaje	2
1.1.1. Teoría Conductista	5
1.1.2. Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget	7
1.1.3. Teoría de Lev Semanovich Vygotski	12
1.1.3.1. La mediación	13
1.1.3.2. Ley general del desarrollo cultural	14
1.1.3.3. El proceso de internalización	15
1.1.3.4. Zona de Desarrollo Próximo	16
1.1.4. Teoría de David Ausubel.	18
1.1.5. Teoría de Robert Gagné	27
1.1.5.1. Capacidades aprendidas.	30
1.1.5.2. Tipos de Aprendizaje	31
1.1.6. Teoría del Aprendizaje de Jerome Seymour Bruner	33
1.1.6.1. Modos de Representación	34
1.1.6.2. Aspectos de una teoría de la instrucción	35
1.1.6.3. Implicaciones Educativas	36
1.2. La Educación Preescolar a partir de teorías conductistas y constructivistas	37
1.3. Educación Preescolar de los 90's basada en objetivos	41
1.3.1. Propósitos Fundamentales	44
1.3.2. Principios Pedagógicos	44
1.3.3. Campos Formativos	45
1.3.4. Competencias	45

CAPÍTULO 2. EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR (PEP'04)	
2.1. Antecedentes del Programa de Educación Preescolar	49
2.1.1. Información y Sensibilización	51
2.1.2. Diagnostico	52
2.2. La Educación basada en competencias	53
2.3. Programa de Educación Preescolar	57
2.3.1. Propósitos Fundamentales	60
2.3.2. Principios Pedagógicos	68
2.3.3. Competencias y Campos Formativos	83
2.3.4. Importancia de cumplir con el Programa	104
CAPÍTULO 3. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES	
3.1. Definición de Actitud	112
3.2. Componentes de la Actitud	115
3.3. Medición de las Actitudes	117
3.3.1. Escala Tipo Thurstone	119
3.3.2. Escala Tipo Guttman	122
3.3.3. Escala Tipo Lickert	125
CAPÍTULO IV. METODOLOGIA	
4.1. Planteamiento del Problema	129
4.1.1. Objetivos	131
4.1.2. Justificación	131
4.1.3. Planteamiento de Hipótesis	132
4.1.4. Variables	132
4.1.4.1. Variable Dependiente	132
4.1.4.2. Variable Independiente	133
4.2. Procedimiento	134
4.2.1. Tipo de Estudio	134
4.2.2. Diseño	134

4.2.3. Muestreo	135
4.2.4. Instrumentos y Materiales	135
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS	
5.1. Análisis del Instrumento construido.	139
5.1.1. Validez	139
5.1.2. Análisis de Reactivos	140
5.1.2.1. Escala de Actitud hacia las Características del PEP04	142
5.1.2.2. Escala de Actitud hacia los Propósitos del PEP04	142
5.1.2.3. Escalas de Actitud hacia los principios, los campos formativos y la aplicación del PEP04.	144
5.1.3. Confiabilidad de de las escalas del cuestionario de Actitud hacia el PEP04.	148
5.1.4. Media y Desviación Estándar de la muestra total.	149
5.2. Resultados de la Investigación	149
5.2.1. Descripción de los Resultados	150
5.3. Análisis de Datos	153
5.4. Discusión	158
Conclusiones	161
Bibliografía	164
Anexos	170

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar como servicio público se estableció en nuestro país durante la última década del siglo XIX, y con crecimiento lento. Fue incrementando de manera paulatina el número de planteles y la atención a alumnos. A partir de la segunda mitad del siglo XX se inicia su etapa de consolidación, el servicio continuó creciendo y los planteles se creaban en lugares donde primero se habían cubierto las necesidades de educación primaria.

La expansión de la cobertura de la educación preescolar a partir de 1942 se diversificó sobre todo en la población atendida: comenzaron a ingresar niños procedentes de sectores rurales y urbanos marginados lo cual implicó retos pedagógicos para las prácticas educativas. En forma paralela han ocurrido cambios sociales, tecnológicos y culturales que repercuten de manera directa en la vida de la población infantil como, el crecimiento de la densidad poblacional, el crecimiento de la inseguridad y la violencia, cambios en la estructura familiar, incremento de los índices de la pobreza urbana y rural, incorporación de las mujeres al mercado laboral, y la influencia de los medios de comunicación masiva, entre otros.

Estos cambios impactaron significativamente en el proceso formativo de la población infantil, y provocaron la preocupación de modificar la currícula de la

educación preescolar para no quedar rezagada a las exigencias de un entorno social, tecnológico y cultural. Hay quienes creen que dichas modificaciones no son del todo favorables para el desarrollo integral de la población comprendida entre los 3 y 5 años de edad, debido a que se proporcionaban conocimientos y habilidades, sin considerar los intereses y necesidades del niño. Por ello, entretrejiendo el desarrollo de habilidades y competencias por medio de métodos pedagógicos; se han estructurado y modificado programas de estudio que tienen como objetivo principal destacar el desarrollo de habilidades en el niño, que le permitan continuar aprendiendo durante toda la vida, así como adquirir conocimientos sobre el ambiente natural, social e institucional, la comprensión de principios éticos, derechos y obligaciones, identidad nacional, así como aptitudes que lo preparen para una participación creativa y constructiva de la sociedad.

Entre los cambios más significativos encontramos los siguientes:

El PEP 1979 estuvo organizado en objetivos educativos y esferas de desarrollo, congruente con los aportes de la tecnología educativa fundamentalmente de corte conductual.

El PEP 1981 se estructuró con unidades y situaciones didácticas, en ejes de desarrollo, congruentes con los aportes de Piaget.

El PEP 1992 propuso el trabajo con proyectos, asistido con las áreas de trabajo y con 5 bloques de juegos y actividades.

El PEP 2004 se caracteriza por su diversidad metodológica: proyectos, rincones, talleres y unidades didácticas, con 6 campos formativos y con competencias a desarrollar en la educación preescolar obligatoria.

El proyecto del 2004 comenzó a desarrollarse en el año 2002 en el cual se puso en marcha el proceso Renovación Curricular de la Educación Preescolar, para lo cual se realizaron actividades como las siguientes:

1. La aplicación en el ciclo escolar 2002-2003 del cuestionario Guía: Características del Jardín de Niños en 548 jardines de niños.
2. Elaboración del diagnóstico que permitió conocer las condiciones de organización y funcionamiento de los planteles de educación preescolar: infraestructura, distribución de recursos humanos, materiales de apoyo al ejercicio docente, formas de trabajo y organización con las familias de las niñas y niños que asisten a los planteles.
3. A partir de octubre de 2003 el análisis de la propuesta inicial del nuevo programa, mediante la difusión del documento denominado "Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar".
4. Realización de reuniones de trabajo regionales entre directivos, equipos técnicos, autoridades educativas, y por último con las educadoras.

El propósito del Programa para la Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar es mejorar la calidad educativa que se brinda a las niñas y los niños de 3 a 5 años de edad. 4 La reforma abarca cuatro líneas de acción: Renovación del programa de educación preescolar, transformación de la gestión escolar, actualización del personal docente y directivo en servicio, Producción y distribución de materiales educativos.

La modificación a la educación preescolar pretende desarrollar en los niños competencias, habilidades y conocimientos que les serán útiles a lo largo de la vida y en el transcurso de su formación, por ello el nuevo plan agrupa los siguientes campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas, Desarrollo físico y salud.

Esta orientación integral de la educación preescolar tuvo como objetivo sentar las bases para iniciar el proceso de articulación de esquemas curriculares y pedagógicos entre la primaria y secundaria, de tal manera que la transición entre un nivel educativo y otro sea continua y ascendente.

La estructura del nuevo plan de estudios de preescolar fue aplicada en su fase piloto en 4 mil jardines de niños; y es de carácter obligatorio a partir del ciclo escolar 2004-2005 para el tercer grado. Para la última fase del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha: Un programa de actualización para el personal docente y directivo; elaboró y distribuyó materiales educativos para alumnos y materiales de apoyo al trabajo docente;

realizó una campaña informativa dirigida a la sociedad, en particular, a las madres y los padres de familia, e impulsó acciones orientadas al mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar.

Sin embargo, a 5 años de la puesta en marcha del PEP04, estos apoyos ya casi no están funcionando, y muchas de las Instituciones Preescolares Particulares o Privadas, todavía no aplican este programa, aunque la mayoría ya ha recibido el curso de actualización, sin embargo, este hecho no es condición suficiente para que cuando tengan que aplicar el PEP lo hagan adecuadamente, sin tener que recibir ayuda u orientación de personal especializado, esto es cierto, porque cuando se implementó el programa en el año 2004, muchas de las educadoras tuvieron que ser orientadas por el personal que fue encargado de auxiliarlas en su labor docente. Este hecho puede generar en las educadoras una actitud negativa hacia el PEP04, prefiriendo trabajar con el programa anterior que ya conocen.

Con base en lo expuesto hasta ahora, la autora de la presente investigación se dio a la tarea de conocer cuál es la actitud que tienen las educadoras que aún no aplican el PEP 2004, hacia el mismo, la importancia de esta investigación estriba en conocer la opinión y la disposición que tienen las educadoras que todavía no han aplicado el programa de educación preescolar sobre su utilización y comprobar si existen diferencias en su actitud con respecto a las educadoras que aplican el programa. Conocer los resultados de la presente investigación proporciona información para que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública tome cartas en el asunto y

logre implementar con éxito el Programa de Educación Preescolar, en caso de no hacerlo, los resultados en la aplicación, sobre todo en instituciones particulares, ya que como menciona Ramírez (s.f.), los fracasos de los programas anteriores han sido en parte por la falta de una capacitación adecuada.

A continuación se describirán brevemente cada uno de los capítulos para guiar al lector sobre el contenido del presente trabajo de investigación.

El capítulo 1 – describe de forma breve las principales teorías actuales sobre el aprendizaje, así como también, la concepción anterior al 2004 que se tenía sobre la educación preescolar y las directrices en teoría del aprendizaje que sostenían a cada programa desde 1973.

El capítulo 2, hace una descripción profunda del PEP 2004, sus fundamentos, las directrices psicológicas que los sostienen, sus características, sus principios, sus propósitos, sus campos formativos y las competencias que se deben cubrir en cada campo formativo.

En el capítulo 3, se explica lo que es una actitud, los componentes de una actitud, los diferentes tipos de escalas de actitud.

En el capítulo 4 se explica la metodología utilizada en la investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, las variables, y el procedimiento utilizado, (tipo de estudio, diseño, muestreo, instrumentos).

El capítulo 5 proporciona los resultados de la validación del instrumento, los resultados de la investigación, el análisis y discusión de los datos.

CAPÍTULO I
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON
LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR

CAPÍTULO 1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Una de las principales preocupaciones que tienen los profesionales de la educación (profesores, educadoras, psicólogos, pedagogos, etc.), que están relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje, es cómo adquiere el niño los conocimientos, cómo debe enseñarse al niño para que su aprendizaje sea significativo, éstas y otras preguntas son planteadas, con el fin de llevar a cabo un conjunto de acciones que permitan lograr el pleno desarrollo del individuo desde la infancia hasta la edad adulta. La forma en la que se concibe el aprendizaje va a determinar el tipo de enseñanza que debe realizarse. Existen diversas teorías del aprendizaje que han marcado el curso de formulación de los planes de estudio desde la educación preescolar hasta la educación universitaria y que en la actualidad han desembocado junto con otros aspectos en lo que se conoce como educación basada en competencias. A continuación se expondrán los principales autores que explican el aprendizaje y las principales características de sus modelos.

1.1.1. Diferentes teorías del aprendizaje infantil.

De acuerdo con la Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (2009), el aprendizaje ha sido conceptualizado de diferentes maneras desde el siglo XIX, Así, la teoría mentalista considera al aprendizaje como “un proceso de

adiestramiento de la mente que contribuye a desarrollar la imaginación, la memoria y el pensamiento y la teoría del desarrollo natural que sostiene que el hombre es bueno por naturaleza y tiende a la perfección, si no se interfiere negativamente desde el exterior”(pag. 1). Los principales representantes de estas teorías son Rousseau (citado por Pierre Jouvenet (1989) y Peztaozzi (citado por Piaton, 1989).

La teoría conductista, considera que el aprendizaje es el resultado del establecimiento de conexiones entre estímulos y respuestas y, las teorías Gestálticas y cognoscitivistas consideran al aprendizaje como una reorganización de las percepciones que tienen los niños y la formación de nuevas relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los nuevos conocimientos. (Federación de la Enseñanza de CC.OO de Andalucía, 2009)

De acuerdo con Beltrán y Bueno (1997) y Hergenhahn en 1976 (citado por la Federación de la Enseñanza de CC.OO de Andalucía, 2009). El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, o en su potencialidad, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y, por lo tanto, pueden ser medidos. Los psicólogos deducen que el aprendizaje ha tenido lugar a través de los cambios en la ejecución.

Existen diferentes tipos de aprendizaje, desde el más simple que es por la habituación, en el cual un organismo deja de responder porque se ha acostumbrado a algo, hasta aprendizajes más complejos.

Hardy y Jackson (1998), nos hablan de otro tipo de aprendizaje que es el cognitivo, centrado en los procesos del pensamiento que están inmersos en el aprendizaje. Esto es, que se basa en el estudio de todos los procesos que la mente tiene como es la memoria, la percepción, el pensamiento, la codificación de información, etc. Los autores mencionan dos subtipos del aprendizaje cognitivo, que son:

➤ Aprendizaje latente; se aprende aunque no sea demostrado el aprendizaje hasta que estamos motivados para hacerlo.

Este aprendizaje no se demuestra hasta que el individuo pasa por una situación en la que se ve con la necesidad de utilizarlo para poder solucionar el problema que se le está presentando y es latente porque no se olvida, y cuando lo requiere lo demuestra.

➤ Aprendizaje por observación; en cambio, aprendemos observando e imitando el comportamiento de un modelo.

Para aprender y reforzar este aprendizaje tenemos que estar en constante observación y convivencia con el modelo a seguir, por ejemplo; cuando un padre de familia, por costumbre, al ver la televisión y de repente

tiene una imagen que le parece interesante, levanta la ceja del ojo derecho. Al ver esta conducta el hijo de familia tiende a hacer lo mismo, en este caso, el hijo a través de la observación tuvo una conducta aprendida.

Los primeros psicólogos europeos experimentales, como Wilhelm Wundt, realizaban sus experimentos sobre los procesos básicos como, la sensación, la atención y la percepción. Además de procesos complejos como el aprendizaje, la memoria y el pensamiento. Las investigaciones sobre la memoria humana llevadas a cabo por Hermann Ebbinghaus, dieron pauta al diseño de un importante instrumento para estudiar el aprendizaje humano, el aprendizaje verbal y para investigar el pensamiento, en la Universidad de Würzburg bajo la dirección de Oswald Külpe desde 1901 hasta 1909. (Hardy y Jackson, 1998).

El estudio del aprendizaje podría por tanto ser el estudio de cómo el comportamiento se adapta al ambiente. Los estudios de este proceso tan complejo empezó con experimentos en animales, posteriormente llegaron a la conclusión que se puede aplicar también la misma estrategia al aprendizaje humano, vinculando comportamiento con ambiente sin mediación de la mente.

A través del desarrollo de la psicología, los científicos se interesaron cada vez más en el estudio del aprendizaje, esto ha provocado que el desarrollo de diversos modelos teóricos que tratan de explicar cómo se lleva a cabo el aprendizaje, estos modelos teóricos han influido fuertemente en la educación

escolar. A continuación describiremos brevemente las principales teorías sobre el aprendizaje y su influencia en el campo educativo.

1.1.5.2. Modelo Conductista

Según Papalia y Wendkos (1988) existe un tipo de aprendizaje asociativo, en el cual un organismo establece una relación entre dos sucesos, de este tipo de aprendizaje se desprenden dos clasificaciones: el condicionamiento clásico (por reflejo o involuntario) y el condicionamiento operante (por reforzadores positivos y negativos).

Esto es, que en el aprendizaje por asociación se involucran dos eventos que inconsciente o conscientemente se conectan y dan como resultado una respuesta esperada. Anteriormente mencionamos que el autor nos habla de dos clasificaciones de este aprendizaje, que es el condicionamiento clásico y el operante.

El condicionamiento clásico se refiere al aprendizaje que surge por reflejo o por instinto, es decir de forma natural, por ejemplo cuando el niño nace y aprende a respirar sin que nadie le explique cómo hacerlo, se dice que es de forma involuntaria ya que la persona no tiene la intención de hacerlo. Por otro lado, el condicionamiento operante es muy diferente, ya que se requiere de un estímulo reforzador externo que puede ser de forma positiva, por ejemplo un premio, para reforzar una conducta que esperamos siga respondiendo

como lo ha hecho, o un reforzador negativo, por ejemplo un castigo, para que la persona no vuelva a cometer la conducta que no se espera.

J. Watson se centró en la psicología animal, y la aplicó a los seres humanos, manipulando el entorno (estímulos) y determinando sus efectos sobre la conducta (respuesta), sin hacer referencia alguna a la conciencia. E. Thorndike (1874-1949) desarrolló las tesis pavlovianas y enunció la Teoría del aprendizaje por ensayo y error. Así, estudió el proceso de aprendizaje experimentando con animales, a través de la comprobación del tiempo que tardaban éstos en resolver los problemas que les planteaba y dando como resultado una conexión estímulo-respuesta (asociación) la cual hacía que el animal recordase lo que tenía que hacer. Las leyes del aprendizaje enunciadas por E. Thorndike son la ley de la disposición, la ley del ejercicio y la ley del efecto, y han tenido un amplio reconocimiento a nivel educativo.

Con las leyes del efecto (conexión Estímulo-Respuesta seguida por un refuerzo positivo o negativo) y de la disposición (preparación de las conducciones neurológicas básicas en la formación de las conexiones Estímulo-Respuesta) se convierte en el primer psicólogo que se da cuenta de la importancia de la motivación en el aprendizaje. Además enunció el concepto de transferencia, es decir, la aplicación del conocimiento adquirido en una situación a nuevas situaciones: un alumno estará más dispuesto a afrontar nuevos problemas si éstos contienen elementos similares a los que ha dominado previamente. Esta similitud de contenidos facilita el aprendizaje y, al contrario, la contradicción distorsiona el aprendizaje. Muchos de los

problemas relacionados con las dificultades de aprendizaje se producen por no tener en cuenta este concepto.

1.1.5.2. Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget (Psicólogo suizo, 1896-1980)

Según García González, (1989), Jean Piaget, psicólogo suizo, 1896-1980, es un científico muy especial. Conocido universalmente como el gran teórico del desarrollo infantil, sus aportaciones a la educación han sido también profundamente significativas y sólo hasta hace pocos años los especialistas en educación las asimilaban de manera cabal, aplicándolas tanto en las técnicas pedagógicas como en los métodos de investigación en educación.

La teoría de desarrollo cognitivo que Piaget analizó supone la existencia de una capacidad, continuamente en crecimiento, para la adquisición de conocimientos, capacidad que se desarrolla en una secuencia ordenada. Aunque su formación fue dentro de la biología, Piaget hizo hincapié en la interacción entre maduración y experiencia.

Para Piaget, el desarrollo cognoscitivo del niño está en función de dos invariantes, la organización y la adaptación, la primera se refiere a un proceso de categorización, sistematización y coordinación de las estructuras cognoscitivas, la organización de las estructuras ayudan al niño a que aprenda a ser selectivo en sus respuestas a objetos y acontecimientos. La Adaptación por su parte, es un proceso doble, que consiste en adquirir

información y cambiar las estructuras cognitivas que han sido previamente establecidas para adaptarlas a la nueva información. Estas estructuras son un mecanismo por medio del cual la persona se ajusta al medio ambiente. La adaptación se da a través de la asimilación y la acomodación, la asimilación es el resultado de incorporar las nuevas situaciones a las estructuras cognitivas que ya posee la persona, la acomodación es un mecanismo que permite la modificación de las estructuras para que la información nueva sea asimilada. Es importante señalar que aunque estas funciones no cambian en toda nuestra vida, cada una de las personas desarrolla una estructura cognoscitiva única ya que la interpretación que hace cada individuo de los acontecimientos o hechos es particular.

Otro concepto importante en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget es la **equilibración**, el cual es un mecanismo que permite avanzar al individuo de un nivel de conocimiento inferior a un nivel superior, esto es, cuando el individuo enfrenta una situación, para que éste la enfrente con éxito necesita asimilar esta nueva situación, si lo logra con las estructuras que ya posee, no hay problema. Pero si las estructuras que tiene la persona no son suficientes para asimilar esta nueva situación, el individuo entra en un estado de desequilibrio, y para adaptarse al medio ambiente es necesario que acomode sus estructuras, cuando al acomodarlas asimila la situación, entonces, podemos decir, que sus estructuras se modificaron y lograron reestablecer el equilibrio entre el sujeto y su entorno y, por lo tanto, se logró la adaptación. (Gómez-Palacio, et al, 1995)

A partir de estos conceptos importantes por medio de los cuales el individuo aprende y desarrolla su intelecto, Piaget desarrolló su teoría del desarrollo intelectual, la cual consta de cuatro períodos principales: el periodo Sensoriomotor, el preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. A continuación se describen los aspectos más importantes de estos periodos del desarrollo cognoscitivo en la síntesis realizada por Pérez (2004).

PERIODO	ESTADÍO	EDAD
Etapa Sensorio-motora La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.	a. Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.	0 - 1 mes
	b. Estadio de las reacciones circulares primarias	1 – 4 meses
	c. Estadio de las reacciones circulares secundarias	4 - 8 meses
	d. Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos.	8 - 12 meses
	e. Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación.	12 - 18 meses
	f. Estadio de las nuevas representaciones mentales.	18-24 meses

<p>Etapa Preoperacional</p> <p>Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.</p>	<p>a. Estadio preconceptual.</p> <p>b. Estadio intuitivo.</p>	<p>2-4 años</p> <p>4-7 años</p>
<p>Etapa de las Operaciones Concretas</p> <p>Los procesos de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.</p>		<p>7-11 años</p>
<p>Etapa de las Operaciones Formales</p> <p>En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.</p>		<p>11 años en adelante</p>

Según lo anterior, las implicaciones de la teoría de Piaget en el campo educativo, parten del hecho de que la enseñanza se produce "de dentro hacia fuera". Para él, **la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño**, pero teniendo en cuenta que ese crecimiento es el resultado de unos procesos evolutivos naturales. La acción educativa, por tanto, ha de estructurarse de manera que se favorezcan los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento. Las actividades de descubrimiento deben ser por tanto, prioritarias. Esto no implica que el niño tenga que aprender en solitario. Bien al contrario, una de las características básicas del modelo pedagógico piagetiano es, justamente, el modo en que resaltan las interacciones sociales horizontales.

Las implicaciones del pensamiento piagetiano en el aprendizaje inciden en la concepción constructivista del aprendizaje. Los principios generales del pensamiento piagetiano sobre el aprendizaje son (Medina, 2000):

1. Los objetivos pedagógicos deben, además de estar centrados en el niño, partir de las actividades del alumno.
2. Los contenidos, no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural.
3. El principio básico de la metodología piagetiana es la primacía del método de descubrimiento.
4. El aprendizaje es un proceso constructivo interno.
5. El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto.

6. El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva.
7. En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas.
8. La interacción social favorece el aprendizaje.
9. La experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.
10. Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

1.1.5.2. Teoría de Lev Semanovich Vygotsky

Vivió entre 1896 y 1934, padeció la Dictadura del Zar Nicolás II y la Stalinista, pero junto con su pequeño grupo de amigos que se consideraban sus discípulos logró que sus ideas sobrepasaran las líneas de la Unión Soviética y llegaran a Europa y América. Estuvo toda su vida influido por el pensamiento de Spinoza del que se considera heredero.

La idea más general en la que se basa todo su pensamiento podría cifrarse en su intento por hacer una psicología general que superara todo dualismo cartesiano y en el logro de una síntesis adecuada entre la descripción (materialista y concreta) y la explicación (interna, social, cultural e histórica) (Vygotski, 1984).

Los principales conceptos de la Teoría de Vygotsky fueron la mediación, la ley general del desarrollo cultural y el proceso de internalización, los cuales se sintetizan a continuación

1.1.3.1 La mediación Semiótica

Todos los procesos psicológicos están mediados por procesos sociales, culturales e históricos. El ser humano alcanza sus fines solo a través de la elaboración compartida de todo tipo de herramientas: físicas, simbólicas y psicológicas, construidas en el marco de un proceso social e histórico. De las herramientas la de mayor relevancia es el lenguaje.

Su premisa fundamental es que somos seres sociales, productos de la historia social y somos además sujetos activos en las relaciones sociales, la relación social humana es el origen de las más elevadas formas de conducta, no tan solo por lo que se refiere a su contenido, sino también a su forma o estructura y a su complejidad formal. Como por ejemplo, cuando un niño intenta tomar un objeto, al estirar las manos y no lograr alcanzarlo, deja los brazos en el aire y mueve los dedos de forma indicativa, la madre al ver que lo que hace su hijo, considera que esa acción es indicativa y así la interpreta, este gesto indicativo se convierte como un gesto para otros. En respuesta al fracaso del niño por coger el objeto se produce una reacción pero no del objeto sino de otra persona, quien le confiere sentido o significado al movimiento del niño, después el niño tiende a asociar su movimiento con una indicación, esto modifica la función del propio movimiento, de estar dirigido al

objeto pasa a ser dirigido a otra persona, se convierte así en un medio de relación, de apresamiento se transforma en indicación.

Esto pone de manifiesto como una conducta meramente instrumental, se transforma gracias a la interpretación (mediación) de la madre en un gesto, una herramienta simbólica para la comunicación con el otro.

1.1.3.2 Ley general del desarrollo cultural

Frente a la idea de que los procesos cognitivos tienen un carácter puramente biológico y por tanto universal, con independencia de la cultura, la sociedad y la historia en la que tienen lugar, Vygotski plantea que lo que ocurre es todo lo contrario son productos de procesos sociales e históricos concretos y específicos que adoptan distintas formas en función de los sucesivos estadios del desarrollo social e histórico. El desarrollo histórico es la continuación del desarrollo filogenético por otros medios y según otras reglas.

El desarrollo avanza en una espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior. El desarrollo de las funciones mentales superiores es un proceso según el cual en el desarrollo del niño toda función aparece primero en un plano social y después en el psicológico. El lenguaje por ejemplo primero funciona como medio de comunicación entre el niño y las personas y cuando el niño interioriza el lenguaje le sirve como instrumento para la adquisición de otros conocimientos. (Chaves, 2001)

1.1.3.3 El proceso de internalización

El desarrollo psicológico individual es un complejo proceso en el que las personas y particularmente los niños, se van apropiando de las conductas ocurridas en el marco del desarrollo histórico de la especie humana.

El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones: a) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; b) un proceso impersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre personas y después en el interior del propio niño, esto se aplica a la atención voluntaria, a la memoria lógica o a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos y, c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. La interiorización es un rasgo puramente humano.

1.1.3.4 Zona de Desarrollo Próximo

De acuerdo con Ivich (1994) el concepto de Vygotsky sobre la "zona de desarrollo próximo" tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo, no se puede considerar al niño como un ser aislado de su medio sociocultural, los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza. De este modo, no se puede analizar el

desarrollo del niño ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto. Por ejemplo, dos niños logran pasar las pruebas correspondientes a la edad de ocho años de una escala psicométrica, pero, con una ayuda normalizada, el primero sólo llega al nivel de nueve años, mientras que el segundo alcanza el nivel de doce años, de modo que la zona proximal del primero es de un año y la del segundo de cuatro.

En esta concepción de zona de desarrollo la tesis del niño social se presenta según un planteamiento metodológico de gran envergadura, ya que considera el desarrollo en su aspecto dinámico y dialéctico. Aplicado a la esfera de la pedagogía, este concepto permite soslayar el eterno dilema de la educación: ¿es necesario alcanzar un determinado nivel de desarrollo para iniciar la educación o bien hay que someter al niño a una determinada educación para que alcance tal nivel? En esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, Vygotsky añade que éste último sería más productivo si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona, y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas. Son múltiples las modalidades de la asistencia adulta en la zona de desarrollo próximo;

entre ellas figuran la imitación de las actitudes, los ejemplos presentados al niño, el efecto de la vigilancia por parte del adulto y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor del desarrollo.

La teoría de Vygotsky, difiere enormemente de la teoría conductista. El sujeto participa en su propio proceso de aprendizaje y tiene una participación interactiva con el objeto de conocimiento, lo que le permite ir construyendo su propio conocimiento, siempre en el contexto de la sociedad en la que vive. El aprendizaje es la reorganización de experiencias hecha de forma sistemática y significativa, con la ayuda del medio social. La educación permite a los individuos en muy pocos años apropiarse, de un modo activo, de los avances, las conquistas y los logros realizados por la humanidad en el curso de la historia.

1.1.5.2. Teoría de David Ausubel

Esta teoría se inscribe en el marco de las teorías cognitivas y está centrada principalmente en el aprendizaje que ocurre en ambiente escolar.

El concepto central de su obra es el de **aprendizaje significativo**, al cual se refiere en los siguientes términos: lo relevante del aprendizaje se encuentra en la relación simbólica entre lo que el alumno conoce y la información que va a conocer (Morin y Carvajal, 2007).

Un aprendizaje es significativo cuando, se relaciona con los conocimientos previos del sujeto, y adquiere significado, para que se incorpore a sus estructuras de conocimiento.

De acuerdo con Rodríguez (2004), quien realizó una excelente descripción de la teoría de Ausubel, a este concepto de aprendizaje significativo opone el de aprendizaje memorístico o por repetición, que se caracteriza como, aquél en el que los contenidos se relacionan entre sí de manera arbitraria y carente de significado para el sujeto que aprende.

Para Ausubel cualquier situación de aprendizaje, en un contexto escolarizado o no, es susceptible de ser analizada a partir de dos ejes, uno vertical que representa el aprendizaje que puede efectuar el alumno; este aprendizaje puede inscribirse en la categoría de memorización o de repetición, o bien en la categoría de aprendizaje significativo. El eje horizontal representa el proceso instruccional que se sigue para lograr aprendizajes. Para Ausubel ambos ejes representan un continuo, pero independientes el uno del otro, a pesar de la interacción continua que se da entre ambos. De esto puede inferirse que los dos tipos de aprendizaje que él distingue- significativo y por repetición- pueden ser la resultante o derivación de la enseñanza expositiva o de la enseñanza por descubrimiento o investigación.

Ausubel, Novak y Hanesian, (1983) identifican y definen tres tipos de aprendizaje significativo:

- Aprendizaje de representaciones o de proposiciones de equivalencia;
- Aprendizaje de conceptos, y
- Aprendizaje de proposiciones

Aprendizaje de representaciones o de proposiciones de equivalencia - Consiste en conocer el significado de símbolos solos y de lo que éstos representan, es decir, conocer que las palabras particulares representan y, en consecuencia, significan psicológicamente lo mismo que sus referentes. Éste constituye el tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes.

Aprendizaje de conceptos. Define los conceptos como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos definitorios comunes y que se designan en una cultura dada por un signo o un símbolo convenido. Así casa, triángulo, guerra y verdad son conceptos culturalmente aceptados que usamos, aprender lo que significan es evidentemente un tipo mayor de aprendizaje de representaciones.

Existen dos formas básicas para aprender conceptos, es decir, para relacionar objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos comunes a todos ellos: **la formación y la asimilación.** (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983)

La formación de conceptos alude a un aprendizaje por descubrimiento derivado de experiencias concretas, y que incluiría procesos tales como la

generalización, la diferenciación, la formulación y comprobación de hipótesis, entre otros.

La asimilación de conceptos, en cambio, implica relacionar los nuevos conceptos con otros ya formados y existentes en el niño; el significado es la resultante de la interacción que se produce entre la nueva información y las estructuras conceptuales ya construidas.

Ausubel distingue, a su vez, tres formas de aprendizaje de conceptos por asimilación:

- aprendizaje subordinado
- aprendizaje supraordinado, y
- aprendizaje combinatorio.

Aprendizaje subordinado. La relación de subordinación se establece si los conceptos nuevos, hechos o proposiciones que se introducen por primera vez se conectan con ideas más generales ya adquiridas, la mayoría de los aprendizajes significativos tienen este carácter de subordinados, pero no todos ocurren del mismo modo, por lo que se hace necesario establecer dos categorías: de inclusión derivativa y de inclusión correlativa.

En la inclusión derivativa, la nueva información subordinada constituye simplemente un ejemplo o un apoyo para las ideas o conceptos ya existentes, sin que medie o se produzca una modificación de sus atributos. La inclusión

correlativa, en cambio, implica ampliación o modificación del significado del concepto existente, a partir del nuevo material, hecho o información que se presenta.

El aprendizaje supraordinado se produce cuando los conceptos o ideas existentes son más específicos que aquél que se quiere adquirir, y mediante un proceso de "reconciliación integradora" se produce un nuevo concepto, de carácter más general o supraordinado.

El aprendizaje combinatorio ocurre cuando la idea nueva y las ya establecidas no tienen relación ni de subordinación ni de supraordenación, es decir, cuando no existe relación jerárquica entre ambas.

Para Ausubel, el aprendizaje subordinado puede ser reforzado mediante los organizadores previos y la diferenciación progresiva.

Los **organizadores previos** son materiales que se introducen antes de la nueva información, deben ser apropiados, pertinentes e inclusivos, con el máximo de claridad y estabilidad. Los organizadores previos ayudan al que aprende a reconocer en los nuevos materiales, elementos que se puedan aprender de manera significativa, relacionándolos con aspectos de su estructura cognoscitiva que sean especialmente relevantes. La función más específica que se le atribuye a estos organizadores es la de facilitar al alumno la conexión de los nuevos conceptos que se le presentan con aquéllos que ya

existen en su estructura cognitiva, y debido a la función de unión o de vinculación que ejercen, se les denomina también "puentes cognitivos".

Desde el punto de vista didáctico, para asegurar la eficacia de esta conexión, el profesor debe tener un claro conocimiento de los conceptos o ideas fundamentales que ya están instaladas y operan en la estructura cognitiva del alumno y sobre la base de este antecedente, de esta información previa, deberá preparar el material de aprendizaje. Para contribuir al logro de esta conexión, Ausubel sugiere que la enseñanza se inicie con la presentación de conceptos de carácter general, poco diferenciados y aprovechar al máximo aquéllos que el alumno ya posee, para luego, avanzar de manera gradual hacia la profundización y la precisión de tales conceptos. Este avance se efectuaría mediante la incorporación de los atributos más precisos, más relevantes y diferenciadores de dichos conceptos, que son los que los caracterizan y establecen su particularidad.

Este proceso se denomina "diferenciación progresiva". Los postulados anteriores vienen a ejercer un fuerte nivel de influencia en el diseño de los materiales que se utilizarán en la enseñanza, los que deberán estar dotados de un alto potencial generador de aprendizajes significativos.

Ausubel hace sugerencias y recomendaciones al respecto. Entre estas recomendaciones, para que el material que el alumno va a aprender sea potencialmente significativo para él, cabe destacar entre otras las siguientes:

Debe tener significatividad lógica, es decir, no debe ser ni vago ni arbitrario, y además, debe poder relacionarse, de manera sustancial e intencionada con las ideas o contenidos pertinentes que ya existen y operan en la estructura cognoscitiva del alumno.

De acuerdo al principio de diferenciación progresiva, el material habrá de presentarse de manera gradual, partiendo de lo general hacia lo específico, a través de un diseño o estrategia que vaya de las ideas o conceptos más inclusivos hacia los más diferenciados.

El material mismo tiene que permitir su relación con otros contenidos y para esto, debe incluir ejemplos, ilustraciones, posibilidades de reelaboración, de subordinación, etc. Sin embargo, aun cuando un material posea significado lógico o potencial, es decir, si los elementos que lo componen se presentan de manera organizada y no sólo de manera yuxtapuesta, no implica necesariamente que será aprendido de manera significativa.

En efecto, para que este material produzca aprendizaje significativo, es necesario que el sujeto cumpla también con determinados requisitos. Entre estos requisitos, se destacan:

La predisposición hacia el aprendizaje. Si el alumno no muestra predisposición, es decir, un esfuerzo por relacionar ideas o conceptos, y aun cuando disponga de un material con significado lógico, no se producirá aprendizaje significativo.

Hay que distinguir dos situaciones que podrían desencadenar esta falta de predisposición del alumno: "Una razón de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con materiales potencialmente significativos consiste en que aprender, por triste experiencia, que las respuestas substancialmente correctas, que carecen de correspondencia literal con lo que han enseñado, no son válidas para algunos profesores. Otra razón consiste es que , por un nivel generalmente elevado de ansiedad o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado, carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico" (Ausubel, Novak y Henesian, 1983, p. 237)

Para que se produzca aprendizaje significativo es necesario, además, que el alumno posea **ideas inclusoras** en su capacidad cognitiva, es decir, ideas o conceptos previos con los que pueda relacionar en nuevo material.

Es necesario también, que el contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular. El aprendizaje significativo de nuestros alumnos depende de que:

1. **La enseñanza sea coherente**, coherencia implica interconexión, es lo que permite que alguien pueda recordar y comprender lo que aprende. Para que haya coherencia es útil centrar la enseñanza en ideas y temas claves. Estos son como las anclas que permiten que los estudiantes conecten las parcelas del conocimiento, las destrezas, los conceptos y las ideas que necesitan para alcanzar un aprendizaje significativo.

2. **Conectar el conocimiento a lo que los alumnos ya saben,** investigaciones recientes sobre el cerebro revelan lo que desde hace tiempo se sospechaba: mientras más conexiones se puedan hacer respecto a un tópico determinado más son las posibilidades de recordar y utilizar ese conocimiento. Para que la enseñanza escolarizada favorezca la interconexión de ideas, es necesario que los contenidos, los textos, la enseñanza y las pruebas de evaluación estén diseñados para ayudar a los alumnos a conectar la información nueva con la que ya aprendieron fuera de la escuela, o dentro de ella en otros momentos y asignaturas.

3. **Tratar los temas curriculares en forma profunda,** la simple oferta de información no permitirá comprenderla o usarla. Lo que se necesita son experiencias que permitan conocer con un nivel mayor de profundidad que el que suele aparecer en algunos textos o lineamientos programáticos.

4. **Ofrecer oportunidades para un aprendizaje activo.** Mientras más variadas sean las oportunidades de aprender (hablar, discutir, actuar, construir modelos y simulaciones, conversar sobre conexiones entre tópicos, escribir cuentos e informes), mayor será la posibilidad que los alumnos establezcan conexiones entre los temas y conceptos que se les enseña. Mientras más sean los sentidos que se ponen en acción mayores serán las conexiones que podrán establecerse entre el conocimiento anterior y el conocimiento nuevo.

5. **Hacer uso de tareas que se relacionen con el mundo real.** Se considera que alguien es "capaz" cuando puede usar sus conocimientos apropiadamente en situaciones para las cuales esa capacidad es necesaria.

6. Ayudemos a nuestros alumnos a que **reflexionen sobre su aprendizaje-** a que sean metacognitivos.

1.1.5. Teoría de Robert Gagné

Según Aguilar A., Medina L. y Romero M. (2009), Gagné, define su teoría del aprendizaje como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero en el Procesamiento de Información. Para Gagné, los procesos de aprendizaje consisten en el cambio de una capacidad o disposición humana, que persiste en el tiempo y que no puede ser atribuido al proceso de maduración. El cambio se produce en la conducta del individuo, posibilitando inferir que el cambio se logra a través del aprendizaje.

La información, los estímulos del ambiente se reciben a través de los receptores que son estructuras en el sistema nervioso central del individuo. De allí pasa a una estructura hipotetizada a través de la cual los objetos y los eventos son codificados de la forma tal que obtienen validez para el cerebro; esta información pasa a la memoria de corto alcance donde es nuevamente codificada, pero esta vez de forma conceptual. En este punto se pueden presentar varias alternativa de proceso para su almacenamiento o no en la memoria de largo alcance. Una vez que la información ha sido registrada en

cualquiera de las dos memorias, que para Gagné no son diferentes como estructuras, sino en "momentos", ésta puede ser retirada o recuperada, sobre la base de los estímulos externos que hagan necesaria esa información.

A propósito, los mecanismos internos constituyentes del proceso de aprendizaje corresponden a etapas en el acto de aprender, y éstos son (Sánchez, Ramírez, Rincón, 2006):

- Fase de motivación (expectativas)
- Fase de aprehensión (atención perceptiva selectiva)
- Fase de adquisición (codificación almacenaje).
- Fase de retención (acumulación en la memoria)
- Fase de recuperación (recuperación)
- Fase de generalización (transferencia)
- Fase de desempeño (generación de respuestas)
- Fase de retroalimentación (reforzamiento).

- Motivación: es preciso que exista algún elemento de motivación (externa) o expectativa (interna), para que el alumno pueda aprender.

- Comprensión: es la percepción selectiva de los elementos destacados de la situación.

- Adquisición: es la codificación de la información que ha entrado en la memoria de corto alcance, y que es transformada como material verbal o imágenes mentales para alojarse en la memoria de largo alcance.

- Retención: es la acumulación de elementos en la memoria. Recordar: es la recuperación de la información almacenada en la memoria de largo alcance, en base a estímulos recibidos.

- Generalización: consiste en la recuperación de la información almacenada ya sea en circunstancias similares como también diferente en las que produjeron su almacenamiento.

- Acción: la información ya recuperada y generalizada pasa al generador de respuestas donde se organiza una respuesta de desempeño que refleja lo que la persona ha aprendido.

- Retroalimentación: la persona requiere verificar que ha dado la respuesta correcta a los estímulos, esto garantiza que ha aprendido correctamente.

1.1.5.1. Capacidades aprendidas

Desde la óptica de Gagné existen cinco clases de capacidades que pueden ser aprendidas. Las mismas son el punto de partida de un proceso muy importante que es el de la evaluación. Deberán ser las mismas capacidades

aprendidas las que se evaluarán para determinar el éxito del aprendizaje. Éstas son (Sánchez, Ramírez, Rincón, 2006):

- a) Destrezas motoras: destrezas del sistema muscular

- b) Información verbal: gran cantidad de información, nombres, hechos y generalizaciones. Responde a la pregunta ¿Qué cosa?

- c) Destrezas intelectuales: adquisición de discriminaciones y cadenas simples hasta llegar a conceptos y reglas. Responde a la pregunta ¿Cómo hacer que cosa?

- d) Actitudes: las actitudes influyen sobre la elección de las acciones personales, ante hechos o personas. Son actitudes la honestidad, la amabilidad, así como también hay actitudes positivas útiles como la actitud hacia el aprendizaje de las ciencias, de las artes, y también actitudes negativas útiles como la aberración al consumo de drogas, alcohol en exceso, entre otros.

- e) Estrategias cognoscitivas: son destrezas organizadas internamente que gobiernan el comportamiento del individuo en términos de su atención, lectura y pensamiento.

1.1.5.2. Tipos de aprendizaje

De acuerdo con Sánchez, Ramírez, Rincón (2006) para Gagné los tipos de aprendizaje son parte del proceso de aprendizaje, mientras que las capacidades adquiridas son el resultado del aprendizaje. Los tipos describen las formas en que el aprendizaje se puede dar en el individuo.

a) Aprendizaje de signos y señales: los signos son cualquier cosa gracias a la cual puede asociarse algún concepto. Por ej. truenos y cielo oscuro = se sospecha que va llover.

b) Respuestas operantes: el individuo aprende un conjunto de estímulos-respuestas, en él que cada estímulo tiene asociada una respuesta única que no está sujeta a las condiciones emocionales. Se caracteriza por una sola asociación entre el estímulo y la respuesta, y no por relaciones encadenadas o múltiples. El aprendizaje de operación de instrumental o aparato cae dentro de esta clasificación.

c) Aprendizaje en cadena: es el aprendizaje de una secuencia ordenada de acciones. Por ej. una receta de cocina, o atarse los cordones.

d) Asociaciones verbales: consiste en un tipo de aprendizaje en cadena, pero exige un proceso simbólico bastante complejo. Es un buen recurso elegir un elemento que forma parte de la respuesta que ayude a recordar la respuesta completa.

e) Aprendizaje de discriminaciones múltiples: implica asociación de varios elementos, y también la discriminación múltiple. Por ej. el aprendizaje que realiza el profesor para llamar a cada alumno por su nombre.

f) Aprendizaje de conceptos: implica la capacidad de responder a los estímulos a través de conceptos o propiedades abstractas, como color, forma, tamaño, número, etc. Por ej. Al examinar la foto de un animal, determinar si es cuadrúpedo.

g) Aprendizaje de principios: es posible el aprendizaje mecánico de enunciados de principios sin entender realmente las razones del mismo. Por ejemplo, el resultado de elevar un número a una potencia par es siempre positivo.

1.1.6. Teoría del aprendizaje de Jerome Seymour Bruner

Según Smith (2002), Bruner desarrolló una teoría constructivista del aprendizaje, en la que describe el proceso de aprendizaje, los distintos modos de representación y las características de una teoría de la instrucción. Bruner retomó mucho del trabajo de Jean Piaget y ha sido llamado el padre de la psicología cognitiva, dado que desafió el paradigma conductista. (Oyarbide, s.f.)

Para Jerome Bruner el aprendizaje consiste esencialmente en la categorización de la información (para simplificar la interacción con la realidad

y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, la generación de proposiciones, la simplificación, la toma de decisiones y la construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías, posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por esto que para Bruner, el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción.

La estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas) es un factor esencial en su aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizarla. (Smith, 2002)

Para formar una categoría se pueden seguir las siguientes reglas: a) definir los atributos esenciales de sus miembros, incluyendo sus componentes esenciales; b) describir cómo deben estar integrados sus componentes esenciales; c) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que un miembro pertenezca a su categoría. (Oyarbide, s.f.)

Bruner distingue dos procesos relacionados con la categorización: formación de conceptos (aprender los distintos conceptos) y logro del concepto (identificar las propiedades que determinan una categoría). Bruner sostiene que formación de conceptos es un proceso que ocurre más que el

logro del concepto en personas de 0 a 14 años, mientras que el este segundo se da con mayor frecuencia en personas mayores a los 15 años. (Smith, 2002)

1.1.6.1. Modos de representación

Bruner ha distinguido tres modos básicos mediante los cuales el hombre representa la realidad. Estos son los modos enactivo, icónico y simbólico. (Oyarbide, s.f.).

Representación inactiva - consiste en representar cosas mediante la acción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de edad, y Bruner la ha relacionado con la fase senso-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

Representación icónica: consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción. Sin embargo, tal representación sigue teniendo algún parecido perceptual con el objeto representado.

Representación simbólica: Consiste en representar una objeto mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con los objetos representados. Por ejemplo, el número tres se representaría icónicamente por, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3.

Los tres modos de representación son reflejo de desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Es decir, una vez un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando.

1.1.6.2. Aspectos de una teoría de la instrucción

Bruner sostiene que toda teoría de instrucción debe tener en cuenta los siguientes cuatro aspectos (Smith, 2002):

- 1) La predisposición hacia el aprendizaje
- 2) El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante
- 3) Las secuencias más efectivas para presentar un material
- 4) La naturaleza de los premios y castigos.

1.1.6.3. Implicaciones educativas

Las siguientes son las implicaciones de la teoría de Bruner en la educación, y más específicamente en la pedagogía: (Oyarbide, s.f.)

Aprendizaje por descubrimiento: el instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.

Diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo (p.ej., aprendizaje socrático).

Formato adecuado de la información: el instructor debe encargarse de que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.

Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.

Extrapolación y llenado de vacíos: La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

Enseñar primero la estructura: enseñarle a los estudiantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figuras.

Estas teorías del aprendizaje, la Conductista (Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner), la Teoría de Bruner y la teoría de Gagné y las teorías de Piaget y Vygotsky, han influido de manera importante en la educación y particularmente en la educación preescolar, como se verá a continuación.

1.2. La Educación Preescolar a partir de teorías conductistas y constructivistas.

Las teorías del aprendizaje que se vieron en los párrafos anteriores, conformaron dos grandes aproximaciones dentro de la psicología educativa, el conductismo y el constructivismo:

El conductismo es una corriente de la psicología inaugurada por John B. Watson (1878-1958) que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio ambiente. (Hardy y Jackson, 1998).

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir. El conductismo ve a la mente como un "baúl oscuro" en el sentido de que las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

Por el contrario, el constructivismo se basa en estudiar los procesos interiores del aprendizaje que el conductismo ignora.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que lleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, mentales, Hardy y Jackson (1998), consideran que la construcción se produce:

- * Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- * Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky)
- * Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

Con las contribuciones de estas dos corrientes psicológicas; el conductismo y el constructivismo, se empezaron a diseñar los programas de educación. Al transcurso del tiempo, se han modificado los programas de preescolar, haciendo adecuaciones según las investigaciones de cada época.

Para la creación del Programa de Educación Preescolar 2004, se retoman las teorías de diferentes autores. Partiremos con algunas de las aportaciones de Emilia Ferreiro.

Emilia Ferreiro, (citada por SEP, 2005) nos comenta el avance que mostró el estudio de la educación con las investigaciones que aportó Piaget, de hecho, ella lo retoma para hacer algunos análisis y observaciones.

La maestra Emilia Ferreiro, decía que el niño siempre está motivado para hablar, para hacer y para quedarse callado. Para hacer un estudio sobre el porqué pasa esto, es necesario investigar esos motivos o las razones que lo llevan a estar motivado. Emilia Ferreiro comenta: “olvidemos por un momento que nosotros “ya sabemos” las respuestas; finalmente, las respuestas interesan menos que el camino para llegar a ellas”. (SEP, 2005, p. 25).

Para Emilia Ferreiro el reconocimiento de la sexualidad infantil por Sigmund Freud y el reconocimiento de la inteligencia de los niños por Jean Piaget, son los dos logros más importantes en nuestro siglo que ha cambiado nuestra concepción de la infancia, ya que el niño deja ser “el tierno angelical con inteligencia subdesarrollada” para convertirse en un niño inteligente que se va desarrollando y aprendiendo con gran rapidez y su estado afectivo no es perfecto, tiene conflictos, angustias y deseos.

La contribución del conductismo a los programas de educación preescolar se reflejaba en la forma de guiar la educación, es decir, era un continuo

condicionamiento reforzando las conductas esperadas por los padres de familia, la docente, la directora, la supervisora de zona y la SEP exigiendo que se concluyera el programa destinado a ese ciclo escolar, en donde se pensaba que presionando al niño al realizar 20 planas de los números y vocales ya alcanzaba la madurez y desarrollo para pasar al siguiente grado, únicamente porque tenía el conocimiento de los números y las vocales.

De igual forma, el conductismo se reflejaba al reforzar con un premio al niño que contesta "bien" y un castigo al niño que contesta "mal", sin darse cuenta que lo que se esperaba al premiar o castigar era que se repitiera lo que decía un libro o lo que la maestra decía, truncando el desarrollo de esos procesos que nos habla el constructivismo; la imaginación para crear ideas explicando un concepto o un evento, la iniciativa al levantar la mano exponiendo su punto de vista por las hipótesis concluidas a su corta edad, la seguridad y autoestima alta para dar un ejemplo en clase de una anécdota familiar, la salud mental para poder interactuar con sus compañeros sin catalogar al "aplicado" y al "desordenado".

Aunque con el tiempo y la actualización en la docencia se han perfeccionado, llegando a realizar programas en donde el alumno pueda utilizar operaciones mentales de orden superior como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permitan formar más estructuras cognitivas que en definitiva, lograrán aprendizajes significativos y construir sus propios aprendizajes.

1.2.1. Educación Preescolar de los 90's basada en objetivos

En el Programa de Educación Preescolar 1992, el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización, son los principios que fundamentaron dicho programa. En este documento se caracteriza al niño como una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales, es alegre, tiene interés y curiosidad por saber, indagar, explorar tanto con el cuerpo como a través de la lengua que habla. Las actividades que realiza implican pensamientos y afectos, es notable su necesidad de desplazamientos físicos. Es gracioso y tierno, tiene impulsos agresivos y violentos, es competitivo. Desde su nacimiento tiene impulsos sexuales. Mediante el juego expresa pensamientos, impulsos y emociones. (SEP, 2005).

¿Realmente este programa de 1992 se basó en intereses de los niños? ¿cubrían sus necesidades?, ¿cuáles fueron los propósitos fundamentales de los programas de la década de los 90's?, ¿cuáles fueron sus principios pedagógicos? y, ¿cuáles eran sus campos formativos y competencias?.

Contestando estas preguntas, el Programa de Educación Preescolar PEP'92 según Arciga (2005), es un programa que empieza a marcar el cambio en la educación en México, contiene los principios del artículo tercero de la Constitución Mexicana en cuanto al buen desarrollo humano y los lineamientos académicos de trabajo. Por otro lado, se pretende trabajar bajo los intereses y necesidades de los niños, empezando por sus diseñar

actividades más dinámicas, estrategias académicas diferentes a las tradicionales y sobre todo situaciones didácticas basadas en un conjunto de actividades articuladas cumpliendo las finalidades del programa y sus contenidos académicos. Estas actividades son basadas en los intereses y necesidades de los niños porque son temas que llaman la atención de cualquier niño de 4 a 6 años y se realiza este temario con actividades lúdicas pero en definitiva la didáctica no fue suficiente para que este programa siguiera vigente.

En la década de los 90's el Programa de Educación Preescolar se basaba en un temario que constaba de 10 unidades, (SEP, s.f.):

- ✓ Integración del niño a la escuela
- ✓ El vestido
- ✓ La alimentación
- ✓ La vivienda
- ✓ La salud
- ✓ El trabajo
- ✓ El comercio
- ✓ Los medios de transporte
- ✓ Los medios de comunicación
- ✓ Festividades nacionales y tradicionales

En el trabajo de: "Metodología del Programa Preescolar a través del tiempo" que realizó la Dirección General de Educación Preescolar, que reporta

el Portal de Educación de Jalisco, se hace un análisis de los diferentes programas que han surgido en México en el cual nos mencionan los siguientes datos que hacen referencia a las preguntas que nos planteamos anteriormente:

1.2.1.1. Propósitos Fundamentales

Uno de los propósitos fundamentales principales es el de “globalización” que se refiere al desarrollo infantil que integra cuatro aspectos importantes; afectivo, motricidad, cognitivo y social. Estos se relacionan y trabajan de forma articulada, es decir, uno depende del otro.

Otro propósito fundamental es que la docente tenga la capacitación y actualización para ofrecer las situaciones didácticas en las cuales el niño pueda desarrollar en conjunto los aspectos de la llamada globalización.

Otro propósito es que el alumno tenga un ambiente de educativo apropiado, acogedor, positivo y armónico con sus compañeros y su maestra.

1.2.1.2. Principios Pedagógicos

Estos principios pedagógicos se basan principalmente en dos rubros. El primero es que el trabajo escolar debe preparar al niño para una participación democrática y cooperativa. El segundo rubro se refiere a la planeación didáctica que diseña la educadora, en donde debe tomar en cuenta el tema

de la unidad, el tiempo de las actividades y juegos, organización del espacio y el proyecto, tomando en cuenta que un proyecto consiste en actividades o juegos en torno a una pregunta o un problema, que se trabaja en conjunto con la educadora, donde ella es la guía y la orientadora de la actividad generando preguntas y dudas para el alumno realice sus hipótesis. Estas actividades se realizan en espacios llamados áreas de trabajo, estos consisten en zonas diferenciadas con materiales donde inviten al niño a experimentar, observar, producir sus propios materiales en un ambiente estructurado.

1.2.1.3. Campos Formativos

Los campos formativos que manejaban los programas de educación de la década de los 90's se clasificaban en bloques que tenían que articularse de forma homogénea en sus actividades. Estos bloques son: las matemáticas, el lenguaje, la naturaleza, expresión artística y psicomotricidad.

1.2.1.4. Competencias

El programa establece objetivos de tal forma que el niño desarrolle las siguientes capacidades para que pueda ser competente en cuestión a las habilidades y aprendizajes que va trabajando:

- Sensibilidad para relacionarse con la naturaleza.
- Autonomía e identidad personal para reconocer su cultura y nacionalidad.

- Socialización y cooperación para el trabajo con adultos y sus compañeros.
- Expresión creativa a través del lenguaje, pensamiento y su cuerpo.
- Sensibilidad a las diferentes áreas del arte.

El material del que consta el programa se distribuyó en tres libros; (SEP s.f.):

Libro 1, que comprende la planificación general del programa.

Libro 2, comprende la planificación específica de las 10 unidades temáticas.

Libro 3, de apoyos metodológicos es un auxiliar que le ofrece a la educadora actividades y orientaciones para enriquecer su trabajo.

Hasta antes del 2004, las escuelas de educación preescolar se manejaban con base al cumplimiento del Programa de Educación Preescolar que realizaba la Secretaría de Educación Pública, el cual era basado en objetivos específicos, es decir, un temario que se tenía que cumplir al término de los tres años preescolares. Este programa tenía que ser el perfil de egreso de un niño preescolar, el niño tenía que llegar a la primaria sabiendo los temas que marcaba el programa, como es; las estaciones del año, leer, escribir, etc.

Socialmente el niño era forzado a prender de una forma tradicional sin importar realmente los intereses de cada niño. Los padres de familia sentían satisfacción de saber cuántos conocimientos más tenían sus hijos y esto era más fuerte que el saber si su hijo tenía una autoestima alta, y si

emocionalmente se sentía en el momento de aprender lo que le imponía la escuela, la sociedad y los mismos padres.

En estos momentos la SEP ofrece alternativas educativas, y se prepara para darnos de forma radical un cambio en la educación de nuestro país. Como muestra de esto está el Programa de Educación Preescolar 2004 que revisaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II
EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR
(PEP'04)

CAPÍTULO 2. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP'04)

En este capítulo se presenta una descripción sintética de las acciones que ha incluido el desarrollo y las características del Programa de Educación Preescolar 2004, cuyo diseño constituye el proceso de Reforma. El nuevo programa se editó en agosto de 2004 y se ha distribuido entre el personal docente y directivo en todas las entidades del país.

2.1. Antecedentes del Programa de Educación Preescolar

El antecedente primordial al PEP 2004, fue el PEP 1992, ya que es un programa donde empieza a destacarse el cambio de lo que era la escuela tradicional. Este cambio se ve en diferentes aspectos, como por ejemplo:

- Las actividades articuladas en donde se pretende que desarrollen, no una capacidad, sino al mismo tiempo bloques de habilidades y capacidades.
- El programa basado en una recopilación de diferentes investigadores de la educación, ya que antes el más mencionado era Piaget.

- Situaciones didácticas en donde se le da más libertad de expresión al niño, importando las observaciones y análisis para posibles hipótesis.

Una de las metas que establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) es “contar con una nueva propuesta pedagógica” para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a las niñas y a los niños de tres a cinco años de edad. Para lograr la meta señalada, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, puso en marcha en 2002 el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, cuyas finalidades están orientadas a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles. (SEP, 2009).

El proceso de reforma a la educación preescolar se emprendió mediante acciones de exploración e intercambio con educadoras y autoridades educativas estatales para conocer los rasgos que caracterizan a este servicio educativo en el país. El proceso debía cumplir las siguientes características:

- Garantizar, a través de diversos mecanismos, la participación efectiva de los protagonistas de la educación preescolar: educadoras y educadores, personal directivo y técnico de las diversas modalidades e instituciones; y
- Tener como base un diagnóstico de la situación actual de la educación preescolar que permitiera identificar sus logros, sus problemas y las necesidades de cambio para mejorar la calidad y la equidad del servicio.

La estrategia de reforma ha abarcado cinco fases (SEP; 2004), cuyos mecanismos y acciones se describen a continuación:

2.1.1 Información y Sensibilización.

Se llevó a cabo mediante un conjunto de acciones que consistieron en:

- Reuniones nacionales con autoridades educativas.

- Reuniones nacionales con grupos de educadoras, directoras, personal de apoyo técnico de educación preescolar (de las distintas modalidades).

- Reuniones regionales de análisis y discusión entre educadoras, directoras, supervisoras, jefas de sector, personal de apoyo de educación preescolar, personal de educación primaria y de instituciones formadoras de docentes.

- Reuniones estatales con directoras, supervisoras y jefas de sector. Se integraron equipos técnicos estatales que, bajo la coordinación de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, promovieron, el trabajo académico con las autoridades y el personal docente en todas las entidades federativas.

- Publicación de Cuadernos de Actualización para impulsar el estudio y el debate académico sobre temas relacionados con el trabajo pedagógico en la educación preescolar.

2.1.2. Diagnóstico

Los mecanismos y acciones emprendidas para conocer y analizar la situación actual de la educación preescolar han sido los siguientes:

- Diálogos sobre educación preescolar , durante los meses de noviembre y diciembre de 2002, que consistieron en reuniones de análisis e intercambio; en ellas los participantes identificaron los principales problemas que enfrentan en la práctica educativa cotidiana y expresaron opiniones sobre las características deseables de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar.

- Evaluación interna en los planteles de educación preescolar, con la coordinación de los equipos técnicos estatales de educación preescolar. En la primera fase participaron 600 planteles y en una segunda fase se amplió el número de Jardines de Niños, de acuerdo con las condiciones de cada entidad federativa, para dar acompañamiento y asesoría directa durante el proceso. Este proceso consiste en la revisión y la reflexión sobre el trabajo docente, teniendo como referentes principales: las prioridades en la práctica educativa (expresadas en el tipo de actividades cotidianas que se realizan), las

opiniones de niñas y niños, así como las percepciones de las madres y los padres de familia acerca de los problemas y las fortalezas de las escuelas.

- Diagnósticos estatales en todas las entidades federativas, derivados del proceso de evaluación interna en los planteles de educación preescolar.

Estos reportes fueron elaborados por los equipos técnicos estatales a partir de las respuestas obtenidas de la reflexión en cada plantel; contienen información importante sobre la organización del trabajo docente y el uso del tiempo, tipo de actividades predominantes que se realizan, opiniones de niñas y niños y de madres y padres de familia.

- Estudios y reportes de investigación sobre la calidad educativa en centros preescolares y evaluación de habilidades de expresión oral de niños preescolares: (SEP, 2009).

2.2. La Educación basada en competencias

La primera pregunta que nos viene a la mente es: "¿a qué se refiere el término competencias?", por ello empezaremos por definir las competencias.

Según la SEP (2008b), "la competencia es un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos". (p. 86).

Estas competencias se refieren al manejo de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil que tienen un carácter integral y dinámico en base a la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente.

Esta influencia mutua se refiere a la participación en experiencias educativas donde los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

En el desarrollo del niño a través de los aprendizajes van abarcando simultáneamente distintos campos del desarrollo humano que mencionaremos más adelante. A pesar de esto, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Los campos a los que nos referimos, son campos formativos en donde están clasificadas todas las competencias educativas preescolares.

Los propósitos fundamentales definen la misión de la educación preescolar, y de ellos derivan las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación. Con base en los campos de desarrollo infantil, las competencias se agrupan en seis campos formativos.

El conjunto de competencias que se pretende que los niños desarrollen durante su estancia en la educación preescolar, también se pretende continúen fortaleciéndolas en su vida escolar y social futura.

Se trata de establecer una experiencia en la modalidad de, que se ponga en el centro de la reflexión y construcción de significados y propuestas el asunto del enfoque y el desarrollo de competencias en el ámbito escolar. El asunto del enfoque por competencias es un componente nuevo que soporta el diseño y la propuesta institucional del llamado PEP 2004 (Programa de Educación Preescolar 2004).

El programa, tiene como cometido, el poner en juego a las competencias en tres planos:

- El programa (definido en términos curriculares)
- En las educadoras, (sus competencias para planear, realizar, y evaluar situaciones educativas significativas centradas en la enseñanza, y
- Las competencias de los niños y las evidencias que van dando en su proceso formativo.

Uno de los aspectos importantes, de los cuales se distingue el cambio radical del programa, es precisamente el trabajar bajo el diseño de competencias. A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y

se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir. En definitiva este programa está centrado en competencias.

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano. (PEP, 2004).

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

Se debe tener en cuenta que el trabajo educativo que pretende la competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles

subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas con un nivel alto de análisis y reflexión. (PEP, 2004).

2.3 Programa de Educación Preescolar

La educación preescolar en México está regida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación (1993) entendiéndose que esta última precisa las atribuciones que le corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la SEP, y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación, donde es declarada gratuita. Dicha Ley declara que el nivel preescolar, junto con el de primaria y secundaria, forman parte de la educación básica que en conjunto abarca un periodo de diez años de escolaridad (uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). Sin embargo, la educación preescolar era de carácter no obligatorio como requisito para ingresar a la educación primaria, hasta el año del 2004, en el

que se establece como educación básica obligatoria desde el preescolar hasta la secundaria. (PEP, 2004).

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños se ha optado por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país. (PEP, 2004).

El nuevo Programa de Educación Preescolar tiene como finalidades en la renovación curricular:

a) contribuir a que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños, garantizando que cada uno de ellos viva experiencias educativas que le permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, desde una perspectiva que parta del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, y

b) contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria mediante el establecimiento de propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica. (SEP, 2009).

Para darle seguimiento y evaluación a este programa, la SEP emprenderá otras acciones de actualización para el conjunto del personal docente y directivo; asimismo, elaborará y distribuirá materiales educativos para alumnos y materiales de apoyo al trabajo docente; realizará una campaña informativa dirigida a la sociedad, en particular, a las madres y los padres de familia, e impulsará acciones orientadas al mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar.

El Programa de Educación Preescolar 2004 se entregó a todas las educadoras del país, con el propósito de que lo conozcan, lo analicen en espacios colegiados de sus planteles e inicien gradualmente su aplicación. A su vez, las entidades federativas impulsarán acciones de información, sensibilización e intercambio de opiniones sobre el Programa entre el personal técnico, directivo y docente, que permitan un mejor proceso de comprensión y apropiación de sus planteamientos. Asimismo, se avanzará en la producción de materiales de apoyo para las educadoras y para los alumnos. (SEP, 2009).

El programa tiene carácter nacional, de acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado. Tanto su orientación general como sus componentes específicos permiten que en la práctica educativa se promueva el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural. (PEP, 2004).

El programa tiene carácter abierto, la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños, es decir, la educadora es quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán relevantes en relación con los propósitos fundamentales y pertinentes en los contextos culturales y lingüísticos de los niños. (PEP, 2004).

2.1.1 Propósitos Fundamentales

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

Estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela. (PEP, 2004).

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

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

Este primer propósito se refiere a una perspectiva positiva que irá desarrollando de su persona, tener un autoconcepto bueno calificado con una alta autoestima. Al mismo tiempo se les facilitará expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones. Actuando con iniciativa, autonomía y mostrando

una autorregulación de emociones. Por otro lado asimilará sus logros al participar en actividades individuales y entre pares (pareja o compañero de trabajo), siempre mostrando disposición para aprender ya que son asuntos de su interés.

- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

El propósito nos habla de la capacidad para poder cambiar de papel en un juego o actividades, por ejemplo; en algunas ocasiones él podrá ser el capitán del barco y en otras un pasajero. Por otro lado aprenderá a trabajar en equipo con niñas y niños sin importar el género, y si surge alguna situación que no le guste, podrá expresar a través del diálogo la manera más adecuada de resolver el conflicto. Entenderá que en todo lugar o situación existen reglas que sirven para la armonía de la actividad; las reflexionará, entenderá y respetará para beneficio de él y con quien convive fuera y dentro de la escuela.

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

Este propósito se refiere al ejemplo que se da en la escuela en repetidas ocasiones cuando el niño callado nunca quiere participar, y el extrovertido habla por ellos. De lo que se trata es de mediar esta situación y desarrollar la competencia pertinente para trabajar con el niño "callado", para que sienta la seguridad y confianza de expresarse y por otro lado, el niño "extrovertido" que desarrolle su capacidad de escuchar a los demás y entienda que tiene un turno para hablar y otro para escuchar. Y de esta manera se podrá realizar el diálogo.

- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

En el propósito nos menciona la importancia del entendimiento de las partes que forman la escritura y los niños empiecen a comprender y reconocer sus funciones y propiedades, ya que en este programa no se enseñan sílabas aisladas o vocales con consonantes separadas, el programa pretende que el niño aprenda a leer "leyendo" y a escribir "escribiendo", esto se da; por medio de asociaciones que el niño hace con los objetos que le rodean y las letras que los nombran. Por ejemplo; sin saber leer el niño deduce que dice en la puerta "salida" y que cuando acompaña a su mamá a la farmacia en el letrero dice "farmacia", esto lo va descubriendo por asociación y se va involucrando con el sistema de escritura reconociendo los sonidos con las grafías.

- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).

En este propósito se trata de desarrollar la identificación con su cultura, su tradición, su nación, su idioma y formas de vida. Al mismo tiempo el respeto por las culturas diferentes que conocerá por los medios que tenga a su alcance ya sea en la escuela o fuera de ella. Y cuando tenga experiencias familiares importantes para él, las pueda compartir en la clase con sus compañeros.

- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

Este propósito se refiere a que las matemáticas no solo son sumar los números para obtener un resultado correcto o incorrecto, si no a la solución de problemas que se le presentan al niño a partir de situaciones específicas o cotidianas, en donde tendrá que aplicar la capacidad que le dan sus conocimientos de cantidad y ubicación utilizando la lógica que ha desarrollado para comparar objetos, reconocer atributos y el conteo; agregar, quitar, clasificar, dividir en cierta cantidad de partes.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

Este propósito trata del desarrollo de capacidades y habilidades para encontrar las posibles soluciones a conflictos específicos, esto se da de una forma lúdica (mediante el juego) pero causando un análisis y reflexión para una futura aplicación en una situación real. Esta reflexión y análisis se dará a partir del planteamiento de su estrategia y al escuchar las estrategias de sus compañeros compararán y buscarán la solución más apropiada.

- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

En este punto habla de propiciar un interés hacia el medio natural que nos rodea y sus fenómenos como; la lluvia, un tornado, un huracán, el arco iris, el viento, las nubes, la tierra, la flora, la fauna, el mismo hombre, etc. Y ese interés encausarlo en observación y experimentación para que sean generadores de preguntas, respuestas, hipótesis, predicciones, comparaciones y sobre todo crear sus propias explicaciones y opiniones e

intercambiarlas con el grupo. De esta manera se incrementará la conciencia sobre la preservación y cuidado del medio ambiente y la forma en que afecta directamente a la sociedad.

- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

El propósito se refiere a adquirir los valores y principios morales, humanos y sociales para poder tener una vida con los seres humanos en armonía, dando y recibiendo respeto, actuando responsablemente de manera honesta y justa. Ser tolerante y paciente cuando hay niños con diferencias étnicas, lingüísticas y culturales, ayudando a que el proceso de adaptación de estos niños sea más fácil. Por otro, lado reconociendo y apreciando al género opuesto.

- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

Dicho propósito se refiere a desarrollar habilidades y capacidades artísticas como: aprender a escuchar la música y por medio de ella expresar y transmitir sentimientos, realizar actividades plásticas siendo creativo y

desarrollando su imaginación, poder diseñar sus propios instrumentos musicales y coreografías de baile y danza, realizar sus propios diálogos en una obra teatral; dándoles un tiempo para crearlos o siendo espontáneos en el momento de su turno al representar un papel o personaje.

- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.

Se refiere a la educación física y corporal, desarrollar la conciencia de la salud mediante el ejercicio y movimientos corporales, así como la coordinación y control de su propio cuerpo y la flexibilidad para desplazarse con facilidad en actividades físicas.

- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes. (PEP, 2004).

El conocimiento de su cuerpo les permite prevenir posibles trastornos ocasionados por cambios que no se expliquen y que experimenten, sin saber qué es lo que les ocurre y algunas ocasiones no preguntan sus inquietudes y dudas del desarrollo físico que realiza su cuerpo. El preservar la salud y promoverla en los diferentes ámbitos; corporal, emocional, física y social. Esto

se da teniendo el conocimiento y tomando las medidas de seguridad necesarias para prevenir accidentes y evitar riesgos.

2.1.2 Principios Pedagógicos

El logro de los propósitos de un programa educativo, por correcta que sea su formulación, sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con esos propósitos. Por esta razón, se ha considerado necesario incluir en este programa un conjunto de principios que den sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños. Estos principios, según el PEP (2004) tienen las siguientes finalidades:

a) Brindar un concepto y significado común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, y posteriormente poder realizar las evaluaciones del aprendizaje y de las formas en que se propicia.

b) Destacar ciertas condiciones y espacios que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

Las educadoras desempeñan un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de

desarrollo de competencias que permitan a los niños y las niñas del país una participación plena en la vida social.

El hecho de compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece mejores condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros y fortalece las formas de trabajo concertadas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar. (PEP, 2004).

A continuación se describen los principios pedagógicos que el Programa de Educación Preescolar 2004 ha considerado se deben tomar en cuenta. Aunque su expresión concreta se da en el trabajo educativo cotidiano, se ha considerado importante agruparlos en tres aspectos: a) características infantiles y procesos de aprendizaje, b) diversidad y equidad c) intervención educativa. A partir de la descripción de cada principio, cada educadora podrá valorar sistemáticamente cuáles atiende en la práctica, cuáles no están presentes y qué decisiones es necesario tomar para atenderlos.

a) Características infantiles y procesos de aprendizaje

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.

Al ingresar a la escuela, los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, sobre las relaciones entre las

personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos; han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar.

Las teorías actuales del aprendizaje que tienen influencia sobre la educación, comparten con distintos matices la idea central de que los seres humanos, como la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo por asociación que dice que el hombre construye su conocimiento a través de conocimientos pasados, es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían.

Estos conocimientos que ya traen de su casa a la escuela son llamados conocimientos previos o conocimientos empíricos, a pesar que ya los tienen siempre es necesario reforzarlos y seguirlos desarrollando para que las competencias siempre se mantengan en constante evolución y crecimiento.

2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.

La curiosidad y la búsqueda de explicaciones son rasgos humanos, disposiciones genéricas, especialmente intensas en los niños que permiten, a través de la interacción individual con el medio, el acercamiento a fenómenos y situaciones que despiertan interés. El interés se muestra en estados psicológicos particulares, caracterizados por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de placer y

concentración. En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, es decir, se genera por las características de ciertos estímulos. (PEP, 2004).

La educadora tiene la tarea de diseñar situaciones, actividades, planeación didáctica, conversaciones, preguntas que generen interés y motivación para que los conocimientos y el aprendizaje sean más significativos y pueda quedar de forma permanente. Mantenerlos dispuestos a seguir aprendiendo en un estado emocionalmente activos.

3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.

En la educación preescolar existen formas de intervención educativa que se basan en concepciones desde las cuales se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y los niños que no saben. Sin embargo, muchos resultados de investigación en psicología cognitiva destacan el papel relevante de las relaciones entre iguales, en el aprendizaje de las niñas y los niños. Al respecto se señalan dos nociones: los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelven. (PEP, 2004).

En este apartado nos mencionan la importancia de trabajar en equipo. La cooperación y participación en dinámicas diversas con diferentes integrantes del grupo es primordial ya que desarrollan la adaptación de interactuar con

diferentes compañeros compartiendo ideas, pensamientos, elementos cognitivos, conocimientos, sentimientos y sobre todo un espacio en donde la tarea a realizar depende de la organización y desempeño de su par.

4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias. (PEP, 2004).

La actividad lúdica es la estrategia número uno para los niños, ya que es la forma en la que se divierten y al mismo tiempo están desarrollando una competencia. En el juego, el niño nos aporta mucha información de diferentes aspectos: emocional, familiar, de madurez, etc. De esta forma se maneja la proyección de lo que vive en su ámbito familiar, social y personal. Sin embargo, en el juego también desarrolla competencias y aprende a regular sus emociones y a respetar las reglas y los acuerdos del juego. En la educación preescolar una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos fundamentales educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar.

b) Diversidad y equidad

5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

Todas las niñas y todos los niños tienen posibilidades, aunque sean diferentes en algunos aspectos, de aprender y compartir experiencias educativas de desarrollo con niños de su misma edad pero poseen características individuales.

Todas las personas tenemos características individuales diferentes pero eso no quiere decir que, entre las diferencias personales, las que tienen su origen en las condiciones socioeconómicas y culturales en las cuales han crecido y viven las niñas y los niños, reclaman una atención especial de las escuelas y las educadoras. Tomar en cuenta esas dimensiones del desarrollo de la infancia y su influencia sobre los procesos cognitivos y lingüísticos, emocionales y de relación social, permite superar una visión de la niñez como un sector homogéneo y crear la conciencia de que las formas de existir de la infancia son plurales y socialmente construidas.

Debe de fomentarse y actuar conforme a la equidad en la calidad educativa sin importar la cultura o el nivel socioeconómico ya que en México hay poblaciones muy pobres y no por eso perderán la oportunidad a la educación. México es un país de múltiples culturas, entendidas como sistemas

de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de coexistencia con el español. (PEP, 2004).

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños, en el caso de la educación preescolar. Para que ese principio se realice plenamente, es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado. Si la educadora desarrolla esta empatía, entonces podrá compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y podrán incorporar las actividades apropiadas de aprendizaje, sin alterar sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los niños.

6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

El artículo 41 de la Ley General de Educación establece que la educación especial procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social; además, plantea que tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y demás personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (PEP, 2004).

El concepto planteado en la Ley General de Educación implica tener presente que los niños y las niñas con discapacidades (intelectuales, sensoriales o motoras) pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen. ¿Cuál ha de ser el motivo que llevó a incluir a los niños con capacidades especiales y discapacitados en la educación regular? Como lo comenta el PEP (2004), los niños con capacidades especiales o discapacitados que se encontraban en escuelas especiales que atendían específicamente su situación, se encontraban aislados de la sociedad y era complicado el proceso de adaptación al mundo social real.

Con la inclusión de estos niños a la escuela regular, será más fácil que los niños logren la adaptación al medio social ya que la escuela y las maestras pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de estos niños en la medida en que les ofrezcan oportunidades para convivir con otros niños, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la

confianza en sí mismos; ayuden a combatir actitudes de marginación, que incluso los mismos padres o tutores pueden propiciar, ya sea con la intención de protegerlos por prejuicios personales y sociales. (PEP, 2004).

La buena actitud de la educadora y de la escuela es esencial para atender a las niñas y los niños con discapacidades, lo que implica un trabajo de apoyo con el grupo escolar, los padres o tutores y la escuela en su conjunto.

La buena actitud y disposición es esencial, sin embargo, no es suficiente. Se requiere que las escuelas desarrollen estrategias específicas y su personal reciba orientación, apoyo y capacitación; se requiere asimismo, el establecimiento de una vinculación eficaz con personal e instituciones especializadas. Por otro lado, es importante que la escuela cuente con las áreas arquitectónicas para que los niños con discapacidad puedan acceder fácilmente. (PEP, 2004).

7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

En el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, las niñas y los niños, desde edades tempranas, empiezan a interiorizar ciertas ideas y

pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo con su sexo. (PEP, 2004).

Con frecuencia, los adultos actuamos de manera conciente o no a partir de estereotipos y prejuicios que nos han sido transmitidos por generaciones; estos prejuicios se traducen en actitudes que fomentan en las niñas y en los niños comportamientos acordes con nuestras creencias y promueven inequidad y discriminación en la participación, en la expresión de los sentimientos y en la asignación de responsabilidades sociales.

La equidad de género significa que todas las personas tienen los mismos derechos a desarrollar sus potencialidades y capacidades, y a acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar las diferencias biológicas (ser hombre o ser mujer). (PEP, 2004).

c) Intervención educativa

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.

El desarrollo equilibrado de las competencias de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable. Para ello, se requiere, en primer lugar, que la educadora mantenga 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.

Uno de los aspectos más importantes en la educación es el ambiente en el aula, hablamos de un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y estímulo, en el cual los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso, es indispensable que los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en toda actividad de aprendizaje y en toda forma de participación escolar.

Un ambiente escolar apropiado en un inicio es alentado por la maestra y posteriormente compartido por los niños formando una comunidad de aprendizaje. En esta comunidad de aprendizaje el niño experimenta participación desarrollando la confianza en su capacidad para poder aprender y darse cuenta de que los logros son producto de su trabajo ya sea en equipo o individual. Lo deseable es que los niños aprendan gradualmente a mirar con atención su proceso de trabajo y a valorar sus resultados. Esa posibilidad está influida por los juicios de la maestra y la interacción en el grupo. Si el niño percibe que al valorar su desempeño y el de sus compañeros hay justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo, aceptará que la evaluación es una forma de colaboración, que no lo descalifica y podrá estimular la disposición a explorar, individualmente o en grupo, las soluciones a los retos que les presenta una actividad o un problema; a optar por una forma de trabajo y valorar su desarrollo para persistir. Los niños aprenderán a

pedir orientación y ayuda y a ofrecerla. Se darán cuenta de que al actuar y tomar decisiones es posible fallar o equivocarse, sin que eso devalúe su trabajo ni afecte su confianza.

9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.

Para poder realizar un trabajo eficaz cumpliendo con los propósitos fundamentales y desarrollando las competencias, es indispensable la planificación de la intervención educativa. Si nosotros organizamos y planificamos las actividades adecuadas con los recursos didácticos necesarios entonces podremos brindar a los alumnos el objetivo, porque al preparar la clase entonces estamos previendo la situación con los pequeños o grandes inconvenientes que puedan surgir de forma externa, y si hubiera algún inconveniente de este tipo entonces sabremos cómo manejarlo y adaptarlo para encontrar la solución porque desde antes estamos tomando conciencia de nuestra actividad, por eso la importancia de planificar la clase.

Como lo menciona el PEP (2004), la planificación es un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que los niños avancen en el aprendizaje de acuerdo con los propósitos planteados. Por esto, la educadora es la protagonista de esta gran obra, ya que sus habilidades y conocimientos como docente harán que pueda diseñar de manera flexible sus situaciones didácticas y planeación de la clase. ¿A qué

nos referimos con manera flexible? Hacemos referencia con "la manera flexible", a que no puede ser considerada como una definición rígida e invariable, ya que ni la planeación más minuciosa puede prever todas las situaciones que pueden surgir en un proceso tan vivo como el trabajo con los niños. De ahí la necesidad de la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma. Es bien visto que una docente haga ajustes y modificaciones curriculares para adecuar, adaptar e integrar al grupo completo sin importar de las diferencias individuales de los alumnos.

El punto de partida para organizar el trabajo en el aula, son las competencias, ya que son la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás. Una intervención educativa que pretenda favorecer el desarrollo de competencias en los niños requiere tener, como rasgo organizativo, una amplia flexibilidad que le permita a la educadora definir cómo organizará su trabajo docente y qué tipo de actividades realizará. No hay un solo método para hacer las cosas, sino que hay muchos recursos y formas de trabajo, que se escogen por su pertinencia y por su utilidad para lograr que los niños aprendan lo que se espera.

10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Entre más comunicación y cooperación hay entre la escuela y los familiares de los alumnos se pueden esperar mejores resultados, ya que el

trabajo en equipo y colaboración para el beneficio principal, que es el buen desarrollo del niño, es lo inicial en su educación. Pasaba en muchas ocasiones que en la escuela se le orientaba al niño de la mejor manera para trabajar la parte que se le dificultaba desarrollar y por la falta de comunicación con sus padres o familiares, en la casa no se reforzaba el trabajo que la docente hacía en el aula y los resultados, entonces, no eran los planeados y esperados. Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen los distintos propósitos formativos propuestos en este programa.

La unión entre escuela y familia es una antigua y válida aspiración, pero hasta hoy se ha realizado sólo de manera insuficiente y parcial, con frecuencia limitándose a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que encuentra en la práctica obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de la organización y la vida de las familias. Es al personal directivo y docente de los Jardines de Niños a quien corresponde tomar la iniciativa para que esa brecha se reduzca tanto como sea posible. Para lograrlo es necesaria una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y a los padres de familia, sino también a los demás miembros de ella que puedan participar en una labor de apoyo educativo a las niñas y los niños. (PEP, 2004).

Se pretende que las familias conozcan los propósitos formativos que se esperan en el Jardín y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los niños. Aunque muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son menos las que tienen claridad sobre su función educativa. Explicarla es especialmente importante en el caso del nivel preescolar, porque son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, desde considerar que los niños sólo van a jugar, hasta esperar a que anticipe mecánicamente tareas de la escuela primaria.

2.1.3 Competencias y Campos Formativos

Como ya mencionamos las competencias se organizan en 6 campos formativos, ahora los revisaremos de una manera más profunda.

1.- Desarrollo personal y social

Este primer campo formativo se refiere a las competencias que desarrollan actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. En este campo formativo, la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

*Este campo formativo se organiza en dos aspectos:

- ❖ Identidad Personal y Autonomía y
- ❖ Relaciones Interpersonales

Las competencias del aspecto de Identidad Personal y Autonomía son:

- Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.
- Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.
- Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.
- Adquiere gradualmente mayor autonomía. (PEP, 2004).

Estas competencias se refieren a los procesos de desarrollo afectivo y de socialización, estos procesos inician en casa, es decir, con la familia, ya que desde muy temprana edad se dan cuenta de los estados emocionales de sus seres cercanos, así como también captan las intenciones con las que actúan. A partir de la convivencia con los primeros patrones de conducta que tienen, que son los de sus padres, empiezan a adquirir esos patrones y los hacen suyos. Posteriormente cuando conviven con educadoras y otros compañeros adquieren otro tipo de experiencias conductuales, y empiezan a reconocer sus cualidades y capacidades así como las de sus compañeros.

Para empezar a formar su identidad personal, es importante que adquiera conciencia de sus propias ideas, pensamientos, sentimientos, opiniones, necesidades y cualidades. Al adquirir conciencia en éstas, también logrará respetar la identidad de sus compañeros y la gente que lo rodea.

Por otro lado, también es importante en este campo que se comprenda que todo juego y actividades en que participa el niño existen reglas que funcionan para la armonía y regulación de conductas, que no están hechas sólo para cumplirlas o romperlas, sino comprender que es la base del equilibrio y la justicia para poder actuar de forma honesta ante ellas.

Otro punto importante es el trabajar con competencias que desarrollen la autonomía del niño, y que sepa que aunque sea de menor edad que sus padres o hermanos también puede hacer tareas complicadas y que generen responsabilidad, siendo más independiente y cuidadoso con sus propias cosas.

Las competencias que se deben desarrollar sobre el aspecto de Relaciones Interpersonales son las siguientes:

- Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
- Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.

- Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
- Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto. (PEP, 2004).

En este aspecto del campo formativo, nos referimos a las relaciones que establece el niño con las demás personas, entendiendo que así como él tiene gustos y actividades de su preferencia, los demás niños tienen los suyos y no por eso son de diferente especie. Al contrario, se pretende que comprendan que a pesar de ciertas diferencias individuales todos tienen los mismos derechos, y por igual todos al tener derechos tienen a su vez obligaciones que hay que cumplir responsablemente.

En este aspecto es muy importante trabajar la parte de los valores, como son el de amistad, confianza, honestidad y apoyo mutuo. Si desde una edad temprana se desarrolla la conciencia y responsabilidad que implica tener un amigo, entonces posteriormente sabrá que un amigo no es sólo con el que juegas y te diviertes, sino que a su vez, también respetas, apoyas y ayudas cuando te necesita y que en la amistad se trabaja todos los días la confianza y honestidad. Si las relaciones que establece el niño son basadas en equidad y respeto entonces gradualmente el niño interiorizará normas que lo llevarán a la convivencia amistosa y sana que debe haber en una comunidad.

2.- Lenguaje y comunicación

Este campo formativo es muy importante ya que el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.

*Este campo formativo se organiza en dos aspectos:

- ❖ lenguaje oral y
- ❖ lenguaje escrito

Las competencias del aspecto de lenguaje oral son:

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. (PEP, 2004).

En este aspecto del campo formativo, lenguaje oral, se desarrollan capacidades de habla y escucha, ya que no nos enfocamos en solo saber expresar, si no también, aprender a escuchar.

Hay tres actividades esenciales que son: narrar, conversar y dialogar y la tercera que es explicar. Cuando el niño narra; ya sea una historia o un hecho real o inventado, el niño describe objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo. Con esta actividad se pretende que desarrolle su capacidad de observación, memoria, imaginación, creatividad, el ordenamiento verbal de las secuencias y el uso y enriquecimiento del vocabulario. Cuando el niño conversa y dialoga ya sea sobre sucesos que observan o recuerdan, inquietudes y experiencias importantes para ellos que quieren compartir, el niño está decidiendo cómo realizarla, ya que está solucionando un problema, buscando la alternativa del diálogo. Y así está desarrollando la comprensión, el análisis, la generación de preguntas y respuestas precisas y lógicas, así como el intercambio de ideas de quien participa y la expresión. Cuando el niño explica; ya sea sus ideas, el conocimiento que ha adquirido, en qué consiste un juego, la opinión sobre un suceso natural o un tema, experimento o problema, el niño pone en práctica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que puedan decir lo que está pensando, y si está de acuerdo con las opiniones de sus compañeros y por qué. Crea sus conclusiones en base a las experiencias que va teniendo y así empieza a conocer el proceso de argumentación.

Las competencias del aspecto de lenguaje escrito son:

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Identifica algunas características del sistema de escritura.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios. (PEP, 2004).

Además del uso del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito, esto se da con el diseño de situaciones didácticas donde se trabaje en un ambiente alfabetizador, donde pueden observar e inferir los mensajes de un impreso, porque de su casa ya traen la experiencia de asociar las letras o grafías con los dibujos o imágenes que los acompañan.

Dicho de otra forma, los niños saben que las marcas gráficas dicen algo, que tiene un significado y los niños interpretan ese significado por las imágenes que acompañan los textos, de esta manera los niños tienen ideas sobre las funciones del lenguaje escrito. Esto se alimenta al presenciar o intervenir en diferentes actividades de lectura y escritura, como: escuchar a otros leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, simplemente un ejemplo claro y muy enriquecedor es cuando alguien comenta algo que ha leído. Aunque ellos no saben leer ni escribir, ellos

intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas, y hablan sobre lo que "creen que está escrito" en un texto.

3.- Pensamiento matemático

Un punto de partida de buena intervención educativa en este campo formativo es la conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento. Desde muy temprana edad los niños presentan en sus procesos mentales, los fundamentos del pensamiento matemático. Estos fundamentos son procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.

*Este campo formativo se organiza en dos aspectos:

- ❖ número y
- ❖ forma, espacio y medida

Las competencias del aspecto de número son:

- Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.
- Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

- Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.
- Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento. (PEP, 2004).

En el aspecto de número, de este campo formativo, los niños se manifiestan basados en los principios del conteo. Es decir, cuando el niño juega o intenta solucionar un problema, de manera inconsciente actúa realizando alguno de los cinco principios del conteo:

1.- Correspondencia uno a uno, es la correspondencia entre objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica, es decir, en una colección de objetos, los cuenta uno por uno asignándole un número de acuerdo a la secuencia numérica.

2.- Orden estable, nos habla del orden de la serie numérica y la repetición del nombre de los números en el mismo orden cada vez, por ejemplo: repetir varias veces 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3.

3.- Cardinalidad, cuando se agrupan elementos en un conjunto, se cuentan y el último número nombrado es el que nos va a indicar cuántos objetos tiene una colección.

4.- Abstracción, se refiere a la objetividad del conteo, es decir, independientemente del objeto que contemos, el nombre de los números o la

secuencia de la serie numérica no va a cambiar. No importa si son; canicas, libros, bolsas, pelotas, etc. Aunque sean objetos de diferente naturaleza y características diferentes no cambiará el número que nombra.

5.- Irrelevancia del orden, se refiere a que el orden en que se cuente no altera el resultado, es decir, si se cuenta de derecha a izquierda o de izquierda a derecha no afecta el número de elementos que se encuentran en la colección.

El niño desde muy pequeño se da cuenta donde hay más objetos y donde hay menos, hace comparaciones de cantidad y sabe que "agregar" hace más, y "quitar" hace menos. En este campo formativo se desarrollan dos habilidades básicas que son el razonamientos numérico y la abstracción numérica. La primera se refiere a inferir los resultados de una situación problemática, y la segunda se refiere a los procesos que los niños captan y representan el valor numérico en una colección de objetos.

Las competencias del aspecto de Forma, espacio y medida son:

- Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.
- Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.
- Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.

- Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición. (PEP, 2004).

El pensamiento espacial y de forma y medida se construye desarrollando capacidades de razonamiento donde los niños utilizan relaciones entre objetos, donde estiman distancias que pueden recorrer, reconocen propiedades de diferentes tipos, formas y dimensiones con cualidades geométricas (figura, forma, tamaño). Estas capacidades se desarrollan a partir de la manipulación y las experiencias directas que tienen con los objetos.

En el aspecto de medida, el niño puede construir sus propios sistemas de referencia, es decir, no tiene que conocer los instrumentos convencionales para medir, ya que él puede construir los propios utilizando unidades no convencionales para resolver problemas de magnitud, longitud, capacidad, peso y tiempo. Por ejemplo: si tiene un lápiz en su mano puede tomarlo de referencia para medir una distancia o un espacio, y de esta manera entonces la mesa medirá 5 lápices a lo largo y 10 gomas a lo ancho.

4.- Exploración y conocimiento del mundo

Este campo formativo se refiere a favorecer en las niñas y en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

*Este campo formativo se organiza en dos aspectos:

- ❖ Mundo natural y
- ❖ Cultura y vida social.

Las competencias del aspecto de mundo natural son:

- Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.
- Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.
- Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales que no representan riesgo para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.
- Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.
- Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.
- Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación. (PEP, 2004).

El trabajo de este aspecto del campo formativo se basa en la observación y experimentación con eventos naturales y seres vivos, todo lo que envuelve la naturaleza, el medio ambiente que les rodea.

El trabajar con el método científico con materia natural ayuda definitivamente a entender su entorno, ya que la experimentación es la forma vívida de darle conciencia y comprensión de los eventos. Empezando con la observación de los seres vivos y el mundo natural, ya que no es igual mostrarlo en libros y en monografías cuando se pueda dar la oportunidad de verlo en vivo y poder interactuar con el medio ambiente. De aquí parte la formulación a preguntas de interés que expresan su curiosidad para encontrar soluciones y respuestas que ellos mismos, en ocasiones pueden inferir. Después viene una parte donde formulan sus explicaciones acerca de los fenómenos con los que interactúa (siempre y cuando no exista riesgo alguno). Cuando el niño entiende lo que pasa en el mundo que lo rodea, se atreve a predecir lo que va a pasar entonces nos podemos dar cuenta que el niño entendió el fenómeno que se está estudiando, entonces se enfrenta a retos cognitivos ya que implica el análisis, reflexión, razonamiento, inferencias, argumentación para poder explicarlo con sus propias palabras.

Por otro lado, al tener conciencia del ambiente que lo rodea, entonces podrá participar en la conservación de la naturaleza y él podrá proponer acciones para preservarlo.

Las competencias de cultura y vida social son:

- Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.

- Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.
- Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.
- Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad. (PEP, 2004).

La comprensión de la diversidad cultural; costumbres, tradiciones, formas de hablar, idioma y como relacionarse, así como entender lo que implica la vida en sociedad; normas, valores, reglas, derechos, obligaciones, responsabilidades, el trabajo, los servicios, son aspectos que se enseñan mediante situaciones didácticas en este aspecto del campo formativo. Es importante que el niño desarrolle capacidades para respetar las formas de vida de sus compañeros para que tengan la confianza de expresar sus experiencias familiares y también puedan darle la misma seriedad cuando otro compañero las comparta con ellos.

5.- Expresión y apreciación artísticas

Este campo formativo está dedicado a incrementar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante actividades que desarrollen la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como las

capacidades necesarias para la producción artística y la apreciación e interpretación de las de sus compañeros.

*Este campo formativo se organiza en cuatro aspectos,

- ❖ Expresión y apreciación musical,
- ❖ Expresión corporal y apreciación de la danza,
- ❖ Expresión y apreciación plástica y
- ❖ Expresión dramática

Las competencias del aspecto expresión y apreciación musical son:

- Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.
- Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. (PEP, 2004).

La música es un lenguaje o forma de expresión que desde nuestros antepasados utilizaban para comunicarse. Es así como los niños se interesan por acompañar algunos juegos o actividades cantando, bailando o simplemente escuchando música. Uno de los propósitos fundamentales de este campo es enriquecer su lenguaje, desarrollando la capacidad de percibir la armonía y el ritmo de la música. Al mismo tiempo expresa sentimientos y emociones.

Las competencias del aspecto de expresión corporal y apreciación de la danza son:

- Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.
- Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.
- Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas. (PEP, 2004).

Sabemos que existe el lenguaje no verbal, la expresión corporal y la interacción con los demás por medio del cuerpo, es una capacidad que se debe desarrollar y tener conciencia de lo que representan ciertos movimientos de aceptación o rechazo. El transmitir emociones y pensamientos al bailar es parte de un lenguaje que el niño aprende a manifestar.

Las competencias del aspecto de expresión y apreciación plástica son:

- Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
- Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas. (PEP, 2004).

Entre más oportunidades tengan los niños de expresar sus sentimientos e ideas será mejor. El manipular materiales para la creación personal, haciendo técnicas y efectos que van descubriendo al trabajar con arcilla,

arena, masa, pinturas, pinceles, plastilina, palitos de madera, mezclando colores, produciendo formas, pintando con crayolas o con los dedos, etc. Ayudan a desarrollar su creatividad e imaginación.

Las competencias del aspecto de expresión dramática y apreciación teatral son:

- Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.
- Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representación teatral y conversa sobre ellos. (PEP, 2004).

No es lo mismo que el niño tenga que aprenderse el diálogo de su papel que le toca representar en la pastorela de navidad, a que el niño pueda crear e inventar sus propios diálogos de acuerdo al papel que representa en una obra teatral. Tomando en cuenta la flexibilidad del programa, en ocasiones el niño podrá elegir un papel teatral y en otras, demostrar la capacidad de representar diferentes papeles en una obra aunque no le asignen la del protagonista.

De esta manera también puede participar en la creación de la puesta en escena, de la distribución de roles, elaboración de escenario, confección del vestuario y de los personajes cuando son títeres.

6.- Desarrollo físico y salud

En este campo formativo, el desarrollo físico de las niñas y niños están involucrados en el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción como capacidades motrices. En este proceso intervienen diferentes factores como: la genética, la actividad motriz, la salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. Todos estos factores actúan de forma integral y si se logra el equilibrio y la armonía entre ellos se manifestará en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual.

*Este campo formativo se organiza en dos aspectos:

- ❖ Coordinación, fuerza y equilibrio y
- ❖ Promoción de la salud.

Las competencias del aspecto de coordinación, fuerza y equilibrio son:

- Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.
- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas. (PEP, 2004).

Cuando el niño se encuentra en los primeros años de vida, es dependiente a su madre principalmente, ya que no puede caminar y tiene

movimientos incontrolados e involuntarios, esto es por la falta de coordinación en el control de su cuerpo. Cuando llegan a la educación preescolar han alcanzado grandes logros motrices, como; caminar, correr, trepar, mantener el equilibrio, coordinar los movimientos de su cuerpo, manejan con cierta destreza algunos objetos e instrumentos. Ahora se enfrentan a nuevos desafíos en los que ponen a prueba sus capacidades.

El punto de partida para buscar actividades que la educadora propicie, está en su fortalecimiento, ritmo de crecimiento y condiciones individuales de desarrollo motriz, que se encuentran en las habilidades motoras que trabajan en su vida cotidiana familiar. Por ejemplo: tendrán diferente condición física la niña que camina cinco calles de la escuela a su casa diario, a la niña que va en auto cinco calles de la escuela a su casa.

La intervención educativa en este aspecto del campo formativo, se enfoca básicamente en propiciar que los niños y las niñas amplíen sus capacidades y habilidades físicas, así como también la conciencia y expresión corporal. No se trata de hacer ejercicios repetitivos para hacer músculo, sino participar en juegos y actividades en las que trabajen el movimiento y el intelecto al mismo tiempo, por ejemplo; armar y desarmar rompecabezas, brincar sobre llantas con los dos pies llegando a otra etapa del juego donde construyan un juguete con piezas pequeñas, etc.

Las competencias del aspecto de promoción de la salud son:

- Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.
 - Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.
-
- Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente. (PEP, 2004).

La salud personal es lo más importante del ser humano, desde que los niños son muy pequeños es indispensable que por medio de la intervención educativa se favorezca el tomar conciencia de las acciones que pueden realizar para mantenerse saludables y para participar en el cuidado y la preservación del ambiente.

La salud personal no solamente es física, sino un estado completo de bienestar físico, emocional, social, mental. Aunque la educadora o la escuela no van a modificar las condiciones familiares que tiene el niño, ya sea económicas y/o sociales, sí puede contribuir a que comprendan la importancia de tomar medidas de seguridad, de salud personal y colectiva. Que puedan tomar decisiones para prevenir enfermedades y accidentes, cuidarse y no ponerse en riesgo. De esta manera también tomarán conciencia para participar en acciones de prevención de la salud y promocionar las medidas que pueden adoptar para tomar precauciones y evitar situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

2.3.4 Importancia de cumplir con el Programa

Desde finales del siglo pasado la pedagogía y psicología han investigado, estudiado y demostrado que el niño establece su personalidad a la edad de tres y cuarto años y que por lo tanto, su integración a una buena educación preescolar le permitirá conocer sus primeras experiencias socializadoras. La educación preescolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y niños. Ya que ésta debe promover en los niños la socialización y la efectividad, el desarrollo de las capacidades comunicativas, del pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social. El desarrollo físico y psicomotriz, así como la expresión y la apreciación artística, mejorando sus características de espacio de convivencia libre, tolerante y estimulante que contribuya de forma firme al desarrollo integral de los niños.

Ante esta situación creemos que no hay nada que discutir y así lo han reflejado todos los especialistas en el tema. Sin embargo, hablar de obligatoriedad en el campo educativo implica entender el término; en el que se hace referencia tanto a una exigencia moral como a una imposición social y a un deber jurídico, lo que implica un verdadero análisis, en el que se tomen en cuenta todos los factores mencionados, que conlleven a una reforma real entendiendo que reformar es modificar con el fin de mejorar, tema del cual se han establecido las diferentes críticas u opiniones desde la presentación de la iniciativa para la reforma en preescolar. (PEP, 2004).

A partir del ciclo escolar 2004-2005 quedó estrictamente la exigencia de cumplir con el Programa de Educación Preescolar 2004, conocido como PEP'04. No se trata de ser impositivos, sino de dar la oportunidad a niños y niñas de desarrollar todas las habilidades y capacidades que muestra el PEP'04, ya que es un programa con muy buenas bases, que llevó mucho tiempo su elaboración y gracias a la participación de educadoras, directivos, alumnos, especialistas en educación y la Secretaría de Educación Pública se pudo concluir la realización de este programa para empezar con la impresión y distribución a todo México.

El cumplimiento del programa, principalmente es para dar seguimiento al desarrollo de competencias, y que los niños y niñas tengan niveles altos en educación preescolar. Las docentes que comparten sus experiencias educativas en el programa, apoyan a las que apenas comienzan a aplicar el Programa de Educación Preescolar 2004 en el diseño de las situaciones didácticas y la explicación específica que cada campo formativo.

En la implementación del programa, hubo resultados muy favorables y sobre todo la manifestación de satisfacción de los niños y niñas al participar en actividades nuevas, diferentes, de expresión y movimiento libre. Los resultados fueron significativos en el aprendizaje de los niños al experimentar situaciones didácticas no tradicionales. ¿Por qué quitar la oportunidad a los niños mexicanos de vivir la educación innovadora, actualizada y sobre todo satisfactoria? La respuesta a esta pregunta no tiene otro argumento que dos situaciones:

- ❖ Miedo al cambio, la rigidez de no querer cambiar el estilo tradicional que durante muchos años siguió siendo el mismo conservador y ordenado o el temor y la angustia de no saber qué hacer al momento de plantear las situaciones didácticas, lleva a las educadoras a asumir una actitud negativa hacia el trabajo con nuevos programas de estudio y en particular cuando estos son cambios muy profundos como los del PEP04. Por ejemplo, "Cuando comenzó a circular la noticia de que se acercaba una reforma en preescolar, en lo personal me dio gusto porque pensaba que ya era tiempo. Pero cuando ocurrió comenzaron las angustias y los retos" o. (tomado de yahoo.com 2009).

- ❖ La ignorancia del programa, la falta de conocimientos o de capacitación para poder llevar a cabo el programa. Por ejemplo, "Voy a trabajar con niños de preescolar 3, no tengo experiencia en planeaciones y no domino el PEP, me gustaría que me pudieran proporcionar un formato si es que lo hay..." "al principio me costó trabajo entender el PEP, sentía que no cumplía con lo que en el kinder particular se me pedía, francamente la accesoria era pésima, nadie entendía nada, esto me llevo a estudiar la licenciatura en educación en la UPN y créanme que mi visión ha cambiado y mucho" (tomado de yahoo.com 2009).

Como señala Ramírez (s.f.), desde la puesta en marcha del programa no todo salió como se había planeado, a pesar de los cambios se han presentado problemas en el cumplimiento del PEP04. En México a pesar de las reformas que se han presentados pocas han ido más allá de la distribución de un nuevo

programa de estudios entre el personal docente y directivo, seguida –no siempre de un curso o taller de breve duración y, a veces, de nuevos formatos de registro de información sobre el trabajo docente. Generalmente, las autoridades educativas de nivel estatal y federal no comprenden y menos asumen (o quizá desconocen) el hecho de que los cambios en las prácticas educativas no pueden realizarse de un momento a otro y sólo por prescripción o decreto oficial. Así, una vez publicados los documentos oficiales de la reforma (planes y programas de estudio, algún material de apoyo o nuevas instrucciones o reglamentos relacionados con las previstas nuevas formas de proceder en el proceso educativo), las instancias formalmente promotoras de la reforma decretan el final del proceso de implantación: ¡La reforma se ha realizado!... exclaman o suspiran con satisfacción las autoridades superiores. Mientras tanto, en la realidad –en las aulas, en las escuelas o en las zonas escolares- la reforma queda librada a su suerte: depende de que alguna o varias personas la adopten y la alimenten. En algunas escuelas una maestra con gran compromiso se esfuerza por poner en marcha el programa, mismo que le ha convencido, y obtiene avances; en otras pueden ser varias maestras y también avanzan.

Pero todos esos esfuerzos individuales y voluntarios tienden a debilitarse en poco tiempo; puesto que oficialmente la reforma “ya está implantada”, el apoyo institucional deja de fluir. Esta forma de proceder explica en parte el hecho reiterado del fracaso de las reformas en nuestro país, como también sucede en otros lugares del mundo.

Sin embargo, no hay excusa, ni pretexto, ni argumento válido para no cumplir con esta disposición legal educativa.

Esto particularmente ha ocurrido en las instituciones privadas, quienes se han visto abandonadas a su suerte, las SEP, les ha impuesto la adopción de este programa, en la mayoría de los casos estas instituciones se han organizado y han recibido cursos de actualización sobre este programa, pero esto no implica que por el hecho de recibir estos cursos ya utilicen de manera adecuada el programa ya que como se menciona en el mismo se debe realizar un seguimiento para ir resolviendo los problemas que se vayan presentando, aspecto se ha llevado a cabo en muchas escuelas que ya lo aplican. No obstante, hay todavía muchas escuelas privadas que no corrido con esa suerte ya que aún recibido los cursos pues simplemente manifiestan un desconocimiento del PEP04, así como también una falta de interés. Todas estas situaciones pueden generar una actitud negativa y resistencia a trabajar con él.

Para conseguir los objetivos de las reformas del programa de Educación Preescolar, es necesario realizar muchas acciones de información y difusión, formación, seguimiento y apoyo. Para que estas acciones muy diversas puedan tener efectividad es necesario que reúnan algunas condiciones mínimas (Ramírez, s.f.):

a) Sus contenidos y estrategias deben ser congruentes entre sí, lo cual deriva de la consistencia de la propuesta, pero también del dominio que

quienes intervienen en las diversas acciones tienen de la propuesta de cambio.

b) Deben tomar en cuenta las experiencias, tradiciones y conocimientos acumulados por el personal docente y directivo a lo largo de su historia profesional. El conocimiento de las concepciones, y prácticas vigentes, y su cercanía o distancia con la propuesta de reforma es la base para diseñar las acciones de formación, seguimiento y apoyo.

c) Deben ser sistemáticas y no ocasionales; aunque el personal docente y directivo tenga –como es natural- distintos puntos de partida y avance con distinto ritmo las acciones deben proponerse un progreso continuo en los niveles de aplicación y puesta en marcha de la propuesta.

d) Deben ser sostenidas en el tiempo. Las propuestas de cambio, cuando son profundas, no pueden llevarse a la práctica sólo con unos cuantos cursos de actualización, requiere acciones sostenidas por varios ciclos escolares.

En suma, el PEP 2004, al parecer es un programa que ha transformado por completo la Educación Preescolar, es un programa basado en competencias, que toma en cuenta las necesidades y el desarrollo integral del niño, sin embargo, como señala Ramírez (s.f.), todo proyecto por muy bueno que sea, para que tenga éxito, es necesaria la constante supervisión a nivel nacional, hasta que no existan problemas que resolver, hasta que todo marche bien; considerar las necesidades de las educadoras en su trabajo con

el programa y, realizar todas las acciones que sea necesarias para que el programa de Educación Preescolar tenga cumpla con el objetivo que se plantearon las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, lograr en los niños de 3 a 6 años el desarrollo de las competencias que permitirán al niño adaptarse al su medio ambiente y comenzar con éxito su educación primaria.

CAPÍTULO III
MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES

CAPÍTULO III MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES

En este capítulo revisaremos los conceptos y componentes del aspecto del objeto de estudio: la actitud.

3.1. Definición de Actitud

Según Padua, (2002) la actitud es un puente entre estados psicológicos y objetos exteriores, representa un estado mental.

Kretch y Cruschfield definen la actitud como: "una organización durable de procesos motivacionales, emocionales, preceptuales y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo". (Padua, 2002, p. 161).

Entonces para poder definir la actitud tenemos que tomar como referencia al individuo en relación con objetos y valores del mundo. En cuanto vamos adquiriendo nuevas experiencias o nuevos conocimientos vamos cambiando la actitud.

Las actitudes se forman en conclusión de un recopilado de aspectos. Los aspectos que Padua (2002), nos menciona son los siguientes:

- ✓ Creencia, se basa en una cantidad suficiente de estructura cognitiva, es decir, si estamos realmente convencidos de "algo", entonces la actitud será firme y responderá a los procesos que asimilan la idea.

- ✓ Sesgo o Bias, son prejuicios débiles, deducidos falsamente o preconcebidos, es decir, por su forma incompleta de estructura son muy fácil de cambiar.

- ✓ Doctrina, son objetos elaborados, describen específicamente las razones para adoptarla, puede ser; republicana, liberal, católica, comunista, etc. Ésta doctrina al adoptarla se aprende.

- ✓ Fe, se relaciona a una carga emocional o afectiva, ésta se da de forma personal, se ubica entre la creencia y la ideología.

- ✓ Ideología, es parte del sistema cognitivo y se utiliza para justificar el comportamiento, es decir, se utiliza como un medio de racionalización. Ésta se acepta o adopta como la fe.

- ✓ Valor, son marcos de referencia que sirven como una guía para la evaluación de la experiencia y la conducta, es decir, es una organización valuada de forma positiva, negativa o neutral en cuanto a objetos o situaciones. De ésta surgen las metas de vida.

✓ Opinión, son explicaciones o evaluaciones tentativas, no fijas, que pueden cambiarse o invertirse. Éstas no son comprometedoras.

La actitud es una manera relativamente permanente de responder a alguien o a algo. La actitud se puede aprender o adoptar y posee componentes cognitivos, emocionales y conductuales.

La actitud es la postura que se toma hacia una persona o un objeto, partiendo de estímulos que le recuerdan una situación aprendida, afectiva o conductual.

Todos tenemos actitudes hacia casi todas las cosas o personas del mundo en las que pensamos, o expresamos opiniones sobre algún tema. La opinión es una actitud expresada en palabras.

Según Allport (1935), una actitud es un estado mental y neurofisiológico de disponibilidad, organizado por la experiencia, que ejerce una influencia directiva sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones que se relacionan con ella. (citado en Papalia y Wendkos, 1988).




Según Secor y Backman (1964), las actitudes tienen cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente. (citado en Papalia y Wendkos, 1988).

Las actitudes se aprenden, de alguna manera y en algún lugar. Según las teorías del aprendizaje, aprendemos actitudes del mismo modo en que aprendemos todo. Al aprender la información nueva, aprendemos los sentimientos, los pensamientos y las acciones que están en relación con ella y en la medida que seamos recompensados por ella el aprendizaje perdurará.

Otra teoría del origen de las actitudes es la de consistencia cognitiva, que nos dice que la coherencia de dos estados de conciencia hace que las personas se sientan en armonía, es decir, si quiero conservar mi empleo (primer estado de conciencia) entonces debo llegar temprano (segundo estado de conciencia). Haciendo que una actitud sea coherente con la otra entonces se sentirá la persona armoniosa, de lo contrario, cambiará sus pensamientos o sus acciones con tal de ser coherentes.

3.2 Componentes de la Actitud

Las actitudes sociales están compuestas por tres elementos:

-  El componente cognitivo: lo que piensa
-  El componente afectivo: lo que siente
-  El componente conductual: la tendencia a manifestar los pensamientos y emociones.

El componente cognitivo: para que exista una actitud hacia un objeto determinado es necesario que exista también alguna representación cognitiva de dicho objeto. Las creencias y demás componentes cognitivas (el

conocimiento, la manera de encarar al objeto, etc.) relativos al objeto de una actitud, constituyen el componente cognoscitivo de la actitud. Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La representación cognitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto.

El componente afectivo: es el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social; supongamos que por una experiencia cognitiva real modificamos nuestra relación afectiva con una persona. El cambio registrado en este componente nos conducirá a emitir conductas hostiles hacia la persona, así como a atribuirle una serie de defectos capaces de justificar y de hacer congruente el cambio de nuestro afecto. De igual modo si por un motivo u otro nos empieza a gustar una persona que no nos gustaba anteriormente, todo aquello que era considerado como defectos pasan a ser percibidos de una forma no tan impactante, e incluso como virtudes.

El componente conductual: es la combinación de la cognición y el afecto como instigadora de conductas determinadas dada determinada situación. La prescripción de una determinada conducta, como la que los padres exijan a los hijos ingresar a un colegio que a ellos no les gusta, pero que a juicio de los padres es más beneficioso para el futuro, puede traer como consecuencia una reorganización de los componentes cognoscitivos y afectivos, haciéndolos objetos de una actitud positiva por parte de los chicos.

Al estudiar las actitudes, suele suceder que los tres elementos estén en contradicción unos con otros. Se han dedicado muchas investigaciones a estudiar las interrelaciones entre los diferentes elementos de la actitud, cómo un cambio en uno afecta a los otros y cómo formamos y modificamos nuestras opiniones y nuestros actos. Conocer los tres niveles diferentes supone encontrar formas de medir las actitudes, utilizando escalas diferentes para los pensamientos, los sentimientos y los actos. Es más, este planteamiento tiene implicaciones importantes en los esfuerzos para modificar las actitudes. Si intentamos cambiar sólo el elemento cognitivo tratando, por ejemplo, de convencer a alguien de las razones que hay detrás de las leyes sobre los derechos humanos, sin tener en cuenta lo fuertes que son las emociones en las relaciones interraciales, no llegaremos muy lejos. (Papalia y Wendkos, 1988).

3.3 Medición de las Actitudes

En términos generales de la palabra, la medición es cuantificar aciertos y errores y adjudicar calificaciones son, entonces, únicamente pasos previos a la verdadera evaluación. (Carreño, 1991).

Pero entrando en materia de nuestro objeto de estudio, la actitud, entonces la medición según Padua (2002), se refiere a una serie de teorías que se conocen como niveles de medición, cada nivel de medición se rige por diferentes principios que operan de forma lógico-matemática, pero los cuatro niveles determinan la relación entre el concepto y el nivel de medición apropiado. Es decir, que la forma del modelo u objeto sea idéntica a la forma

del concepto. Los cuatro niveles de medición a los que nos referimos son los siguientes:

- Nivel nominal, este nivel consiste en asignar un nombre o número a distintas categorías, simplemente sirve para distinguir diferentes categorías. La operación de medición se refiere a la observación de una categoría, para luego contar cuántas frecuencias caen dentro de cada categoría.
- Nivel ordinal, en este nivel se distingue entre diferentes categorías afirmando en mayor, menor o igual grado al atributo que estamos midiendo. Un ejemplo es la escala de jerarquía.
- Nivel intervalar, este nivel tiene mayor precisión ya que a parte de categorizar y jerarquizar, puede calcular la distancia entre los intervalos o categorías. Esta distancia se calcula mediante la adjudicación de un cero arbitrario.
- Nivel racional, se refiere a la medición que utiliza valores cero absolutos, y nos permite establecer diferencias entre cualquier par de objetos a un máximo de precisión. Un ejemplo es la escala del sistema métrico y el de pesos.

Se trata de instrumentos utilizados en las Ciencias Sociales para medir características muy diversas de los fenómenos sociales en la forma más objetiva posible. La base de este procedimiento consiste en pedir al sujeto

que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere. Frente a los tests, las escalas de actitudes presentan dos polos extremos y no existe una respuesta válida.

Lo más frecuente es que los científicos sociales midan las actitudes de la misma forma que lo harían los investigadores de mercado o la gente común, haciéndoles una serie de preguntas sobre sus creencias, a través de entrevistas o cuestionarios. Sin embargo, para la medición de la actitud se diseñan escalas específicas.

A continuación revisaremos a qué se refieren tres tipos de escalas de actitudes, la escala de Thurstone, la escala de Guttman y la escala de Lickert.

3.3.1 Escala tipo Thurstone

La técnica de Thurstone, (1928, 1931) se suele clasificar entre las escalas experimentales, porque los ítems que se pasan a los sujetos no son fruto de la subjetividad de los investigadores, sino de un proceso experimental previo donde se evalúan objetivamente. Es una técnica elaborada dentro del marco de la "ley del juicio categórico" propuesta por Thurstone que sirve para medir cualquier clase de actitud. Esta ley postula que el continuo psicológico puede dividirse en categorías y el sujeto puede asignar directamente valores escalares a los ítems.

Respecto al método de escalamiento, Thurstone, se considera:

1.- Escala fundamentalmente que parte de estímulos psicológicos y sobre esta escala sitúa después a los sujetos.

2.- Tiene como primer paso definir claramente la dimensión de actitud que se quiere medir e identificar las conductas que reflejen dicha actitud.

3.- Thurstone se basa en los valores asignados por los jueces.

4.- Las escalas de Thurstone, por su parte, pretenden el establecimiento de un continuo subyacente de la dimensión de la actitud mediante el cálculo de la media de los valores escalares de los ítems a los que el sujeto responde afirmativamente.

Las escalas de Thurstone se suelen resaltar como ventaja su carácter objetivo, porque el valor de los ítems está basado en la prueba de jueces, mientras que como objeciones más relevantes se señalan: un proceso de elaboración largo y complejo y la posible subjetividad de los jueces. Se considera asimismo que es una escala ordinal más que de intervalo. Además, la unidimensionalidad postulada no es tal porque se introducen otras dimensiones distintas a las que se quiere medir y la estabilidad de los valores escalares puede verse afectada por el número de estímulos y jueces utilizados. (Rodríguez, Cuesta, Ramila, s.f).

Los pasos para construirla son los siguientes:

1. Se formula una gran cantidad de ítems simples y directos. Debe cubrir todo el concepto y debe haber desde ítems muy favorables hasta ítems muy desfavorables.

2. Un conjunto grande de expertos (jueces) separa a los ítems de acuerdo a cuán favorables o desfavorables son. Hay once categorías, desde 'muy favorable' (puntaje 11) hasta 'muy desfavorable' (puntaje 1), y cada juez ubica a cada ítem en una de ellas. Se espera que los jueces no permitan que su actitud interfiera en esta clasificación.

3. Se calcula el promedio y la desviación estándar de los puntajes asignados por los jueces a cada ítem. A los ítems de gran desviación estándar se les supone ambiguos o multidimensionales y son eliminados.

3. El promedio de puntajes asignados por los jueces a un ítem es el puntaje del ítem. De los ítems se eligen veinte a treinta para armar la escala. Sus puntajes deben cubrir la escala parejamente dejando, en la medida que sea posible, distancias similares entre ellos.

Una vez construida, la escala se puede aplicar a un grupo de personas. Cada una elige los tres ítems que mejor expresen su actitud hacia el objeto. El puntaje de la persona será el promedio de los puntajes de los tres ítems que ha elegido. Se espera que los ítems elegidos sean contiguos. Si muchas personas eligen ítems que no lo son, la escala no es unidimensional.

Un ejemplo de este tipo de escala es el siguiente:

*¿Qué canal de televisión es de tu preferencia?

Sony _____ o _____ Fox

Animal planet _____ o _____ Discovery channel

Fox _____ o _____ Animal planet

Sony _____ o _____ Discovery channel

History channel _____ o _____ canal 40

Canal 22 _____ o _____ canal 40.

3.3.2 Escala tipo Guttman

En el escalograma de Guttman se le presenta al sujeto una serie de cuestiones jerarquizadas de mayor a menor y se pide su veracidad en cada caso. Parte de la idea de que las actitudes son “escalables” y se trata de saber hasta dónde llega el encuestado en esa escala. De esta forma, si un sujeto acepta una proposición se supone que también lo hace en las inferiores a él.

Por ejemplo, si pregunta si tienen estudios universitarios, si tiene estudios medios, primarios, etc. Se entiende que si tiene estudios universitarios tendrá todos los demás. Aquí, frente a las escalas valorativas, es objetivo es ordenar a las personas encuestadas, no a los objetos de estudio.

Un ejemplo sobre el grado de compromiso política puede ser el siguiente:

Conteste con un sí o un no a las siguientes preguntas:

1. ¿Milita usted en un partido político?
2. ¿Suele asistir a campañas de partidos políticos?
3. ¿Ha intentado convencer a un amigo para que vote a un determinado partido?
4. ¿Le agrada mantener discusiones sobre política?
5. ¿Se considera una persona informada políticamente?

Lo importante en esta técnica es que las preguntas estén convenientemente jerarquizadas. Para ello ha de hacerse un estudio piloto previo.

Variaciones a esta técnica son las llamadas escalas de distancia social. Tienen como objetivo establecer relaciones de distancia entre grupos.

Un ejemplo que nos da Murillo, (2007) es la escala de Bogardus, que pretendía medir la intensidad de prejuicios nacionales y raciales. Básicamente se trata de hacer preguntas indirectas sobre la distancia del sujeto a una minoría étnica o cultural, o una determinada nacionalidad, etc. Una de las diferencias es que en este tipo de escalas las preguntas suelen ir en orden decreciente, para no influir en las respuestas de los sujetos.

Un ejemplo clásico para medir el grado de racismo es:

Conteste sí o no a cada una de las siguientes preguntas:

1. ¿Se casaría con un gitano o una gitana? sí/no
2. ¿Le importaría que su hija se casara con un gitano? sí/no

3. ¿Le importaría que sus hijos pequeños fueran a una escuela con mayoría de gitanos? sí/no
4. ¿Le gustaría tener un gitano como amigo? sí/no
5. ¿Le importaría tener una familia gitana como vecina de la puerta de enfrente? si/no
6. ¿Le importaría que en su barrio hubiera muchos gitanos? sí/no
7. ¿Le importaría tener conocidos gitanos? sí/no
8. Echaría a los gitanos de México? sí/no

Escalas que miden actitudes respecto a grupos nacionales, sociales o religiosos en específico son las escalas de Dood y de Crespi. (Murillo, 2007).

3.3.3 Escala tipo Lickert

En este tipo de escalas se ofrece una afirmación al sujeto y se pide que la califique del 0 al 4 según su grado de acuerdo con la misma. Estas afirmaciones pueden reflejar actitudes positivas hacia algo o negativas. Las primeras se llaman favorables y las segundas desfavorables. Es muy importante que las afirmaciones sean claramente positivas o negativas, toda afirmación neutra debe ser eliminada. Ejemplo:

Señala el grado de acuerdo o desacuerdo que tengas con la siguiente afirmación:

“El concierto fue un éxito”

1. Nada de acuerdo
2. Algo en desacuerdo

3. Ni acuerdo ni desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Completo desacuerdo

ó,

“El concierto fue un fracaso”

Según Murillo, (2007), este tipo de escala es una escala aditiva, esto quiere decir que están constituidas por una serie de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El interrogado señala su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso en desacuerdo, muy en desacuerdo). A cada respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems da su puntuación total que se entiende como representativa de su posición favorable-desfavorable con respecto al fenómeno que se mide.

La escala de Lickert es una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud, es decir, que si una persona obtiene una puntuación de 60 puntos en una escala, no significa esto que su actitud hacia el fenómeno medido sea doble que la de otro individuo que obtenga 30 puntos, pero sí nos informa que el que obtiene 60 puntos tiene una actitud más favorable que el que tiene 30, de la misma forma que 40°C no son el doble de 20°C pero sí indican una temperatura más alta.

A pesar de esta limitación, la escala Lickert tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, y, además, proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide.

En ciertos casos, para obligar a los individuos a definir su posición de forma más clara, se puede suprimir la respuesta "indeciso". (Fernández, s.f).

Considerando que las Escalas tipo Lickert nos proporcionan una estimación de la disposición de aceptación o rechazo que tienen las personas hacia un objeto, que son relativamente más fáciles de construir que las escalas tipo Guttman y Thurstone, además de que son las más empleadas en los trabajos de investigación, en el presente trabajo, se elaboró una Escala de tipo Lickert.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

En este capítulo revisaremos la metodología que se utilizó para realizar la investigación.

4.1 Planteamiento del Problema

Sin lugar a dudas la educación preescolar en México, está sufriendo cambios significativos, desde la obligatoriedad que hasta antes del 2004 no se consideraba relevante, y ahora es indispensable para ingresar a la educación primaria, hasta la transformación del preescolar con la implementación del programa PEP'04, que implica la educación basada en competencias.

A partir de esta reforma curricular del 2004 donde de forma obligatoria a nivel Nacional se lleva a cabo el nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP '04) en todos los Jardines de Niños en México a partir del ciclo escolar 2004-2005. No obstante, al parecer hasta el momento no todas las escuelas públicas ni privadas están introduciendo en sus planes de estudio esta Reforma. ¿Por qué no todas las escuelas?. El cambio de enfoque dentro de la educación preescolar involucra la aceptación y el convencimiento del profesorado acerca de que este nuevo enfoque resuelve muchos de los problemas a los que se enfrentaba con la educación basada en objetivos, para lo que es necesario que se les capacite. La actualización de las educadoras trae consigo una actitud positiva sobre cuales son las bondades de este nuevo enfoque, porque de lo contrario, la actitud que asuman puede

ser negativa, debido al desconocimiento de la educación basada en competencias.

Por lo anterior, fue importante conocer la actitud de las docentes que llevan el PEP'04 y las docentes que no lo hacen. Para ello se realizó esta investigación.

Es increíble que a pesar del avance que ha mostrado el Programa de Educación Preescolar, haya escuelas que no apliquen el PEP04 sabiendo que es una requisición obligatoria a nivel nacional. De forma contraria, las escuelas que sí aplican el nuevo programa de Educación Preescolar 2004 han tenido muy buenas experiencias educativas con los alumnos al realizar las actividades de su planeación didáctica.

Para esta investigación tomamos en cuenta como base teórica las teorías del aprendizaje de Jean Piaget y Lev Vygotsky, que son la base teórica en el Programa de Educación Preescolar 2004 y textos de educación preescolar. La investigación se llevó a cabo en la Ciudad de México, en un periodo aproximado de un mes (noviembre 2009), estudiando la actitud de las docentes de 50 escuelas que llevan el PEP '04 y de 50 escuelas que no lo hacen. La pregunta a la que se dio respuesta fue la siguiente:

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de las docentes que aplican el programa de Educación Preescolar 2004 y las que no lo hacen?

4.1.1.Objetivos

Objetivo general: Comparar la actitud de las docentes que aplican y no aplican el PEP'04 hacia este programa.

Objetivos particulares:

- Diseñar el instrumento para medir la actitud hacia el PEP'04 por parte de las docentes.
- Medir la Actitud de las educadoras que aplican y que no aplican el programa.
- Determinar, estadísticamente, si existen diferencias en la actitud de las docentes de ambos grupos.

Propósito:

Aportar datos respecto a las posibles razones que explican porqué las docentes no aplican el PEP'04.

4.1.2.Justificación

Es una problemática grave que las escuelas que no cumplen al llevar el PEP'04 no sean concientes de las capacidades que les están privando a los alumnos de este nivel. Al comparar la actitud de las docentes ante la educación por objetivos y la actitud ante la educación basada en competencias, conocimos los motivos por los cuales no cumplen con el requerimiento de la SEP y el Gobierno Federal respecto a llevar el PEP 2004

de forma obligatoria y nacional, ya que se está haciendo daño a los únicos perjudicados, los niños.

4.1.3.Planteamiento de Hipótesis

Hipótesis: Si las educadoras ya están trabajando con el programa de Educación Preescolar 2004, entonces, su actitud hacia este nuevo plan de estudios es más positiva que la de aquellas educadoras que aun no han trabajado con el PEP'04.

Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las educadoras que trabajan con el PEP'04 y, las educadoras que aún no trabajan él, en su actitud hacia el Programa de Educación Preescolar 2004.

Hipótesis Alternativa: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las educadoras que trabajan con el PEP'04 y, las educadoras que aún no trabajan él, en su actitud hacia el Programa de Educación Preescolar 2004.

4.1.4.Variables

A continuación definiremos las variables involucradas en la investigación:

4.1.4.1. Variable dependiente

Variable dependiente: la actitud que se tiene ante el PEP'04.

Definición Conceptual: Actitud: una manera aprendida y relativamente permanente de responder a alguien o a algo. Posee componentes cognitivos, emocionales y conductuales. (Papalia y Wendkos, 1988)

La actitud es la postura que se toma hacia una persona o un objeto, partiendo de estímulos que le recuerdan una situación aprendida, afectiva o conductual.

Definición Operacional: Es el puntaje obtenido por las educadoras en una escala de actitud hacia el PEP'04.

4.1.4.2. Variable Independiente

Variable Independiente: el trabajo docente con el PEP'04 y el trabajo docente sin la aplicación del PEP'04.

Definición conceptual: PEP: Programa de Educación Preescolar.

Educación por objetivos: prácticas sedimentadas, que suelen ser producto de la tradición, que han resistido varios cambios curriculares y permanecen inalteradas por prácticas diferentes o nuevas, que demandan a las educadoras y a las autoridades, formas distintas de actuar y de pensar su trabajo cotidiano en los diferentes ámbitos: la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones con los niños y entre colegas, las relaciones de las familias con la escuela, entre otras cuestiones. (PEP, 2004)

Definición Operacional: Hace referencia a aquellas docentes que ya están aplicando el PEP '04 y aquellas docentes que aun no utilizan en sus cursos el PEP'04.

4.2. Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se recurrió a las técnicas de investigación documental y de campo. Se emplearon técnicas de documentales para conformar el marco teórico del estudio. Las técnicas de campo se aplicaron para recolectar información respecto a la actitud ante el PEP'04.

4.2.1.Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo correlacional de diferencia de grupos.

4.2.2.Diseño

El Diseño empleado fue un diseño transeccional de dos grupos con una sola medición. Se seleccionaron dos muestras de Educadoras, las cuales laboran en escuelas privadas de Educación Preescolar, una de las muestras ya aplica el PEP04 y la otra muestra todavía no trabajan con el programa. A ambos grupos se les administró una Escala de Actitud hacia el PEP04.

4.2.3.Muestreo

La población con la que se trabajó fueron educadoras que ejercen su profesión en educación preescolar.

El muestreo fue no probabilístico por voluntariado, porque debido a la dificultad que representa el que la Secretaría de Educación Pública, difícilmente proporciona permisos para realizar encuestas o investigaciones con su personal, se encuestó solo a aquellas educadoras que desearon participar en el estudio. El número de sujetos fueron 39 educadoras que aplican el PEP'04 y 37 educadoras que continúan aplicando el programa por objetivos de educación preescolar.

4.2.4. Instrumentos y materiales

Se elaboró una escala de actitud de tipo Likert que nos permitió conocer la actitud que tienen las educadoras ante el Programa de educación preescolar basado en competencias (PEP'04). Este cuestionario está conformado por 5 escalas que son:

Actitud hacia sus principios pedagógicos – la disposición de aceptación o rechazo de los principios permiten orientar el trabajo docente bajo referentes conceptuales comunes sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, y destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula; así como también para reflexionar sobre la práctica propia

Actitud hacia sus propósitos - disposición de aceptación o rechazo hacia el reconocimiento del programa de la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que define a nuestro país, tomando en cuenta las características individuales de los niños, para que por medio de la educación preescolar

vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Actitud hacia sus características - que es una disposición del individuo a rechazar o aceptar la obligatoriedad (el preescolar como parte de la educación básica obligatoria), educación basada en tres niveles o grados, la nacionalidad (el programa aplacado a nivel nacional) y, lo abierto (El programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños, permitiendo que sea la educadora la que diseñe las situaciones didácticas) y basado en competencias.

Actitud hacia sus campos formativos – la disposición de aceptación o rechazo sobre la agrupación de Las competencias a favorecer en los niños en campos formativos con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente.

Actitud hacia la aplicación del programa - una disposición de agrado o desagrado hacia la aceptación de la aplicación del programa de educación preescolar.

Para la validación de este cuestionario se aplicó a una muestra de 150 educadoras, de las cuales 75 ya aplicaban el programa de educación preescolar y 75 todavía no la aplicaban, a la muestra total se le aplicó el cuestionario y se obtuvo el análisis de reactivos, la confiabilidad y la validez los resultados se muestran en el capítulo de Resultados.

CAPÍTULO V
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El primer análisis que se realizó fue el del instrumento, para conocer si el instrumento que se construyó para medir la Actitud de las Educadoras hacia los diferentes aspectos del Programa de Educación Preescolar del 2004 (PEP04).

4.1. Análisis del Instrumento construido

4.1.1. Validez

En primer lugar, se validaron las preguntas elaboradas por 10 jueces, que fueron Coordinadoras que tienen experiencia en la utilización del PEP04, las cuales se encargaron de señalar si los reactivos construidos median en su contenido aspectos relacionados con los diversos componentes de este programa. De un total de 60 reactivos, se tuvieron que eliminar 6 por no contar con un acuerdo entre los jueces del 80%. Los 54 reactivos que pasaron este análisis, fueron sometidos a un análisis de ítems y de confiabilidad por cada escala. (ver Anexo 1)

4.1.2. Análisis de Reactivos

Para obtener el análisis de reactivos y la confiabilidad de cada una de las escalas del Cuestionario de Actitud hacia el Programa de Educación Preescolar, se utilizó una muestra de 150 educadoras, que trabajan en Educación preescolar, de las cuales 75 ya aplican el PEP04 y 75 no lo han aplicado. Se les aplicó el cuestionario y se vaciaron los resultados de cada reactivo en una hoja de cálculo de Excel. A partir de esta base de datos se utilizó el programa estadístico SPSS para hacer el análisis.

Las 5 escalas que conformaron el cuestionario de Actitud hacia el Programa de Educación Preescolar (PEP04) fueron la actitud (1) hacia Las características que presenta el PEP, (2) hacia los propósitos del PEP04, (3) hacia los Principios, (4) hacia los Campos de Formación y (5) hacia la aplicación del PEP04.

Para el análisis de reactivos de las Escalas que conforman este cuestionario se aplicó el procedimiento estadístico t de Student, comparando la calificación de cada uno de los reactivos entre las educadoras que ya aplican el PEP04 y las educadoras que no lo aplican. Los reactivos que presentaron una $p < .05$, fueron reactivos que se consideraron como discriminatorios entre ambos grupos.

Tabla 1. Análisis discriminativo de los reactivos de la Escala de Actitud hacia las características del Programa de Educación Preescolar (PEP04).					
Item	Aplica	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
r1	SÍ	4.54	.788	14.777	.000
	NO	2.32	.713		
r6	SÍ	4.44	.884	11.778	.000
	NO	2.44	.812		
r11	SÍ	4.42	.702	16.724	.000
	NO	1.64	.942		
r16	SÍ	4.44	.733	12.713	.000
	NO	2.44	.837		
r21	SÍ	4.32	.819	11.028	.000
	NO	2.44	.884		
r26	SÍ	4.34	.798	12.688	.000
	NO	2.32	.794		
r31	SÍ	4.44	.760	12.590	.000
	NO	2.40	.857		
r36	SÍ	4.18	.850	10.145	.000
	NO	2.34	.961		
r41	SÍ	4.30	.735	13.348	.000
	NO	1.84	1.076		
r46	SÍ	4.32	.794	10.376	.000
	NO	2.50	.953		

r48	SÍ	4.38	.780	12.969	.000
	NO	2.42	.731		
r50	SÍ	4.34	.772	11.925	.000
	NO	1.92	1.209		
r52	SÍ	4.48	.789	13.618	.000
	NO	2.38	.753		

4.1.2.1. Escala de Actitud hacia las características del PEP04

Esta escala estuvo conformada por 13 reactivos, la tabla 1 muestra el valor t y el nivel de significancia o probabilidad asociada a la diferencia entre los valores promedio obtenidos por las educadoras que aplican y no aplican el PEP04, en cada uno de los reactivos de esta escala. Como se puede ver en la tabla todos los reactivos tuvieron una $p < .05$, lo que indica que sí hubo diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones que tuvieron ambos grupos en los reactivos de esta escala. Por lo tanto, estos reactivos si son discriminativos de la actitud.

4.1.2.2. Actitud hacia los Propósitos del PEP04

La escala está formada por 14 reactivos. El análisis de reactivos de esta escala mostró al igual que los de la escala anterior, que todos los ítems que la componen tuvieron un nivel de significancia menor a .05, esto indica que al igual que en la escala de Características del PEP04, los reactivos que componen la escala de Actitud hacia los propósitos del Programa de

Educación Preescolar 2004, son reactivos que diferencian entre las educadoras que tienen una actitud positiva y las que no la tienen. (ver tabla 2)

Tabla 2. Análisis discriminativo de los reactivos de la Escala de Actitud hacia los propósitos del Programa de Educación Preescolar (PEP04).					
Item	aplica	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
r2	SÍ	4.54	.734	13.619	.000
	NO	2.54	.734		
r7	SÍ	4.44	.760	13.268	.000
	NO	2.62	.602		
r12	SÍ	4.18	.774	13.520	.000
	NO	1.76	1.001		
r17	SÍ	4.10	.814	12.306	.000
	NO	1.78	1.055		
r22	SÍ	4.42	.702	11.180	.000
	NO	2.58	.928		
r27	SÍ	4.34	.717	12.257	.000
	NO	2.46	.813		
r32	SÍ	4.36	.749	10.980	.000
	NO	2.56	.884		
r37	SÍ	4.22	.815	12.131	.000
	NO	2.28	.784		

r42	SÍ	4.48	.762	12.283	.000
	NO	2.48	.863		
r47	SÍ	4.30	.763	12.042	.000
	NO	2.38	.830		
r49	SÍ	4.42	.758	12.895	.000
	NO	2.46	.762		
r51	SÍ	4.46	.706	12.730	.000
	NO	2.52	.814		
r53	SÍ	4.24	.797	12.326	.000
	NO	1.92	1.066		
r54	SÍ	4.38	.805	11.194	.000
	NO	2.54	.838		

4.1.2.3. Actitud hacia los principios, los campos formativos y la aplicación del PEP04

Para resumir los resultados encontrados en el análisis de los reactivos de las escalas restantes (Actitud hacia los principios que sustentan el PEP04, actitud hacia los campos formativos y actitud hacia la aplicación del PEP04), todos los reactivos de las tres escalas tuvieron probabilidades menores a .05, esto significa, que todos los reactivos de estas tres escalas resultaron discriminativos entre las personas que aplican y las que no aplican el Programa de Educación Preescolar 2004. (ver tablas 3, 4 y 5).

Ahora bien, con el fin de tener un cuestionario que contenga el mismo número de reactivos en cada una de sus escalas se eliminaron en las escalas de actitud hacia las características y hacia los propósitos del PEP04 4 y 5 reactivos respectivamente. De esta forma todas las escalas de este cuestionario quedaron con 9 reactivos cada una. Lo cual hace un total de 45 reactivos. (ver Anexo 2)

Tabla 3. Análisis discriminativo de los reactivos de la Escala de Actitud hacia los Principios del Programa de Educación Preescolar (PEP04).					
Item	Aplica	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
		r3	SÍ	4.48	.735
	NO	2.76	.822		
r8	SÍ	4.40	.700	9.760	.000
	NO	2.94	.793		
r13	SÍ	4.40	.700	11.591	.000
	NO	2.62	.830		
r18	SÍ	4.22	.887	8.754	.000
	NO	2.66	.895		
r23	SÍ	4.18	.962	8.085	.000
	NO	2.66	.917		
r28	SÍ	4.18	.800	14.771	.000
	NO	1.48	1.015		
r33	SÍ	4.28	.809	9.730	.000

	NO	2.64	.875		
r38	SÍ	4.22	.764	13.814	.000
	NO	1.76	1.001		
r43	SÍ	4.10	.931	10.950	.000
	NO	1.86	1.107		

Tabla 4. Análisis discriminativo de los reactivos de la Escala de Actitud hacia los Campos Formativos del Programa de Educación Preescolar (PEP04).					
Item	aplica	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
r4	SÍ	4.48	.735	8.015	.000
	NO	3.20	.857		
r9	SÍ	4.52	.735	7.539	.000
	NO	3.36	.802		
r14	SÍ	4.28	.809	6.507	.000
	NO	3.10	.995		
r19	SÍ	4.44	.760	7.825	.000
	NO	3.08	.966		
r24	SÍ	4.34	.798	8.162	.000
	NO	2.80	1.069		
r29	SÍ	4.40	.756	7.263	.000
	NO	3.10	1.015		
r34	SÍ	4.20	.881	5.788	.000
	NO	3.10	1.015		

r39	SÍ	4.40	.833	7.583	.000
	NO	2.94	1.077		
r44	SÍ	4.32	.844	6.535	.000
	NO	3.10	1.015		

Tabla 5. Análisis discriminativo de los reactivos de la Escala de Actitud hacia los propósitos del Programa de Educación Preescolar (PEP04).					
Item	aplica	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
r5	SÍ	4.46	.762	19.554	.000
	NO	1.48	.762		
r10	SÍ	4.16	.710	18.048	.000
	NO	1.50	.763		
r15	SÍ	4.30	.814	14.126	.000
	NO	1.70	1.015		
r20	SÍ	4.18	.800	15.213	.000
	NO	1.58	.906		
r25	SÍ	4.16	.866	11.755	.000
	NO	1.84	1.095		
r30	SÍ	4.26	.876	13.736	.000
	NO	1.64	1.025		
r35	SÍ	4.28	.834	17.945	.000
	NO	1.46	.734		
r40	SÍ	4.34	.917	13.284	.000
	NO	1.72	1.051		

45	SÍ	4.34	.823	8.701	.000
	NO	2.74	1.006		

4.1.3. Confiabilidad de las escalas del cuestionario de Actitud hacia el PEP04

La confiabilidad de las escalas de este cuestionario se obtuvo utilizando el método de consistencia interna por homogeneidad de prueba y el procedimiento estadístico empleado fue el coeficiente Alfa de Crombach. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla 6. Como se observa en la tabla, los coeficientes de confiabilidad de las escalas fluctuaron de 0.88 a 0.98, lo cual indica que todas las escalas del cuestionario y la escala total son altamente confiables, es decir, son homogéneas en sus reactivos.

Tabla 6. Coeficiente de confiabilidad de las Escalas del cuestionario de Actitud hacia el Programa de Educación Preescolar 2004.		
AREA	ITEMS	ALFA
CARACTERISTICAS	9	.949
PRINCIPIOS	9	.924
PROPOSITOS	9	.943
CAMPOS	9	.884
PROGRAMA	9	.955
TOTAL	45	.984

4.1.4. Media y Desviación Estándar de la muestra total

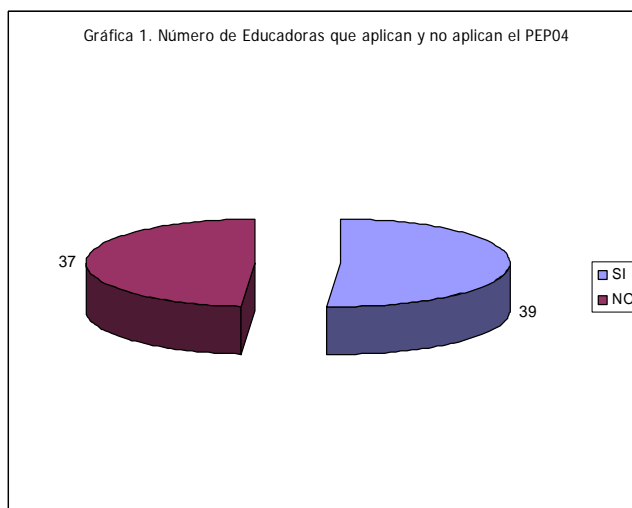
Las puntuaciones promedio y la desviación Estándar de cada una de las escalas del cuestionario de Actitudes hacia el Programa de Educación Preescolar de las 150 educadoras de la muestra de estandarización se muestran en la tabla 7. Las puntuaciones promedio de las escalas fluctuaron de 27.07 en la escala de actitud hacia la aplicación del programa hasta 33.58 en la escala de actitud hacia los campos formativos, mientras que en la escala total la media fue de 150.12, en tanto que las desviaciones estándar de las escalas fue de 7.12 en la escala de campos de formación hasta 12.02 en la escala de actitud hacia la aplicación del programa.

Tabla 7. Media y desviación Estándar del las escalas del cuestionario de Actitud hacia el Programa de Educación Preescolar 2004, en la muestra de estandarización.		
Escala	Media	Desviación Estándar
Características	29.68	10.58
Propósitos	29.87	9.89
Principios	29.92	9.26
Campos de Formación	33.58	7.14
General	27.07	12.02
total	150.12	46.61

4.2. Resultados de la investigación

Una vez analizado construido, confiabilizado y validado el instrumento, se procedió a aplicarlo para conocer la actitud que tienen las educadoras que

aplican y no aplican el PEP2004. para lo cual se selecciona una muestra de 76 educadoras de las cuales 39 ya están aplicando el Programa de Educación Preescolar 2004 y 37 han recibido cursos sobre el programa pero aún no lo aplican.(ver gráfica 1)



A esta muestra se les aplicó el cuestionario y se obtuvieron los siguientes resultados:

4.2.1. Descripción de los resultados

Se obtuvieron la media y la desviación estándar de las puntuaciones de cada una de las muestras de educadoras. En la muestra de las Educadoras que sí aplican el PEP04 las puntuaciones promedio y su desviación estándar (DE) fueron las siguientes: en la escala de actitud hacia las características del programa la media fue de 39.69 con una desviación estándar de 2.88 puntos, la escala de actitud hacia los propósitos del PEP04, el promedio de calificaciones fue de 38.97 con una desviación estándar de 2.94, la escala de

actitud hacia los principios del programa tuvo una media de 38.21 y una desviación estándar de 3.19, la escala de campos formativos obtuvo un promedio de 39.46 con una DE de 2.57, en la escala de actitud hacia la aplicación del programa la media fue de 38.51 con una DE de 2.14 y la escala total tuvo una media de 194.85 y una DE de 7.53. (ver tabla 8)

Tabla 8. Media y desviación Estándar del las escalas del cuestionario de Actitud hacia el Programa de Educación Preescolar 2004, en la muestra de educadoras que ya aplican el programa.				
Escala	Media	Desviación Estandar	Mínima	Máxima
Características	39.69	2.88	33	45
Propósitos	38.97	2.94	32	45
Principios	38.21	3.19	33	44
Campos de Formación	39.46	2.57	35	45
General	38.51	2.14	35	43
total	194.85	7.53	174	210

Con respecto a la muestra de educadoras que no aplican el programa de Educación Preescolar, la media fue de 19.76 y una DE 3.53 en la escala de Actitud hacia las características del Programa, en la escala de actitud hacia los propósitos del PEP04, la media fue de 20.32 y la DE 3.61, en la escala de actitud hacia los principios del programa la media fue de 21 con una desviación estándar de 3.92, la escala de campos formativos obtuvo un promedio de 27.84 con una DE de 5.57, en la escala de actitud hacia la aplicación del programa la media fue de 15.57 con una DE de 4.31 y la escala

total tuvo una media de 104.85 y una DE de 13.92. (ver tabla 9)

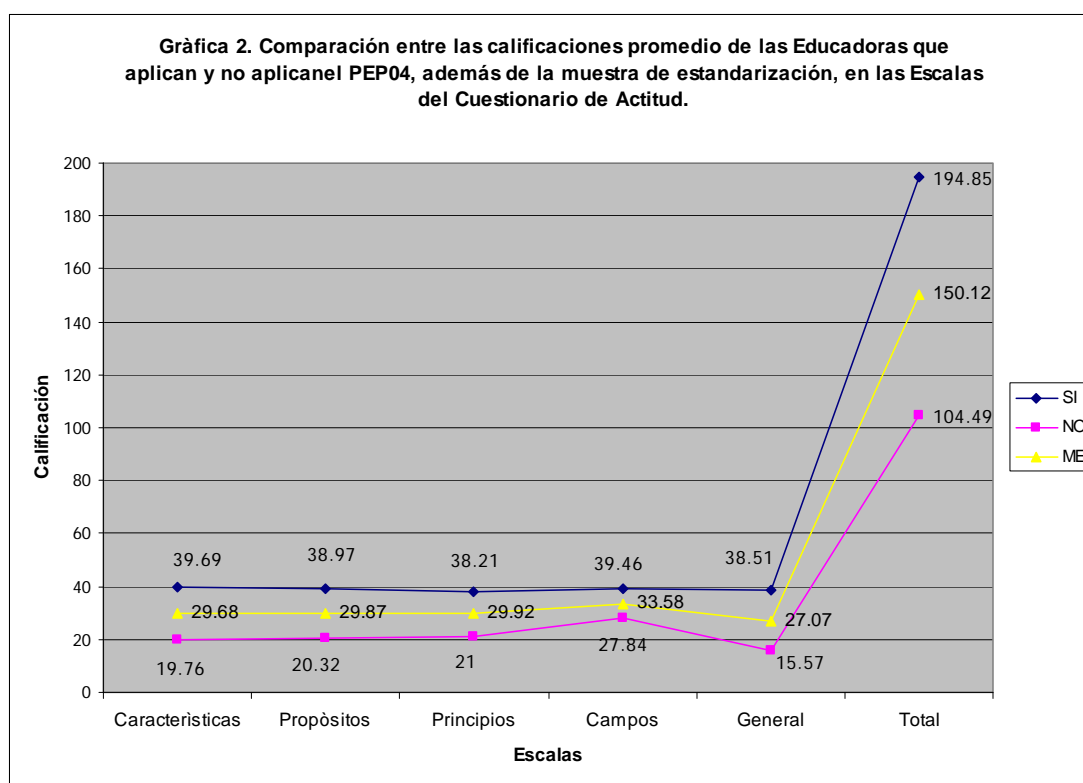
Como se puede observar en ambas tablas, las calificaciones promedio de las educadoras que ya aplican el programa PEP04, son considerablemente más altas que las de las educadoras que no aplican el programa, además hay una mayor variabilidad en las calificaciones en la muestra de educadoras que no lo aplican.

Si comparamos los resultados obtenidos por ambos grupos de educadoras con la media del grupo de estandarización, se tiene que el grupo de educadoras que ya aplican el programa de educación preescolar (tabla 8) tuvo promedios por encima del grupo de estandarización (ME) (tabla 7), mientras que el grupo de educadoras que no aplica todavía el programa (tabla 9), presentó promedios por debajo de la muestra de estandarización. Estos resultados se ven más claramente en la gráfica 2.

Tabla 9. Media y desviación Estándar del las escalas del cuestionario de Actitud hacia el Programa de Educación Preescolar 2004, en la muestra de educadoras que aun no aplican el programa.				
Escala	Media	Desviación Estandar	Mínima	Máxima
Características	19.76	3.53	12	31
Propósitos	20.32	3.61	14	32
Principios	21	3.92	12	30
Campos de Formación	27.84	5.57	14	38
General	15.57	4.31	9	33
total	104.49	13.92	83	156

4.3. Análisis de Resultados

Con el fin de comprobar la hipótesis de si existen diferencias estadísticamente significativas entre las educadoras que ya aplican el programa de Educación Preescolar 2004 en su actitud hacia el mismo, se aplicó el procedimiento estadístico U-Mann Whitnet, considerando que las muestras no fueron seleccionadas al azar y que la distribución de las calificaciones de ambas muestras no tiende hacia la normalidad. Los resultados de este procedimiento se muestran en la tabla 10.



Como se puede ver en dicha tabla, los valores Z, de cada una de las escalas fueron superiores a 7 con una $p < .05$, esto indica que sí existen

diferencias estadísticamente significativas entre las educadoras que ya aplican el programa y las que aún no lo aplican en su actitud hacia el PEP04, el signo negativo de los valores Z nos informa que las educadoras que ya aplican el programa tienen promedios superiores en las calificaciones de todas las escalas del cuestionario. Por lo tanto, la hipótesis Nula que nos informa que No existen diferencias estadísticamente significativas entre las educadoras que ya trabajan con el PEP04 y, las educadoras que aún no trabajan con este programa, en su actitud hacia el Programa de educación Preescolar 2004 es rechazada.

Tabla 10. Comparación entre las medias de los grupos de educadoras que ya aplican el programa PEP04 y de educadoras que aún no lo aplican, por medio del procedimiento estadístico U-Mann Whitney.							
	aplica	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U-Mann Whitney	Z	p
Características	SI	39	57.00	2223.00	.000	-7.511	.000*
	NO	37	19.00	703.00			
Propósitos	SI	39	56.99	2222.50	.500	-7.506	.000*
	NO	37	19.01	703.50			
Principios	SI	39	57.00	2223.00	.000	-7.511	.000*
	NO	37	19.00	703.00			
Campos	SI	39	56.42	2200.50	22.500	-7.278	.000*
	NO	37	19.61	725.50			
General	SI	39	57.00	2223.00	.000	-7.513	.000*
	NO	37	19.00	703.00			
Total	SI	39	57.00	2223.00	.000	-7.504	.000*
	NO	37	19.00	703.00			

Por lo tanto, se puede decir, que en cuanto a las características del Programa de educación Preescolar 2004, las educadoras que trabajan con el programa consideran que este es muy adecuado porque establece propósitos nuevos acordes con las necesidades de la educación basada en competencias, se apega a la legalidad, y es abierto en el sentido de que las actividades didácticas son fijadas por las educadoras, únicamente se deben tomar en cuenta las competencia a lograr en cada campo formativo, en tanto que las educadoras que aún no aplican el programa a pesar de que en su mayoría, ya han recibido cursos no piensan que esas características sean las idóneas en un programa basado en competencias, que la SEP debería indicar qué tipo de actividades se deben realizar y que las competencias que se manejan son las mismas del programa anterior, solo se definieron en otros términos.

Con respecto a los propósitos fundamentales del programa, las educadoras que ya aplican el PEP04, indicaron que los propósitos del programa definen la misión de la educación preescolar, y de ellos derivan las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación, toma en cuenta la diversidad lingüística, cultural, social y étnica, las diferencias individuales y contribuyen a sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Las educadoras que no aplican todavía el PEP04, señalan que si bien es cierto que contribuyen al desarrollo y aprendizaje de los niños, no creen que se tome en consideración las diferencias individuales y la diversidad lingüística, cultural y social.

En los principios pedagógicos, las educadoras que ya utilizan el PEP,

señalan que al estar fundamentados en un modelo constructivista que abarca a la teoría de Piaget y los aspectos socioculturales de los procesos psicológicos de la teoría de Vygotsky, les permite orientar su trabajo docente de manera más adecuada a los procesos de aprendizaje del niño y favorecen la eficacia de su labor educativa, al mismo tiempo utiliza un elemento que es la reflexión sobre cómo se realizaron las actividades, qué aspectos estuvieron adecuados y cuáles hay que modificar. Mientras que las educadoras que no aplican todavía el Programa de Educación Preescolar, señalan que las bases teóricas sobre las que se fundamenta el programa son muy parecidas a las que se tenían en el PEP anterior, lo único que se incrementó fue la adopción del modelo sociocultural, que muy pocas personas lo comprenden y lo utilizan como debe de ser, en lo demás, todo está igual que como se estaba trabajando.

En cuanto a los campos formativos, las educadoras que ya aplican el PEP04, señalaron que la forma en la que se dividieron las áreas de desarrollo del niño es mas adecuada, ya que se contemplan 6 áreas de formación, lo cual permite identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente. Mientras que las educadoras que no aplican el programa de Educación Preescolar, si bien, consideran que la forma en que se dividieron los campos es buena y adecuada, el dejar que ellas planifiquen las actividades de cada área incrementa su trabajo y que trabajar con objetivos era más específica sobre lo que tenían que hacer.

Por último en cuanto a la disposición de la aplicación del PEP04, resultó obvio que las educadoras que ya aplican el programa, ya conocen cuáles son las bondades este nuevo programa, cuáles son las limitaciones o problemas que han enfrentado al aplicarlo, los que deberán ir solucionando conforme adquieren más experiencia en el manejo del programa, por su parte, las educadoras que no aplican aún el programa se encuentran conformes con el programa que están aplicando, que ya lo dominan y les está funcionando bien.

En suma, estos resultados indican que las educadoras que ya han aplicado el Programa de Educación Preescolar 2004, ya han visto los beneficios de este programa y la utilidad que para ellas representa el PEP04 en su labor docente, han observado cambios en sus prácticas docentes, toman en consideración los intereses y ponen en juego las habilidades de los niños, facilitando con esto el desarrollo de las competencias que propone el programa.

Mientras que en las educadoras que aún no aplican el programa a pesar de haber recibido cursos de actualización docente, al parecen se encuentran resistentes, se dan cuenta de que se requiere que cambien, pero no todas están dispuestas.

4.4. Discusión

Como se pudo observar en los resultados, existe una gran diferencia en la

actitud que manifiestan las educadoras que ya han implementado el Programa de Educación Preescolar del 2004, con respecto a las educadoras que aunque han recibido el curso de actualización docente, todavía no se enfrentan a la labor de implementación del Programa de Educación Preescolar 2004, ya que muchas de las instituciones de educación preescolar privadas todavía trabajan con el programa basado en objetivos conductuales.

Como se mencionó en el capítulo dos, el PEP 2004 es un programa que está fundamentado en las competencias que debe tener el niño, como parte de su desarrollo y aprendizaje, éstas son muy útiles para su desenvolvimiento personal y social, el desarrollo de su identidad personal, la adquisición de capacidades fundamentales y el aprendizaje de pautas básicas que le permiten integrarse a la vida social, es el resultado de un proceso de construcción colectiva. El PEP 2004 tiene como antecedente cuatro versiones preliminares, que incluyeron las observaciones y sugerencias, generales y específicas, formuladas por personal directivo, técnico y docente de educación preescolar, así como por especialistas en educación infantil. Sin embargo, como menciona la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004) la implementación de este programa trajo consigo una serie de acuerdos que se llevaron a cabo:

- 1.- Un proyecto de actualización docente orientado al conocimiento del programa y organizado en siete módulos de estudio.
- 2.- El seguimiento y la evaluación de la aplicación del Programa de Educación

Preescolar 2004 se inició de manera simultánea. En este proceso participaron las educadoras de planteles de distintas modalidades, a nivel nacional. La finalidad de este proyecto fue obtener información sobre el impacto de la propuesta curricular en los procesos de aprendizaje y en el mejoramiento de las prácticas educativas,

3.- Con asesoría directa de los equipos técnicos de las entidades federativas.

Este proceso de implementación, hizo que la gran mayoría de las educadoras al aplicar el nuevo programa de educación preescolar, se sintieran apoyadas en su labor docente por el personal capacitado de la Secretaría de Educación Pública.

No obstante, como menciona Ramírez (s.f.) a cinco años de su implementación del PEP 2004, la ayuda ha dejado de fluir, las acciones que venía realizando la SEP ya no se llevan a cabo ya que las instancias formalmente promotoras de la reforma han decretado el final del proceso de implantación del programa, pero en la realidad aún hay muchas de las instituciones privadas de Educación Preescolar que se están viendo en la necesidad de aplicar el PEP 2004, y aunque están mandando a sus profesoras al curso de Actualización docente, pero esto no implica que por el hecho de recibir estos cursos ya utilicen de manera adecuada el programa ya que como se menciona en el mismo se debe realizar un seguimiento para ir resolviendo los problemas que se vayan presentando.

Entre las actividades que requieren realizar las educadoras en su labor diaria, es elaborar las indicaciones sobre las actividades que realizarán los niños, la preguntas que deben plantear, anotar las respuestas de los niños, los comentarios, las reflexiones, los espacios donde se realizaron las actividades, el tiempo de cada actividad, el espacio donde se llevan a cabo las actividades, lo que fallo de cada actividad, lo que hizo falta hacer, lo que salio bien, las actitudes, las habilidades y destrezas de los niños que van logrando los niños, además de anotar lo que los niños no hicieron o se les dificulto, en sí, todo lo que sucede en la jornada de trabajo, también debe considerar la competencia y los aspectos que hay que evaluar.

Todas estas situaciones al parecer han provocado en las educadoras que todavía no aplican el PEP 2004, incertidumbre o inseguridad sobre si lo van a poder llevar a cabo, sobre todo cuando ya no cuentan con la ayuda que tuvieron sus compañeras que aplicaron el Programa mucho tiempo antes. Esta incertidumbre pudo generar en las educadoras encuestadas una actitud negativa y resistencia a trabajar con él.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La educación preescolar, desde su creación ha pasado por diversas etapas, cada una de ellas, con una concepción del aprendizaje diferente, esto se puede ver en el plan de 1973 que estuvo fundamentado en el conductismo, los planes de 1982 y 1992 que tuvieron como base la teoría de Piaget y el más reciente en el 2004 con la teoría de Piaget y la Teoría de Vygotsky. Todos estos cambios traen consigo una modificación en el trabajo de las educadoras, razón por la cual se hace necesario la actualización y profesionalización docente. Éstas y otras acciones fueron llevadas a cabo por la Secretaría de Educación Pública durante la implementación del programa, sin embargo, a cinco años de la implementación del PEP 2004, el cuerpo técnico en cargo de la capacitación del cuerpo docente, es cada vez menor. Este hecho es actualmente uno de los principales obstáculos para la implementación del PEP en las instituciones privadas, porque además de Actualizar al personal docente, es necesario que se dé un seguimiento y se oriente a las educadoras para resolver los problemas que vayan encontrando en el curso de su labor. Ante esto, el presente estudio, se dio a la tarea de investigar cual es la actitud del personal docente que aún no ha aplicado el PEP 2004, en comparación con las educadoras que ya lo aplican.

Los resultados obtenidos permitieron conocer que las educadoras que ya aplican este programa de educación preescolar, tienen una actitud positiva hacia dicho programa, mientras que, las docentes que no aplican el programa manifestaron una actitud negativa hacia el PEP. Esto permitió

comprobar la hipótesis de que hay diferencias significativas entre ambos grupos de educadoras en su actitud hacia el programa de educación preescolar.

Al explicar el porqué se presentaron estos resultados, se consideró que el desconocimiento del programa pudiera ser una de las causas de esa actitud negativa de las educadoras que no aplican el PEP, pero, se encontró que este grupo ya ha estado en el curso de actualización docente, por lo tanto, ésta no es la causa de su actitud negativa.

Otro de los factores que pudieron provocar esa actitud negativa en las educadoras, fue que a pesar de haber recibido el curso de actualización, las educadoras están inseguras y preocupadas sobre cómo planear y llevar a cabo sus actividades didácticas, esto teniendo en cuenta que las características del PEP 2004 son su organización a partir de competencias y que es abierto, la educadora debe seleccionar y diseñar diversas situaciones didácticas que sean pertinentes y útiles para lograr que los niños aprendan, esto genera resistencia y una actitud negativa hacia dicho programa, en frases como “es más trabajo el que tenemos que realizar”, “yo no sé para que se cambió, si estábamos trabajando bien con el que teníamos”, “fui al curso pero me quedé confundida sobre cómo iba a realizar mis planeaciones” (tomadas de pláticas con las educadoras).

Estos resultados pueden tomarse como base para emprender un conjunto de acciones sostenidas en el tiempo que permitan asegurar que las educadoras, todas sin excepción, ya dominan el programa, ya que las propuestas de cambio, cuando son profundas, no pueden llevarse a la

práctica sólo con unos cuantos cursos de actualización, requiere acciones sostenidas por varios ciclos escolares.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, A. Medina, L. y Romero, M. (2009) Diseño Instruccional. Seminario de alternativas educativas actuales. Recuperado el 1 de diciembre de 2009 de: <http://www.slideshare.net/gualis91/diseño-instruccional-segn-robert-gagn>
- Ausubel, Novak y Hanesian, (1983) Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo. México, 2º. Edición, Ed. Trillas.
- Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J.A., (1997). Psicología de la Educación. (2ª. ed.). México: Alfaomega.
- Chaves, S., A. (s.f) "Implicaciones Educativas de la Teoría sociocultural de Vigotsky". Universidad de Costa Rica, Educación año/vol. 25 Núm. 002 pp. 59-65
- Federación de la Enseñanza de CC.OO de Andalucía. (2009). Aprendizaje: definición, factores y clases. Documento recuperado el 10 de diciembre del 2009. Temas para la Educadora. Revista Digital para profesionales de la Enseñanza. Núm. 2, pp. 1-6.
- Fernández, I. (s.f.). Construcción de una escala de actitudes tipo Lickert. Recuperado el 15 de noviembre de 2009 de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/.../NTP/.../ntp_015.pdf

- García González, E., (1989). "Piaget". Enciclopedia biblioteca 5 grandes educadores. (1ª. ed.). México: Trillas.
- Gómez-Palacio, M., et al (1995). "El niño y sus primeros años en la Escuela". México, Biblioteca para la Actualización del maestro. SEP
- Hamilton, D., (2008). "*Historia de la Educación*". (2ª.ed.). México: Trillas.
- Hardy Leahey T. y Jackson Harris R. (1998). "Aprendizaje y cognición". Madrid, (4ª. ed.): Prentice hall.
- Ivich, I. (1994) "Lev Semionovich Vygotsky" (1896-1934)". (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, nos 3-4, págs. 773-799
- Matlin, W. Margaret. (1996). *Sensación y Percepción*. (M., Ramírez, Trad.) (3ª. ed.). Mexico: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Medina, C., A. (2000). "El legado de Piaget". Documento recuperado el 20 de Diciembre de 2009, Venezuela, *Educere*, año/vol, 3, Núm. 009, pp 11-15. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35630903.pdf>.
- México/SEP, (2004). "Programa de Educación Preescolar". (1ª. ed.). México: D.R. c SEP.
- México/SEP, (2005). "Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar". (1ª. ed.). México: D.R. c SEP. Volumen I y II.

México/SEP, (2008a). "Documento Operativo Administrativo para Jardines de Niños". México: D.R. c SEP.

México/SEP, (2008b). Documento Operativo Pedagógico para Jardines de Niños. (1ª. ed.). México: D.R. c SEP.

Morin J. y Carvajal G. (2007), "Proyecto de Investigación". Recuperado el 30 de noviembre de 2009 de:

<http://www.gcarvajalmodelos.wordpress.com/category/ausebel>

Murillo J., (2007). "Cuestionarios y escalas de actitud". Universidad Autónoma de Madrid, recuperado el 14 de noviembre de 2009 de:

<http://www.metodosytecnicas.com/.../Las%20escalas%20de%20actitudes.doc>.

Sánchez, A. (1995). "La opinión pública como factor preponderante en los cambios de actitud". (1ª. ed.). México: Tesis, Universidad del Tepeyac.

SEP, Arciga E. (2005), "Las matemáticas en preescolar desde la perspectiva de las Educadoras". Recuperado el 2 de diciembre de 2009 de

http://www.upnlapaz.edu.mx/tesisMDIE/.../TESIS_EULALIAARCIGA.doc.

SEP, Reforma Educativa Preescolar, recuperada el 3 de noviembre de 2009 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx>.

Orue-Echevarría Argoitia, J. (2004). Manual de Valoración de Puestos y Calificación de Meritos. (1ª.ed.). México: Ediciones Deusto.

Oyarbide, M. (s.f.) Jerome seymour bruner: De la percepción al lenguaje Universidad del País Vasco, España. Documento Recuperado el 16 de Febrero del 2010.

Padua, J. (2002). Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales. (9ª. ed.). México: impresora Progreso.

Papalia, D.E. y Wendkos Olds, S. (1988). Psicología. (A., Holm, P., Castellvi y M., Estella, Trads.) (1ª. ed.). México: McGraw Hill.

Pérez, C., J. (2004) "La Psicología del Desarrollo". Documento recuperado el 25 de Noviembre de 2009. España. Universidad de los Ailles Balears. <http://perezcastello.net/temas/tema01.pdf>.

Platón, G., (1989). "Pestalozzi". En: Enciclopedia biblioteca 5 grandes educadores. (1ª. ed.). México: Trillas.

Pierre-Jouvenet, L., (1989). Rousseau, Pedagogía y Política. En: Enciclopedia biblioteca 5 grandes educadores. (1ª. ed.). México: Trillas.

Ramírez (s.f.) La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación Preescolar. Recuperado el 10 de Diciembre de 2009. México, <http://168.255.42.67/escuela/documentos/CurriculumBasica/Preescolar/Apoyo/FuncionAsesoria.pdf>

Rodríguez B., Cuesta M., Ramila J. (s.f.). Comparación de las técnicas Lickert y Thurstone. Revista Electrónica de Metodología aplicada. Recuperada el 15 de Noviembre de 2009 de: <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v2n2/a3/>

Rodríguez, María de la Luz. (2004). **La teoría del aprendizaje significativo**. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.) Santa Cruz de Tenerife, España. **Documento Recuperado el 26 de Enero del 2010.**

Sánchez, A; Ramírez, H. y Rincón, A. (2006) Los Nueve Eventos de Instrucción de Robert Gagné. Documento recuperado el 26 de Enero del 2010. Universidad de los Andes, Perú. pp 19. http://instruccioneseducativas.hernanramirez.info/wp-content/uploads/2008/05/manual_gagne.pdf

Smith, M., K. (2002) 'Jerome S. Bruner and the process of education', the encyclopedia of informal education documento recuperado el 10 de Febrero del 2010. <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>.

Vygotski, S., L. (1984) "Aprendizaje y Desarrollo en la edad Escolar". Infancia y Aprendizaje., 27/28, pp. 105-116.

Yaglis, D., (1989). Montessori. En: Enciclopedia biblioteca 5 grandes educadores. (1ª. ed.). México: Trillas.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de tipo Lickert

Propósito: el presente cuestionario tiene como finalidad conocer cual es su forma de sentir o pensar acerca del Programa de Educación Preescolar (PEP'04).

INSTRUCCIONES: A CONTINUACIÓN SE LE PRESENTAN UNA SERIE DE AFIRMACIONES, CADA UNA DE LAS CUALES TIENE 5 OPCIONES DE RESPUESTA: (1) ESTOY TOTALMENTE EN DESACUERDO, (2) ESTOY EN DESACUERDO, (3) ESTOY INDECISO, (4) ESTOY DE ACUERDO Y (5) ESTOY COMPLETAMENTE DE ACUERDO. LEA CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES Y SELECCIONE EN LA HOJA DE RESPUESTAS LA OPCIÓN QUE CONSIDERE ES MAS ADECUADA A SU FORMA DE PENSAR O SENTIR. NO EISTEN RESPUESTAS BUENAS NI MALAS. **NO HAGA ANOTACIONES EN ESTE CUESTIONARIO, CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.**

1	El Programa de educación preescolar '04, realmente favorece las experiencias educativas de los niños.
2	El PEP '04 desarrolla en los niños un sentido positivo de sí mismos
3	Crea un ambiente propicio para el aprendizaje en el salón de clases.
4	Los campos formativos que plantea el programa son los mas relevantes del desarrollo del niño
5	Me desagrada la idea de utilizar el programa
6	El Programa de Educación Preescolar '04, vincula la educación preescolar, primaria y secundaria.
7	Promueve el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de cada niño.
8	Los principios pedagógicos están acordes a los propósitos fundamentales.
9	Las competencias que se establecen en el programa le posibilitan al niño cursar el primer grado de primaria sin problemas.
10	Falta mayor información acerca del manejo del programa.
11	El programa de Educación Preescolar '04 solo es un cambio de terminología al programa anterior.

12	Me desconcierta que el programa no defina la secuencia de las actividades que se realizan con los niños.
13	Los principios pedagógicos me facilitan la planificación de mis clases
14	la planeación consiste en organizar y administrar la clase basada en una competencia y en las actividades didácticas para desarrollar el conocimiento.
15	La SEP debe preocuparse por la capacitación de las educadoras para aplicar el programa.
16	El Programa de Educación Preescolar '04 es mejor que los anteriores.
17	Tener que seleccionar y diseñar las actividades didácticas solo nos da mas trabajo a las educadoras.
18	Los principios pedagógicos están vinculados con el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños.
19	Con el programa de competencias, el niño acepta a sus compañeros como son.
20	La difusión que se ha dado al programa no ha sido suficiente.
21	El PEP'04 es un programa de carácter abierto.
22	Los propósitos fundamentales se pueden considerar como la misión del preescolar.
23	Los principios pedagógicos me abren la posibilidad de comunicarme con mis compañeras(os)
24	El niño llega a reconocer sus cualidades y capacidades.
25	Los materiales que publico la SEP para el conocimiento y dominio del programa no son suficientes.
26	Aplicar el PEP '04 me puede permitir trabajar mejor con los niños.
27	Las competencias que evalúa el programa, responden a sus propósitos fundamentales.
28	Los principios pedagógicos difícilmente propician la igualdad de oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas.
29	El niño logra expresar sus pensamientos y sentimientos.
30	Desconozco la fundamentación teórica que tiene el programa.
31	El PEP'04, me permite trabajar con el desarrollo de las principales competencias de los niños
32	Los propósitos fundamentales son la guía para nuestro trabajo como educadoras.

33	Los niños demuestran conocimientos previos para seguir aprendiendo en la escuela.
34	Los niños se enfrentan a retos cognitivos en las situaciones didácticas.
35	La información que proporciona la SEP sobre el programa no me resuelve las dudas que tengo sobre el programa.
36	El PEP'04 determinó sus planes y programas acordes a las necesidades educativas de los niños mexicanas.
37	Los propósitos fundamentales están relacionados entre sí.
38	La escuela no puede ofrecer las mismas oportunidades a todos los niños.
39	Me siento bien capacitada para trabajar con las competencias en las áreas formativas.
40	En la escuela donde estoy no nos han proporcionado cursos para el manejo del programa.
41	Me es desagradable aplicar el PEP'04, porque los niños no se desarrollan más que con el programa anterior.
42	Me agrada que el programa cumpla y respete la diversidad lingüística, social y cultural de los niños.
43	Nos permite la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece las relaciones amistosas.
44	La forma en la que se propone trabajar el PEP'04 me inspira confianza para el desempeño de mis actividades.
45	El Programa responde a mis expectativas sobre mis actividades académicas.
46	Siento que el PEP'04, es un programa flexible que me facilita el trabajo con los niños.
47	Al aplicar el programa voy a lograr que los niños desarrollen su inteligencia emocional.
48	Me siento contenta de contar con programa que tiene las características como el PEP'04.
49	El programa me permite que los niños se muestren interesados en el aprendizaje individual y cooperativo
50	Las características del PEP'04, lo hacen difícil de aplicar a los niños con los que trabajo.
51	Permite que los niños sean capaces de trabajar en conjunto con sus compañeros respetando las reglas.

52	Siento que estoy capacitada para aplicar el PEP'04
53	El programa difícilmente mejora el desarrollo del lenguaje y comunicación en el niño, de lo que se había estado haciendo con el programa anterior
54	Siento que el programa contempla mejor el desarrollo del niño que el que se tenía antes.

GRACIAS POR SU COLABORACION

NOMBRE	EDAD
TIEMPO DE LABORAR:	APLICA EL PROGRAMA PEP'04 SI ① NO ②
HA RECIBIDO CURSOS SOBRE EL PROGRAMA: SI ① NO ②	

HOJA DE RESPUESTAS

CARACTERISTICAS		PROPOSITOS		PRINCIPIOS		AREAS		GENERAL	
1	① ② ③ ④ ⑤	2	① ② ③ ④ ⑤	3	① ② ③ ④ ⑤	4	① ② ③ ④ ⑤	5	① ② ③ ④ ⑤
6	① ② ③ ④ ⑤	7	① ② ③ ④ ⑤	8	① ② ③ ④ ⑤	9	① ② ③ ④ ⑤	10	① ② ③ ④ ⑤
11	① ② ③ ④ ⑤	12	① ② ③ ④ ⑤	13	① ② ③ ④ ⑤	14	① ② ③ ④ ⑤	15	① ② ③ ④ ⑤
16	① ② ③ ④ ⑤	17	① ② ③ ④ ⑤	18	① ② ③ ④ ⑤	19	① ② ③ ④ ⑤	20	① ② ③ ④ ⑤
21	① ② ③ ④ ⑤	22	① ② ③ ④ ⑤	23	① ② ③ ④ ⑤	24	① ② ③ ④ ⑤	25	① ② ③ ④ ⑤
26	① ② ③ ④ ⑤	27	① ② ③ ④ ⑤	28	① ② ③ ④ ⑤	29	① ② ③ ④ ⑤	30	① ② ③ ④ ⑤
31	① ② ③ ④ ⑤	32	① ② ③ ④ ⑤	33	① ② ③ ④ ⑤	34	① ② ③ ④ ⑤	35	① ② ③ ④ ⑤
36	① ② ③ ④ ⑤	37	① ② ③ ④ ⑤	38	① ② ③ ④ ⑤	39	① ② ③ ④ ⑤	40	① ② ③ ④ ⑤
41	① ② ③ ④ ⑤	42	① ② ③ ④ ⑤	43	① ② ③ ④ ⑤	44	① ② ③ ④ ⑤	45	① ② ③ ④ ⑤
46	① ② ③ ④ ⑤	47	① ② ③ ④ ⑤						
48	① ② ③ ④ ⑤	49	① ② ③ ④ ⑤						
50	① ② ③ ④ ⑤	51	① ② ③ ④ ⑤						
52	① ② ③ ④ ⑤	53	① ② ③ ④ ⑤						
		54	① ② ③ ④ ⑤						



ANEXO 2

Cuestionario de tipo Lickert

Propósito: el presente cuestionario tiene como finalidad conocer cual es su forma de sentir o pensar acerca del Programa de Educación Preescolar (PEP'04).

INSTRUCCIONES: A CONTINUACIÓN SE LE PRESENTAN UNA SERIE DE AFIRMACIONES, CADA UNA DE LAS CUALES TIENE 5 OPCIONES DE RESPUESTA: (1) ESTOY TOTALMENTE EN DESACUERDO, (2) ESTOY EN DESACUERDO, (3) ESTOY INDECISO, (4) ESTOY DE ACUERDO Y (5) ESTOY COMPLETAMENTE DE ACUERDO. LEA CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES Y SELECCIONE EN LA HOJA DE RESPUESTAS LA OPCIÓN QUE CONSIDERE ES MAS ADECUADA A SU FORMA DE PENSAR O SENTIR. NO EISTEN RESPUESTAS BUENAS NI MALAS. **NO HAGA ANOTACIONES EN ESTE CUESTIONARIO, CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.**

1	El Programa de educación preescolar '04, realmente favorece las experiencias educativas de los niños.
2	El PEP '04 desarrolla en los niños un sentido positivo de sí mismos
3	Crea un ambiente propicio para el aprendizaje en el salón de clases.
4	Los campos formativos que plantea el programa son los mas relevantes del desarrollo del niño
5	Me desagrada la idea de utilizar el programa
6	Me siento contenta de contar con programa que tiene las características como el PEP'04.
7	Promueve el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de cada niño.
8	Los principios pedagógicos están acordes a los propósitos fundamentales.
9	Las competencias que se establecen en el programa le posibilitan al niño cursar el primer grado de primaria sin problemas.
10	Falta mayor información acerca del manejo del programa.
11	El programa de Educación Preescolar '04 solo es un cambio de terminología al programa anterior.
12	Me desconcierta que el programa no defina la secuencia de las actividades que se realizan con los niños.
13	Los principios pedagógicos me facilitan la planificación de mis clases
14	la planeación consiste en organizar y administrar la clase basada en

	una competencia y en las actividades didácticas para desarrollar el conocimiento.
15	La SEP debe preocuparse por la capacitación de las educadoras para aplicar el programa.
16	El Programa de Educación Preescolar '04 es mejor que los anteriores.
17	Tener que seleccionar y diseñar las actividades didacticas solo nos da mas trabajo a las educadoras.
18	Los principios pedagógicos están vinculados con el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños.
19	Con el programa de competencias, el niño acepta a sus compañeros como son.
20	La difusión que se ha dado al programa no ha sido suficiente.
21	Las características del PEP'04, lo hacen difícil de aplicar a los niños con los que trabajo.
22	El programa me permite que los niños se muestren interesados en el aprendizaje individual y cooperativo
23	Los principios pedagógicos me abren la posibilidad de comunicarme con mis compañeras(os)
24	El niño llega a reconocer sus cualidades y capacidades.
25	Los materiales que publico la SEP para el conocimiento y dominio del programa no son suficientes.
26	Aplicar el PEP '04 me puede permitir trabajar mejor con los niños.
27	Las competencias que evalúa el programa, responden a sus propósitos fundamentales.
28	Los principios pedagógicos difícilmente propician la igualdad de oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas.
29	El niño logra expresar sus pensamientos y sentimientos.
30	Desconozco la fundamentación teórica que tiene el programa.
31	El PEP'04, me permite trabajar con el desarrollo de las principales competencias de los niños
32	Permite que los niños sean capaces de trabajar en conjunto con sus compañeros respetando las reglas.
33	Los niños demuestran conocimientos previos para seguir aprendiendo en la escuela.
34	Los niños se enfrentan a retos cognitivos en las situaciones didácticas.
35	La información que proporciona la SEP sobre el programa no me resuelve las dudas que tengo sobre el programa.
36	Siento que estoy capacitada para aplicar el PEP'04

37	El programa difícilmente mejora el desarrollo del lenguaje y comunicación en el niño, de lo que se había estado haciendo con el programa anterior
38	La escuela no puede ofrecer las mismas oportunidades a todos los niños.
39	Me siento bien capacitada para trabajar con las competencias en las áreas formativas.
40	En la escuela donde estoy no nos han proporcionado cursos para el manejo del programa.
41	Me es desagradable aplicar el PEP'04, porque los niños no se desarrollan más que con el programa anterior.
42	Me agrada que el programa cumpla y respete la diversidad lingüística, social y cultural de los niños.
43	Nos permite la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece las relaciones amistosas.
44	La forma en la que se propone trabajar el PEP'04 me inspira confianza para el desempeño de mis actividades.
45	El Programa responde a mis expectativas sobre mis actividades académicas.

GRACIAS POR SU COLABORACION

NOMBRE	EDAD
TIEMPO DE LABORAR:	APLICA EL PROGRAMA PEP'04 SI ① NO ②
HA RECIBIDO CURSOS SOBRE EL PROGRAMA: SI ① NO ②	

HOJA DE RESPUESTAS

CARACTERISTICAS		PROPOSITOS		PRINCIPIOS		AREAS		GENERAL	
1	① ② ③ ④ ⑤	2	① ② ③ ④ ⑤	3	① ② ③ ④ ⑤	4	① ② ③ ④ ⑤	5	① ② ③ ④ ⑤
6	① ② ③ ④ ⑤	7	① ② ③ ④ ⑤	8	① ② ③ ④ ⑤	9	① ② ③ ④ ⑤	10	① ② ③ ④ ⑤
11	① ② ③ ④ ⑤	12	① ② ③ ④ ⑤	13	① ② ③ ④ ⑤	14	① ② ③ ④ ⑤	15	① ② ③ ④ ⑤
16	① ② ③ ④ ⑤	17	① ② ③ ④ ⑤	18	① ② ③ ④ ⑤	19	① ② ③ ④ ⑤	20	① ② ③ ④ ⑤
21	① ② ③ ④ ⑤	22	① ② ③ ④ ⑤	23	① ② ③ ④ ⑤	24	① ② ③ ④ ⑤	25	① ② ③ ④ ⑤
26	① ② ③ ④ ⑤	27	① ② ③ ④ ⑤	28	① ② ③ ④ ⑤	29	① ② ③ ④ ⑤	30	① ② ③ ④ ⑤
31	① ② ③ ④ ⑤	32	① ② ③ ④ ⑤	33	① ② ③ ④ ⑤	34	① ② ③ ④ ⑤	35	① ② ③ ④ ⑤
36	① ② ③ ④ ⑤	37	① ② ③ ④ ⑤	38	① ② ③ ④ ⑤	39	① ② ③ ④ ⑤	40	① ② ③ ④ ⑤
41	① ② ③ ④ ⑤	42	① ② ③ ④ ⑤	43	① ② ③ ④ ⑤	44	① ② ③ ④ ⑤	45	① ② ③ ④ ⑤

