

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

Tesis

Que sobre:

**“Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar en el Distrito
Federal: análisis de su diseño y puesta en práctica”**

presentan

**Carranza Guerrero Judith
García Vázquez Silvia**

Para obtener el título de Licenciatura en Psicología Educativa

Asesor: Profra. Lucía Rivera Ferreiro

Marzo, 2004

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO 1. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

DESDE LA TEORIA SOCIOCULTURAL

1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores.....	2
1.3. Zonas de desarrollo.....	5
1.4. Lenguaje	6
1.5. Implicaciones educativas.....	8
1.5.1. Concepción de la enseñanza.....	8
1.5.2. Metas de la educación.....	10
1.5.3. Concepción del alumno.....	10
1.5.4. Concepción del maestro.....	11
1.5.5. Concepción del aprendizaje.....	12
1.5.6. Estrategias de enseñanza.....	13
1.5.7. Concepción de la evaluación.....	15

CAPITULO 2. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

16	
2.1. Antecedentes del diseño y desarrollo curricular en la educación preescolar.....	16
2.2. Estructura curricular básica para la elaboración de un currículo	17
2.3. Los componentes del currículo.....	21
2.4. Las fuentes del currículo.....	22
2.5. El análisis psicológico.....	24
2.6. Organización y secuenciación de los contenidos.....	27
2.6.1. Análisis de tarea.....	28
2.6.2. Análisis de contenidos.....	28
2.6.3. Secuenciación temporal de los contenidos.....	29
2.7. Niveles de concreción.....	30
2.7.1. Primer nivel de concreción.....	31
2.7.2. Segundo nivel de concreción.....	33
2.7.3. Tercer nivel de concreción.....	36
2,7.4. Programaciones.....	36

CAPITULO 3. LA EDUCACION BASADA EN COMPETENCIAS

38	
3.1. Antecedentes.....	38
3.2. Aprender a conocer.....	40
3.3. Aprender a hacer.....	41
3.4. Aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás.....	41
3.4.1. El descubrimiento del otro.....	42
3.4.2. Tender hacia objetivos comunes.....	42
3.5. Aprender a ser.....	42
3.7. Desarrollo de la educación basada en competencias.....	43

CAPITULO 4. MARCO DE REFERENCIA Y METODOLOGÍA.....	46
4.1. Marco de referencia.....	46
4.2. El PEP 81 y el PEP 92 como antecedentes de las orientaciones pedagógicas 2002-2003.....	47
4.3. Metodología.....	52
CAPITULO 5. ANALISIS DEL DISEÑO Y ORGANIZACION DE LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA EDUCACION PREESCOLAR CICLO 2002-2003	56
5.1. Enfoque psicopedagógico.....	56
5.2. Los contenidos de aprendizaje.....	61
5.3. Contenidos, metodología y evaluación.....	68
CONCLUSIONES.....	81
BIBLIOGRAFÍA.....	84
ANEXO 1.....	87
ANEXO 2.....	88
ANEXO 3.....	89

INTRODUCCION

Los resultados no tan alentadores en las evaluaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia en los que nuestro país obtuvo los últimos lugares, ponen en evidencia la necesidad de mejorar la calidad de la educación, mediante la revisión del sistema educativo, principalmente.

En este contexto de retos y necesidades, recientemente ha sido aprobada la obligatoriedad de la educación preescolar con la firme intención de lograr la calidad educativa, situación que exige una revisión del currículo de este nivel, así como la formación y actualización docente. Esta es una de las razones por las cuales consideramos importante y necesario tener un acercamiento a la esta problemática mediante la realización de este trabajo.

Asimismo, el perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, indica que al concluir sus estudios, el egresado contará con conocimientos actualizados sobre aspectos teóricos y metodológicos relacionados con el currículum y además podrá ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar planes y programas de estudio. Podríamos decir que el presente trabajo ayudará a profundizar y reafirmar nuestra formación teórico-metodológica sobre el currículo, planeación, desarrollo y evaluación de un programa de estudios oficial, que en este caso son las Orientaciones Pedagógicas en el nivel preescolar. Por lo tanto, se prevé que pueda aportar conocimientos a un problema relacionado con el contexto educativo, considerado importante debido a que, una adecuada y pertinente estructuración de las intenciones educativas, facilitará el trabajo de las docentes que lo ponen en práctica y finalmente los fines de la educación preescolar serán alcanzados.

La revisión y análisis continuo del diseño y desarrollo de los actuales planes y programas de educación básica es una de las muchas tareas necesarias para contribuir a mejorar la calidad de la educación. En este sentido, nuestro interés se centra en la Educación Preescolar, ya que a partir del ciclo escolar 1997-98 se crearon las llamadas Guías para la Planeación cuya finalidad era orientar y facilitar la práctica educativa; sin embargo desde esa fecha y hasta el momento este documento han sido modificadas año con año, sustituyendo a partir del ciclo 1999-2000 al Programa de Preescolar 1992 sin llegar a concretarse en un Programa como tal, quedando únicamente como un documento que orienta la práctica educativa. en

consideración de estos aspectos resulta relevante realizar un análisis de las Orientaciones Pedagógicas – actual documento que norma la educación preescolar en el Distrito Federal – con el fin de analizar si dicho documento está acorde con las actuales propuestas psicopedagógicas y las exigencias actuales en la educación. Añadido a esto, si tomamos en cuenta que un documento por sí sólo no puede solucionar las carencias que hasta el momento se han venido dando en la educación preescolar, también es de nuestro interés analizar de qué forma las docentes han comprendido el documento, pues no hay que olvidar que la educación de calidad también exige cierto perfil para los profesionales de la educación, ellos son quienes organizan el trabajo educativo, diseñan y ponen en práctica las estrategias y actividades didácticas para el logro de los propósitos educativos.

Con base en todo lo expuesto nos surgen las siguientes inquietudes:

¿Las actuales Orientaciones Pedagógicas para la educación Preescolar dan respuesta a las cuatro preguntas básicas de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar? ¿De qué forma interpretan las docentes la función y el contenido de las Orientaciones Pedagógicas? ¿Cómo utilizan este documento para el diseño y planeación de las actividades de enseñanza – aprendizaje? ¿Las educadoras tienen claridad sobre qué y cómo enseñar? ¿Cómo entienden el término y el enfoque de “competencias”? ¿La metodología con la que trabajan se basa en la propuesta que se presenta en las Orientaciones? ¿La forma de evaluación es congruente con el enfoque por competencias que sustenta el documento?

De estos cuestionamientos derivamos el problema y su delimitación, en los siguientes términos:

Analizar si las actuales Orientaciones para la Educación Preescolar pueden ser consideradas como un proyecto curricular que guía la acción educativa. En ese sentido, nos interesa conocer cómo dan respuesta a las cuatro preguntas básicas de todo diseño curricular (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar) así como la forma en que las educadoras están entendiendo y utilizando dicho documento para planear la enseñanza y desarrollar el trabajo en el aula

Consideramos como puntos sustanciales a desarrollar en la investigación los siguientes:

- a) Enfoques psicopedagógicos en los que se basan conceptos centrales del documento como aprendizaje, intervención pedagógica, mediación, ambiente de aprendizaje.
- b) Presentación de los contenidos de aprendizaje dentro de las Orientaciones, definiéndose términos como: propósito, competencia, contenidos, procedimientos y conceptos.
- c) Organización de los contenidos de aprendizaje por grado (1º, 2º y 3º)

- d) Condiciones metodológicas, que en las Orientaciones Pedagógicas (O.P) aparece como concreción de la intervención pedagógica
- e) Modelo de evaluación en donde se revisarán los tres momentos que se mencionan en el documento: diagnóstica, continua y final.

Para dar respuesta a los anteriores cuestionamientos los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- Analizar cuáles son las características del diseño curricular de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de Ciudad de México correspondientes al ciclo escolar 2002-2003 a partir de las preguntas básicas ¿Qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?
- Explorar de qué forma las educadoras están comprendiendo y utilizando en su planeación las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de Ciudad de México, a partir de un estudio de caso.

El trabajo está conformado de la forma siguiente: el primer capítulo hace referencia a la teoría sociocultural bajo el supuesto de que las Orientaciones pedagógicas están sustentadas en esta teoría. En este capítulo se retoman todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de la teoría sociocultural con la finalidad de ver si realmente en las Orientaciones Pedagógicas se están aplicando tal cual, si se hicieron algunas adecuaciones o si la forma en que se plantean dichos elementos no presentan relación con la teoría.

En el segundo capítulo se exponen los elementos básicos para la elaboración de un diseño curricular: ¿Qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?; los cuales serán utilizados como indicadores que orienten el análisis sobre si las Orientaciones Pedagógicas responden a esta cuatro preguntas o qué tan cercanas están a considerarse como un diseño curricular o bien, un simple documento de apoyo.

En el siguiente capítulo se explica la metodología empleada para la realización de este trabajo. En un primer apartado se describe lo que denominamos marco de referencia, y en el cual se encuentran los antecedentes del documento de Orientaciones Pedagógicas, efectuando un recorrido de los continuos cambios que ha tenido hasta llegar al año que nos interesa y del cual estamos haciendo el análisis. En un segundo apartado se menciona la metodología

utilizada para el análisis de las Orientaciones Pedagógicas, así como los instrumentos utilizados y el procedimiento adoptado para organizar la información.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de los análisis realizados tanto a las Orientaciones Pedagógicas como a las entrevistas que se realizaron a 12 educadoras del Jardín de Niños oficial “Carlos A. Carrillo”, presentándose por medio de una serie de cuadros comparativos sobre la información que se presenta primero en las Orientaciones Pedagógicas y en seguida, la obtenida en el marco teórico, para que bajo de cada uno de estos cuadros se realicen los comentarios pertinentes de la comparación; además de ello también se agrega lo más destacado de las respuestas obtenidas por las educadoras para completar este análisis por medio de una triangulación; en donde se compararán la información obtenida del marco teórico, los elementos de diseño presentan las Orientaciones Pedagógicas y las repuestas a la entrevista hecha a las educadoras.

Finalmente aparecen las conclusiones en las que se rescatan los aspectos más relevantes sobre las Orientaciones Pedagógicas, así como de las entrevistas realizadas a las educadoras, una contrastación entre ambos aspectos, las aportaciones más significativas del trabajo, y las perspectivas de dicho estudio.

**CAPITULO 1. EL
DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO DESDE
LA TEORIA
SOCIOCULTURAL.**

1. -EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DESDE LA TEORIA SOCIOCULTURAL

1. 1. Antecedentes.

En la época que le tocó vivir a Vigotsky, la Psicología estaba pasando por un periodo de crisis, ya que había una discusión entre las posturas instrospeccionista y subjetivista, sin embargo, fue la revolución rusa la que favoreció la iniciación de la Psicología dialéctica la que concede gran importancia a lo histórico social.

La principal influencia de este autor fue el gran conocimiento que tenía de la teoría de Marx y Engels, él retoma los conceptos de materialismo dialéctico enfocados a la psicología. Al hablar de materialismo histórico hace referencia a la evolución de las culturas en su historia como en la organización de la sociedad.

En lo que se refiere a materialismo dialéctico se relaciona con los signos y herramientas que el hombre utiliza para modificar su medio y cómo esta modificación influye en él mismo transformándolo.

El problema epistemológico que surge de la relación que se da entre el sujeto y el objeto Vigotsky lo resuelve por medio de un planteamiento interaccionista dialéctico en el que se da una relación in disociada de interacción y transformación que surge de la actividad mediada del sujeto, se puede concluir que esta relación se convierte en un triángulo en el que juegan un papel fundamental el sujeto, los objetos y los instrumentos socioculturales utilizados, todos estos elementos influidos por el grupo sociocultural en donde se llevan a cabo. En este proceso la mediación social interviene de dos formas, primero la mediación que ejerce el contexto sociocultural en un sentido muy amplio y en segundo lugar las herramientas socioculturales que usa el sujeto cuando interacciona con el objeto, es el medio sociocultural el que pasa a determinar el desarrollo psicológico del sujeto, pero éste no sólo recibe de forma pasiva las influencias del contexto sino que las reconstruye de manera activa.

1.2. Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.

El desarrollo es un proceso que se da por medio de la interacción del individuo con su medio sociocultural determinado por disposiciones biológicas lo cual ocasiona en él un proceso dialéctico, es decir que no proviene ni del exterior ni del interior.

El desarrollo se da a través de cambios cualitativos que proporcionan las condiciones necesarias para avanzar a un estadio mayor.

Por lo tanto el desarrollo es para Vigotsky un proceso dialéctico eminentemente complicado que se caracteriza por ser periódico, es decir llevar una secuencia por la irregularidad en la aparición de las funciones psíquicas, por la evolución y metamorfosis de los conocimientos adquiridos, por una interrelación entre los factores externos e internos y los procesos de adaptación con los que se cuenta para enfrentar las situaciones.

En la evolución psicológica de los seres humanos existen dos líneas de desarrollo: la natural y la cultural o social. La filogenia es el proceso de desarrollo natural en el cual se desarrollan las funciones Psicológicas inferiores que sólo son comparables con las de los animales, mientras que por medio de un proceso de mediación cultural dado por la utilización mediatizada de los instrumentos en las prácticas cotidianas y de forma colectiva se originan únicamente en el hombre las funciones psíquicas superiores “puede decirse que las funciones psíquicas superiores son producto directo de una línea natural de desarrollo que engloba aspectos de desarrollo y maduración, mientras que las funciones psicológicas superiores son el producto de una línea cultural del desarrollo en la que intervienen los procesos de mediación cultural.” (Vigotsky 1931 citado en Hernández, 1998, p. 223)

Las funciones psíquicas superiores se distinguen de las inferiores porque en el individuo existe una regulación voluntaria, se realizan concientemente, tienen un origen y naturaleza social y se utilizan signos como mediadores.

Las funciones psíquicas superiores que se desarrollan en los sujetos no son sólo una copia directa de las que realiza en el plano social, cualquier función psicológica aparece en dos planos o dimensiones distintas; primero en el plano social denominado intrapsicológico y después en uno individual llamado interpsicológico a este proceso Vigotsky (1931) lo llamó

ley genética general del desarrollo, la cual explica la génesis de las funciones psicológicas superiores, mismas que están sujetas a un proceso progresivo de internalización que es reconstructivo ya que se producen cambios en la estructura y en la función por lo tanto puede afirmarse que lo individual no es la copia de lo social sino que existe una reconstrucción cualitativamente diferente ya que el concepto de internalización debe de entenderse como una actividad reconstructiva que parte de una realidad externa.

Es de suma importancia resaltar que al hablar de funciones psíquicas superiores se interpreta de forma errónea la psicología histórica ya que se identifica comúnmente a la historia con algo pasado, mientras que en el método dialéctico al estudiar algo desde su historia se refiere a estudiarlo en movimiento, es decir abarcando el proceso de desarrollo en todas sus fases y cambios, desde el momento mismo que surge hasta que se extingue.

Vigotsky consideraba que las funciones psíquicas superiores tales como: la percepción, la inteligencia, atención voluntaria, memoria, la conciencia, los afectos, el pensamiento y el lenguaje se desarrollan a través de la interacción con el medio, con la utilización de los signos y herramientas. Ambos poseen una analogía básica y su función es mediatizar es decir, le sirven al hombre para modificar su medio a la vez que él mismo se modifica. Al actuar sobre un objeto el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales son denominados por Vigotsky como signos y herramientas. Las herramientas transforman los objetos y están orientadas hacia el exterior mientras que los signos producen cambios directos en el sujeto ya que su orientación es interna.

Por lo que puede concluirse que “el sujeto, a través de la actividad mediada, e interacción con su contexto sociocultural y participando con otros en prácticas socioculturalmente constituidas reconstruye el mundo sociocultural en el que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia.” (Vigotsky 1979 citado en Hernández, 1998, p. 220)

La mediación con la cultura es un proceso que se da en todas los hombres de todas las culturas pero cada una de éstas tiene una formación cultural; algunas de ellas desarrollan formas de mediación más específicas que otras, lo que sí es indiscutible es que cada forma de mediación cultural es el resultado de todo un proceso histórico en la vida cultural de cada hombre. Algunos ejemplos de instrumentos psicológicos son: los sistemas numéricos, la

escritura, símbolos algebraicos, notas musicales y sobre todo el lenguaje oral. Los signos sirven para regular las relaciones que se dan con los objetos físicos, regulan la conducta propia y la de los demás.

Un signo para llegar a constituirse como tal primero tiene que ser una herramienta que está dirigida al exterior y no pretende modificar el sujeto, en el momento en que esta herramienta entra en contacto con el medio social y que sirve para comunicar algo modificando al sujeto con la respuesta de los demás, se convierte en un signo; por lo que se define al signo como eminentemente social.

En base a todo esto, Vigotsky concluye según Hernández que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es la incorporación e interiorización de los signos y las herramientas que ayudan en la relación con los demás. Cuando el niño es capaz de comunicarse con los demás, interactuar con los otros, está llevando a cabo su propio desarrollo.

El desarrollo sólo puede entenderse como la interacción de los dos factores: la maduración orgánica y la historia cultural.

Dentro de la primera se hace referencia a la evolución biológica de las especies hasta conformarse en homo-sapiens y cómo esta evolución se manifiesta en la maduración ontogénica del individuo.

Cuando se habla de historia cultural se hace referencia a la filogénesis pero no sólo en la evolución del individuo como especie sino, en las distintas formas de organización de las sociedades que se han venido dando a través de los siglos y toda esa herencia cultural que se viene acarreado.

Para describir de forma objetiva el psiquismo humano Vigotsky consideraba necesario que se dieran cuatro dominios evolutivos:

- a) la evolución del hombre como especie
- b) el desarrollo histórico y cultural del hombre
- c) el desarrollo como persona
- d) El desarrollo de las operaciones psicológicas es situaciones de experimentación.

Cabe resaltar la importancia que Vigotsky otorga a la sociedad, indica que un individuo aislado no sería capaz de desarrollar ninguna función psicológica.

Es así como el individuo contando con estructuras adquiridas al nacer que provienen de sus antepasados se ve inmerso dentro de una cultura que tiene su historia a través de los años y va a influir directamente en su proceso de desarrollo dándole una individualidad.

El desarrollo humano es entendido como un proceso dialéctico en donde se internaliza la cultura que viene de un contexto sociohistórico determinado. Propiciar que los niños participen en actividades organizadas social y culturalmente con la ayuda de otros miembros más aculturados permite apropiarse de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en ese contexto pueden considerarse valiosos.

1.3. Zonas de desarrollo.

Vigotsky no maneja una teoría basada en periodos o estadios, él únicamente hace referencia a las zonas de desarrollo que son los escalones por los cuales atraviesa todo aprendizaje antes de convertirse en desarrollo.

Las zonas de desarrollo pueden ser utilizadas en un doble contexto primero: entre la relación que se da entre aprendizaje y desarrollo y además todo aquello que tiene que ver con el desarrollo psicológico considerándolas también en la evaluación del desarrollo cognitivo para el cual la propuso como un instrumento que superara las limitaciones que tienen otros instrumentos estáticos que permiten valorar según Vigotsky el desarrollo de los sujetos de forma parcial puesto que se centran solamente en los productos terminados del desarrollo y no en los procesos de evolución, por lo que la definición que da de zona de desarrollo potencial es la siguiente:

“ La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente de un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz” (Vigotsky 1979 citado en Hernández, 1998, p.227)

La primera zona es el nivel real evolutivo o de desarrollo que se ha establecido como resultado de los ciclos evolutivos llevados a cabo.

Los conocimientos que se llevan en esta zona son en un principio los que provienen de la herencia, en el momento en que el niño empieza a interactuar con su medio, los nuevos aprendizajes constituirán dicho contenido.

En esta zona se encuentran todas aquellas actividades que el niño puede realizar por sí mismo.

La segunda zona es la de desarrollo potencia, aquí el niño resuelve los problemas con ayuda de un adulto o de un compañero más capaz.

Es a partir de sus conocimientos y con ayuda de otra persona el sujeto es capaz de realizar una actividad que antes no podía realizar.

La tercera y última zona es la de desarrollo próximo, que es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el potencial. En ella se encuentran las funciones que están por madurar, esta zona nos permite trazar el futuro inmediato en la evolución del sujeto.

De esta manera una vez que ha atravesado la zona de desarrollo próximo para llegar el nivel real de desarrollo, resurgirán nuevos problemas que se implantarán en la primera para convertirse en algo cíclico e infinito pero que tiende siempre al equilibrio.

Para entender correctamente la zona de desarrollo próximo se deben de tomar en cuenta los siguientes aspectos: considerar la enseñanza desde un enfoque holístico: el aprendizaje y la enseñanza no se consideren aspectos fragmentados, aislados o separados, toma en cuenta la mediación social de los instrumentos culturales, además se deben de considerar los aspectos de transición y de cambio.

1.4.LENGUAJE.

Hernández menciona que entre los signos que son herramientas internas, juega un papel fundamental el lenguaje sobre todo en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El lenguaje hablando, se utiliza en un primer

momento con fines comunicativos y de forma social para tener una influencia con los demás y para comprender la realidad que nos rodea, después se utiliza para influir directamente sobre el sujeto mismo al momento de internalizarlo, es decir pasa de ser un lenguaje externo a ser interno.

Vigotsky demuestra que el desarrollo psicológico se da por medio de transformaciones cualitativas en la forma en como el sujeto utiliza los instrumentos psicológicos dándose cambios en la forma de mediación que lo llevan a realizar operaciones más complejas. Un ejemplo claro de esto es el desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos, Vigotsky identifica tres etapas en este proceso:

En la primera etapa correspondiente a la edad preescolar cuando se le pide a los niños que una serie de objetos realizan agrupaciones sin ninguna base objetiva más bien por percepción o criterio perceptivo a las cuales se les denomina compilaciones organizadas.

En la segunda etapa los niños forman colecciones llamadas complejos las cuales ya se basan en percepciones objetivas pero que aún son muy inestables y pueden variar con facilidad. Estos complejos darán paso a los pseudocceptos.

En una tercera etapa se forman ya los conceptos verdaderos pero que surgen como un producto de la instrucción escolar. Estos conceptos son denominados como científicos y surgen de la reflexión.

El lenguaje atraviesa primero por una fase social, su función primordial es la comunicación, posteriormente pasa a una fase egocéntrica, en la que el niño trata de explicarse las cosas, a sí mismo y cuando se encuentran en esta fase difícilmente se asemeja, a la del adulto, es decir, que un lenguaje propio, finalmente el lenguaje se interioriza y va adquiriendo una función planificadora de las actividades, es decir que el niño no piensa lo que actúa sino que actúa lo que piensa.

El lenguaje prevé de la capacidad de autorregularización y planificación de la acción y a la vez sigue su función comunicativa y cognoscitiva.

1.5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Comenta Hernández (1998) que a diferencia de otros autores, Vigotsky sí estuvo profundamente interesado en las problemáticas educativas. Gran parte de estas propuestas están relacionadas con el concepto de zona de desarrollo próximo.

Dentro de la educación Piaget señala que es necesario conocer el desarrollo evolutivo del niño y que dependerá de la etapa en que se encuentre, el tipo de material y actividades que le facilitaran su aprendizaje.

Vigotsky considera que dependiendo de la etapa por la que el niño está atravesando, las actividades que se deben llevar a cabo sean de un nivel más arriba al que se encuentra, de lo contrario sería un proceso retroactivo, de esta manera se desarrollarán a partir de zonas de desarrollo próximo, los niveles reales de desarrollo.

Para que el aprendizaje se dé es necesario un medio social, la convivencia con otros niños más avanzados que él o la ayuda del mismo maestro.

El niño en un medio aislado no podría desarrollar ninguna de sus funciones psíquicas superiores.

1.5.1. CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Hernández (1998) considera que la postura que maneja Vigotsky señala muy claramente que ningún proceso de desarrollo psicológico puede ser estudiado sin considerar el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso el sujeto, puesto que trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales que están determinados y organizados de forma social y cultural.

El ser humano se desarrolla apropiándose de los instrumentos socioculturales participando directamente en actividades de tipo social con otros sujetos que saben más acerca de esas prácticas e instrumentos sociales que se utilizan en ese contexto. En todos los grupos sociales existe la preocupación por la forma en que se transmitirán los saberes, valores e identidad cultural a las generaciones que les preceden, observándose por lo común dos propuestas metodológicas: la participación directa en las actividades de índole social en la que las

prácticas culturales serán más genuinas o bien, la necesidad de un aprendizaje de tipo más formal pero que es descontextualizado.

Los procesos educativos se entienden como una negociación entre los que aprenden y los que enseñan, en ellos se reconstruyen los contenidos curriculares como son los conceptos, habilidades, valores, actitudes y normas. Estos contenidos no son sólo transmitidos y reproducidos sino que hay toda una interpretación y asimilación de significados debido a la participación compartida de los participantes, de esta forma el aprendiz tiene la oportunidad de recrearlos durante su participación directa una y otra vez hasta que reconstruye la cultura que en él se va desarrollando.

El espacio destinado por las sociedades industrializadas para que se dé este tipo de transmisión de la cultura es la escuela en la que se transmite los contenidos organizados culturalmente y que son considerados como legítimos, por lo que la escuela desarrolla un papel importante en la transmisión y promoción de aprendizajes específicos que promueven el desarrollo de los alumnos. Gracias a la enseñanza se da la maduración de las funciones psíquicas superiores ya que éstas avanzan de formas rudimentarias a formas más elaboradas caracterizadas por ser más conscientes y voluntarias.

Uno de los resultados importantes de la escuela es la transición que se da de los conceptos espontáneos hacia aquellos más específicos. Los primeros tienen su origen en la percepción y se desarrollan como consecuencia de las vivencias cotidianas que tienen los niños, mientras que los segundos se construyen tomando de base a los primeros, porque éstos se organizan en formas más complejas estableciéndose entre ellos relaciones más lógicas y complejas. Este tipo de conceptos se aprenden de la experiencia y requieren de la experiencia que sólo se adquiere en una escuela.

Los conceptos científicos sólo pueden ser adquiridos sobre una base lingüística y racional por medio de la ayuda de un profesor y en un contexto cultural que esté especialmente diseñado para trabajar con este tipo de contenidos.

1.5.2. METAS DE LA EDUCACION.

Analizando la postura de Vigotsky Hernández (1998) menciona que la educación está dirigida y concebida para lograr el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y para dar un uso funcional y reflexivo a los instrumentos, así como la mediación sociocultural.

Como se mencionó con anterioridad cada sociedad proporciona a sus miembros los saberes necesarios para que los miembros de las generaciones más jóvenes se apropien del uso y significado de su cultura, por lo tanto las metas de la educación irán encaminadas a aquellos saberes que dicha sociedad considera como valiosos o relevantes para que los aprendan sus miembros más jóvenes; dicho proceso educativo no es posible sin la ayuda de los miembros más capaces, sin su participación la apropiación de los saberes no sería posible.

1.5.3. CONCEPCIÓN DEL ALUMNO.

Eliminado: ¶

Según Vigotsky en Hernández (1998) el alumno es entendido como un ser eminentemente social que es el resultado y a la vez protagonista de las interacciones sociales en las que participa a lo largo de su vida escolar y fuera de ésta. Gracias a la participación en un proceso educativo el niño se socializa y se acultura, de esta forma se convierte en miembro de esta sociedad y al mismo tiempo desarrolla su propia personalidad al individualizarse. El papel de la interacción social juega un papel sumamente importante sobre todo con aquellos más expertos en el desarrollo psicológico del niño-alumno.

Dentro de los procesos educativos existen hechos de suma importancia que rescatar como: los alumnos reconstruyen su saber con la ayuda de otros al darse procesos muy complejos en los que hay una mezcla entre lo que se construye de forma personal y la construcción que se da con la ayuda de otros; dentro de esta postura se considera de suma importancia la interacción que ocurre entre los alumnos, puesto que no sólo los adultos son capaces de promover las zonas de desarrollo próximo sino también aquellos iguales más capacitados o con mayor dominio del aprendizaje.

La interacción entre iguales ha estado principalmente dirigida a dos situaciones fundamentales: la construcción o actividades conjuntas colaborativas en tareas en las que los participantes tengan el mismo grado de competencia cognitiva y la tutoría, en la que uno de los participantes tiene mayor dominio en la tarea. Este tipo de actividades se ven enriquecidas

por las aportaciones que brinda cada uno de los integrantes que están realizando la tarea, al realizarse tareas conjuntas se crean zonas de comprensión y de solución de problemas que amplía las posibilidades de resolución debido a la participación de cada uno de los miembros y, además, si se considera que de forma individual, esta tarea no se podría resolver o bien se resolvería de forma diferente. En esta tarea juega un papel fundamental el lenguaje porque media intercambios de opiniones y se solicitan ayudas, mejorándose la reconstrucción y representación de la tarea. El lenguaje regula la ejecución de los otros pero además la ejecución interna del sujeto que lo utiliza.

1.5.4. CONCEPCIÓN DEL MAESTRO.

Para Vigotsky (Hernández, 1998) el profesor es entendido como el agente cultural, es el encargado de enseñar en un medio sociocultural determinado, es el mediador entre los saberes de índole sociocultural y los procesos mediante los cuales los alumnos se apropian de éstos. El docente promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de dichos saberes por medio de su ayuda estructurada en las diferentes actividades escolares, teniendo una intención determinada.

Al llevar a cabo el proceso educativo, éste se da en un primer término por medio de una relación asimétrica en la que el docente conoce el uso y la función de los saberes e instrumentos socioculturales y planea acciones para promover el desarrollo de las funciones psíquicas superiores además de una apropiación y uso adecuado de los instrumentos y saberes socioculturales; para esto debe tener bien claras sus intenciones educativas.

El camino que el novato o aprendiz sigue para apropiarse del conocimiento lleva el nombre de andamiaje, según esta idea el experto que enseña determina los contenidos, el sistema de ayuda a utilizar, el proceso de interacción y diálogo que se sigue para ir desarrollando en el alumno novato las construcciones necesarias y promover con esto el traspaso del control sobre cómo manejar dichos contenidos.

Desde el punto de vista de Vigotsky el andamiaje presenta tres características fundamentales:

- a) Adaptarse a las necesidades del aprendiz. Algunos requieren de apoyos más simples mientras que otros necesitan apoyos más complejos; estos apoyos dependerán del nivel de competencia que demuestre el sujeto.

- b) El andamiaje debe de ser transitorio o temporal, es decir que en el momento en el que el aprendiz ya no requiera de estos apoyos se deben de ir retirando gradualmente.
- c) Debe de ser claro y explicitado desde el principio, esto quiere decir que el aprendiz o alumno debe de estar conciente de que estos apoyos existen y que tienen la finalidad de desarrollar en él la capacidad de realizar tareas que sólo con la ayuda de alguien más capaz podrá resolver o podrá aprender cómo resolverlas.

La asimetría que existe en el proceso de andamiaje es sumamente notoria desde el principio, en la fase inicial el papel del docente es directivo al ser quien toma la iniciativa sobre la forma en que presenta los contenidos; es el encargado de percibir las competencias iniciales de los alumnos para determinar el tipo de apoyos que requieren. Al paso de las sesiones una vez que el alumno o aprendiz ha creado mecanismos para negociar el aprendizaje de los contenidos, el docente va cediendo el papel protagónico. Los andamios se reajustan poco a poco en la medida en que el docente observa que el alumno se va haciendo más autónomo en el dominio de los contenidos, cuando finalmente y por medio de un proceso evaluativo el profesor determina el dominio total de los contenidos deja el andamiaje por considerarlo innecesario.

1.5.5. CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje y desarrollo tienen una relación indisoluble y una influencia recíproca desde el momento en que el niño nace, tanto en los contextos extraescolares como en los escolares. Ambos forman una unidad que funciona en espiral, lo que el niño aprende depende de su desarrollo, pero a su vez el aprendizaje también influye para que se dé el desarrollo. “No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje”(Hernández 1998) para lo cual Vigotsky asegura que el aprendizaje tiene su esencia en la interacción.

Para que el aprendizaje se dé es indispensable por lo menos dos aspectos fundamentales: la interacción social con los otros que tienen mayor conocimiento y lo enseñan al que menos sabe y el segundo punto es, que el aprendizaje permite el acceso a la cultura en la que se vive. De aquí surge la metáfora que dice que el aprendizaje surge de la interacción y la participación guiada en las prácticas que se encuentran inmersas en un contexto social y cultural previamente determinado. Por lo tanto las situaciones de aprendizaje se dan en un

contexto determinado en el que los más capacitados ayudan a los menos capacitados echando por tierra la postura de otros paradigmas respecto a que el sujeto aprende solo y por medio de sus propios medios, aislado de las influencias de los demás y lejos de las prácticas socioculturales.

Vigotsky pone énfasis en la importancia del papel que juega el aprendizaje en los procesos evolutivos de los sujetos: Si se considera la ley de la doble formación, el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y contribuye además a potenciarlo. Este paradigma considera como fundamental lo externo o sociocultural pues señala que la trayectoria del aprendizaje es de afuera hacia dentro. Este proceso se da a través de la creación intencionada de zonas de desarrollo próximo como un acto esencial en aquel que enseña.

Si consideramos la relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo, el desarrollo es el que jala al aprendizaje, al aprendizaje entonces actúa potenciando algunos elementos del desarrollo que se encuentran en evolución pero que aún les falta madurar, proceso que se da gracias a los apoyos que brinda el otro por medio de los andamios creándose estructuras conjuntas o compartidas y que sólo a través de la ayuda de las demás pueden internalizarse en el sujeto quien más adelante podrá ponerlas en práctica en un medio aislado.

1.5.6. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Nos menciona Hernández que la mayoría de estrategias y técnicas de enseñanza en este paradigma están basadas en la creación de las zonas de desarrollo próximo con los alumnos. El profesor es el agente experto que media la relación que se da entre el alumno y los contenidos socioculturales que forman parte del currículo escolar. En este proceso el profesor es el encargado de crear los ambientes de aprendizaje en conjunto con sus alumnos para que se apropien del conocimiento particular y puedan manejar procedimientos óptimos que le permitan negociar el acceso a las zonas de desarrollo próximo (ZDP).

Existen una serie de criterios en las intervenciones que se brindan para la construcción de las ZDP para que los aprendizajes sean verdaderamente significativos como:

Las actividades realizadas deben de estar insertadas en un contexto en el que los alumnos le tomen sentido. El profesor procura que el contexto sea global y señala a sus alumnos la intención y dirección que toma dicho proceso.

Fomentar la participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas a realizar, esta participación activa es una característica para el desarrollo de las ZDP aún en los primeros momentos de la intervención educativa; aún cuando los alumnos tengan dificultades para realizar las tareas deben de participar observando y opinando críticamente.

Realizar ajustes continuos a los apoyos brindados durante el desarrollo de las actividades, esto considerando el avance que se observe en la realización de las tareas. Previamente a estos ajustes se requerirá de una evaluación de tipo formativo, es decir que se basará en la observación de actividades, nivel en el que verbalizan los alumnos, cómo plantean sus preguntas etc.

Hacer un uso claro y explícito del lenguaje entre el enseñante y el aprendiz para propiciar la intersubjetividad, poder negociar los significados y evitar incomprensiones en la enseñanza. El lenguaje es el punto central en el traspaso y dominio de los contenidos.

Establecer una constante vinculación entre lo que el alumno ya sabe y lo que va a aprender, la participación guiada es el puente entre lo que el docente sabe que sus alumnos ya dominan y lo que les hace falta aprender. Utilizar los conocimientos previos es un eje fundamental para construir un contexto intermental y el marco de referencia en el cual se establecerán nuevos significados compartidos.

El fin último de la educación es entonces, promover en los alumnos el uso autónomo de los contenidos y su autorregulación, este es el punto clave de una educación centrada en la creación de zonas de desarrollo próximo.

Finalmente no puede dejar de mencionarse la importancia que juega la interacción entre los alumnos como un elemento fundamental en la creación de las zonas de desarrollo próximo. Puede ser por medio de la enseñanza recíproca que se basa en la creación de andamiajes entre el guía- experto y al alumno aprendiz, o bien en situaciones compartidas con otros compañeros ya que se involucran en la resolución de tareas que por sí solo serían incapaces de realizar. La enseñanza recíproca se realiza con la participación de pocos estudiantes con el fin de que existan diferencias en las competencias cognitivas entre ellos, sin dejar de lado la ayuda del profesor.

1.5.7. CONCEPCION DE LA EVALUACION.

En base a la teoría de Vigotsky la evaluación está dirigida a determinar el nivel de desarrollo en proceso y en un contexto, es decir, en una situación en la que se interactúe con un apoyo y en situaciones culturales determinadas.

Esta evaluación denominada dinámica evalúa productos, pero principalmente aquellos que se encuentran en proceso de desarrollo, planteada una situación diferente entre el examinador y el examinado. La evaluación se da en una relación interactiva entre el evaluador, el evaluado y la tarea en la que, en primer lugar, el evaluado realiza la tarea en solitario y después realiza la tarea por medio de apoyos que el primero da. Al final se compara la realización de la tarea por el alumno en solitario con la realizada con el apoyo del enseñante, considerando la cantidad y calidad de la ayuda empleada.

De esta forma la evaluación no está sólo dirigida a evaluar el proceso de desarrollo de los alumnos que reflejan el nivel evolutivo ya terminado, sino que también determina el nivel de desarrollo potencial y mejor aún el potencial de aprendizaje de los alumnos. Además indica las líneas de acción a seguir en la práctica educativa que jalen al aprendizaje y al desarrollo cognitivo.

CAPITULO 2. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

2. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

2.1. ANTECEDENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR EN LA EDUCACION PREESCOLAR.

Según el proyecto educativo en España, todo currículo abarca aquellos aspectos que promueven el desarrollo personal, la adquisición de nuevos aprendizajes que se ofrecen sólo en la escuela y durante la edad escolar. También se especifican las intenciones del estado establecidas en los compromisos que este tiene para con la educación, además de cumplir con dos funciones básicas. En primer lugar el hecho de que hace explícitas las intenciones del sistema educativo ya que en una sociedad donde existe el pluralismo y la democracia es necesario que se habrán al debate y a la crítica las intenciones del estado en relación a la educación pública.

La otra función que cumple el curriculum es la de orientar la práctica pedagógica es decir que recoge las condiciones en las que se ha de llevar a cabo dicha práctica, estas condiciones hacen referencia a los contenidos que se impartirán, el método didáctico más adecuado, como se organizará el Centro escolar, los recursos que se necesitarán, la calidad de los profesores, etc. Sobre todo nos debe de brindar según Coll la respuesta a las preguntas básicas ¿qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

El ¿qué enseñar hace referencia a las dimensiones del desarrollo que se pretende potenciar mediante los contenidos de aprendizaje que el sujeto va adquiriendo en la escuela por medio de las experiencias formativas que esta le brinda.

El ¿cuándo enseñar? Ordena el acceso de los estudiantes a los contenidos que corresponderán a cada etapa escolar.

¿Cómo enseñar? Se refiere sobre todo a las condiciones metodológicas y a los recursos disponibles para llevarlas a cabo. Dentro de las condiciones se debe de considerar bajo que principios se procederá como por ejemplo la atención a la diversidad, la no discriminación, la consideración del contexto, etc.

El ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Hará referencia a los mecanismos utilizados para comprobar si el proceso que se esta llevando a cabo es el adecuado para cumplir con las exigencias iniciales del currículo.

2.2. LA ESTRUCTURA CURRICULAR BASICA PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO

Un currículo será entendido como “el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año”. (Zavalza, 1996 p.5)

El profesor tiene como tarea común aplicar o consumir el currículo pero no diseñarlo, por lo común pone ya en práctica materiales ya elaborados y a las sugerencias que estos proponen más que adaptar esos materiales a las circunstancias en las él se desempeña, es decir un profesor no esta habituado a diseñar un proyecto curricular. Aquí es donde se puede considerar un término más el de Programa.

Por programa se entenderá que es un documento oficial que se aplicará a nivel nacional, que indica los contenidos u objetivos a desarrollar en un determinado nivel. Por lo que el programa será “el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del poder central” (Zavalza, 1996 p.15) término que es totalmente diferente al de programación ya que este se refiere a un proyecto educativo de tipo didáctico que, además de ser específico es desarrollado por lo profesores para un grupo de alumnos determinados en una situación específica y que puede abarcar una o varias disciplinas

El programa refleja el un marco común y generalizado sobre el cual debe de girar la educación ya que su principal característica es la de ser prescriptivo y tener el carácter de normativo y obligatorio. Recoge lo que en determinado momento cultural o social se define como conocimientos, habilidades, valores y experiencias que son comunes y compartidas por todo un pueblo o determinado grupo social, es decir es el conjunto de aprendizajes por los cuales deberán de pasar todos los niños dentro de un sistema escolar. Un programa recoge lo que se denomina la estructura común de una cultura se prevén las necesidades de formación, de desarrollo cultural y técnico que requiere una sociedad. El objetivo principal de un

programa nacional va encaminado a darle sentido a una comunidad desarrollando los valores necesarios por medio de experiencias educativas comunes a todos. Zavalza nos dice que la funcionalidad de un programa dependerá de varias situaciones tales como:

- un programa oficial debe de ser capaz de integrar lo nuevo con lo antiguo ya que por lo general se dan cambios muy bruscos en los planteamientos y contenidos de la enseñanza.
- A pesar de ser planteado en términos prescriptivos es decir, como una serie de exigencias debe de brindar un espacio para proponer y dar sugerencias por medio de programaciones por parte de los profesores.
- Debe de considerar aspectos como el trabajo grupal o bien donde se tome en cuenta la participación de toda una comunidad educativa para su desarrollo.
- Haberlo expuesto de manera tal que todos los profesores lo conozcan no sólo como una disposición general sino como un elemento útil que su práctica educativa.

Debe además presentar una serie de características formales por ejemplo en relación al lenguaje:

- 1.- debe de estar expresado en términos tan claros y sencillos que lo pueda comprender cualquier persona en general y no solamente aquellas especializadas en el área.
- 2.- dejar claro cuales aspectos de este son normativos y cuales sólo juegan el papel de orientativos.

En relación a las orientaciones que brinda debe de presentarse legible, fácil de descifrar y práctico para que constituya una ayuda de trabajo y no un problema.

Debe de cumplir con una serie de funciones de acuerdo al destinatario al que esta dirigido, por ejemplo, las funciones que se refieren a los profesores pueden ser:

- 1.- de control, es decir ayudar al profesor a verificar si al finalizar el año sus alumnos satisfacen los requisitos mínimos que exige.
 - 2.- de comparación, permitirá al profesor llevar un seguimiento de lo que ha hecho en clase y lo que le falta por hacer.
 - 3.- de protección ya que, el programa será la garantía cuando administrativamente se le pretenda exigir más de lo que el programa pide.
- 3.-contrato: aquí se concretan las exigencias oficiales que el docente debe de cumplir como mínimo.

4.- de profesionalización: ya que por medio de la exigencia sobre temas específicos o diversas metodologías obliga al profesor a una mejor formación de ser posible en dos momentos diferentes: inicial y durante su servicio.

Las funciones que se refieren a los padres hacen mención sobre:

1.- información ya que al ser el documento oficial básico será el punto de referencia en donde estos pudieran constatar sus expectativas y compararlas con lo que espera la administración y hasta los propios profesores.

2.- facilitación de la colaboración: el programa evita que se den mal entendidos relacionados con las funciones y el sentido de la escuela pero además puede propiciar que se estimules ciertos aspectos del desarrollo con la ayuda de los padres de familia.

Sus funciones en lo que se refiere a los alumnos van relacionadas con indicar el compromiso que se les exige, es decir al conocer el mapa de su propio desarrollo en función de su nivel y madurez puede darle sentido a su propio proceso formativo situación que le permita alcanzar el éxito.

Con respecto a las autoridades escolares debe de cumplir la función de:

1.- fundamentar las decisiones ya que es la fuente principal de donde se obtienen los criterios y principios sobre lo que se justifica el porque se toma una decisión u otra.

2.- función de control: es la base para juzgar como se llevan a cabo los procesos didácticos y la calidad de los resultados que se están alcanzado.

También debe de cumplir con una serie de funciones referidas a las relaciones que surgen entre los diversos niveles escolares.

1.- función de selección: servirá para determinar las condiciones de egreso e ingreso a los diferentes niveles educativos.

2.- de coordinación: en donde definirá las normas y reglas que conecten y vinculen las diversas fases del itinerario escolar.

En relación a las funciones que se relacionan con el sistema escolar y educativo se puede hablar de una doble función dialéctica, la primera de ellas es:

1.- función de innovación: cada programa por sí mismo deberá de brindar una oportunidad de innovación mediante su aplicación en las instituciones, pero a su vez

2.- función de estabilización: debe de constituir un eje básico sobre el cual giren las decisiones ya que este no podrá perderse de vista debido a su obligatoriedad.

En basa a todas estas definiciones o funciones y más allá de que se declare formal política o socialmente el programa dará un marco, una identificación y la prescripción de un conjunto de conocimientos, habilidades, técnicas de trabajo, etc., al que cualquier niño tenga derecho

sea cual sea su posición social, su situación geográfica o bien sus recursos personales. El programa no debe verse como una imposición o un acto de poder más bien como un elemento que potencia y garantiza a todos los sujetos que pertenecen a los diversos grupos sociales de un país.

Pero el programa constituye sólo el primer paso de un desarrollo curricular, la idea es que de este se desplieguen una serie de niveles dentro del sistema escolar, administrativo, a nivel de escuela, a nivel de aula. Con esto se lograra que el desarrollo curricular en su fase de planificación o diseño vaya progresando primero en un fase que denominamos con anterioridad programa. En cuanto más específico vaya siendo o se vayan cerrando los anillos en los más cercanos al centro aparecerán decisiones que se irán contextualizando integrando las condiciones específicas de cada situación o bien del estilo docente a esta segunda gran dimensión de lo que es el diseño curricular es a lo que se le denomina programación.

La programación “representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general... pueda ir bajando poco a poco a una situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares.” (Zavalza, 1996 p.20)

El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

Debido al carácter dinámico y de proceso del currículo, no es posible la homogeneización y unificación del mismo.

Este planteamiento de currículo amplio, flexible y abierto permitirá respetar la pluralidad cultural y facilitará respuestas educativas que admitan la diversidad de alumnos y alumnas según intereses, motivaciones y capacidades personales.

Si el currículo pretende dar respuesta a las cuestiones qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar deberá situarse en un marco conceptual referente amplio que aporte información suficiente durante los procesos de planificación curricular, para lo cual y a manera de síntesis deberá de presentar las siguientes características :

De un modo sintético, éste sería el concepto de currículo que la Reforma postula; currículo que estaría delimitado por una serie de características que lo identifican:

- **Carácter descentralizado.** Una excesiva regulación estatal o autonómica de los componentes curriculares es poco probable que genere una mayor profesionalización de los profesores, una mayor reflexión e investigación sobre lo que hacen.
- **Carácter abierto y flexible.** Cada contexto educativo tiene la posibilidad de adaptar, concretar el currículo según las características de los centros, los profesores/as, los alumnos/as.
- **Carácter sistémico.** Señalar el carácter sistémico de un modelo didáctico supone admitir que, además de los componentes curriculares señalados, existen relaciones entre esas partes del todo, persiguiendo la necesaria coherencia, eficacia y equilibrio de todos los elementos.
- **Carácter integrador.** La reforma del sistema educativo plantea un currículo común para todos los niños y niñas, que deberá admitir las modificaciones necesarias para adaptarse a los alumnos/alumnas a quienes se dirige, lo que implica la no contemplación de currículos especiales, porque es probable, que la escuela que necesitamos sea una escuela generadora de valores.

En suma, si el currículo cumple una serie de condiciones y valida sus funciones, puede ser uno de los instrumentos de innovación educativa más importantes. Debe otorgar al profesorado un importante papel tanto en el diseño como en el desarrollo curricular, así como poner en marcha determinadas decisiones curriculares que aseguren su viabilidad en los centros.

2.3.Los componentes del currículo.

El primer paso para reformular, modificar o elaborar un diseño curricular es partir del concepto o idea de currículo que se tiene para Coll, una de las primera funciones del currículo es la de explicitar las intenciones de un plan que regirá las actividades educativas, es decir que es una guía para aquellos que lo ponen en práctica, es el instrumento que guiará la práctica pedagógica de un profesor.

Un currículo esta compuesto de cuatro elementos fundamentales el *que enseñar* donde se deben incluir los contenidos (entendidos como “ la experiencia social culturalmente organizada” (Coll,1992 p.31) y los objetivos que serán aquellos procesos del desarrollo que se pretende facilitar a través de la enseñanza.

Cuando enseñar en donde se explica la forma de ordenar y dar secuencia a los contenidos y objetivos.

Como enseñar o la forma en que se estructurarán las actividades de enseñanza aprendizaje para que los alumnos alcancen los objetivos que se han propuesto según los contenidos seleccionados.

Y finalmente *que, como y cuando evaluar* en donde se integra a la evaluación como un elemento fundamental para comprobar que la acción pedagógica es la correcta o bien en caso de lo contrario introducir modificaciones

2.4.Las fuentes del currículo.

Según Coll el diseño curricular para un ciclo escolar se inicia con el análisis de cuatro contextos que tienen influencia directa en su elaboración socio-antropológico, el cual permitirá determinar los saberes culturales necesarios para que un alumno pueda integrarse a la sociedad a la cual pertenece; Estos saberes se depositan en el currículo en forma de contenidos- conocimientos, valores, destrezas, normas, etc.- El contexto psicológico del cual se recaba información sobre las características evolutivas de los sujetos a los cuales se le aplicará dicho currículo. El análisis epistemológico en un primer momento servirá para conocer la forma en que se enseñan las disciplinas más comunes y poder adaptar estos procesos a cada nivel, ya que no sería lo mismo enseñar matemáticas en secundaria que a nivel preescolar. Finalmente se toma en cuenta el análisis pedagógico considerado como la experiencia pedagógica surgida de la práctica y con la única finalidad de mejorarla.

Tras haber analizado dichos contextos se debe de considerar que tipo de currículo se quiere elaborar, uno con una postura centralista en donde se describen completamente los objetivos, contenidos, metodología y material didáctico a utilizar por los profesores o bien la postura contraria o descentralizada donde la responsabilidad de planear los anteriores elementos recae

en los profesores. En la primera postura se pretende homogeneizar al máximo para toda una población estudiantil y la aplicación fiel del mismo, mientras que la segunda a una adecuación respetando en todo momento las características de los diferentes contextos en los cuales se va aplicar. Estos dos tipos de currículo podrían definirse según Wickens (1974 citado en Coll, 1992 p.45) como currículo “abierto” o “cerrado”. En un currículo cerrado los elementos de este ya están predeterminados de forma que la enseñanza sea idéntica para todos los alumnos y esta a su vez es un proceso lineal y acumulativo de conocimientos; los objetivos se definen en términos de conductas observables en los alumnos y los contenidos se organizan en las disciplinas tradicionales sin una interrelación entre estas, además de darle un gran peso al aprendizaje final de los alumnos resultado de la instrucción previamente planificada, finalmente estos programas son elaborados por personas ajenas a aquellas que lo ponen en práctica.

Contrariamente un currículo abierto considera de suma importancia las diferencias culturales, sociales y geográficas de cada uno de los contextos donde se aplica, propone una interacción entre el sistema y su entorno considerando las influencias externas durante la aplicación del programa o plan de estudios, el cual siempre estará abierto a cambios y mejoras. Se le da importancia al proceso de aprendizaje y no a los resultados. Los objetivos se definen en términos generales para poder hacer las modificaciones que sean necesarios durante el proceso de aplicación. Se evalúa que tanto se aprendieron los contenidos y su aplicación al medio; incluye contenidos interdisciplinarios y son los profesores quienes participan en su elaboración.

Un currículo cerrado tiene la ventaja de la comodidad ya que no tiene problemas de aplicación para el profesor sin embargo, cuenta con la desventaja de no adaptarse a la particularidad de los contextos y no está abierto a las aportaciones que pedirán enriquecerlos por parte de la experiencia pedagógica de los docentes. Mientras que un currículo abierto tiene la ventaja de respetar el contexto en el que se aplica y estimular la creatividad del docente que lo aplica, sin embargo su dificultad reside precisamente en no poder lograr una unificación lo cual implica una ardua tarea para los docentes debido a la serie de adaptaciones que le tiene que hacer.

Definitivamente la propuesta elaborada por Coll aboga por un modelo de currículo abierto sin embargo, este debe de ser accesible a los profesores como un instrumento de programación y

sobre todo no olvidar que en el marco de la enseñanza obligatoria se requiere precisar los aprendizajes mínimos y estar pendientes de que toda la población estudiantil los alcance.

2.5. El análisis psicológico

Coll nos dice que en la elaboración de un currículo no podemos dejar de lado precisamente el análisis psicológico ya que las intenciones educativas siempre estarán relacionadas con el crecimiento o desarrollo personal de un sujeto cualquiera que sea su nivel educativo, la información obtenida de este análisis servirá para seleccionar objetivos y contenidos así como, para secuencias los aprendizajes de forma que se favorezca el aprendizaje significativo y se cumpla con los objetivos previamente establecidos, para tomar decisiones sobre como enseñar y para evaluar que tanto se alcanzaron los aprendizajes esperados.

Debido a que “ la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal y la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares. No disponemos aun de una teoría comprensible de la instrucción como apoyatura empírica y teórica suficiente para utilizarla como fuente única de información” (Coll 1992 p.35) por lo tanto lo único que se pretende es dar a conocer algunas aportaciones de interés para la elaboración de un Diseño Curricular y que forman parte de la propuesta.

Como primer paso se pretende huir del eclecticismo ya que el marco de referencia de la propuesta se basa en una serie de teorías y explicaciones que aunque aparentemente discrepantes mantienen puntos en común, o bien no son contradictorias.

En primer lugar se consideran los enfoques cognitivos en su sentido amplio:

- a) La teoría psicogenética de Jean Piaget y sus colaboradores de Ginebra, considerando de ella conceptos como: procesos de cambio, estructuras en el desarrollo operatorio, estrategias cognitivas y resolución de problemas.

Esta teoría ha estudiado el nivel de desarrollo operatorio proponiendo la existencia de estadios con márgenes de edad que pueden ser relativamente universales en su aparición; dichos estados pueden traducirse en una estructura intelectual que permite la posibilidad

de razonar y aprender por medio de la experiencia, en la elaboración de un diseño curricular estas aportaciones pueden utilizarse no sólo para la selección de objetivos y contenidos, sino que también puede influir en la planeación de las actividades de aprendizaje para que estas se ajusten a las características de razonamiento y organización mental del alumno

Otro punto a retomar de esta teoría es la modificación de los esquemas de conocimiento por medio del llamado modelo de equilibración de las estructuras cognitivas propuesto por Piaget “ El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Si la tarea es totalmente ajena, o excesivamente alejada de los esquemas del alumno, éste no podrá atribuir significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si a pesar de ello, se fuerza la situación el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo.” Piaget (1995 citado en Coll, 1992 p.37) La ruptura en el equilibrio de los alumnos requiere de una metodología de enseñanza que establezca un adecuado desfase entre las tareas que se piden y los conocimientos de éstos, sin embargo no basta con lograr el tan nombrado desequilibrio sino, en que la modificación de los esquemas sea la adecuada de forma tal que se pueda alcanzar un reequilibrio por medio de la construcción de otros nuevos

- b) La teoría de la actividad que formulan Vigotsky, Luria y Leontiev en lo que se refiere a las relaciones de aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interpelación personal.

En un principio el alumno es capaz de aprender con la ayuda de los demás algo que después podrá hacer por él solo, desarrollo, aprendizaje y enseñanza son los tres elementos que intervienen en este proceso. El nivel real de desarrollo condiciona los aprendizajes que pudieran adquirirse por medio de la enseñanza, sin embargo la enseñanza puede modificar el nivel de desarrollo real es decir, la enseñanza es la que se adapta al nivel de desarrollo para llevar al alumno a una zona de desarrollo próximo y generar de forma constante en éste Zonas de Desarrollo Próximo

- c) La Psicología Cultural de M.Colè donde se desarrollan conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación

- d) La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel junto con la teoría de la asimilación de Mayer en lo referente a la explicación del aprendizaje de bloques de conocimientos estructurados.

Para Ausubel la clave del aprendizaje no reside en darle mayor o menor prioridad a contenidos o procesos sino, a la significatividad del mismo, poder distinguir entre un aprendizaje significativo y uno por repetición pueden formar parte en la construcción de un marco o teoría del aprendizaje escolar. Si el material que se le presenta al alumno se relaciona con los conocimientos previos el aprendizaje podrá ser significativo, si al contrario de éste el aprendizaje que se promueve es memorístico y no tiene una relación con los conocimientos previos estaremos en presencia de un aprendizaje memorístico o repetitivo.

No se debe de olvidar que existen dos condiciones previas para que se dé el aprendizaje significativo: la primera de ellas es que su estructura interna no sea incongruente, es decir que cuente con una significatividad lógica, el alumno debe de contar con elementos que le permitan asimilar dichos conocimientos, estableciéndose con esto la significatividad psicológica. La segunda condición es la motivación de los alumnos por aprender de forma significativa y poder relacionar los nuevos conocimientos con los ya existentes.

El aprendizaje debe de ser además funcional es decir, que todos aquellos conocimientos adquiridos puedan utilizarse en las circunstancias que así lo ameriten dentro y fuera del aula.

Otro punto de importancia para adquirir aprendizajes significativos es la actividad del alumno sobre los conocimientos mismos a través de la relación que se establece entre un nuevo contenido y los ya existentes, entendiéndose que la actividad no sólo consiste en la manipulación de objetos sino que es más bien de naturaleza interna, ya que sin lugar a dudas una de las metas u objetivos de la educación es desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender por medio de la adquisición de estrategias cognitivas para planificar y regular su propia actividad sobre el conocimiento.

- e) La teoría de los esquemas de Anderson, Norman, Rumelhart etc., que utilizando el enfoque del procesamiento humano de la información hacen referencia al conocimiento previo como una unidad para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Precisamente las experiencias educativas formales están determinadas por los conocimientos previos de los alumnos por lo que este principio debe de tomarse en cuenta a la hora de secuenciar el aprendizaje y a su vez puede tener implicación al planear la metodología de enseñanza y la forma de evaluar.

Es importante dentro de la teoría que manejan estos autores recalcar el papel de la memoria como elemento fundamental del aprendizaje, pero es necesario distinguir entre la memoria mecánica y la memoria comprensiva; la primera no tendrá ninguna utilidad para el aprendizaje significativo pues se da sólo por repetición mientras que la segunda es un elemento fundamental en este tipo de aprendizajes ya que, es la base para que se aborden nuevos aprendizajes

- f) La teoría de Merrill y Reigeluth y la construcción de una teoría global de la instrucción útil para seleccionar y organizar contenidos por medio de lo que se denomina esquemas de conocimiento, los cuales pueden poseer información organizada con una coherencia interna y que estén acordes a la realidad.

Finalmente es importante mencionar que una postura constructivista del aprendizaje como la que se pretende aplicar a la propuesta no está de acuerdo con una metodología de la enseñanza basada en la mera transmisión de conocimientos, sino que más bien propone una intervención pedagógica constructivista donde se pueda crear las condiciones adecuadas para la que la construcción de esquemas por parte de los alumnos sea la más rica y adecuada.

2.6. Organización y secuenciación de los contenidos

De las vías de acceso elegidas para dar concreción a las intenciones educativas en la propuesta se considerarán las vías de acceso por los resultados y por los contenidos, para dar una secuencia a los contenidos tomando en cuenta las vías elegidas se requiere de utilizar lo que se denomina análisis de contenidos y análisis de tareas; el primero consiste en “ un conjunto de técnicas, procedimientos y criterios de secuenciación que parten de la estructura - lógica o psicológica, o ambas a la vez-...del contenido a enseñar” (Coll, 1992 p.74) este análisis es utilizado para la vía de acceso por los contenidos, mientras que para la vía de

acceso por los resultados se utiliza el análisis de tareas, que consiste igualmente es un conjunto de técnicas, procedimientos y criterios para secuenciar pero considerando los resultados esperados.

2.6.1. Análisis de tareas.

Si consideramos que una tarea es un conjunto coherente de actividades que nos conduce a un resultado que puede ser observable y por lo tanto medible, la realización de una tarea siempre trae consigo la ejecución, lo que conlleva a dominar secuencias de ejecuciones. El procedimiento del análisis de tareas consiste en identificar y describir la secuencia de ejecuciones que llevarán a un resultado esperado, también se podrán dar hipótesis sobre los resultados intermedios y cómo ordenar y secuenciar los aprendizajes que estarán implicados en dicha tarea.

Según Gagné (1974 citado en Coll, 1992 p. 70) el análisis de tareas consiste en establecer jerarquías de aprendizaje o lo que es lo mismo una secuencia de objetivos o subjetivos para llegar a alcanzar un objetivo terminal, pero sin olvidar las relaciones que se establecen entre los primeros. Partiendo de los resultados que se esperan en el aprendizaje en la jerarquía se indica que requisitos son necesarios para que este aprendizaje se dé, pero estos requisitos a su vez requieren de otros conocimientos previos y así seguirá la secuencia hasta localizar los conocimientos o requisitos más elementales. Parecería que al establecer este tipo de jerarquías los contenidos están totalmente ausentes pero lo que sucede es que éstos están definidos en términos de ejecución, en donde se especifica que debe de ser capaz de realizar un alumno en relación a los contenidos de la enseñanza. Por cada bloque de contenidos se requiere de un conjunto de tareas u objetivos, de esta forma entre más concretos se formulen los objetivos será más fácil determinar que contenidos se están abordando.

2.6.2. Análisis de contenidos.

A diferencia del análisis de tareas, el de contenidos toma en cuenta solamente la estructura interna de los contenidos para concretar y secuenciar las intenciones educativas, además el hecho de que tome en cuenta la estructura psicológica de los mismos es de gran utilidad para la propuesta.

Existen una gran variedad de estilos o modelos para secuenciar y organizar los contenidos sin embargo para esta propuesta de Diseño Curricular se tomarán en cuenta las de Reigeluth, Merrill y Burdenson (1978 citados en Coll 1992 p.69) por considerar que son las más pertinentes, para su fácil comprensión se muestran en el siguiente cuadro que fue adaptado por Merrill, Kowallis y Wilson en 1981.

Tipo de contenido	Tipo de relación	Tipo de estructura	Descripción	Ejemplos
Hechos	Relaciones de atributo	Listas	Colección ordenada en función de un parámetro o atributo	Letras de alfabeto Cronología histórica Ríos ordenados según su longitud
Conceptos	Relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación	Taxonomías y matrices	Sistemas de clasificación simple o múltiple	Taxonomía botánica Taxonomía animal Clases
Procedimientos	Relaciones de orden Relaciones de decisión	Estructuras de orden Estructuras de relación	Secuencia de acciones en su orden de ejecución Alternativas en una secuencia de acciones	Resolución de ecuaciones Operaciones aritméticas Montar el motor de un coche Hacer un nudo
Principios	Relaciones de causalidad natural Relaciones de causalidad natural Relaciones de causalidad prescriptiva	Teorías o modelos explicativos Teorías o modelos prescriptivos	Representación física o causal de fenómenos Representación del orden de ejecución de las acciones para obtener los resultados	Modelo de la educación abierta Mapa de España Ley de la gravedad Proceso de elaboración del pan Fluctuación del mercado de valores.
Contenidos actitudinales (valores, normas, actitudes)	Relaciones de privilegio o superioridad	Sistemas de normas o sistemas de valores	Sistemas de normas y/o valores	Valores cívicos Hábitos de buena conducta

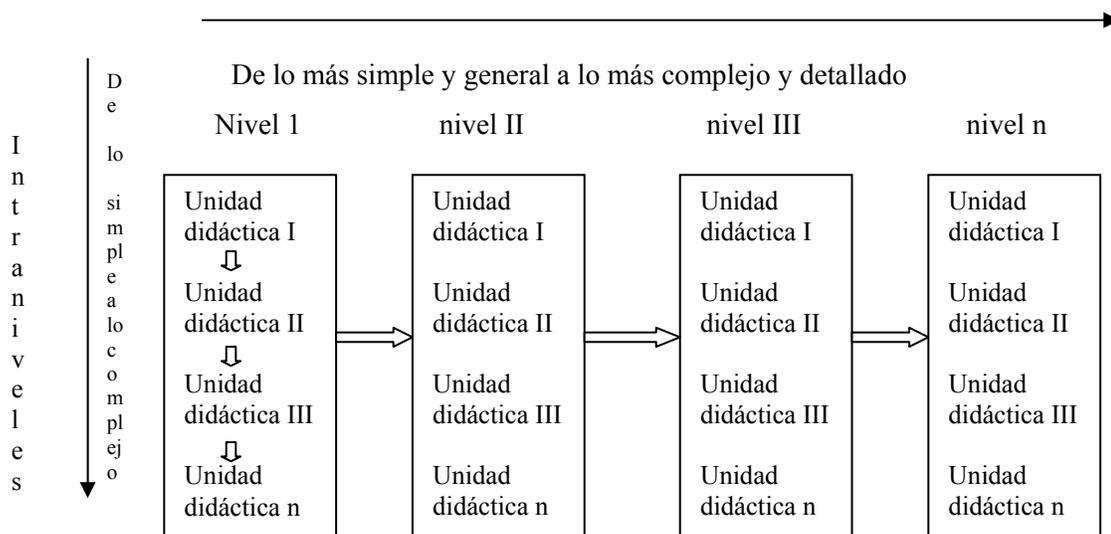
2.6.3. Secuenciación temporal de los contenidos.

Coll nos dice que una vez que se ha determinado el ¿Qué enseñar?, el siguiente paso consiste en ¿Cuándo enseñar? En donde se realizará la secuenciación temporal de los aprendizajes en diferentes planos. Primero se considera la secuenciación interciclos que se relaciona con la ordenación de Objetivos Generales y su ubicación en los diferentes ciclos de la enseñanza obligatoria (jardín de niños, primaria y secundaria); en segundo lugar está la secuencia

intraciclos que se encarga de dar un orden en cada ciclo a los objetivos y contenidos en las diferentes áreas. Sin embargo como cada uno de estos ciclos se subdividen a la vez en grados (1º, 2º y 3º de jardín de niños, 1º ...6º de primaria y 1º, 2º y 3º de secundaria), se considera la secuencia interniveles en donde se ordenan de forma temporal los objetivos y contenidos de las áreas curriculares y los ubica dentro de los niveles de cada ciclo; y finalmente la secuenciación intraniveles donde se ordenan temporalmente dentro de cada nivel los objetivos y los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

La secuenciación interciclos e intraciclos puede ser muy clara, sin embargo el hablar de niveles puede prestarse a una confusión ya que en los dos se hace mención a objetivos y contenidos pero en diferente orden temporal, por lo tanto para que queda más clara puede representarse la vinculación entre ambos de la siguiente forma:

Secuenciación interniveles.



2.7. Niveles de concreción.

En relación al grado de concreción Coll establece tres niveles, en el primero integra lo que serían los objetivos generales de área y los bloques de contenidos para cada una de las áreas curriculares, así como los objetivos terminales en relación a cada bloque de contenidos; considerando que con anterioridad ya se establecieron las Finalidades del Sistema Educativo, los Objetivos Generales de la Enseñanza Obligatoria y los Objetivos Generales del ciclo), el

segundo nivel estará conformado por la secuencia de los contenidos, la cual será un análisis de bloques de contenidos y la secuencia de las unidades en relación a criterios lógicos y psicológicos; finalmente el tercer nivel de concreción contendrá los contenidos organizados en unidades y los objetivos didácticos es decir, el tipo y grado de aprendizaje que se espera al cursar cada unidad de contenido.

2.7.1. Primer nivel de concreción.

Una vez que se determinaron los objetivos generales de área Coll nos dice que es necesario precisar o concretar las capacidades que ellas se contemplan por medio de la selección de contenidos y el tipo de aprendizaje que los alumnos deberán adquirir para apropiarse de ellos, esto dará lugar a los Objetivos Terminales de Área y a los Bloques de contenidos para cada una de ellas.

Los contenidos serán entendidos como “el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales de Área. (Coll, 1992 p. 138).

Los contenidos se clasifican en cinco categorías: hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.

Un concepto es un conjunto de objetos, sucesos o símbolos con ciertas características comunes.

Un principio describe relaciones causa-efecto entre objetos, situaciones, sucesos o símbolos.

Un procedimiento es un conjunto de acciones orientadas a una meta que por consiguiente serán finalizadas.

Un valor o norma es un principio que regula el comportamiento de las personas en las diversas situaciones a las que se enfrenta, mientras que una actitud será una tendencia a comportarse de manera persistente ante situaciones determinadas. Las actitudes pueden ser traducidas ya a nivel de comportamiento en valores o normas.

Los contenidos pueden ser clasificados en tres grandes categorías: 1) hechos, 2) conceptos y principios y 3) procedimientos, valores y normas. En el Primer Nivel de Concreción del Diseño Curricular deben de incluirse para cada área bloques de contenidos que contengan estas tres categorías.

Los Objetivos Terminales de Área hacen referencia al tipo y grado de aprendizaje que los alumnos deben de haber adquirido con relación a los contenidos específicos al finalizar el ciclo en esa área específica por lo tanto su establecimiento estará determinado por los Objetivos Generales del Área.

Para establecer Objetivos terminales se requiere reconocer que tipo de aprendizaje se espera alcanzar en cada una de las categorías establecidas anteriormente:

Para aprender hechos y conceptos se requerirá de identificar, conocer, clasificar, describir y comparar objetos, sucesos o ideas, mientras que para aprender un principio se requerirá de identificar, reconocer, clasificar, describir y comparar las relaciones entre los conceptos y hechos a los que se refiere el principio. Por lo tanto para formular objetivos terminales que hagan relación a esta categoría deberán utilizarse los siguientes verbos:

Identificar	Reconocer	Clasificar	Describir	comparar
Conocer	Explicar	Relacionar	Situar	recordar
Analizar	Inferir	Comentar	Interpretar	dibujar
Indicar	Enumerar	Señalar	Resumir	distinguir
Aplicar	Etc			

Aprender procedimientos quiere decir que el alumno será capaz de aplicarlo a diversas situaciones y formas diferentes con el fin de resolver un problema por lo tanto los verbos a utilizar para nombrar esta categoría serán los siguientes:

Manejar	Confeccionar	Utilizar	Construir	aplicar
Recoger	Representar	Observar	Experimentar	probar
Elaborar	Simular	Demostrar	Reconstruir	planificar
Ejecutar	Comparar	Etc		

Aprender un valor significará que un alumno es capaz de regular su comportamiento, mientras que aprender una norma hace alusión a que es capaz de comportarse de acuerdo a ella y una actitud será comportarse de forma constante ante situaciones similares por lo tanto, para estos tres tipos de contenidos se pueden utilizar los mismos verbos y todos harán referencia a un comportamiento:

Respetar	comportarse	Tolerar	Apreciar	valorar
Aceptar	practicar	Reaccionar	Actuar	Ser consciente de
Reaccionar	conformarse	sensibilizarse	Sentir	percatarse
Poner atención	Interesarse por	Obedecer	Permitir	acceder
Conformarse	preocuparse	Recrearse	Etc	

Los verbos utilizados para determinar los aprendizajes a alcanzar siempre deben de hacer referencia a un referente comportamental sin que esto quiera decir que el comportamiento esperado tenga que ser necesariamente observable.

Un mismo verbo puede utilizarse en varias categorías de contenidos.

Un objetivo terminal puede referirse a varios contenidos específicos, así como un contenido puede aparecer en varios Objetivos Terminales.

Es importante resaltar los diferentes tipos de contenidos no deben de estar contemplados de forma equitativa en cada uno de los ciclos, ni en las áreas de un mismo ciclo, pero las tres categorías ya mencionadas sí deberán considerarse en cada una de las áreas.

2.7.2. Segundo nivel de concreción.

Según Coll el primer nivel de concreción determina el qué y cómo enseñar-evaluar pero no menciona cuando hacerlo, por lo tanto en el segundo nivel de concreción se establecerá para cada área una secuenciación y organización de los contenidos en base al orden siguiente:

- a) Identificar los componentes de los bloques de contenidos que se seleccionaron en el primer nivel de concreción, para lo cual se consideraran las tres categorías de contenidos existentes.
- b) Analizar la relación que existe entre estos componentes para establecer la estructura de los contenidos.
- c) Finalmente se propone una secuencia que considere las relaciones y estructura de los componentes, pero además que tome en cuenta las leyes que rigen el aprendizaje significativo.

Según Reigeluth, Merrill y Burdenson (1978 citado en Coll 1992 p.148) las relaciones y estructuras más pertinentes para organizar los contenidos son las siguientes:

Los hechos se relacionan por atributo, es decir, se ordenan según el grado en que poseen determinado atributo, por ejemplo los habitantes de un país, la longitud de los ríos, el tamaño de los árboles, etc., estos atributos permitirán conformar listas que contendrán elementos de un contenido ya ordenados en función a dicho atributo a parámetro establecido.

En los conceptos se establecen las relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación. Estas relaciones son de clase y de pertinencia en las que se pueden determinar dos tipos de taxonomías: de tipo en donde un elemento de un nivel inferior es una especie que corresponde a un elemento de un nivel superior, por ejemplo; animales⇒ mamíferos⇒ osos, etc., o bien de partes donde el elemento del nivel inferior forma parte del elemento del nivel superior, por ejemplo; cuerpo⇒ cabeza⇒ boca⇒ dientes. Dos taxonomías pueden combinarse dando lugar a un tercer tipo, las matrices donde un elemento pertenece al mismo tiempo a dos categorías, un ejemplo un animal puede ser al mismo tiempo carnívoro y mamífero.

En caso de los principios las relaciones que se dan entre ellos permite establecer las teorías o modelos que pueden ser descriptivos- explicativos por ejemplo, la explicación de los fenómenos naturales, o bien prescriptivos como la fluctuación de trabajo.

En relación a los procedimientos se establecen relaciones de orden y decisión. Las relaciones de orden describen los pasos a seguir en un procedimiento o los subprocedimientos para llegar a un procedimiento más complejo.

Las relaciones de decisión brindan alternativas de ejecución para llevar un procedimiento.

Una vez identificadas las relaciones se pueden establecer jerarquías de procedimiento que son el conjunto de procedimientos o subprocedimientos que se ordenan según las relaciones de orden o de decisión que mantienen entre si.

En el caso de los contenidos actitudinales (valores , normas ya actitudes) las relaciones que se establecen son de privilegio o superioridad es decir, las que se encuentran un nivel superior serán prioritarias a las que están en el nivel inferior.

La identificación de relaciones entre estos contenidos establecen los denominados sistemas de normas o sistemas de valores mismos que describen que tan preponderantes son los valores y las normas que regulan el comportamiento de los sujetos.

Una vez determinados que contenidos se integrarán en un programa o plan de estudios estos se deben establecer en base a los principios del aprendizaje significativo, esto es de lo más general a lo más particular o bien de lo más simple a lo más complejo.

En la secuencia de los conceptos se presentarán primero los fundamentales y representativos, en segundo lugar los menos generales que proporcionan detalles más precisos de los primeros.

Dentro de la secuencia de principios se presentan primero de los más simples para después ir introduciendo los más complejos.

En la secuencia de los procedimientos se presentan aquellos más generales o que incluyen un menor número de pasos y que se pueden aplicar a varias situaciones, en seguida vienen los más complejos y que se aplican a situaciones más específicas.

Los contenidos actitudinales serán presentados de los más simples y generales a los más complejos o con más detalle, es decir las normas prioritarias que se aplican a un mayor número de situaciones para pasar a aquellos que se aplican a situaciones más específicas.

2.7.3. Tercer nivel de concreción.

El modelo de Diseño Curricular presentado en los dos niveles anteriores, adopta un carácter abierto por lo tanto permite elaborar proyectos y programaciones que se ajusten a las necesidades de cada centro de trabajo. “El tercer nivel de concreción no forma parte estricta del Diseño Curricular Base, sino que ilustra la manera de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones...” (Coll, 1992 p. 151).

Para realizar dicha programación Coll comenta que es necesario considerar la estructura, organización y recursos pedagógicos con los que cuenta el centro de trabajo; las competencias de los profesores y el método didáctico que se aplica. Una vez tomados en cuenta estos aspectos se requiere seguir dos pasos básicos o fundamentales: dentro de cada ciclo, la forma en que se van a organizar y distribuir los aprendizajes entre niveles, y su temporalización.

2.7.4. Programaciones.

Finalmente Coll estima que para elaborar una programación se requiere concretar aún más los Objetivos Terminales de Área y los Bloque de contenidos considerados en el primer nivel, hacerlos más restringidos. Los Objetivos de Nivel se formulan de manera que sean menos amplios que los generales, de forma tal que para cumplir un Objetivo Terminal de Área deberán de cumplirse varios objetivos de nivel.

La temporalización y distribución de los aprendizajes entre niveles se realiza por una ordenación y secuenciación de contenidos y no por una jerarquización, es decir en el segundo nivel de concreción los contenidos presentan una visión muy general, mientras que en el tercero se van haciendo mucho más detallados. Para realizar esta secuenciación es necesario considerar las características de los alumnos y que en base a sus necesidades se organicen y temporalicen los objetivos y contenidos de nivel.

Las programaciones se organizan por medio de unidades didácticas. Una “unidad didáctica es una unidad de trabajo relativo a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje que no tiene una duración temporal fija” (Coll 1992 p. 154). Cada unidad didáctica contendrá sus propios objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación. En este caso los objetivos de

nivel se concretan más llamándose ahora Objetivos Didácticos y los contenidos se convierten en Bloques elementales de contenidos.

Para secuenciar una unidad didáctica se partirá de aquellos contenidos más generales para llegar a los más específicos, finalmente es importante mencionar que “independientemente de la naturaleza y de las características de las actividades de aprendizaje y evaluación...(existe)...la necesidad de precisar los objetivos y contenidos de las diferentes unidades didácticas. Sólo así puede asegurarse la continuidad entre los diferentes eslabones del proceso de concreción de las intenciones educativas” (Coll, 1992 p.156)

CAPITULO 3. LA EDUCACION BASADA EN COMPETENCIAS.

CAPITULO 3. LA EDUCACION BASADA EN COMPETENCIAS.

3.1. Antecedentes

“El concepto de competencia fue planteado inicialmente por David McClelland en 1973 como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo”. (www.campus.oei.org)

El concepto de Competencia y su estrecha relación con el trabajo, responde muy bien a la situación actual mundial, caracterizado por un alto nivel de fluidez y cambio, con exigencias cada vez mayores a las habilidades individuales; tendencia esta, que se incrementará a futuro. En el marco específico de la psicología, el concepto responde a la concepción de la psicología cognoscitiva y del constructivismo, que concibe una mayor fluidez en la estructura del intelecto, en el procesamiento de la información y en la adaptabilidad del ser humano.

Por lo tanto se entiende por competencias el conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea.

Menciona José G. Vargas en su artículo que las competencias presentan una serie de características como las siguientes:

1. Son características permanentes de la persona.
2. Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
3. Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad.
4. Tienen una relación causal con el rendimiento, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
5. Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Las competencias combinan en sí lo cognoscitivo (conocimientos y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos, destrezas) y lo psicofísico o psicofisiológico. Las competencias están claramente contextualizadas, es decir, que para ser observadas, es necesario que la persona esté en el contexto de la acción de un trabajo específico.

Las competencias se plantean como multidimensionales en sí mismas y con una relación directa con el contexto en que se expresan.

Una competencia es lo que hace que la persona sea, valga la redundancia; “competente” para realizar un trabajo o una actividad y exitoso en la misma, lo que puede significar la conjunción de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas específicas. Si falla algunos de esos aspectos, y el mismo se requiere para lograr algo, ya no se es “competente”.

Las competencias deben manifestarse en la realidad, ya sea mediante demostraciones prácticas, pruebas objetivas o simulaciones.

Las personas no tienen competencias, sino características. Sus características se califican como competencias cuando se demuestra que resultan útiles para la efectividad y la eficiencia en una tarea. Se determinan a posteriori, a través de los resultados, de la práctica, mediante la evaluación de las personas que tienen un desempeño superior en los cargos. Una característica personal puede ser competencia para un cargo y no para otro. Las características personales susceptibles de ser calificadas como competencias son infinitas. Pueden ser características corporales (morfológicas, fisiológicas, edad, género, etc.), mentales (conocimientos, actitudes, valores) o funcionales (habilidades mentales, destrezas físicas). Eso sí, es necesario que se puedan medir objetivamente.

Según Delors (1996) las exigencias que el siglo XXI plantea a la educación son en primer lugar, la de transmitir cada vez mayor volumen de conocimientos teóricos y que estén acorde con la evolución técnica de los conocimientos de una civilización, ya que son la base de las competencias para el futuro. Por otra parte también deberá de encontrar la orientación que le permita no dejarse llevar por las corrientes de información que van surgiendo y que invaden los espacios públicos y privados, y que por lo tanto le permitan conservar el desarrollo individual y colectivo de sus proyectos.

Para cumplir con las misiones que le son encomendadas, la educación debe estructurarse en base a cuatro aprendizajes fundamentales que serán para cada sujeto en el transcurso de la vida los pilares de su conocimiento: aprender a conocer que hace referencia a la adquisición de los instrumentos de comprensión, aprender a hacer que le ayudará a influir sobre su entorno, aprender a vivir juntos lo cual se manifiesta en una participación y cooperación con

los demás en todas las actividades de relación humana y finalmente aprender a ser que integra los tres elementos anteriores.

La enseñanza escolarizada esta orientada en mayor medida al aprender a conocer y en mucho menor al aprender a hacer, todos los sistemas de enseñanza una equidad en los cuatro pilares de la educación con la finalidad de que la educación sea una experiencia globalizada que perdure en su vida en los planos del conocimiento y la práctica.

Para hacer frente a los retos que plantea la educación en el nuevo siglo se requiere de asignarle nuevos objetivos a la educación y por lo tanto modificar la utilidad que hasta el momento se tiene de la misma. Cambiar la concepción de la educación lleva a que cada persona descubra e incremente las posibilidades creativas que tiene lo cual le permitirá cambiar la visión de la escuela como un mero instrumento que esta obligado para obtener determinados resultados, para considerar su función como algo pleno que le permita realizarse como persona y lo lleve al aprender a ser.

3.2. APRENDER A CONOCER.

Delors nos dice que este tipo de aprendizaje esta mucho más relacionado con la adquisición de conocimientos clasificados bajo un código que al dominio de los instrumentos del saber como tal, a pesar de ello puede ser considerado como un medio para aprender a comprender el mundo que nos rodea y que permite a los sujetos vivir con dignidad desarrollando sus capacidades profesionales que le permitan comunicarse con los demás.

Sin embargo dentro de este pilar de la educación e, conocimiento es tan vasto y evoluciona de forma infinita que resulta muy utópico pretender que podemos adquirirlo todo, sin embargo aún en un conocimiento especializado se debe considerar la adquisición de un conocimiento general.

Aprender a conocer significa en primer momento, aprender a aprender para lo cual se requiere la ejercitación de la memoria y el pensamiento. Es necesario seleccionar de una forma muy minuciosa los datos que se aprenderán de memoria ya que se requiere de desarrollar la faculta intrínseca que el sujeto tiene de memorizar y no caer en el automatismo. Además el ejercicio que del pensamiento haga el sujeto que en un primer

momento es ejercitado por sus padres y más adelante por sus maestros, deberá de tener una clara articulación entre lo abstracto y lo concreto así como incluir métodos similares a los de la investigación, deductivo e inductivo.

3.3. APRENDER A HACER.

El aprender a hacer esta más relacionado con una formación profesional, esta relacionado con la forma en que el alumno pondrá en práctica sus conocimientos y cómo adaptará sus conocimientos a un mercado de trabajo futuro y del cual no se puede predecir su evolución. De esta forma ya no se puede dar a la expresión de saber hacer el significado que comúnmente se le daba donde se hace referencia a preparar a un sujeto para una tarea establecida o determinada para participar en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben de estar acordes con una evolución y no considerarse como una mera transmisión de conocimientos o prácticas rutinarias.

3.4. APRENDER A VIVIR JUNTOS, APRENDER A CONVIVIR CON LOS DEMAS.

Delors comenta que el exceso de violencia que se vive en el mundo actual trae consigo la necesidad de enseñar en la escuela la no violencia, entendida como un instrumento que permita combatir prejuicios que ocasionan los enfrentamientos. Esta es una tarea difícil que se contrapone a la tendencia de los seres humanos a valorar las cualidades del grupo al que pertenece lo cual alimenta prejuicios desfavorables hacia los demás, si a todo esto le aunamos la atmósfera competitiva que promueve la actividad económica de cada nación lo cual tiende a alimentar el espíritu de competencia y el éxito individual, dando lugar a una guerra de economías provocando la tensión entre las naciones y la rivalidad entre las mismas.

La experiencia ha demostrado que para disminuir estos riesgos de tensión no es suficiente con organizar contacto y comunicación entre miembros de grupos diferentes, ya que si los grupos compiten entre si al no encontrarse en una situación equitativa podrían agravar los conflictos y las rivalidades. Por el contrario si se establece una relación en un contexto de igualdad en donde existan objetivos y proyectos comunes los prejuicios desaparecen dando lugar a la cooperación y a la amistad. Debido a lo anterior la educación deberá de tender a dos orientaciones: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes.

3.4.1. EL DESCUBRIMIENTO DEL OTRO.

La educación tiene una doble misión: en primer lugar enseñar que existe una diversidad entre los miembros de la especie humana pero que a su vez existe una interdependencia entre todos estos miembros. Desde los primeros años de la infancia la educación debe aprovechar la oportunidad para brindar esta doble enseñanza por medio tal vez de materias como la geografía humana, los idiomas y la literatura extranjera.

El descubrimiento del otro llevará al conocimiento de si mismo por lo tanto la educación que se imparta en la familia, la escuela y la comunidad deberá estar enfocada a promover el autoconocimiento sólo así se podrá poner en el lugar de los demás y comprenderlos. Esta actitud de empatía adquirida en la escuela favorecerá un comportamiento social adecuado a lo largo de la vida de los sujetos. Dentro de la escuela la enseñanza de la historia, la religión, los usos y costumbres de las diversas comunidades desarrollará en los sujetos la comprensión de otros grupos distintos al suyo lo cual evitará que se genere el odio y la violencia entre los diversos grupos. Por lo tanto un instrumento necesario en la educación del siglo XXI será promover el enfrentamiento que conlleve a un diálogo e intercambio de argumentos.

3.4.2. TENDER HACIA OBJETIVOS COMUNES.

Los programas educativos deberán de contemplar dentro de sus actividades cotidianas espacios en donde se lleven a cabo proyectos cooperativos de tipo cultural, social y deportivo, así como la renovación de su comunidad, ayudar a aquellos que estén más necesitados, acciones de tipo humanitario y solidarias. Si se llevan a la práctica de forma cotidiana dentro de la escuela estas actividades en donde los profesores y alumnos participen en proyectos comunes se desarrollará en ambos un aprendizaje de solución de conflictos en forma metodológica, convirtiéndose en un referente en la vida de los sujetos lo cual enriquecerá su relación con los demás.

3.5. APRENDER A SER.

Desde el punto de vista de Delors la educación deberá contribuir al desarrollo global de cada sujeto considerando para ello no sólo su cuerpo y su mente, sino su inteligencia, su

sensibilidad, espíritu, sentido estético y capacidad de responsabilidad. La finalidad de la educación será dotar a los sujetos de un pensamiento crítico con juicio propio que le permita determinar como debe actuar ante las diversas circunstancias de la vida. De igual forma deberá de preparar a estos mediante un referente intelectual el cual le permita comprender el mundo que le rodea y comportarse frente a el lo más justo y responsable posible.

La educación deberá de considerar la diversidad de personalidad, el espíritu de iniciativa y la autonomía como una garantía de creación e innovación, capacidades que permitirán disminuir la violencia y las diferencias que afectan la sociedad. Para lograr esto se deberá de brindar a los educandos oportunidades de descubrir y experimentar en los campos de la estética, lo artístico, el deporte, la ciencia, la cultura y la sociedad, de igual forma el fomentar la imaginación y la creatividad llevará a revalorar la cultura del lenguaje oral extrayendo con esto conocimientos tanto de los niños como de los adultos.

3.6. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

En el informe que preparo Delors para la UNESCO en el año de 1998 relacionado sobre la educación incluyó las siguientes recomendaciones: es necesario que el aprendizaje se continuó a lo largo de la vida para lo cual es necesario considerar que son cuatro los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender vivir y aprender a ser.

Debido a que internacionalmente se sigue en la actualidad una tendencia hacia la globalización en la economía, crece la necesidad de una mayor competitividad en el mercado de bienes y servicios, incluyendo a los financieros, obligando con esto a mantener estables las finanzas públicas, la inflación, el tipo de cambio y la política comercial.

En consecuencia a todo esto los recursos humanos son uno de los principales temas de debate en relación a la reorganización económica en el mundo y de la competitividad en el ámbito internacional.

En México se realizó una investigación para analizar y evaluar el Modelo Educativo Basado en Competencias como una alternativa para dar eficacia a la Educación Técnica en el nivel Medio Superior en el sistema educativo de México.

Según González y Deschams el objetivo de la EBC (la educación basada en competencias) es dar una respuesta a los requisitos que actualmente esta demandando el mundo, para lo cual se requiere de una educación más flexible, abierta y que tenga una relación directa con el sector productivo y el entorno en el que vive y se desarrolla el individuo. Debido a que el EBC tiene como una de sus características la flexibilidad no se contrapone con algunas de las características del modelo educativo actual y que pudieran servirle al sector productivo.

La EBC permite tener control en la calidad y eficiencia de los conocimientos ya que la información que se elabora ya que evalúa información necesaria que permite evaluar resultados del sistema a costos muy económicos lo que demuestra que existe una eficiencia de recursos tanto humanos como financieros. Además el hecho de dejar a terceras personas la certificación de los aprendizajes permite que los criterios sean justos e imparciales en la evaluación de las competencias. Para realizar esta tarea en México se cuenta con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) organismo que establece las normas que deben de cumplir los egresados de la EBC para poder otorgarles una certificación laboral.

Como toda nueva implementación la EBC presenta sus ventajas y desventajas, se le reconoce el mérito de ser flexible e individual y que pone el énfasis en lo que el sujeto sabe y puede hacer y que supera la división que existe entre lo teórico y lo práctico y entre lo que es una educación general y una vocacional, a su vez se le critica por ser excesivamente reduccionista y sin sentido en los aspectos teóricos, empíricos y pedagógicos, sin embargo y a pesar de los sus pros y su contras no se debe de considerar como una panacea pero tampoco descalificarlo sin una debida evaluación .

La educación basada en competencias es un enfoque que se utiliza sobre todo en la educación para el trabajo, se ha puesto en práctica en Canadá, Inglaterra y Estados Unidos donde el sector empresarial jugo un papel fundamental en la definición, al análisis y la forma de evaluar las competencias laborales vinculando con esto a la empresa con la escuela.

El término competencia es definido como capacidad, como el saber hacer, para que un sujeto sea competente en determinado oficio, ocupación o profesión debe contar con determinados conocimientos pero además desarrollar capacidades que le permitan desarrollar su tarea con eficacia.

La EBC se construye a partir de tareas desarrolladas de forma eficiente en un trabajo que están determinadas por trabajadores competentes en su tarea y que son evaluados con criterios establecidos por desempeños concretos con los que los estudiantes tendrán que cumplir, por lo tanto se utilizará una evaluación basada en criterios más que en normas.

La EBC responde a cinco preguntas básicas:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cómo enunciar un criterio?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?

Estas preguntas son fundamentales en cualquier modelo curricular, y para todas ellas se tiene una respuesta sobre todo en lo que a evaluación se refiere ya que es bien claro que esta se realizará por medio de criterios los cuales estarán preestablecidos durante la etapa de análisis de tareas, los cuales se encuentran establecidos por los expertos y no por la escuela.

Este modelo consta de cinco fases:

- Análisis: en donde se define el qué enseñar.
- Diseño : donde se define el cómo enseñar
- Desarrollo: donde se define con que materiales se va a enseñar
- Implementación: en el que se representa la puesta en práctica del proyecto
- Y la evaluación: de donde se obtiene información para retroalimentar el proceso

CAPITULO 4. MARCO DE REFERENCIA Y METODOLOGIA.

4. METODOLOGIA.

4.1. Marco de referencia.

El actual reto de la educación en México puede derivarse en tres puntos primordiales surgidos del Programa de Desarrollo Educativo 2000-2006: una educación de calidad tanto en los procesos educativos como en los niveles de aprendizaje, una cobertura del sistema con equidad y una integración del sistema educativo.

Ante estos retos la Secretaría de Educación Pública ha puesto un especial interés en la educación básica considerando ya como parte de ésta al nivel preescolar, modalidad o nivel que hasta el momento no era considerado como obligatorio pero que a partir de la propuesta hecha por la Cámara de Senadores que presentó una minuta en la cual se sugiere la modificación del artículo 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con el propósito de incorporar a la educación básica obligatoria el nivel preescolar, puesto que esta demanda además de considerarse un derecho fundamental de los mexicanos, se ha convertido en una necesidad estratégica del país con la cual se pretende asegurar una educación de calidad que permitirá enfrentar de mejor manera los retos y desafíos que imponen las actuales condiciones tanto nacionales como internacionales; a raíz de esto se propuso que el Gobierno imparta como una obligación los 3 años en este nivel y de igual modo los padres de familia también estarán obligados a enviar a sus hijos al jardín de niños ya que brindar este tipo de educación a partir de los 3 años, dado que investigaciones anteriores realizadas por pedagogos mexicanos y extranjeros han demostrado que durante esta etapa el cerebro muestra una disposición natural para recibir estímulos e iniciar procesos mentales que favorezcan su socialización, creatividad, así como su disposición al trabajo intelectual y cognoscitivo, lo cual permitirá a los niños adquirir las herramientas básicas de conocimiento que aseguren su desarrollo académico y social, optimizando con esto su desarrollo integral contribuyendo a ofrecer igualdad de oportunidades para el aprendizaje, lo cual compensará las deficiencias que provocan las condiciones socioeconómicas y culturales de los ambientes familiares de los cuales provienen los alumnos. Durante esta etapa los jardines de niños trabajan con los pequeños para sensibilizar, despertar, fincar diferentes destrezas tanto físicas como intelectuales; sin embargo, es importante señalar la dificultad de esta propuesta, según Antonio Morales de la Peña reside en que no se cuenta con la infraestructura suficiente así como el personal docente directivo, puesto que de los 5.6 millones de niños en edad preescolar sólo se encuentran matriculados 3 millones, de los

cuales el 64% es atendido en el D.F., mientras que el 36% queda fuera de este servicio, demanda que es absorbida por las escuelas particulares que atienden alrededor de 87 mil alumnos; por lo tanto se establecerá como obligatorio el 3er año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005, el 2º año a partir del 2005-2006 y el 1er año a partir del 2008-2009.

La modificación al artículo 3º queda de la siguiente forma “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios- impartirá educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria conforman la Educación Básica obligatoria” (www.reforma.com) no dejando de mencionar que durante la transición cursar el nivel preescolar no será requisito condicionante para que los niños puedan acceder a la educación básica

Debemos de considerar que los cambios esperados se irán dando de forma gradual puesto que modificar un sistema educativo de la dimensión del nuestro es un proceso muy complejo si consideramos que la finalidad de la educación es transformar una sociedad. Se pretende que la educación básica de calidad oriente competencias cognitivas en los alumnos, despierte el interés por el aprendizaje a futuro, propicia la capacidad de plantear y resolver problemas, es aquella que acerca a los alumnos a su mundo social y natural, desarrolla bases para la convivencia y logra el desarrollo de las competencias y aprendizaje básicos.

La revisión y análisis continuo del diseño y desarrollo de los actuales planes y programas de educación básica es una de las muchas tareas necesarias para contribuir a mejorar la calidad de la educación. En este sentido, nuestro interés se centra en la Educación Preescolar, ya que a partir del ciclo escolar 1997-98 se crearon las llamadas Guías para la Planeación cuya finalidad era orientar y facilitar la práctica educativa; sin embargo desde esa fecha y hasta el momento este documento ha sido modificado año con año, sustituyendo a partir del ciclo 1999-2000 al actual Programa de Preescolar pero sin llegar a concretarse en un Programa como tal, quedando únicamente como un documento que orienta la práctica educativa.

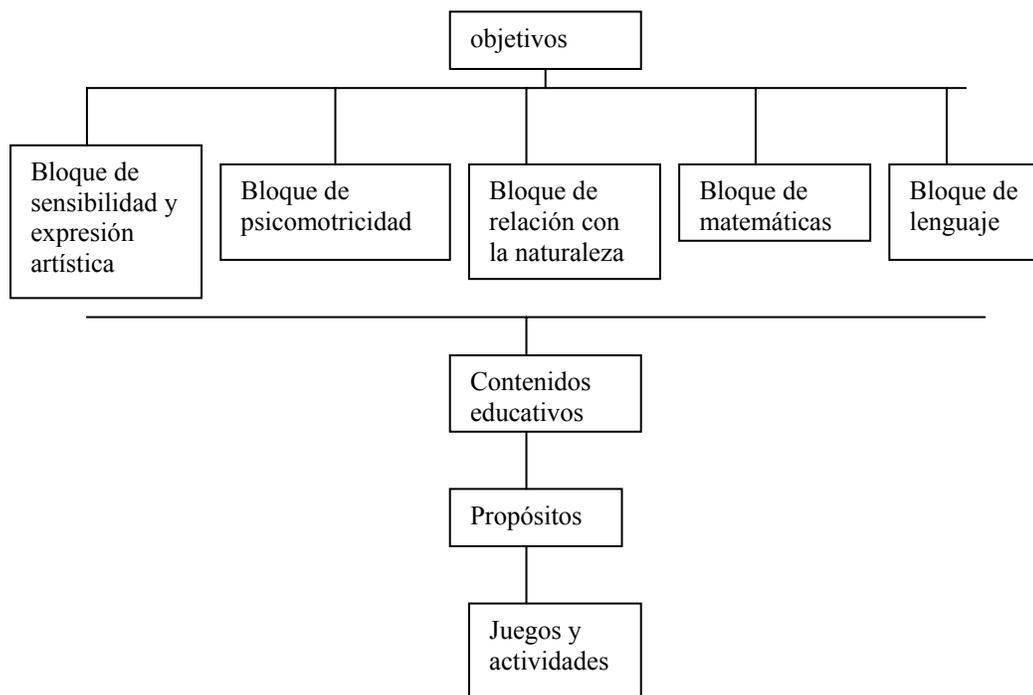
4.2. EL PEP 81 Y EL PEP 92 COMO ANTECEDENTES DE LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS 2002-2003.

La ley General de Educación surge en el año de 1993 cuando en la Educación Preescolar se acababa de elaborar una reforma casi completa, se diseñó un programa que se relacionara de forma más pertinente con los siguientes niveles y que a su vez considerara las diferencias de los niños mexicanos, ya que la organización de sus contenidos propiciaba un avance gradual

y sistemático en cuanto a conocimientos y una mayor participación de los padres de familia y de la comunidad educativa.

Este programa era el PEP 92 (Programa de Educación Preescolar 1992) el cual se encontraba fundamentado en la teoría psicogenética de Jean Piaget y metodológicamente en el método de proyectos sugerido por Dewey. En este programa las intenciones educativas se concretan en 5 objetivos, para alcanzarlos se dejaba a la educadora la libertad de seleccionar los proyectos según el interés de los niños, estos proyectos podían relacionarse con alguno de los Bloque de Juegos y Actividades, dentro del PEP se contaba con un apartado que mostraba los juegos y actividades que podían realizarse en cada proyecto, pero también se contaba con un libro anexo con este nombre donde, podríamos decir sin temor a equivocarse, se encontraban los contenidos, propósitos educativos y los juegos y actividades sugeridos; en el siguiente esquema se puede pretende mostrar el diseño curricular que se utilizó para este programa:

Programa de educación Preescolar.



El Programa de Educación Preescolar estuvo en vigencia durante cinco ciclos lectivos 1992-1993, 1993-1994, 1994-1995, 1995-1996; en el ciclo 1996-1997 surge la primera Guía para la Planeación (estando aún vigente el PEP92), esta Guía pretendía proporcionar información para encontrarle el significado a la planeación con la finalidad de obtener unos resultados de aprendizaje y formación de los niños al finalizar el ciclo escolar.

En ella se presenta una sugerencia de 46 objetivos, los cuales pueden seleccionarse según las características y necesidades del grupo para orientar las intenciones educativas y, existía la posibilidad de modificar o elaborar algunos. Estos objetivos son redactados como resultados a alcanzar y no se presentan contenidos ya que aún pueden considerarse como tales los bloques de juegos y actividades.

En el ciclo escolar 97-98, se presenta una guía para la planeación completamente modificada. Esta Guía retoma los planteamientos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en lo que se refiere a la flexibilidad del curriculum en la Educación Preescolar.

En esta Guía se hace una modificación importante al término “objetivo”, el cual es cambiado por el de “propósito”, que es definido como “enfaticar la intencionalidad que debe prevalecer en la intervención pedagógica” (SEP, 1997 p.1).

Cuenta con 18 propósitos que son los ideales plasmados en el artículo 3º., Constitucional y la Ley General de Educación en su artículo 7º. Aquí se presentan contenidos entendidos como “el que enseñar para lograr los propósitos educativos” (SEP, 1997 p.6). Dichos contenidos son organizados en tres ámbitos: Yo y los Otros, La Naturaleza, la Ciencia y la Tecnología y La Comunicación y la Representación. Cada uno de estos ámbitos a su vez se divide en contenidos más específicos que a su vez tienen situaciones más concretas a trabajar.

Por cada uno de los propósitos se presentan una serie de indicadores redactados como resultados a alcanzar y que “permiten detectar las discrepancias entre los propósitos de la educación preescolar y la realidad en los aspectos de formación y aprendizaje... las necesidades educativas a satisfacer” (SEP, 1997 p.32).

En el ciclo escolar 1998-99 los propósitos se reducen de 18 a 10 y se introducen dos términos nuevos: los conocimientos que serán el “conjunto de saberes sociales cuya apropiación

consciente permitirá consolidar una habilidad o actitud. Son su consideración previa o sustento (SEP, 1998 p.5), y las prácticas habituales que “son lo que los niños y las niñas deben hacer cotidianamente en el Jardín de Niños a través de diversas actividades donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos...” (SEP, 1998. p.5). Los contenidos se mantienen intactos en cuanto a cantidad y organización.

Cada uno de los propósitos cuenta con un apartado denominado habilidades y actitudes, que son redactadas como resultados a alcanzar. A su vez estas habilidades y aptitudes se desglosan en conocimientos y prácticas habituales, que son redactadas de forma similar pero un poco más concretas.

Desaparecen los indicadores educativos y muchos de ellos forman parte de las habilidades, actitudes, conocimientos y prácticas habituales propuestas.

Para el ciclo 1999-2000 se presentan dos documentos: La Guía para la planeación docente y las Orientaciones Metodológicas. En las Orientación Metodológicas aparece por primera vez y enfoque que sustenta el documento y que aunque no-se específico de manera clara, hace referencia a la teoría sociocultural de Vygosty, donde “se concibe al desarrollo del ser humano como un producto social y educativo, consecuencia de las relaciones que las personas establecen en contactos sociales, culturales e históricos determinados... el aprendizaje es la apropiación de saberes, normas e instrumentos culturales a través de la actividad conjunta en contextos sociales definidos, como lo son la familia y la escuela entre otros” (SEP, 1999 p.5).

Aquí se definen las habilidades como “capacidades para enfrentar y transformar a la realidad... son herramientas para el aprendizaje. Las actitudes son tendencias a valorar la situación que enfrenta el individuo, impulsan u orientan su comportamiento conforme a ciertos principios éticos”. (SEP, 1999 p.6).

Se modifica la definición de conocimiento por “la apropiación significativa de información sobre la realidad del mundo natural y social. Las prácticas habituales son formas de aprender”. (SEP, 1999 p.6).

Desaparecen los contenidos y se considera a los conocimientos y prácticas habituales como lo que los niños deberán aprender en el Jardín de Niños.

Desaparecen las habilidades y actitudes y ahora sólo se presentan los 10 propósitos, cada uno de ellos con una serie de conocimientos y prácticas habituales redactadas como resultados a alcanzar, pero que son consideradas como contenidos.

En el ciclo escolar 2000-2001 se presentan dos documentos, La guía para la planeación Docente y las Orientaciones que cambian su nombre de Metodológicas a Pedagógicas. Contiene exactamente los mismos elementos del ciclo anterior pero con una modificación de gran importancia, la dosificación de contenidos por grado, de esta forma cada propósito tiene una serie de conocimientos y prácticas habituales a considerar según el grado escolar en que se trabajarán. Los contenidos siguen apareciendo como resultados a alcanzar.

Es de suma importancia mencionar que a partir del ciclo escolar 1997-98 deja de considerarse del método de proyectos como única opción metodológica, para integrar todas las metodología de trabajo de los programas anteriores.

En el ciclo 2001-2002 solo se cuenta con un solo documento, las Orientaciones Pedagógicas en donde se conjugan los dos documentos, es decir cuenta con un apartado donde se presentan los contenidos y su organización y otro donde se explica la forma de planear. En este documento se cambia el nombre de los contenidos de conocimientos a conceptos, y de prácticas habituales a procedimientos.

Las actuales Orientaciones Pedagógicas (ciclo 2002-2003) presentan algunos cambios en comparación con la anterior y estos son:

- a) Aparece el término de competencia como aquello que los niños tienen que lograr a adquirir los contenidos de cada propósito.
- b) Se amplían los contenidos en cada uno de los grados para dar una congruencia horizontal y vertical.
- c) Se sugiere la derivación de una temática a partir de un contenido, evento, problemática
- d) En el apartado de Orientaciones Metodológicas se explica cómo enseñar conceptos y procedimientos.

- e) Desaparecen las opciones metodológicas, mismas que se sustituyen por una serie de “propuestas que apoyan la realización del trabajo docente...Están organizadas en función de las competencias ...” (SEP, 2002.p.40)

El presente trabajo tiene la finalidad de realizar un análisis de este documento basándose en la propuesta de Diseño Curricular para la educación básica hecha en España después de la Reforma, considerando para el mismo los elementos de Diseño que se plantea y como enfoque psicopedagógico a la teoría sociocultural.

4.3.METODOLOGIA.

El tipo de investigación que se realizó fue principalmente bibliográfica y de campo, pretendiendo hacer de ambas un análisis cualitativo. El trabajo se realizó en dos fases o momentos. El primero encaminado a analizar la congruencia y consistencia interna de las Orientaciones Pedagógicas para lo cual nos basamos en el modelo de diseño curricular sociocrítico, el cual se realizó por medio de una investigación bibliográfica o documental.

En una segunda etapa se realizó un trabajo de campo mismo que consistió en aplicar una serie de entrevistas a docentes para recopilar información acerca del conocimiento que tienen sobre las Orientaciones Pedagógicas.

a) Escenario.

La exploración sobre lo que está ocurriendo con las OP en la práctica, se realizó mediante un estudio de caso en el Jardín de Niños oficial “Carlos A.Carrillo” ubicado en la Delegación Coyoacán, zona de clase media baja, donde actualmente se cuenta con una matrícula de 230 niños en el turno matutino organizados en cuatro segundos y cuatro terceros, mientras que en el turno vespertino la población es de 106 alumnos repartidos en dos grupos de 1º, uno de segundo y uno de tercero, considerando importante hacer que únicamente en el turno vespertino existe el grado de 1º, por lo cual las educadoras del turno matutino no manejan dichos contenidos, desconociendo los mismos tanto en la práctica como en la teoría.

b) Población.

Dicho plantel cuenta con 8 educadoras en el turno matutino y 4 en el vespertino personal de las cuales algunas provienen de escuelas particulares y otras de oficiales, siendo el rango de edad de entre 25 y 45 años, así como el tiempo de servicio también varía de 5 hasta 27 años. (Ver anexo 3)

c) Técnicas e instrumentos.

Para recopilar información sobre el diseño de las O.P. se utilizó lo que Robert Stake (1967) denomina matriz de análisis, con la cual se posibilita la emisión de juicios racionales sobre los programas de estudio.

La matriz se presenta como un cuadro que incluye fundamentalmente tres rubros: la justificación, la descripción y los juicios, sin embargo para los fines de este trabajo realizamos una adaptación en la que solamente ocuparemos los apartados de descripción y juicios.

En el cuadro de descripción se encuentran las características propias del programa o dicho de otra forma su descripción y forma de aplicación, haciendo referencia a la identificación de las metas, objetivos y propósitos del programa, es decir, se analiza la parte que está escrita del programa pero que aún no se ha aplicado, con el fin de buscar las interrelaciones o bien contingencias que se pudieran presentarse.

Y el cuadro de juicios está formado por la matriz dictaminadora la cual estará conformada por las normas, criterios y juicios que emiten los expertos. (Ver Anexo 1)

A dicha matriz se le agregó un nuevo cuadro de Observaciones en el que se registraron los resultados de la comparación hecha entre los elementos del diseño encontrados en las (O.P) y los juicios que se derivan de la revisión. (Ver Anexo 1)

Después de haber realizado todo este trabajo de vaciado de información y el análisis de la misma se procedió a presentar por medio de unos cuadros más sencillos la información recopilada, y debajo de cada uno de ellos se presenta el análisis de la información.

Para el trabajo de campo se utilizó una entrevista estandarizada abierta que consiste en un listado de preguntas ordenadas y redactadas de la misma forma para todos los entrevistados donde se espera que las respuestas sean libres o abiertas. (Ver Anexo 2)

d) Proceso de recopilación de la información.

Para recopilar la información sobre la O.P. se hizo una revisión bibliográfica sobre el modelos de diseño curricular sociocrítico, así como de las Orientaciones Pedagógicas recuperando en ambos los conceptos fundamentales, realizando una comparación entre estos y así poder emitir los juicios o conclusiones.

Para la investigación de campo se realizó un estudio de caso el cual se entrevistó a cada una de las educadoras del Jardín de niños seleccionado sobre conceptualización tienen a cerca de las Orientaciones Pedagógicas.

c) Procedimiento para el análisis de la información.

Para analizar los datos obtenidos de la revisión bibliográfica se hizo una comparación que Stake denomina absoluta; que se realiza a través de comparar el programa juzgándolo con otros similares o alternativos, señalando si el programa educativo cumplió o no con la norma establecida y después se emitirán los juicios de valor, al finalizar esta fase es cuando se ha cumplido con el proceso de análisis.

Es importante mencionar que este tipo de análisis denominado de tipo lógico, se aplica a lo que está planeado, es decir a lo que está escrito en un programa, se hace un análisis de contenido a nivel teórico para comprobar si es adecuado lo que se plantea en el plan de estudios (Orientaciones Pedagógicas) conforme al modelo teórico elegido.

Para analizar la información obtenida en el trabajo de campo se utilizó un proceso de tratamiento analítico que consiste en los siguientes cuatro pasos.

a) Lectura y transcripción de cada entrevista delimitando o subrayando los fragmentos textuales que se refieran a cada una de los cinco puntos delimitados en el planteamiento del problema, asignando códigos para indicar a cual de los cinco puntos corresponde cada fragmento transcrito.

- b) Una vez hecha la codificación se precede a juntar todos los fragmentos que hacen referencia a un mismo punto, realizando con esto la separación de los fragmentos de cada una de las entrevistas originales para clasificarlos y ordenarlos en una sección o punto correspondiente.
- c) Si el estudio así lo requiere se realiza una integración local misma que consistirá en subdividir en grupos más pequeños las respuestas ya clasificadas.
- d) Hecha la integración local se procede a organizar todas las clases o secciones de forma coherente conformando con ella una secuencia o argumento narrativo explicativo el cual seguirá un orden partiendo del cuatro preguntas básicas del diseño ¿qué, cómo, cuando enseñar, evaluar?

Una vez obtenidos los resultados del análisis de los datos se procedió a comparar la información obtenida de las matrices de análisis con la respuestas de las educadoras para obtener la conclusiones, proceso que se denomina triángulación.

**CAPITULO 5. ANALISIS
DEL DISEÑO Y LA
ORGANIZACIÓN DE LAS
ORIENTACIONES
PEDAGOGICAS PARA LA
EDUCACION
PREESCOLAR CICLO
2002-2003**

CAPITULO 5. ANALISIS DEL DISEÑO Y LA ORGANIZACION DE LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA EDUCACION PREESCOLAR, CICLO 2002-2003.

5.1. Enfoque psicopedagógico.

Para realizar el análisis de las Orientaciones Pedagógicas se consideraron cuatro grandes bloques: el primero de ellos es el enfoque psicopedagógico que las sustenta, del cual surgen categorías como: Aprendizaje, Intervención Pedagógica, Mediación y Ambiente de aprendizaje.

CUADRO 1. Concepción de aprendizaje.	
ORIENTACIONES PEDAGOGICAS	ENFOQUE TEORICO
No representa desarrollo, su organización conduce al desarrollo intelectual, se da en dos planos, a) interpsicológico y b) intrapsicológico. Es el resultado de una reorganización interna para llegar a nuevos significados. El enfoque es sociocultural en el que se concibe el desarrollo humano como un producto social y de la educación, así pues, todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del sujeto a partir de las experiencias de aprendizaje. (*O.P.p.3 y 4)	El desarrollo es la interacción de dos factores: a) la ontogenia y b) la filogenia, promueve el aprendizaje potenciándose así el desarrollo. El aprendizaje va de lo inter psicológico a lo intra psicológico; creando intencionalmente zonas de desarrollo potencial., y se equipara a la formación de las funciones psíquicas superiores, siendo esto la incorporación de signos y herramientas, estas funciones se dan a través de la actividad mediada e interacción con su contexto sociocultural. (**capitulo 1 p.2)

La información encontrada en las Orientaciones Pedagógicas sobre aprendizaje es muy similar a aquella que se maneja en el enfoque teórico ya que incluye términos y definiciones como intra e interpsicológico, así como considerar el desarrollo humano como un producto social, cultural e históricamente determinado, sin embargo desde nuestro punto de vista en ambos documentos no se menciona una definición explícita de aprendizaje.

En relación a esta categoría las docentes entrevistadas proporcionaron una serie de respuestas muy diversas tales como:

***“Es un proceso en el que el individuo adquiere destrezas o habilidades e incorpora los contenidos en experiencias futuras y produce un cambio de conducta” (3°. “A”).

“Es la adquisición de conocimientos, normas e instrumentos culturales a través de la actividad conjunta, en las diferentes normas sociales en los cuales nos desarrollamos, así como en la familia, escuela y comunidad.” (1º. “B”).

Como se puede observar, un denominador común es la alusión al aprendizaje de algo, o a determinado conocimiento que propicia el desarrollo por lo que, el hecho de desconocer la teoría sociocultural no es una razón para no saber qué es lo que se tiene que enseñar; sin embargo creemos que sería más óptimo incluir una definición clara de aprendizaje basada precisamente en la teoría sociocultural.

A continuación se presentan juntas las categorías de Intervención Pedagógica y Mediación debido a la similitud entre ambas.

CUADRO 2. Concepción de Intervención Pedagógica	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEORICO
<p>Ayuda contingente para que al finalizar la educación preescolar se hayan adquirido las competencias a alcanzar en este nivel educativo.</p> <p>Construcción de un espacio de negociación, donde se practica lo diseñado, y se ponen en juego las capacidades para descubrir, reconocer en qué momento y cómo poder brindar la ayuda contingente. (O.P.p 29)</p>	<p>El profesor es el mediador entre los saberes socioculturales y los procesos mediante los cuales los alumnos se apropian de éstos. Promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de dichos conocimientos, teniendo una intención determinada. Este proceso se da en un primer termino por medio de una relación asimétrica donde el docente conoce el uso y la función de los saberes e instrumentos socioculturales y planea acciones para promover el desarrollo de las funciones psíquicas superiores además de una apropiación y uso adecuado de los instrumentos y saberes socioculturales, debiendo tener bien claras sus intenciones educativas. (**capitulo 1 p. 11)</p>

CUADRO 3. Mediación.	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEORICO
Facilitar y propiciar condiciones para que el aprendizaje se produzca. En el jardín de niños se produce por la mediación de la educadora quien tiene mayor experiencia cultural. Mediar significa brindar ayuda contingente, adecuada a las características y necesidades particulares del educando. Generar el aprender a aprender. Es el empleo óptimo de instrumentos simbólicos para ayudar al alumno a desarrollar sus capacidades. El instrumento fundamental es el lenguaje. (O.P. p.5)	La mediación cultural es el resultado de un proceso histórico en cada hombre y en cada cultura. La interacción dialéctica surge de la actividad mediada del sujeto. En la actividad mediada interviene el sujeto, los objetos, y los instrumentos socioculturalmente utilizados. (**capitulo 1 p. 3)

En las Orientaciones Pedagógicas el término de Intervención Pedagógica se refiere a la ayuda contingente o a propiciar un medio para el aprendizaje adecuado.

En el enfoque teórico no existe el término de Intervención Pedagógica como tal, pero para este análisis se tomo el del papel del maestro.

Dentro del documento de Orientaciones Pedagógicas la mediación consiste en facilitar el aprendizaje, es decir brindar la ayuda para estimularlo y orientarlo por medio de los instrumentos simbólicos y es el profesor el encargado de llevarla a cabo, esta es la forma en que el documento acomoda toda una teoría para su aplicación dentro del mismo, presentando algunas carencias y una confusión en la comprensión del término.

La teoría sociocultural maneja este término desde un punto de vista más amplio ya que se habla de una mediación de índole sociocultural donde influyen todos los objetos, entornos y contextos además de personas con las que el sujeto tiene contacto dentro y fuera de una institución escolar, incluso antes de ingresar a ella.

Este término se refiere más a la influencia que el medio sociocultural tiene sobre los sujetos y cómo estos se apropian del mismo medio con la ayuda de los signos y las herramientas, más que al papel que el docente desempeñara dentro del aula y que se contempla dentro de la teoría sociocultural como un apartado diferente.

Lo que se observó fue que al tratar de analizar esta categoría puede existir una confusión entre Intervención pedagógica y mediación e incluso metodología de trabajo ya que dentro

de las O.P. podría equipararse a la Intervención Pedagógica con la mediación pero sólo se explica en qué consiste y no como llevarla a cabo.

De las doce educadoras entrevistadas ocho consideran su papel como el de guía u orientador, mientras que las otras cuatro sí hacen referencia a la mediación, lo cual podría significar que sí han integrado este término a su planeación, pero esto no nos da la certeza de que lo pongan en práctica, ya que el papel de mediador incluye toda una metodología de trabajo con un proceso previamente establecido; mientras que la mediación a la que se refieren las educadoras coincide con la definición de guía u orientador, por ejemplo:

“Es de mediación, de ayuda a partir de las necesidades y características de los niños y niñas, de orientación y estimulación.” (2°. “B”).

“Mediadora (facilitar el aprendizaje, estimularlo, orientarlo, propiciar las condiciones para el aprendizaje, adecuada a las necesidades del niño).” (3°. “A”).

“Mediadora de aprendizaje (coordinadora, asesora, propiciadora de aprendizaje significativo, facilitadora),” (3°. “U”).

En este punto sería recomendable incluir una definición de ambos términos por separado, explicitando en qué consiste cada uno para evitar una futura confusión.

CUADRO 4. Ambiente de aprendizaje.	
ORIENTACIONES PEDAGOGICAS	ENFOQUE TEORICO
<p>Condiciones para que los niños y niñas aprendan.</p> <p>Las actitudes y formas de comunicación donde quien enseña practica y hace que se practiquen las competencias a adquirir. Para aprender se requiere de un ambiente de trabajo organizado donde existan las condiciones para entrar en contacto con experiencias que permitan poner en práctica lo que saben y lo que saben hacer y asumir retos distintos para aprender cosas nuevas que se puedan aplicar a su vida cotidiana. (O.P. p.29)</p>	<p>-Las actividades realizadas deberán de estar insertadas en un contexto donde los alumnos le tomen sentido.</p> <p>-El profesor deberá de procurar que el contexto sea global y señalar a sus alumnos la intención y dirección que irá tomando dicho proceso.</p> <p>-Se fomentará la participación e involucramiento de los alumnos.</p> <p>Se hará un uso claro y explícito del lenguaje</p> <p>Se deberá establecer una constante vinculación entre lo que el alumno ya sabe y lo que va a aprender.</p> <p>Utilizar los conocimientos previos es un eje fundamental.</p> <p>El punto clave de una educación es que está centrada en la creación de zonas de desarrollo próximo</p> <p>La enseñanza recíproca se realiza con la participación de pocos estudiantes (**capitulo 1 p. 13 y 14)</p>

La definición de Ambiente de Aprendizaje que se da en las Orientaciones Pedagógicas podríamos considerar que es general ya que se puede aplicar a cualquier opción metodológica de trabajo o a cualquier enfoque teórico, pues sólo habla de condiciones de trabajo como el tiempo, el espacio, actitudes o actividades de enseñanza aprendizaje, mientras que el enfoque teórico da toda una serie de especificaciones sobre como organizarlo.

Tras haber analizado este aspecto podemos sugerir:

- a) Una visión clara del enfoque teórico utilizado que nos permita ver de forma más específica cómo organizar el ambiente de aprendizaje.
- b) Definir términos como: condiciones, actitudes y formas de comunicación.
- c) Una coherencia entre los términos utilizados y como se definen, debido a que en ocasiones se retoman los términos correctos con definiciones que no tienen relación.

De las doce educadoras entrevistadas todas coinciden en que además de las actividades planeadas es de suma importancia el ambiente de aprendizaje, donde se observa que en sus respuestas incluyen elementos importantes que sí tienen una gran influencia para que el

aprendizaje se desarrolle, pero sería conveniente que dichos programas se considerarán dentro de una metodología de trabajo determinada que sigue todo un orden para alcanzar su meta final.

Las educadoras que dan las respuestas más completas son las siguientes:

“Los ambientes de aprendizaje que incluye organización de tiempo, espacio, materiales y mobiliario, además del apoyo de los padres de familia en la interacción del sujeto acorde a la realidad que vive el niño.” (2º. “A”).

“Actitudes de la educadora, formas de comunicación, un ambiente agradable, tiempo organizado y espacios adecuados o adaptados a los niños.” (3º. “B”)

“Las actitudes y formas de comunicación donde quien enseña, practica y hace que se practiquen las competencias a adquirir. El diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, así como los tiempos y espacios que permitan se acceda a aprendizajes concretos.” (3º. “C”)

5.2. Los contenidos de aprendizaje.

Un segundo bloque incluye la presentación de los contenidos de aprendizaje del cual se analizan las categorías de: propósito, contenidos, conceptos, además de incluir un cuadro con los propósitos de la educación preescolar y sus respectivas competencias.

CUADRO 5. PROPÓSITOS	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEÓRICO
Los propósitos se concretan en competencias; en ellas se definen las capacidades que habrán de obtener los niños y las niñas como resultado de la acción educativa del jardín de niños. (O.P. p 4)	Los objetivos precisan las capacidades de los alumnos deben de haber adquirido al finalizar el ciclo correspondiente. (Coll, 1992 p.136)

En este apartado se hace referencia al ¿Qué enseñar? , y en el se presentan los contenidos de aprendizaje utilizando las siguientes categorías: Propósitos, competencias, de las O.P.

El término de propósito surge a partir de la guía 97-98 donde es cambiado de “objetivo” a “propósito” para darle una mayor intencionalidad a la intervención pedagógica, es decir, el objetivo determinaba hacia donde se quería llegar, el fin último, mientras que un propósito definiría qué es lo que el educador o docente debe de hacer.

En la propuesta hecha para la educación básica el término de propósito no se menciona en ningún momento y se sigue haciendo alusión al de “objetivo”, el cual se va haciendo más explícito y particular por medio de la concreción de las intenciones educativas.

A simple vista podemos apreciar que no existe una definición explícita de propósito en la Orientaciones Pedagógicas, sin embargo sí se hace referencia a un resultado que surge de un acción educativa.

Durante la entrevista hecha a las educadoras se observa que si bien tienen conocimiento de dichos propósitos, la mayoría de ellas los reproducen tal y como aparecen dentro de las O.P., por lo tanto sería recomendable ofrecerles alternativas que les permitan determinar qué aspectos del desarrollo quieren alcanzar con las actividades que realizan, ya que al encontrarse que los propósitos ya han sido establecidos sin posibilidad de modificación podría estar ocasionando que se suscite dicha situación.

A continuación un ejemplo de lo que antes se mencionó:

“ 1) Mostrar una imagen positiva de sí mismo, 2) Establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social, 3) Comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes, 4) Explicar diversos acontecimientos de su entorno a través de la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación, 5) Manifestar actitudes de aprecio al medio natural, 6) Satisfacer por sí mismo necesidades básicas del cuidado de su persona para evitar accidentes y preservar su salud, 7) Respetar las características y cualidades de otras personas sin actitudes de discriminación de género, etnia o por cualquier otro rasgo diferente, 8) Manifestar actitudes de aprecio por la historia, la cultura y los símbolos que nos representan como nación, 9) Valorar la importancia del trabajo y el beneficio que reporta, 10) Generar alternativas para aprovechar el tiempo libre.” (2º. “B”).

CUADRO 6. Competencias	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEÓRICO
<p>Capacidad de una persona para saber hacer con eficacia, satisfacción y ética en un contexto sociocultural específico. Tipo de habilidades y actitudes necesarias para convertir al sujeto en miembro activo de la sociedad, contemplan la adquisición de códigos verbales y no verbales de comunicación y la comprensión de sus significados. Modos de conocimiento científico y tecnológico, razonamiento matemático, acercamiento a la vida social, cívica y cultural, la educación para la salud el medio ambiente, el trabajo y valores. Las competencias se adquieren a partir de la experiencia social del sujeto. Son duraderas, estables y conscientes, se manifiestan permanentemente y son formas de pensar y actuar del sujeto. Las competencias cognitivas fundamentales que es preciso que adquieran los alumnos durante la educación básica son: leer, escribir, escuchar, hablar, desarrollar el pensamiento lógico y la creatividad. (O.P.p.4 y 5)</p>	<p>Características de una persona relacionadas con una buena ejecución en una determinada tarea. Son permanentes a la persona, se manifiestan al ejecutar alguna tarea y se relacionan con la ejecución exitosa de una actividad, se vinculan con el rendimiento y no solamente con el éxito y puede ser generalizable a más de una actividad. El término de competencia en la Educación Basada en Competencias tiene que ver con las escuelas tecnológicas. Este término se refiere con la eficacia y la eficiencia. (**capitulo 3 p.37)</p>

De igual forma el término de competencias no existe en la propuesta de diseño curricular considerada como elemento de comparación y análisis de las Orientaciones Pedagógicas. Este concepto surge en nuestro país en un primer momento en las escuelas tecnológicas donde lo que se pretende es una correcta ejecución de tareas, con el único fin de incorporar a los egresados de estas escuelas al trabajo productivo y eficaz en fábricas o ensambladoras. La competencia en su origen esta basada en el desarrollo de una habilidad , mientras que la enseñanza en una institución de educación básica pretende la formación de sus alumnos en la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes, hábitos y valores.

En relación a las competencias que se presentan en cada propósito, podemos apreciar que no queda muy clara la forma en que se delimitan las competencias, ya que muchas de las competencias son actividades que se contemplaban en el libro de Bloques de juegos y actividades y se ajustaron a un propósito.

A pesar de esta falta de claridad en la utilización del término, las educadoras expresan de forma clara el contenido del término competencias, por ejemplo:

“Son las habilidades y actitudes que necesitan los niños y niñas para socializarse y la manera de pensar y actuar, manifestándose siempre en los niños.” (2°. “B”).

“Es la capacidad de un individuo para realizar las cosas con eficacia en cualquier lugar y momento (habilidad).” (3°. “A”)

“La capacidad que tiene una persona –ya sea una habilidad o destreza para hacer algo- puede ser mental o física, donde involucra sus conocimientos.” (3°. “B”).

Esto se da debido posiblemente desde nuestro punto de vista a la importancia de tal término en la actualidad y al hecho de que durante la capacitación y todo el año escolar es retomado dicho término como la finalidad del trabajo de las educadoras.

CUADRO 7.Contenidos	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEÓRICO
Comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben de alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización. Están conformados por formas culturales cuya apropiación consciente es necesaria para el desarrollo y la socialización. Constituyen el qué aprender y qué enseñar, y se encuentran organizados en conceptos y procedimientos. (O.P.p. 5)	Son formas culturales y saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales de área. Se organizan en cinco categorías: hechos, conceptos, principios, procedimientos y valores, normas y actitudes. (**capitulo 2 p. 31)

La definición del término de contenidos es adecuada con la que presenta el modelo sociocultural, ya que hace referencia a la adquisición de saberes culturalmente organizados; sin embargo la propuesta de diseño utilizada para el análisis propone cinco categorías para organizar los contenidos, de las cuales en las Orientaciones Pedagógicas sólo se consideran dos, los conceptos y los procedimientos, argumentando que los primeros son los conocimientos y los segundos las formas de actuar en base a los conocimientos adquiridos. Si tomamos en cuenta que sobre el diseño curricular se consideran las siguientes categorías: hechos, conceptos, principios, procedimientos y actitudes y valores, nos damos cuenta de la ausencia de cuatro de los elementos mencionados en la presentación de los contenidos para el

nivel preescolar; además de una confusión en la terminología, pues según el diseño curricular considerado, un concepto será un conjunto de objetos, sucesos o símbolos que presentan ciertas características en común, mientras que un procedimiento es un conjunto de acciones con un fin determinado.

“Se realiza la dosificación por grado, tomando en cuenta qué saben los niños y se determina en el momento del inicio del curso en los 20 días de observación y después se realiza la dosificación y el reajuste se realiza en Enero para la evaluación intermedia y ver que tanto han logrado los niños y retomar lo que haga falta.” (2º. “C”)

De acuerdo a lo expresado anteriormente encontramos que existe una clara congruencia entre lo planeado y aquello que la teoría sugiere.

A continuación se presentarán juntas las categorías de concepto y procedimiento debido a que ambos son contenidos de aprendizaje y sus análisis y explicaciones son semejantes. Al final de presentará un cuadro de los propósitos y competencias de la educación preescolar para comparar la presentación de los contenidos con el diseño propuesto.

CUADRO 8. Conceptos.	
ORIENTACIONES PEDAGOGICAS	ENFOQUE TEORICO
<p>Información sobre la realidad. Datos, hechos, principios que permiten organizarla, comprenderla, relacionarla y predecirla; es saber qué, y saber acerca de. Se conforma y se expresa por medio del lenguaje. Un concepto requiere que el sujeto reelabore los conceptos que posee para llegar a otros, dando como resultado una mayor comprensión del mundo natural y social, lo cual modificará sus ideas previas.</p> <p>Los pasos para enseñar conceptos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitar las ideas propias. 2. Comunicar las ideas propias y conocimientos de los compañeros. 3. Realizar un conjunto de experiencias. 4. Formular conclusiones y reconstruir proceso. <p>(O.P. p 5)</p>	<p>Conjunto de objetos, sucesos o símbolos con ciertas características comunes. Para aprender conceptos se requiere de identificar, conocer, clasificar, describir y comparar objetos, sucesos o ideas.</p> <p>Entre los conceptos se establecen relaciones de subordinación o supraordenación, se dan relaciones de clase y pertenencia - se determinan dos taxonomías:</p> <p>a) de tipo y b) de partes</p> <p>(**capitulo 2 p.31 y 34)</p>

CUADRO 9. Procedimientos	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEÓRICO
<p>Serie de acciones que se suceden en un orden y que nos permiten llegar a un fin. Consiste en aprender pasos, secuencias que reconstruyen las acciones, se adquieren en forma gradual con la práctica.</p> <p>El aprendizaje de procedimientos se da a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar cómo los niños y las niñas realizan el procedimiento. 2. Apoyar la reconstrucción del procedimiento. 3. Generar situaciones donde apliquen el procedimiento aprendido. <p>(O.P. p.5)</p>	<p>Conjunto de acciones orientadas a una meta. Aprender un procedimiento quiere decir que los alumnos serán capaces de aplicarlos a diversas situaciones y formas diferentes con el fin de resolver un problema</p> <p>-Entre los procedimientos se establecen relaciones de orden y decisión: Se presentan aquellos que son más generales o que incluyen menor número de pasos y que se pueden aplicar a situaciones generales y enseguida los más complejos y que se aplican a situaciones más específicas.</p> <p>(**capitulo 2 p. 31 y 34)</p>

CUADRO 10. *Propósitos y competencias de la Educación Preescolar en México	
MOSTRAR UNA IMAGEN POSITIVA DE SI MISMO	<ul style="list-style-type: none"> -Resolver necesidades que afectan su persona: básicas, de relación con otras personas, y las que se le presenten en diversas situaciones cotidianas. -Proponer, elegir, decidir y manifestar disposición para enfrentar retos diversos. -Aceptar como es, interesarse por su apariencia personal y por la calidad de lo que se realiza.
ESTABLECER EL RESPETO Y LA COLABORACION COMO FORMAS DE INTERACCION SOCIAL.	<ul style="list-style-type: none"> -Respetar normas y acuerdos para la convivencia, el trabajo y el juego -Colaborar y compartir con otros y otras en diversas situaciones. -Emitir su punto de vista respecto a situaciones que se presentan en su entorno y escuchar las ideas de las otras personas.
COMUNICAR SUS IDEAS, EXPERIENCIAS, SENTIMIENTOS Y DESEOS UTILIZANDO DIVERSOS LENGUAJES.	<p>LENGUAJE MATEMATICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formular estrategias para resolver problemas numéricos, de medición, espaciales y de representación. -Manifestar agrado por emplear y resolver situaciones relacionadas con aspectos matemáticos. <p>LENGUAJE ORAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprender mensajes verbales -Expresarse con claridad, fluidez y coherencia, acerca de los hechos y experiencias de su vida cotidiana. <p>LENGUAJE ESCRITO.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunicar diversos mensajes al crear textos. -Reconocer la función social del lenguaje escrito como una forma de comunicación, información y disfrute. <p>LENGUAJE ARTISTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresarse utilizando elementos de la música, la plástica, la danza, la literatura y el teatro.

	-Interpretar y disfrutar diversas manifestaciones artísticas.
EXPLICAR DIVERSOS ACONTECIMIENTOS DE SU ENTORNO A TRAVES DE LA OBSERVACION, LA FORMULACION DE HIPOTESIS, LA EXPERIMENTACION Y A COMPROBACION.	-Elaborar razonamientos que le permitan plantear posibles respuestas a diversos acontecimientos naturales que ocurren en el entorno. -Buscar explicaciones y sentir gusto por encontrarlas
MANIFESTAR ACTITUDES DE APRECIO AL MEDIO NATURAL	-Cuidar y respetar el medio natural.
SATISFACER POR SI MISMO NECESIDADES BASICAS DEL CUIDADO DE SU PERSONA PARA EVITAR ACCIDENTES Y PRESERVAR LA SALUD.	-Incorporar a su vida cotidiana prácticas de higiene y alimentación que preserven su salud. -Aplicar medidas de seguridad que le permitan prevenir accidentes y situaciones de riesgo.
RESPETAR LAS CARACTERISTICAS Y CUALIDADES DE LAS OTRAS PERSONAS SIN ACTITUDES DE DISCRIMINACION DE GENERO, ETNIA, O POR CUALQUIER OTRO RASGO DIFERENCIADOR.	-Aceptar a otros y a otras independientemente de cualquier rasgo diferenciador.
MANIFESTAR ACTITUDES DE APRECIO POR LA HISTORIA, LA CULTURA Y LOS SIMBOLOS QUE NOS REPRESENTAN COMO NACION.	-Identificar que pertenece a diversos grupos sociales. -Respete y aprecie símbolos patrios, sitios históricos y públicos. -Manifestar interés y gusto por sus costumbres y tradiciones al encontrar explicaciones de porque se realizan
VALORAR LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO Y EL BENEFICIO QUE REPORTA.	-Respetar el esfuerzo individual y colectivo que implica realizar cualquier tipo de trabajo.
GENERAR ALTERNATIVAS PARA APROVECHAR EL TIEMPO LIBRE	-Crear opciones recreativas con los objetos y espacios a su alcance para utilizar su tiempo libre.

*Orientaciones pedagógicas p. 7-28

Según la propuesta para la elaboración de un diseño curricular para la Educación Básica, la organización de los contenidos puede hacerse por dos tipos de análisis: de contenido o de tareas, tras analizar en las O.P., la presentación de los contenidos encontramos lo siguiente:

Si hablamos de un análisis de contenidos haría falta incluir tres categorías, y si hablamos de un análisis de tareas convendría seguir la secuencia de partir de tareas menores para alcanzar una compleja siguiendo toda una secuencia lógica. Por lo tanto las O.P., contemplan ambos análisis en una misma presentación de contenidos lo cual pudiera prestarse en determinado momento a que apareciera una confusión.

En los procedimientos existe una coincidencia de definiciones, ya que ambas se definen como acciones con una secuencia, sin embargo podemos notar que se presenta una confusión se encuentra en la metodología de enseñanza, pues los pasos de un procedimiento no tienen que descubrirse ya que dentro de la propuesta de diseño curricular presentada ya tienen un orden determinado.

Sería conveniente por lo tanto, rescatar de manera más clara la definición de concepto y procedimiento, para que dicha claridad se apreciará en las definiciones que dan las docentes, por ejemplo:

“Para lograr los conceptos es necesario lograr los procedimientos.” (1°. “A”)

ó “Concepto es la información de las cosas, lo que sabemos o conocemos de ellas o de lo que nos rodea, procedimiento es la forma en cómo vamos a lograr adquirir esos conocimientos, es un proceso o una serie de pasos organizados para lograr un fin”. (3°. “B”).

En las respuestas anteriores, podemos ver la forma en que se dificulta definir ambos términos.

5.3. CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

En el tercer bloque se analizarán la organización y secuenciación de los contenidos con categorías como: análisis de contenido, análisis de tareas, secuenciación Inter. E intra ciclos y niveles. Y en el último bloque se analizarán la metodología de trabajo y la propuesta de evaluación.

CUADRO 11. Análisis de contenidos y análisis de tareas	
ORIENTACIONES PEDAGOGICAS	ENFOQUE TEORICO
<p>Las finalidades de la educación preescolar se expresan en diez propósitos, los cuáles están concretados en competencias. A su vez los contenidos están conformados por un conjunto de saberes y formas culturales que se encuentran organizados en conceptos y procedimientos.</p> <p>Los contenidos están redactados como resultados esperados.</p>	<p>Para la vía de acceso por los resultados se utiliza el análisis de tareas, que consiste en un conjunto de técnicas, procedimientos y criterios para secuenciar pero considerando los resultados esperados. El procedimiento de análisis de tareas es identificar y describir la secuencia de ejecuciones que llevan al resultado esperado:</p> <p>Establecer jerarquías de aprendizaje, es decir una secuencia de objetivos o subobjetivos para alcanzar un objetivo terminal. Los contenidos están definidos en términos de ejecución. Por cada bloque de contenidos se requiere un conjunto de tareas u objetivos.</p> <p>(**capitulo 2 p.31)</p>

Los saberes culturales son presentados como contenidos y se podría decir que siguen una secuencia psicológica ya que se organizan en cada propósito los que tienen mas relación con el mismo, y cada propósito podría estar refiriéndose a determinados aspectos del desarrollo que se pretende lograr a través de la educación preescolar; sin embargo los contenidos no se redactan como tales sino como acciones, lo cual se acerca más a un análisis de tareas que a uno de contenidos, lo cual se había mencionado con anterioridad en el cuadro 10.

CUADRO 12.Secuenciación de los contenidos.	
ORIENTACIONES PEDAGOGICAS	ENFOQUE TEORICO
<p>SECUENCIACION INTERCICLOS Fundamentadas en los postulados filosóficos de la Ley General de Educación y se concretan en 10 propósitos educativos.</p> <p>SECUENCIACION INTRACICLOS Los contenidos se encuentran seleccionados por grados 1º , 2º y 3º pero no están organizados por áreas.</p> <p>SECUENCIACION INTERNIVELES Existe un bloque de contenidos para cada ciclo 1º, 2º y 3º.</p> <p>SECUENCIACION INTRANIVELES 1. Existen niveles pero no puede existir una secuenciación temporal ya que la dosificación es libre y se realiza conforme a las necesidades del grupo. 2. Articular los contenidos a partir de: un contenido, una temática, un evento, una problemática, una situación específica y/o un juego. (O.P. p. 37 y 38)</p>	<p>Se relaciona con la ordenación de Objetivos Generales y su ubicación en los diferentes ciclos de la enseñanza obligatoria (jardín de niños, primaria y secundaria)</p> <p>Se encarga de dar un orden en cada ciclo a los objetivos y contenidos en las diferentes áreas en los diferentes grados (1º , 2º y 3º de jardín de niños, 1º ...6º de primaria y 1º ,2º y 3º de secundaria)</p> <p>En donde se ordenan de forma temporal los objetivos y contenidos de las áreas curriculares y los ubica dentro de los niveles de cada ciclo</p> <p>Ordenan temporalmente dentro de cada nivel los objetivos y los contenidos de las diferentes áreas curriculares. (**capitulo 2 p. 31)</p>

La secuenciación interciclos es congruente con el marco teórico ya que especifica 10 propósitos para la educación preescolar.

En las orientaciones pedagógicas se hace una ordenación de contenidos por grado pero se consideran los 10 propósitos como meta en los tres grados.

No se presenta una división por áreas, cada uno de los propósitos tiene sus contenidos tal y como se realiza en el análisis de tareas.

A pesar de que no hay áreas, los contenidos están organizados por grado.

Entre niveles no puede existir una secuencia temporal ya que ésta es libre conforme a las necesidades del grupo; sin embargo respeta la propuesta del diseño curricular en cuanto a la presentación de contenidos de lo más sencillo a lo más complicado.

Tras haber analizado el número de contenidos que se presenta para cada grado se encontró lo siguiente.

- a) En el primer grado existen 64 contenidos, en segundo 72 y en tercero 63, observándose que aunque no es mucha la diferencia, hay mayor carga de contenidos en el segundo año.
- b) Solamente en el propósito tres existen 92 contenidos en comparación de los 107 que surgen de la totalidad de los 9 propósitos restantes por lo que aquí se puede sugerir que la cantidad de contenidos fuera más o menos la misma para todos los propósitos.
- c) De propósito a propósito existe una gran variación en la cantidad de contenidos ya que mientras en el número 1 se presentan 24, en el 10 sólo hay 3, lo cual habla de que es necesario considerar una cantidad equitativa para cada propósito.

De todos estos contenidos las educadoras deben de hacer una dosificación para trabajarlos durante el ciclo escolar, para este trabajo ellas toman en cuenta las características del grupo, partir de lo sencillo a lo complicado, partir de lo que los niños y niñas ya saben, por ejemplo:

“Se eligieron todos los procedimientos del grado de 2º, algunos del 1er. Grado y algunos del 3er. Grado. Se hicieron 4 períodos que comprenden las siguientes fechas: 1er. Periodo de Oct. 7 a Nov. 29, 2º. De Dic. 2 a Feb. 7, 3ro. De Feb. 10 a Abril 11, 4º de Mayo 6 a Julio7. En cada periodo se eligieron procedimientos de los 10 propósitos, tratando de que estos fueran de lo más sencillo a lo más complejo, por eso se abarcaron algunos de 3er. Grado, así como algunos se eligieron por funcionalidad de acuerdo a las fechas tradicionales a conmemorar: día de muertos, navidad, día de la bandera, del niño y día de la madre, etc.” (3º. “B”).

Debido a la gran cantidad de contenidos en cada propósito y ya que no es el fin de esta investigación, se analizó sólo un propósito, aquel que cuenta con más contenidos que es el número tres referente a los diversos tipos de lenguaje.

El propósito tres se divide a su vez en 11 contenidos diferentes.

En primer lugar se observa que de los 11 contenidos presentados sólo uno cuenta con conceptos, mientras que la totalidad cuenta con procedimientos.

En relación al análisis de congruencia vertical, se encontró que sí existe tal congruencia en todos los contenidos analizados, por lo que se podría hablar de un análisis de tareas con pertinencia o una correcta secuencia de procedimientos, donde se desglosan una serie de pasos sencillos hasta llegar a un procedimiento más complicado.

Sin embargo en la evaluación horizontal de 39 contenidos que se presentan de forma vertical, 28 tienen una secuencia horizontal, presentándose contenidos para los tres grados con una relación directa entre ellos; mientras que en los otros 11 faltan contenidos en algunos de los grados por lo que sería conveniente hacer una revisión más detallada e incluirlos para que también se presente la congruencia horizontal.

Tras haber analizado estos aspectos se encontró lo siguiente: que a pesar se que se utiliza el término de contenidos dentro de las Orientaciones Pedagógicas y que éstos a su vez se dividen en conceptos y procedimientos, la presentación se hace por medio de una redacción de objetivos que se pretenden alcanzar al finalizar el ciclo escolar. Por ejemplo en el propósito tres que se refiere a la utilización de los lenguajes como medio de expresión en lo

referente al Lenguaje matemático un contenido definido como procedimiento en el segundo año es el “utilizar formas no convencionales para representar cantidades”. En este ejemplo podemos darnos cuenta que el fin es que los niños utilicen formas no convencionales para representar una cantidad, por lo tanto sería conveniente considerar, qué contenidos más específicos se tienen que utilizar para llegar a este último, de igual forma el cómo llegar a ellos, por lo que podemos apreciar que para llegar a la presentación de los contenidos en las Orientaciones Pedagógicas, podría haber sido conveniente un análisis de contenidos el cual consiste en una serie de criterio que se depositan en técnicas y procedimientos de secuenciación para lo cual se requiere de considera una estructura lógica y psicológica de los contenidos a presentar. Dentro de este punto es importante mencionar que muchos de los contenidos al menos en su presentación o en la forma en que se redactan parecieran sobrepasar las características de desarrollo de los niños en edad preescolar y si como se menciona en algunos de los cursos de capacitación a docentes, que lo que se pretende es sólo que adquieran nociones de los temas mencionados, no se considera la regla que dice que todo objetivo debe de ser tan claro, que debe de especificar claramente el grado de ejecución en la tarea que se pretende alcanzar.

En relación a la cuestión de los contenidos como adecuados a cada grado, la mayoría de las educadoras coinciden en que hay que retomar contenidos del año anterior o bien, que algunos que corresponden al grado que ellas trabajan son muy elevados por ejemplo:

“En ocasiones los contenidos del grado anterior se tienen que trabajar, pues el del grado correspondiente no lo pasan los niños.” (2°. “B”).

“No, algunos se pueden modificar porque en el caso de mi grupo, 2°. Grado, al inicio del ciclo escolar tuve que trabajar con los contenidos de 1er. Grado, pues la mayoría de los niños, el 95% aprox., son de nuevo ingreso y desconocen reglas y formas de trabajo, y es muy difícil alcanzar o iniciar el trabajo con lo que se propone de los segundos grados.” (3°. “B”).

“No en todos los casos, pues algunos son tan generales y elevados que se necesita más que un ciclo escolar para lograrlos adecuadamente” (1°. “A”).

“Si tienen información, pero algunos son muy elevados, porque piden un parámetro muy alto, que no corresponde a la realidad del país y las características de la comunidad y su cultura.” (3º. “A”).

En el tercer bloque que hace referencia al cuándo enseñar la organización y secuenciación de los contenidos.

Dentro de la secuenciación ínter ciclos que es la ordenación de los Objetivos Generales en los diferentes ciclos de la enseñanza obligatorio, concluimos que los diez propósitos de la educación preescolar juegan en este caso el papel de objetivos generales y este aspecto si esta cubierto.

La secuenciación intra ciclos se refiere al orden que deben de tener los objetivos en cada área dentro de los diferentes grados. Si consideramos que en este año escolar (2002-2003) las Orientaciones Pedagógicas se encuentran organizadas por años, cada grado debería de contar con unas áreas específicas sin embargo, estas no se presentan y a diferencia de esto en cada uno de los tres grados se consideran los mismos propósitos pero con diferentes contenidos, con lo cual nos damos cuenta que existen diferencias en los elementos que presenta el modelo de diseño curricular español con las Orientaciones Pedagógicas.

En la secuenciación interniveles se ordenan de forma temporal los objetivos (que en este caso ya son denominados objetivos Terminales de Área) y los contenidos en cada una de las áreas seleccionadas. Las Orientaciones Pedagógicas no cuentan con Objetivos Terminales de Área, posiblemente este aspecto pudiera ser cubierto si tomamos las competencias como los mismos, pero hubiera sido conveniente considerar competencias diferentes para cada grado. Los contenidos se presentan como bloques de conceptos y procedimientos, una determinada cantidad para cada propósito. Si comenzamos analizando la redacción de las competencias, nos damos cuenta que algunas de ellas pueden relacionarse con otros contenidos de cualquiera de los tres grados.

Además si consideramos que en la secuenciación interniveles se deben de presentar las cinco categorías de contenidos y estas deben de ser equitativas en cada grado, al analizar las Orientaciones Pedagógicas en cuanto a la presentación de contenidos en cada grado (tomando

en cuenta solamente las dos categorías que se presentan: conceptos y procedimientos) se observa lo siguiente:

En el primer grado los propósitos 2, 5, 9 y 10 no cuentan con conceptos, mientras que el propósito 10 tampoco tiene procedimientos.

En el segundo grado únicamente el propósito 10 no cuenta con conceptos.

Y en el tercer grado los propósitos 5, 6, 8, y 9, no cuentan con procedimientos.

Por lo tanto, concluimos que la secuenciación ínter ciclos difiere notoriamente con la propuesta de diseño utilizada para el análisis.

Al preguntar a las educadoras si existe una secuencia de contenidos de un grado a otro, diez de las educadoras entrevistadas contestaron que sí y las otras dos que no, sin embargo las que dicen que sí argumentan que algunos son muy elevados para el grado que atienden y que no logran alcanzarse al finalizar el año o bien que se lleva un seguimiento pero no una sistematización,

“Sí existe una secuencia entre uno y otro, sin embargo en ocasiones son tan complejos que no logran alcanzarse satisfactoriamente en el grado anterior, es necesario reforzarlo en el siguiente grado.” (2°. "A").

“Sí, sí hay secuencia (teóricamente), pero en algunos casos reales, el nivel de 1er. Grado, se empieza a lograr a fin del ciclo escolar sin llegar a un segundo nivel o en el caso de algunos contenidos de 3° los procedimientos son muy elevados y ni siquiera se alcanzan los objetivos.” (3°. "B")

“Sí, algunos contenidos se respetan, si bien la intención de llevar el seguimiento, pero no está sistematizado.” (3°. "A").

Las educadoras que consideran que no, utilizan los mismos argumentos que las anteriores:

“Los conceptos no van hilados, tenemos que retomar de grados anteriores, para que el niño siga ese proceso.” (2º. “D”).

“No, aunque se pretende a veces se encuentran disparados en dificultad entre grado y grado.” (1º. “A”)

Este tipo de situaciones podrían evitarse si se utilizará el análisis de tareas ya que en los primeros grados se considerarían las más sencillas y en tercero las más complicadas; de igual forma si se hubiera utilizado el análisis de contenidos los más sencillos irían en primero, lo de regular dificultad en segundo y los más difíciles en tercero.

CUADRO 13. Metodología de trabajo	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEORICO
Claridad en lo que se tiene que enseñar. La enseñanza/aprendizaje de conceptos y procedimientos es de diferentes formas. Reelabore los conceptos previos para adquirir otros nuevos Ayudar a niños y niñas a descubrir que hay pasos a seguir para realizar las cosas. Mediar: empleo de los instrumentos simbólicos, principalmente el lenguaje. (O.P. p.31 y 32)	Basada en la creación de las zonas de desarrollo próximo. El profesor será el agente experto. Se utilizará el andamiaje como forma de trabajo En la fase inicial el papel del docente es directivo. Una vez que el alumno ha creado mecanismos para negociar el aprendizaje de los contenidos, el docente deberá de ir cediendo el papel protagónico. (**capitulo 1 p. 11)

En el enfoque teórico se determina cual será el papel del maestro y del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje es decir explica el cómo hacer desde el enfoque sociocultural.

Las Orientaciones Pedagógicas explican como enseñar contenidos de forma general retomando algunos conceptos de la teoría sociocultural pero falta mayor claridad en la metodología de trabajo para el docente.

La propuesta de metodología de trabajo en las Orientaciones Pedagógicas sólo se refiere a la enseñanza desde un punto de vista pedagógico, dejando de lado el sustento teórico que la fundamenta desde una perspectiva psicológica.

En el bloque de cómo enseñar sólo se contempla la categoría de metodología de trabajo ya que con anterioridad se habló del papel del maestro a través de la Intervención pedagógica.

En el apartado de enfoque se hace clara alusión a la utilización de la teoría sociocultural como modelo que esta sustentando el trabajo en preescolar y tras haber realizado la investigación de dicha teoría se observa que ésta cuenta con una serie de especificaciones bastante concretas para el trabajo en las aulas, y que incluso se requiere una serie de pasos con un orden como en el caso del andamiaje, por lo tanto nos damos cuenta que en relación con la metodología de trabajo sería recomendable mayor claridad en la presentación que se hace en las Orientaciones Pedagógicas así como una ausencia de información clave y relevante para su adecuada aplicación. Ya que una mayor claridad ayudaría a las docentes a comprender más fácilmente la propuesta de trabajo hecha en las Orientaciones Pedagógicas y que desde nuestra percepción consideramos que aún se les dificulta entenderle, debido a las siguientes respuestas:

“Globalizador, en el cual se busca que el niño sea reflexivo, autónomo y responsable de los procesos de aprendizaje.” (2º. “A”).

“Se da libertad para decidir con que metodología trabajar con los niños.” (2º. “B”).

“No hay alguna que te marque específicamente ya que te dan la opción de elegir la forma de trabajar eligiendo la metodología que se adapte más al trabajo con los niños.” (2º. “C”).

“Dar prioridad a la organización del grupo, en grupos pequeños donde la docente pueda interactuar de manera más cercana o directa, promover la ayuda entre pares.” (3º. “A”).

“Es una metodología constructivista, donde se le va a ayudar al niño a desenvolverse, que sea activo y transforme su propio conocimiento, y uno como educadora puede llevar este conocimiento a través del método de proyectos, situaciones, método globalizador, etc.” (3º. “B”).

“La mediación, la ayuda contingente para que los niños y niñas al finalizar la educación preescolar hayan adquirido las competencias a alcanzar. La intervención se concreta al planear, realizar, evaluar un ambiente de aprendizaje.” (3º. “C”).

“No hay un método claro, es todo lo que corresponde a lo sociocultural, de poner al niño en contexto con aprendizaje. Recomendaciones de cómo enseñar conceptos y cómo procedimientos.” (3º. “U”).

CUADRO 14. Modelo de evaluación	
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	ENFOQUE TEORICO
<p>Emitir un juicio de valor a partir de comparar la realidad actual con la que se pretende alcanzar.</p> <p>Es el sustento de la planeación. Permite tomar decisiones pertinentes para transformar la realidad y alcanzar las metas esperadas.</p> <p>Se realiza en tres momentos: diagnóstica, continua y final.</p> <p>Pretende valorar los alcances de formación y aprendizaje, así como los resultados de la intervención pedagógica. (O.P. p. 91)</p>	<p>Determina el nivel de desarrollo en proceso y en un contexto. Es dinámica pues evalúa productos, que se encuentran en proceso de desarrollo, se da en una relación interactiva entre el evaluador, el evaluado y la tarea. El evaluado realizará la tarea en solitario y después hará la tarea por medio de apoyos que el primero irá dando.</p> <p>Al final se compara la realización de la tarea por el alumno en solitario. La evaluación esta dirigida a evaluar el proceso de desarrollo de los alumnos que reflejan el nivel evolutivo ya terminado. Determinará el nivel de desarrollo potencial y mejor aún el potencial de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Determinará las líneas de acción a seguir en la práctica educativa que jalen al aprendizaje y al desarrollo cognitivo. (**capítulo 1 p. 14 y 15)</p>

***Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de Ciudad de México ciclo 2002-2003**

**** Capítulos 1, 2 y 3 considerados dentro de este mismo trabajo.**

En el último bloque referente al qué, cómo y cuándo evaluar se analiza la propuesta de evaluación hecha en las Orientaciones Pedagógicas, encontrándose que presenta un aspecto eminentemente pedagógico.

El enfoque teórico determina además de qué evaluar, el cómo hacerlo pero deja de lado los momentos para su realización.

A pesar de que se retoman los momentos claves de una evaluación, propuesta que resulta adecuada y pertinente y que no se retoma en el modelo sociocultural, esta forma de evaluar se refiere exclusivamente a la elaboración de un proyecto anual de trabajo, no así a la adquisición o creación de zonas de desarrollo que propone esta teoría, es decir se están mezclando dos momentos del diseño curricular. El diseño curricular en su fase de planeación y la aplicación del mismo. En esta última fase se evalúan objetivos didácticos.

Por lo tanto se consideramos que en la propuesta de evaluación presentada en las Orientaciones Pedagógicas sería conveniente incluir el aspecto psicológico que las está

sustentando, ya que esta situación se refleja de forma muy clara en las entrevistas hechas a las educadoras donde se observa un consenso en sus respuestas al mencionar únicamente los periodos de evaluación:

“Tiene que ver con un registro que dé cuenta de los avances, limitaciones y procesos, en los cuales se encuentran nuestros niños de acuerdo a los contenidos que tenemos planeados para ellos.” (2°. “A”)

“Evaluación diagnóstica, continúa y final. Diagnóstica es el punto de partida, continúa valorar el avance, y final comparar resultados al finalizar y prever al inicio del próximo ciclo escolar.” (2°. “B”)

“Diagnóstica, continúa y final.” (3°. “A”)

“Una evaluación diagnóstica, intermedia, final y continúa.” (3°. “B”)

“Evaluación diagnóstica, continúa, de cada periodo y final.” (3°. “C”)

“Evaluación diagnóstica, continúa, de cada periodo.” (3°. “D”)

“Evaluación quincenal, evaluación de cada periodo y evaluación final.” (1°. “A”)

“Que se den por quincena y al término de cada periodo y final.” (1°. “B”)

“Lo mismo de los años pasados (diagnóstica, intermedia, continúa y final).” (3°. “U”)

Es importante mencionar que además de los puntos anteriormente tratados, se realizaron otras preguntas a las educadoras relacionadas con la claridad, utilidad y aplicabilidad de las Orientaciones Pedagógicas de las que se puede rescatar las siguientes respuestas.

En relación con la capacitación que reciben para entender y aplicar el documento existe un consenso sobre el hecho de que los cursos o talleres pudieran ser más claros, ya que al finalizar los mismos aún les quedan dudas sin resolver.

Al preguntar sobre claridad y utilidad la gran mayoría coinciden en que son útiles pero todavía les falta claridad:

“La aplicación no te dice como hacerlo, te orienta, te da algunas sugerencias de cómo abordar los contenidos, sin embargo se pueden mejorar los detalles que existen, en cuanto a lo que se pretende alcanzar en cada uno de los grados.” (2°. “A”)

“Es útil pero más complicado con 100 páginas y mayor información.” (2°. “B”)

“Vienen más explícitas, no se cubre en su totalidad lo que necesitamos, hay muchos tecnicismos que no se entienden.” (2°. “D”)

“Al inicio no es fácil te acoplas poco a poco en cuanto a aplicación. Sí es clara y útil.” (3°. “C”)

“Cuando apenas se conoce es difícil, pero después ya no.” (3°. “D”)

“Al principio es difícil entenderla, pero se logra manejar las competencias, procedimientos y conceptos a veces no tienen relación o están muy generales.” (1°. “A”)

“No son muy claras, ya que en la práctica se presenta mucha confusión y repetición en ocasiones y limitaciones en otros casos.” (1°. “B”)

Finalmente, al cuestionar a las educadoras sobre las sugerencias que harían para mejorar el documento, consideramos pertinente transcribirlas todas tal cual las dijeron, ya que finalmente ellas son quienes las ponen en práctica y conocen más de lo que hace falta.

“Mejorar lo que se pretende alcanzar en cada uno de los grados.” (2°. “A”)

“Que se nos faciliten otros elementos, para complementar como libros, cuadernos. Que se tomen en cuenta los primeros y segundos grados, no sólo los terceros y que estén tomados en cuenta en el documento.” (2°. “C”)

“Pues, que fuera más legible.” (2º. “D”)

“Poner propósitos, competencias y contenidos más reales, adecuados al desarrollo del niño y ser más abiertos para cambios de acuerdo a las necesidades de los niños de acuerdo al lugar en donde viven y se desenvuelven, así como las influencias de su familia.” (3º. “A”)

“Sólo una mayor organización, aún se me hacen demasiadas hojas cuando se podrían hacer formatos más concentrados o esquematizarlos. Pues el haber incluido lecturas de estrategias y los conceptos, se aclararon más los mismos términos, que según ya conocíamos y trabajábamos desde hace varios años.” “Además, me gustaría que no cada año se cambiara esta terminología.” (3º. “B”)

“Que se inicie con el conocimiento de su cuerpo.” (3º. “C”)

“Que se den más explícitas y más claras al inicio de clases.” (3º. “D”)

“Que si se pretende elevar el nivel educativo, se haga paulatinamente y no proponiendo conceptos, contenidos y procedimientos tan disparados entre sí y elevados de un año a otro.” (1º. “A”)

“Experiencia y actualización en la práctica.” (1º. “B”)

“Que tengan continuidad para el siguiente ciclo escolar. Que no se maneje tanto cambio de conceptos, que se fundamenten las propuestas, que no está totalmente desvinculada de la experiencia docente y de la realidad, que se elaboran de acuerdo a la política educativa docente, que se tomen en cuenta cambios más adecuados a nuestro país.” (3º. “U”)

***** ver anexo 3**

CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES

Tras haber realizado el análisis de las Orientaciones Pedagógicas y las entrevistas que se les hicieron a las educadoras llegamos a las siguientes conclusiones:

El documento de Orientaciones Pedagógicas es muy similar al modelo propuesto por la educación española en cuanto a diseño curricular, sin embargo en relación a la teoría psicológica que lo sustenta retoma el modelo sociocultural, lo cual ocasiona cierta ambivalencia. Esta se presenta principalmente cuando se definen los elementos del currículo tales como: papel de maestro, metodología de trabajo, ambiente de aprendizaje etc, de forma general o únicamente desde un aspecto pedagógico ambigua, pero se pretende que en la práctica se aplique mediante lo que propone la teoría sociocultural.

Las Orientaciones Pedagógicas surgen en el año 96 para orientar el trabajo de las educadoras que en ese entonces se regía por el PEP 92, el cual se encontraba fundamentado en la teoría psicogenética; para el año 2000 se agrega a las mismas el fundamento sociocultural argumentándose por varias personas que imparten cursos de capacitación que se seguía trabajando con el constructivismo, siendo que la teoría sociocultural difiere por mucho del enfoque psicogenético.

Una problemática secundaria que se encontró fue lo que se entiende como un contenido y la redacción del mismo, desde nuestro punto de vista existe una sobresaturación de contenidos organizados bajo el eje de un propósito, lo cual se podría considerar como un análisis de tareas, sin embargo este último hace referencia a una serie de tareas más sencillas para lograr una más complicada, mientras que en las Orientaciones Pedagógicas lo que se está haciendo es desglosar de un objetivo general denominado propósito, una serie de objetivos específicos llamados contenidos, esto ocasiona cierta dificultad durante la puesta en práctica al contar con de una serie de términos como lo son: propósitos, competencias, conceptos y procedimientos, por lo tanto también sería recomendable retomar la propuesta española, si es que en ella se van a basar, para la organización y secuenciación de contenidos en una propuesta curricular.

Considerando a su vez este mismo punto, algunos de los contenidos presentan cierto nivel ambigüedad al incluir más de un solo proceso de desarrollo a la vez; por otra parte lo que

podría considerarse como contenidos más específicos entra en el mismo orden jerárquico de los demás, es decir un contenido general viene seguido de una serie de subcontenidos semejantes o casi iguales al primer contenido, lo que ocasiona una sobresaturación de los mismos ya que todos estos se podrían integrar en uno sólo.

En lo que a las entrevistas se refiere, rescatamos tres puntos importantes: 1) La mayoría de las educadoras conocen el documento de Orientaciones Pedagógicas y lo contemplan en su práctica tal y como esta estructurado, reproduciendo con ello las diferencias que éste muestra en relación a la teoría sociocultural, debido a que la mayoría de ellas requieren de orientación acerca de dicha teoría de manera amplia y clara. 2) Es de suma importancia mencionar el hecho de que el documento en ocasiones no les resulta claro o explícito, no se convierte en una justificación para llevar a cabo su trabajo- desde la planeación hasta su desarrollo en el aula- por lo que muchas veces la experiencia podría superar a la teoría. 3) Para todas las educadoras el documento resulta de utilidad, sin embargo coinciden en qué sería necesario realizarle algunos ajustes para su mejor utilización

Al hacer una comparación entre lo que se encontró en el análisis del documento con al análisis de las entrevistas, podemos concluir que en el primero se encontró que se requiere agregar algunos elementos básicos para la elaboración de un diseño curricular, mientras que en el segundo, las educadoras manifiestan cierta dificultad para poner en práctica el contenido del documento y sin mencionar algo que tenga que ver con el sustento psicopedagógico.

Consideramos que las aportaciones más importantes que nos dejó la elaboración del trabajo fue conocer a fondo la teoría de Vigotsky y su aplicación dentro del aula pero sobre todo en un contexto real no imaginario. Así mismo, nos permitió entender la complejidad de la elaboración de un currículo, pero a su vez la importancia de que se cuente con los elementos mínimos para su aplicación y los problemas a los que podemos encontrarnos cuando algunos de estos elementos no aparece; también nos sirvió para darnos cuenta de la necesidad urgente de una capacitación clara y precisa a las educadoras para que puedan en un primer momento comprender las Orientaciones Pedagógicas y después poderlas aplicar en el aula como un documento de apoyo.

Consideramos que la consulta de este trabajo podría ser de utilidad en el proceso de elaboración del nuevo currículo de preescolar que actualmente se está gestando, y cuya aplicación podría iniciarse el próximo ciclo escolar 2003-2004. Como es bien sabido, este tipo de documentos se elaboran desde el nivel central del sistema educativo, por lo que podrían enviarse sugerencias directas a las instancias correspondientes o bien compartir directamente los resultados de este trabajo con las educadoras entrevistadas, para que a su vez, se conviertan en portavoces de las dudas e inquietudes que tengan al respecto, cuando reciban la capacitación que se les da cada año al personal encargado de hacerlo.

Esta propuesta podría concretarse por medio de un taller de capacitación a educadoras a realizarse en las reuniones de consejos técnicos, procurando aclarar sus dudas con un lenguaje sencillo, acerca de la forma de trabajo que proponen las Orientaciones Pedagógicas y las dificultades que ello conlleva. No hay que olvidar que el tiempo con que cuentan las educadoras para su actualización y capacitación es mínimo por lo que dicho taller implicaría una negociación con las autoridades inmediatas y la apertura de las mismas para que brindaran sus espacios.

BIBLIOGRAFIA.

BIBLIOGRAFIA

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y al aprendizaje escolar. Aique. Buenos Aires .1996. Pp. 225.

CAMACHO, Verónica. “Nuevamente México a la Baja” en Educación 2001. No. 80 Enero 2002. P. 12-15.

COLL Cesar, et.al. Desarrollo Psicológico II. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid. 1990.

COLL Cesar. Psicología y curriculum. Paidós. Barcelona .1992.

DELORS Laques. La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO. 1996. 301 p.

GALLEGO Ortega José Luis. (Coordinador) Educación Infantil. Ed. Aljibe.España 1998. 514 p.

GIMENO, Sacristán José y Pérez Gómez Angel I. Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid 1996.

HERNANDEZ R. Gerardo. Paradigmas en la Psicología de la educación. Paidos educador. México 1998. 267 p.

HERNANDEZ Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar. Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. México 1998. 501 p.

MANCERA, Martínez Eduardo. “La Participación de México en el TIMSS” en Educación 2001. No. 78 Noviembre 2001. P.8-10.

MOLL, C, Luis (comp.) Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación. Aique. Buenos Aires 1993.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP. México, 2001.

VALLES Martínez Miguel S. Técnicas cualitativas de investigación social. Ed. Síntesis. Madrid 2000. 430 p.

ZAVALZA, Miguel A. Diseño y desarrollo curricular. Ed. Narcea. Madrid 1996.

COLECCION SEP

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Guía para la planeación docente. México, agosto de 1996. 22 p.

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Guía para la planeación docente. México, agosto de 1997. 47 p.

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Guía para la planeación docente. México, agosto de 1998. 49 p.

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Guía para la planeación docente. México, agosto de 1999. 17 p.

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Orientaciones Metodológicas. México, agosto de 1999. 51 p. SEP.

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Guía para la planeación docente. México, agosto de 2000. 44 p.

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de Ciudad de México. México, agosto de 2000. 41 p.

SEP. Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. Orientaciones Pedagógicas para Educación Preescolar de Ciudad de México. México 2001.

SEP. Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica. México, 1992. 21 p.

SEP. Bloques de Juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México 1993. 125 p.

SEP. Programa de educación preescolar. México 1992.

SEP. Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. México 1999. 79 p.

MEDIOS ELECTRONICOS.

EL HERALDO. “los recortes impiden instaurar la educación preescolar obligatoria” en www.Cuidad-universitaria.com/notas.Php?ver=52/

GONZALEZ A.Rebeca y DESCHAMS F.Marco Antonio “Desarrollo de la educación basada en competencias en México” en www.Asee.org/internacional/INTERTECH2002/845

MELGAR Ivonne. “votará el senado por preescolar obligatorio” en www.reforma.com

MORALES de la Peña Antonio. “ Educación Preescolar Obligatoria” en www.Congresocol.gob.mx/PAN/amorales/educación/preescolar/

SEP. “realiza la SEP reunión nacional para coordinar el diagnóstico en la educación preescolar.” En www.sep.Gob.mx/wd/distribuidor.jsp?sección-2791/

TALACON Escobedo Jaime Hugo “Debate sobre la Obligatoriedad de la Educación Preescolar” en www.cddhcu.gob.mx/crónica/57/contenido/cont13/proces1.htm.

VARGAS Hernández José Guadalupe. “Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización” en Revista Iberoamericana de Educación. En www.campus-oei.org/revista/-13k

ANEXOS

ANEXO 1

Ejemplo de una matriz de análisis con todos los elementos, según Stake.

Objetivos Planeados	Objetivos Observados	Estándares	Juicios
Matriz Descriptiva		Matriz de Juicios	

Matriz utilizada para el análisis con las modificaciones.

Objetivos planeados	Estándares	Observaciones
La información obtenida en las Orientaciones Pedagógicas tal cual se describe en ellas.	La información obtenida del modelo psicopedagógico utilizado para el análisis.	Contrastación de la información obtenida de la revisión bibliográfica de ambos documentos.
Categorías		Juicios
Categorías		Juicios
Matriz Descriptiva		Matriz de juicios

Anexo 2.

GUIA DE ENTREVISTA A EDUCADORAS:

- 1.- ¿QUÉ CURSOS, TALLERES O ASESORIAS HA RECIBIDO SOBRE LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS EN EL ÚLTIMO AÑO?
- 2.- ¿CUALES SON LOS 10 PROPOSITOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR?
- 3.- ¿QUÉ ENTIENDES POR APRENDIZAJE?
- 4 - ¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS A ALCANZAR EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR?
- 5.- ¿QUÉ ENTIENDES POR COMPETENCIAS?
- 6.- ¿SEGÚN LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS CUAL ES LA DIFERENCIA ENTRE CONCEPTO Y PROCEDIMIENTO.?
- 7.- DE ACUERDO A LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA EDUCADORA DENTRO DEL AULA?
- 8.- ¿EN QUÉ CONSISTE LA METODOLOGIA DE TRABAJO QUE SE PROPONE EN LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA EL TRABAJO CON LOS NIÑOS?
- 9.- SEGÚN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS ADEMÁS DE LAS ACTIVIDADES, ¿QUÉ ELEMENTOS INTERVIENEN PARA QUE SE DE EL APRENDIZAJE?
10. SEGÚN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS ¿QUÉ ELEMENTOS DEBE TENER UN PLAN DE TRABAJO?
- 11.- EN LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS SE PRESENTAN UNA SERIE DE CONTENIDOS A DOSIFICAR PARA TRABAJAR CON LOS NIÑOS ¿DE QUÉ FORMA REALIZAS ESTA DOSIFICACION?
- 12.- ¿CONSIDERAS QUE LOS CONTENIDOS QUE SE PROPONEN SON LOS ADECUADOS PARA CADA UNO DE LOS GRADOS DE PREESCOLAR?
- 13.- ¿CONSIDERAS QUE DENTRO DE LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS EXISTE SECUENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS DE UN GRADO A OTRO?
- 14.- ¿CUÁL ES LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN QUE TE PRESENTAN LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS?
- 15.- ¿CUÁL ES TU OPINIÓN GENERAL SOBRE LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS EN CUANTO A SU APLICACIÓN, CLARIDAD Y UTILIDAD?
- 16.- ¿EN COMPARACIÓN CON PROGRAMAS ANTERIORES (PEP 81, PEP 92), COMO CLASIFICARIAS LA UTILIDAD DE LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS?
- 17.- ¿QUÉ SUGERIRIAS PARA MEJORAR ESTE DOCUMENTO?

ANEXO 3.

Personal que labora en el Jardín de Niños “Carlos A. Carrillo”		
FUNCION	GRADO	NIVEL DE ESTUDIOS
Educadora	2°. “A”	Maestra Normalista
Educadora	2°. “B”	Maestra Normalista
Educadora	2°. “C”	Maestra Normalista
Educadora	2°. “D”	Lic. Educación Preescolar
Educadora	3°. “A”	Maestra Normalista
Educadora	3°. “B”	Maestra Normalista y 5°. Sem. Lic. Educ. Preesc.
Educadora	3°. “C”	Maestra Normalista
Educadora	3°. “D”	Maestra Normalista
Educadora	1°. “A”	Lic. Educación Preescolar
Educadora	1°. “B”	Maestra Normalista
Educadora	2°. “U”	Lic. Educación Preescolar y Lic. Psicología Educativa
Educadora	3°. “U”	Lic. Educación Preescolar