

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**“MODELOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR:
UN ANÁLISIS COMPARATIVO”**

**TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTAN:

**CARRANZA GUERRERO C. VICTORIA
DÍAZ SANTOS VERÓNICA**

ASESORA:

LUCÍA RIVERA FERREIRO

AGOSTO 2004

R E S U M E N

El presente trabajo tiene como punto central los planes y programas de estudio para la educación preescolar de México, Chile y Argentina.

El objetivo general es resaltar similitudes y diferencias que existen en relación a los fundamentos psicopedagógicos del desarrollo y aprendizaje infantil, propósitos, contenidos, metodología y evaluación de los programas de Educación preescolar.

Se realizó un estudio exploratorio de los tres modelos curriculares, con los cuales hicimos un análisis comparativo partiendo del programa de educación preescolar de México, (PEP'92) de Chile (Bases curriculares) y Argentina (Diseño curricular); logrando así identificar y relacionar variables que tuvieron entre si estos tres modelos para después llegar a resaltar las similitudes y diferencias entre estos.

Para realizar este análisis utilizamos una versión adaptada de la gráfica de Gant, para establecer las similitudes y diferencias de las categorías anteriormente establecidas.

La presente investigación se realizó con la recopilación y revisión de información documental con el fin de resumir los aspectos más relevantes y analizar dicha información para dar respuesta al objetivo que se persigue.

Las conclusiones que caben resaltar de este análisis comparativo es que aunque los tres programas tienen diferentes fundamentos, trabajan y desarrollan el área motriz, lengua y matemáticas. Siendo México y Chile los programas que más se asemejan.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO 1: LA EDUCACIÓN INFANTIL: CURRÍCULO, DESARROLLO Y APRENDIZAJE

1.1 El currículo de educación infantil	2
1.2 La educación infantil: Finalidades y objetivos	4
1.2.1 Objetivos curriculares	6
1.3 La escuela como institución socializadora	10
1.3.1 El profesor como agente de socialización	12
1.3.2 Funciones del profesor de educación infantil	16
1.4 Desarrollo y Aprendizaje del niño en edad preescolar	19
1.4.1 Enfoque Piagetiano	20
1.4.2 Enfoque Constructivista	22
1.4.3 Montessori	24

CAPITULO 2: MODELOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: MÉXICO, CHILE Y ARGENTINA

2.1 La Educación Preescolar en México	25
2.1.1 Estructura Institucional de la Educación Preescolar en la Actualidad ...	27
2.1.2 Propuestas Pedagógicas para la Educación Preescolar	29
Programa de Educación Preescolar 1981	29
Programa de Educación Preescolar 1992	30
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar	31
Programa Comunitario CONAFE	31
Nueva Propuesta curricular para la Educación Preescolar	32

2.2 Descripción del Programa de Educación Preescolar 1992	33
2.3 Contexto Institucional de la Educación Parvularia Chilena	47
2.3.1 Bases Curriculares de la Educación Parvularia	48
2.4 Contexto Institucional de la Educación Inicial de Argentina	68
2.4.1 Diseño Curricular de Argentina	70

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MODELOS CURRICULARES DE MEXICO, CHILE Y ARGENTINA.

3.1 Análisis de los Fundamentos Psicopedagógicos.....	85
3.2 Análisis de los Propósitos.....	88
3.3 Análisis de los Contenidos	90
3.4 Análisis de la Metodología	93
3.5 Análisis de la Evaluación	96

CONCLUSIONES	98
---------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	101
---------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Entre Agosto y Diciembre del 2001, se publicó en los medios de comunicación el debate que generó la reforma en la educación de nivel preescolar, donde se emitieron opiniones, ventajas y desventajas con respecto a los niños y niñas que asisten a las escuelas de este sector, donde adquieren mayores logros en las áreas cognitivas, de lenguaje, psicomotriz y socioafectiva. El argumento principal de esta propuesta es que la educación preescolar permite afrontar mejor el primer año básico, ya que sí los niños no asisten a un programa de Educación Preescolar, llegan con evidentes desventajas a la escuela primaria.

Del resultado de este debate se acordó que la educación preescolar sea obligatoria por lo que en el Diario Oficial de la Federación del día 12 de Noviembre del año 2002 se publicó el Decreto por el que se adiciona en el artículo 3º, en su párrafo primero fracciones III, V, y VI y el artículo 31 en su fracción primera, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y que a continuación transcribimos el contenido principal de esta modificación:

Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-federación, Estados, Distritos, Distrito Federal y municipios-, impartirá EDUCACIÓN PREESCOLAR, primaria y secundaria. **La educación preescolar, primaria y secundaria conformaran la educación básica obligatoria.**

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos: Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

La publicación del debate sobre obligatoriedad impone retos importantes de política educativa para la expansión de servicios como para el mejoramiento de la

calidad (planta física, tamaño de los grupos, formación inicial y actualización del personal docente y la transformación de gestión escolar), tomando en cuenta los plazos establecidos: 2004-2005 para los niños de 5 años, 2006 para los niños de 4 años y 2008-2009 para los niños de 3 años.

Por la importancia que representa la educación preescolar como un servicio de desarrollo integral de niños y niñas y porque puede contribuir en la adaptación de competencias socio-afectivas e intelectuales básicas para el aprendizaje reflexivo y el pensamiento, la Secretaría de Educación Pública, con la participación de las autoridades estatales, ha diseñado y puesto en marcha un proceso de Reforma.

La reforma curricular y pedagógica de la educación preescolar se encuentra en su etapa de revisión y análisis final, y estará lista para su aplicación en el ciclo escolar 2004-2005, tal y como lo establece la ley, afirmó el secretario de educación básica y normal.

El trabajo de reforma curricular en este nivel educativo, reconoció que ha sido un proceso de construcción colectiva a partir de diálogos informados, de procesos de reflexión conjunta, de compromisos institucionales nacionales, entre las autoridades federales y estatales.

Destacó la tarea conjunta de autoridades federales y responsables de este nivel educativo en los estados para la realización del diagnóstico de la educación preescolar de cada entidad del país.

La reunión se realizó en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Cultura, y la Ciencia (OEI); y algunos países latinoamericanos entre los que destacan Argentina y Chile

De la discusión originada a raíz de la obligatoriedad del preescolar, nos surgió el interés por abordar el tema de Los Planes y Programas para la Educación Preescolar ya que actualmente existe un programa por proyectos que no se desarrolla de manera obligatoria.

Por lo anterior nos planteamos las siguientes inquietudes:

¿Cuáles son los fines educativos a los que debe responder la educación preescolar? ¿Qué diferencias existen de nuestra educación preescolar con la de otros países? ¿Cuáles son las teorías psicológicas y/o corrientes educativas en las que se basan los programas de educación preescolar en otros países? ¿Qué tendencias metodológicas existen que pudieran ser adoptadas en el nuevo modelo educativo para el nivel preescolar? ¿Qué contenidos ha de considerar la Educación Preescolar?

De estos cuestionamientos derivamos el problema de la siguiente forma:

Hacer un estudio comparativo del Modelo Curricular de México con el de Chile y Argentina, analizando los fundamentos psicopedagógicos, propósitos, contenidos, metodología y evaluación de los modelos curriculares de estos países.

Elegimos a Chile y Argentina por ser países latinoamericanos y con un desarrollo similar al de México. La República de Chile, a pesar de que no es Obligatoria su Educación Parvularia, le dan la importancia necesaria ya que a partir del 2001 se han elaborado nuevas bases curriculares donde proponen que la educación se curse desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la educación básica , siendo flexibles en la edad en que ingresen los niños.

En el caso de Argentina, el último año de preescolar está establecido como obligatorio, aunque sin dejar atrás el servicio de jardín maternal para niños menores de tres años sí los padres lo requieren a las autoridades educativas. La educación general básica obligatoria es de diez años de duración, esto es a partir de los cinco años, quedando en conjunto el preescolar con la primaria y los dos primeros años del ciclo básico de secundaria; y, en el caso de México, las autoridades de educación se están preocupando por la unificación estructural curricular de la Educación Preescolar de los niños y niñas de tres a seis años y esto los lleva a trabajar arduamente en la calidad de la educación de los jardines

de niños. Por tales motivos, partimos del Programa de Educación Preescolar de México (PEP'92) para compararlo con los que utilizan en Chile (Bases Curriculares para la Educación Parvularia) y Argentina (Diseño Curricular).

Para dar respuesta al análisis de los tres modelos curriculares nos planteamos como objetivo general resaltar similitudes y diferencias que existen en relación a los fundamentos psicopedagógicos del desarrollo y aprendizaje infantil, propósitos, contenidos, metodología y evaluación de los programas de Educación preescolar.

Consideramos como categorías para desarrollar en el análisis lo siguiente:

1. Fundamentos psicopedagógicos en los que se basan conceptos centrales como el desarrollo infantil y el aprendizaje
2. Propósitos en donde encontramos el fin que persigue cada programa
3. Contenidos a desarrollar basados en los propósitos de cada modelo curricular
4. Metodología establecida en cada programa para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje
5. Evaluación indica el qué, cómo y cuándo evaluar

La metodología de trabajo que empleamos es de tipo exploratorio. “Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen un tono de Investigaciones posteriores más rigurosas. Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos y son más amplios y dispersos que estos otros dos tipos. Así mismo, implican un mayor riesgo y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador”. (Hernández, 1998)

Se realizó un estudio exploratorio de los modelos curriculares del nivel preescolar, con los cuales se hizo un análisis comparativo entre México, partiendo del

programa de educación preescolar (PEP'92) el cual contiene los aprendizajes que los niños y niñas habrán de adquirir en este nivel; de Chile que son las bases curriculares y Argentina al cual le corresponden el diseño curricular, logrando así identificar y relacionar variables que tuvieron entre si estos tres modelos para después resaltar las similitudes y diferencias entre estos.

La presente investigación se inicio con la recopilación y revisión de información documental con el fin de resumir los aspectos más relevantes y analizar dicha información para dar respuesta al objetivo que se persigue.

Las fuentes de información consultadas fueron libros sobre el desarrollo y aprendizaje del niño preescolar, así como también de distintas teorías psicopedagógicas, revistas especializadas en la educación, periódicos, consultamos las páginas de internet de los Ministerios de Educación de Chile y Argentina, así como también la de la Secretaría de Educación Pública.

Para realizar el análisis se utilizó una versión adaptada de la gráfica de Gant, (Zorrilla 1999) para establecer las similitudes y diferencias de las categorías anteriormente establecidas.

Al contar con toda la información necesaria y optima sobre el tema; nos dedicamos a realizar la comparación de los programas entre los países y así vaciar la información en los cuadros de cada país.

Los procedimientos ha seguir en el análisis fue el reunir los tres programas para dar inicio con el contexto institucional, después se realizó la captura de la información en los cuadros respectivos de los programas educativos de México, Chile y Argentina y así cumplir el objetivo de analizar las similitudes y diferencias en relación con las categorías establecidas, así como también realizar el análisis por escrito de cada una.

El trabajo se divide en tres capítulos, en el primer capítulo se describe la educación infantil de acuerdo a su currículo, desarrollo y aprendizaje, así como también el papel que juega el docente en el preescolar, y los enfoques psicopedagógicos piagetiano y constructivista.

En el segundo capítulo se revisan los modelos curriculares de educación preescolar de México (PEP 92), Chile (Bases Curriculares) y Argentina (Diseño Curricular haciendo especial hincapié en la educación preescolar en México).

En el tercer capítulo, se lleva a cabo el análisis comparativo de los modelos curriculares según las categorías establecidas. Las categorías a analizar son los fundamentos psicopedagógicos, los propósitos, contenidos, metodología y evaluación, destacando las similitudes y diferencias.

Y finalmente, aparecen las conclusiones, en donde se rescata las similitudes y diferencias más relevantes de los tres modelos curriculares, así como también, la importancia que juega el docente en la aplicación del programa del nivel preescolar y lo que nos aportó la elaboración de este trabajo.

CAPITULO 1

LA EDUCACIÓN INFANTIL: CURRÍCULO, DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Las primeras instituciones de Educación Preescolar que surgieron en el mundo, aparecen como una respuesta social al abandono y la incomprensión que existía con muchos de los niños en edad preescolar.

Entre las causas del abandono se consideraban, el desconocimiento del adulto respecto a la psicología infantil, el cansancio de los padres por el trabajo excesivo, el abandono de los niños en manos de los criados por los múltiples compromisos sociales de los padres ricos, lo numeroso de la familia y el exagerado apego de los padres a sus ocupaciones personales o a sus actividades sociales y diversiones. Como se puede ver, estas no difieren a las razones de la actualidad, aunque sí en la complejidad y diversidad de problemas que aumentan día con día al multiplicarse las poblaciones.

Así nace la necesidad del establecimiento de las instituciones preescolares: Las casas de cuna, los asilos y los hospitales de todo el mundo, las salas de custodia, le case dei bambini en Italia, las casas asilo o escuelas maternas en Francia, los hogares sustitutos, los jardines de niños y las guarderías infantiles en México.

El motivo principal de estas instituciones era de índole caritativo para darle cuidado a las criaturas abandonadas. Posteriormente evolucionó esta idea de caridad y fue sustituida por la de servicio social con las ideas del reformador socialista, el inglés Robert Owen (1771-1858); quien en 1816 fundó la primera escuela con fines sociales, anexa para niños que caminaran solos, otra para párvulos (preescolares), para muchachos chicos, otra para muchachos grandes y una para adultos. Pero pedagógicamente todas las instituciones que se habían fundado no eran adecuadas a los intereses de los niños, se les trataba como si fueran adultos. Es decir, que al centrarse en el cuidado del niño abandonado en

sus necesidades de casa, abrigo y comida que eran prioritarias, se olvidó la necesidad del aprendizaje formal en el niño, por lo que carecería de un enfoque pedagógico.

1.1 EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El currículo de educación infantil debe alejarse de las intenciones homogeneizadoras y uniformes permitiendo que su diseño oriente la actuación de los docentes, pero, en ningún caso, la determine o establezca con criterios prescriptivos. De ahí la necesidad de una propuesta curricular flexible que no anule la iniciativa y autonomía de los profesores y profesoras, y que permita ejercer la profesionalidad de los docentes desde ópticas curriculares constructivas y no desde perspectivas consumistas o meramente ejecutivas. Es decir, no se trata tan solo de tomar el programa oficial y ver que se pide, eso sería cómodo y consumista. Tampoco basta con ceder la propia responsabilidad de planificadores editoriales y asumir y consumir todo lo que allí se establece. Lo que se pretende es que la profesionalidad de los docentes se haga efectiva en cuanto que constructores curriculares, aunque para ello, se necesite del concurso de cuantos materiales puedan ayudar, sugerir y orientar en la tarea encomendada. (Zabalza, 1991)

Es el profesor quien debe realizar el desarrollo del currículo con la puesta en práctica de su actividad docente para adaptarla a su contexto de aula y a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de sus alumnos y alumnas, en este sentido, Stenhouse (1984) señala que el desarrollo del currículo ha de ser tratado como una investigación educativa. Quién lo desarrolle debe ser un investigador y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución. Y no procurará tener razón, sino ser competente.

El currículo de la Educación Infantil (De la Orden, 1989) es como un artificio que determina qué y cómo deben aprender los alumnos. El currículo describe el conjunto interrelacionado de supuestos teóricos, contenidos, procesos instructivos

y el marco organizativo, con miras a lograr resultados educativos valiosos y deseables desde un punto de vista social.

Es decir, a través del currículo el alumno es guiado hacia unas metas educativas (De la Orden, 1989).

Para Castillejo (1989) el currículo, además de hacer referencia a sus elementos, explicita las relaciones entre los mismos. De este modo, el currículo se convierte en un instrumento pedagógico que organiza coherentemente la acción educativa.

Este currículo se resuelve a partir de tres ejes básicos:

1. Los objetivos, que dan sentido y coherencia a la propuesta.
2. El sujeto a quien se dirige: el propio niño. Nosotros caracterizamos al niño y a la niña de educación infantil, como ser humano con derecho a ser único (individual), ser libre (autonomía), ser amado y amante (autoestima), ser entero (integridad), ser biológico (sexuado), ser pensante (autoconciencia-creatividad), ser feliz (placer-bienestar).
3. La conceptualización de la educación, es decir, el marco en el que el currículo se resuelva en actividad educativa.

Para que el currículo cumpla con las funciones encomendadas debe reunir las condiciones pedagógicas siguientes (Castillejo, 1989):

- a) *Referenciado*. Debe responder a los objetivos educativos que lo rigen y dotan de sentido.
- b) *Estructurante*. Capaz de organizar la acción educativa facilitando, estimulando y potenciando en el niño una actividad autoestructurante.
- c) *Contextualizador*. Vinculado al medio pero capaz de fomentar nuevas organizaciones en él.
- d) *Temporalizado*. Facilitador de una secuenciación de actividades, trabajo.
- e) *Globalizador*. Vertebrador de vivencias y experiencias de globalidad.

- f) *Individualizado*. Capaz de adaptarse a las necesidades, intereses y motivaciones de cada sujeto.

Se trata de un modelo que permita e invita a los maestros y maestras al estudio, reflexión y producción de propuestas educativas creativas que partiendo de sus propios contextos escolares, generen situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten poderosamente el desarrollo de las capacidades infantiles.

1.2 LA EDUCACIÓN INFANTIL: FINALIDADES Y OBJETIVOS

Procurar el desarrollo máximo de todas las capacidades en la etapa infantil, supone admitir que los niños y niñas, durante esta etapa han de adquirir las competencias, habilidades y actitudes que les facilite su adaptación a la Escuela Primaria, mediante una adecuada intervención educativa.

Zabalza (1987), citando los dos principios básicos que Bradford plantea respecto a la intervención escolar:

1. El objetivo básico de la educación es el cambio, crecimiento o maduración del individuo.
2. El proceso de enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al alumno y al grupo en un conjunto de interrelaciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio permanente que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.

Para este mismo autor, la Educación Infantil debe:

- a) Estimular el tránsito de lo sensoriomotor a lo simbólico, de lo intuitivo a lo lógico, de lo precategorial a lo categorial. Es decir, intentará desarrollar las capacidades cognitivas (atención, percepción, categorización) que permitirán al niño o niña establecer relaciones de semejanzas y diferencias, comparaciones e identificaciones.
- b) Procurar el desarrollo de sentimientos positivos de aceptación de uno mismo y de respeto a los demás, perseguir el conocimiento de las posibilidades y límites del propio sujeto, favorecer la autoestima y el

autoconcepto en los niños y niñas. Es decir, ha de dirigirse hacia el desarrollo de las capacidades afectivas.

- c) Posibilitar el progresivo control y dominio del propio cuerpo. Es decir, perseguirá el desarrollo las capacidades motrices (desarrollo del movimiento, de posturas y de equilibrio).
- d) Encaminarse hacia el desarrollo de los sujetos como miembros activos de la sociedad a la que pertenecen, debiendo promover en los mismos actitudes de cooperación, solidaridad, aceptación de las diferencias, etc. Es decir, el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal y de la inserción social tampoco pueden ser olvidadas en esta etapa.

Para Castillejo (1989) la “atención educativa temprana” implica que ha de realizarse de manera pedagógica, de un modo intencional y técnico y no sólo sobre la base de la buena intención. De esta manera, la acción debe ser ordenada, multidimensional e integral. Es decir, en términos de un programa básico, podría concretarse en las siguientes propuestas (Castillejo, 1989):

- a) Estimular sensorial y motrizmente al niño, atendiendo a estas dimensiones (perceptivo-cognitiva, motora, social y comunicación).
- b) Desarrollar las funciones cognitivas (atención, percepción, categorización).
- c) Promover el progreso en la toma de conciencia de sí mismo, la autoestima y la autonomía personal.
- d) Dotar y progresar en los recursos del lenguaje verbal y no verbal.
- e) Incorporar y potenciar hábitos y actitudes en relación con los demás.

A partir de estas finalidades podemos establecer los objetivos generales de la etapa como una guía para organizar y estructurar la actuación de los docentes. Los objetivos generales suponen una concreción de las intenciones educativas, (¿Qué enseñar?) al establecer las distintas capacidades que los niños y las niñas deben desarrollar al finalizar este período educativo.

Zabalza (1987) sistematiza los objetivos de la educación infantil en tres grandes propuestas de trabajo que podrían concretarse con posterioridad en objetivos de áreas o dimensiones más específicas de la vida del aula. Serían:

1. Positivizar la dinámica y fortalecimiento del yo infantil.
2. Enriquecer la vida individual del niño.
3. Enriquecer-encausar la vida relacional social.

1.2.1 Objetivos Curriculares

Para Zabalza (1987) los objetivos suponen la explicitación de las intenciones y propósitos que se persiguen a través de acción escolar. Los objetivos concretan en afirmaciones globales, ideas de procedimiento, resultados previstos o lo que se desea que logren un grupo de sujetos a partir de su experiencia escolar. Porque el mayor interés para los objetivos puede estar clarificar un proceso, hacer explícito lo que se desea hacer, las situaciones formativas que se pretenden crear, los resultados que se pretenden alcanzar. Para este mismo autor, en definitiva “el establecimiento de los objetivos supone un proceso de reflexión, de depuración y de explicitación de lo que se quiere hacer”. De esta manera, sirven para orientar y vertebrar la acción educativa durante toda la etapa.

Los objetivos generales están expresados en términos de capacidades y no en términos de conducta observable y medible, estableciendo, las capacidades que se pretenden desarrollar en los alumnos y alumnas al finalizar la educación infantil, como consecuencia de la intervención escolar que intencionalmente ha planificado el centro educativo.

En efecto, son un elemento curricular orientador de suma importancia que el equipo educativo debe compartir como miembros de un mismo proyecto de centro con el fin de asegurar una misma coherencia en la acción educativa.

Si bien se habla de unos objetivos que se plantean para la educación infantil, no se puede olvidar que se trata de capacidades que iniciándose en la etapa de

educación infantil debe procurarse su desarrollo durante la etapa de educación primaria.

Las capacidades establecidas en los objetivos comprenden el conjunto de los ámbitos o dimensiones del desarrollo infantil. Por consiguiente, hacer referencia a cinco grandes tipos de capacidades humanas (intelectuales, afectivas, motrices, de relación interpersonal e inserción social. El desarrollo equilibrado de estas capacidades permiten al sujeto actuaciones muy diversas.

Distintos autores (Stenhouse, 1984; Coll, 1986, 1987, 1988,1992; Zabalza,1987, 1991; Moreno, 1990) preocupados por la teoría curricular han contribuido con sus aportaciones a esclarecer dicho término. Para Coll (1986) en el currículum escolar se concretan una serie de principios (ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos, psicopedagógicos), por lo que confeccionar un currículum supone traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones educativas para elaborar un instrumento que oriente y guíe la practica pedagógica cotidiana.

Tomando como referencia el Currículum de la Educación Infantil (1989) 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.

Esta propuesta curricular comprende dos fases íntimamente relacionadas:

- Diseño del currículo para el proceso de puesta en la practica del mismo. Pero es muy importante establecer esta precisión terminológica y conceptual (Coll, 1986) por cuánto que el diseño curricular, es en sentido estricto el proyecto que preside las actividades educativas proporcionando información concreta sobre sus intenciones y sobre la forma de llevarlas a cabo.
- El desarrollo del currículo es la puesta en práctica del proyecto educativo y la realidad del aula. Ambos aspectos del currículo (Diseño/Desarrollo) son indisolubles y se nutren mutuamente (Coll,1986)

Desde esta perspectiva, el currículo cumple dos funciones básicas:

- a) *Publicidad*. Esta función es consustancial del currículo al pretender las intenciones del sistema educativo.
- b) *Orientación*. Además del carácter descriptivo del currículo, se ofrece como guía para orientar la práctica docente.

Esta doble función se observa en la información que recoge el currículo en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Qué enseñar? Qué capacidades se pretenden potenciar a través de la escuela; qué contenidos de aprendizaje deberán ir adquiriendo los niños y niñas. Es decir, se establecen las intenciones educativas.
- ❖ ¿Cuándo enseñar?. Cómo van a ordenarse temporalmente los aprendizajes; cuál va a ser la secuenciación de los objetivos y contenidos curriculares. Es decir, hace referencia a la intervención docente.
- ❖ ¿Cómo enseñar? Qué decisiones metodológicas y bajo qué disponibilidad de recursos deben realizarse los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, referido a la actuación docente.
- ❖ ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Cuáles van a ser los mecanismos de valoración y comprobación del proceso para ver el grado de coherencia en el desarrollo del mismo. Es decir, vuelve a hacer referencia a la intervención de los docentes.

Las funciones atribuidas al currículo destacan por su carácter dinámico y procesual, lo que supone una renuncia a un propósito de homogeneización y unificación curricular (Martín, 1989).

Este planteamiento de currículo amplio, flexible y abierto permitirá respetar la pluralidad cultural y facilitara 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.

La idea del currículo se ve clarificada al ser definido como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regular la práctica docente.

Sobre la base de esta definición se puede precisar (Moreno, 1990; Gallego, 1991; Gallardo y Gallego, 1993) lo siguiente:

- ❖ El currículo se ofrece como un marco teórico-reflexivo con la intención de dar respuesta a los elementos que lo constituyen.
- ❖ Los elementos que conforman el currículum se apoyan en dos claros supuestos:
 - Intención: ¿Qué enseñar?
 - Actuación: ¿Cuándo, cómo enseñar?
¿Qué, cuándo, cómo evaluar?
- ❖ El currículum ha de perseguir modelos de enseñanza flexibles y abiertos que permitan la contemplación de las diferencias individuales.
- ❖ El currículo ha de ser un elemento dinamizador del propio proceso de integración escolar.
- ❖ El currículo es un ámbito para la experimentación educativa y, por lo tanto, un instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza.

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. (Martín, 1989)

1.3 La escuela como institución socializadora

La mayoría de sociedades o culturas garantizan su supervivencia a través de sistemas organizativos que permiten transmitir conocimientos, normas y costumbres necesarias para incorporarse a la vida social. El sistema encargado de esta transmisión en las sociedades más desarrolladas es la escuela, uno de cuyos objetivos más importantes es la preparación del individuo para el desempeño de un rol en las estructuras sociales propias.

La escuela constituye un contexto diferente a la familia. Sus pautas comportamentales, la comunicación establecida, la forma de trasladar el conocimiento, las reglas o normas de intercambio son diferentes. La transmisión de conocimientos esta sistematizada en la escuela. La naturaleza de las relaciones con los adultos y con los iguales son diferentes en la escuela y en la familia como lo señalan Greenfiel y Lave (citados por Moreno y Cubero, 1991) y las actividades compartidas varían sustancialmente:

- ❖ Las actividades de la familia están insertas en la vida cotidiana, mientras que las de la escuela están descontextualizadas, diseñadas y planificadas de acuerdo a unos fines y objetivo altamente sistematizados.
- ❖ El contenido de las actividades familiares es significativo y de consecuencias prácticas inmediatas; el de la escuela esta referida a una realidad futura y tiene sentido a largo plazo.
- ❖ El aprendizaje familiar del niño sucede en estrecha relación con las personas del círculo más inmediato y suele ser normalmente uno a uno o en grupo pequeño. En el contexto escolar este tipo de relaciones suelen ser escasas.

Los efectos de escolarización se manifiestan en un rendimiento académico, en el progreso cognitivo e intelectual general del niño, y en el desarrollo personal y social. Basándonos en este último aspecto, vamos a seguir a Vega (1989) analizando la escolarización en cuanto agente de socialización.

Este autor señala tres facetas de socialización cuyos efectos han sido más estudiados en el contexto preescolar: el sentido del yo en el niño; su ajuste personal a la escuela y sus relaciones sociales.

Al analizar el impacto de la escuela en la socialización del niño, M.A. Busch-Rossmagel y A.L. Vance (1982) han encontrado los siguientes resultados:

- a) El sentido del yo, la autoestima o la identidad personal comienza a configurarse en el contexto familiar. La influencia de la educación infantil en la identidad personal parece ser que no es independiente del apoyo de los padres.

Se ha encontrado en diferentes programas preescolares que la contribución de la escuela es insignificante y se desvanece pronto si los padres no se implican en los programas.

Para su desarrollo es importante que la proporción de éxitos del niño supere a la de los fracasos. Mas importante que el éxito es la percepción del mismo que tenga el niño.

- b) La adaptación del niño a la escuela se puede observar en sus actitudes hacia la propia escuela, en la motivación, en los comportamientos aceptables en la escuela (como la iniciativa), en el trabajo, en la conformidad y en la posible ansiedad o fobia que puede despertar la situación escolar.

Se ha encontrado que la mayoría de los niños y las niñas tienen al comienzo actitudes positivas y van contentos al centro de Educación Infantil. Sin embargo, al cabo de algunos años de escolarización la situación se invierte y las actitudes

tienden a ser más negativas. En cualquier caso, la educación infantil favorece una mejor adaptación a la situación académica en los años escolares.

- c) Los efectos de la escuela se manifiestan también en las relaciones sociales. Los niños que asisten al centro de educación infantil interactúan más frecuentemente y a edades más tempranas con un igual, tanto en ambientes naturales como en situaciones de prueba.

No solo se incrementa en algunos casos el comportamiento agresivo, sino también el prosocial, viéndose favorecido globalmente el desarrollo social del niño. Los niños que participan en programas preescolares son más sociables, flexibles y amistosos. Y mejoran en sus habilidades interpersonales y en la madurez social.

1.3.1 El profesor como agente de socialización

Desde una posición interaccionista del desarrollo y el aprendizaje, el medio social se presenta a la niña o niño como un grupo limitado de personas con una influencia decisiva en el hoy y en el mañana. Las relaciones con estas personas van a depender del tipo de persona y del papel que tenga que desempeñar en cada momento.

El maestro/a de Educación Infantil resultará ser, probablemente, uno de los elementos más relevantes en el proceso educativo al que corresponderá guiar el aprendizaje de los alumnos, organizará los espacios y los tiempos de manera peculiar, interaccionaría de forma relevante, haciendo por ello que el cúmulo de sus características, sus vivencias, relaciones con los niños, etc., sean capaces de formar una maraña de relaciones grupales muy significativa.

Siguiendo a Vega (1989) poseemos afirmar que la acción socializante del profesor se realiza básicamente a través de técnicas de modelado y de reforzamiento, como también lo es habitual en la familia nuclear e incluso entre el grupo de iguales. Su acción se ha estudiado en función del sexo del profesor, de sus

características de personalidad, de su comportamiento en cuanto suministrador de refuerzos y en cuanto un modelo con prestigio.

Toda labor educativa supone la integración de tres elementos fundamentales: alumno, maestro y acción pedagógica. Cada uno de estos elementos interacciona sobre los otros, de tal manera que sin el funcionamiento equilibrado de ellos resulta imposible considerar que el proceso dinámico de la educación logre los resultados esperados.

En este caso, la maestra del nivel preescolar en la escuela tradicional, tenía la función de guía y conducción de grupos de niños en edad preescolar como individuos de un mismo nivel de desarrollo a quienes se les ofrecían experiencias verbales o manuales en forma masiva, al juego-trabajo por grupos pequeños con libre elección de la actividad y experiencias directas motivadoras, con la activa participación del niño para acrecentar el aprendizaje creador.

La maestra actualmente sigue individualmente el proceso de crecimiento de sus alumnos, se preocupa tanto por el desarrollo intelectual como por el social y emocional, subordina el proceso de aprendizaje al nivel de edad y extiende la labor formativa del niño a una interacción con la comunidad.

La maestra de jardín de infantes, como todo maestro de cualquier nivel de la enseñanza, encuentra su vocación para la difícil tarea de educar en el amor hacia los demás y en su afán por ayudarlos a vencer dificultades y conocer la realidad que los rodea. (Moreno y Cubero, 1991)

Desde la creación de los primeros jardines de infantes ha sido aceptado que el educador más indicado para grupos de niños en edad preescolar es la mujer. Sin lugar a dudas la educación en este nivel de edad exige una evidente actitud maternal y de gran apoyo afectivo a la infancia que la mujer posee como respuesta inconsciente, cualquiera que sea su nivel de formación cultural.

Las modernas corrientes psicológicas han puesto en evidencia la necesidad de contar con personal masculino en los jardines de infantes para una mejor formación del “yo” y para diversas identificaciones con roles masculinos en algunos niños.

La familia, el primer educador en la vida del niño, no puede ser reemplazada en su tarea específica por ningún sustituto institucional que cumpla las funciones que solo a ella le pertenecen. El jardín de infantes completa la labor familiar con una tarea educativa desarrollada por personal altamente capacitado y que consulta con la periodicidad necesaria a los padres para coordinar una acción eficaz.

El primer ámbito que el niño encuentra al separarse de sus padres es el jardín de infantes y es frecuente oír que ése es su “segundo hogar” y la maestra su “segunda mamá”. Nada puede perjudicar más el equilibrio emocional de un niño que hablarle de una segunda mamá o un segundo hogar.

El jardín de infantes tiene objetivos muy distintos que cumplir dentro de la sociedad, y que no son los mismos que corresponden a la familia.

La personalidad del maestro ha de responder a las expectativas de muchos niños con exigencias semejantes; de su equilibrio emocional, del control de sus reacciones, de su estabilidad afectiva y de la plasticidad que tenga el maestro para asumir actitudes distintas frente a las diversas situaciones que se le presenten en su diario quehacer, depende la respuesta que obtendrá de los niños.

Una de las cualidades que popularmente se atribuye como básica a la personalidad del maestro de jardín de infantes es la paciencia, y ésta es el resultado de una conducta madura que “sabe esperar” hasta que el niño supere su dificultad, ayudándolo a enfrentar sus problemas en búsqueda de soluciones satisfactorias para el normal crecimiento infantil.

Conocer a cada uno de sus niños, interesarse por sus preocupaciones, comprender los motivos de una conducta inarmónica, estar alerta ante las

situaciones que pueden afectar a todo el grupo, son características de la personalidad de una maestra de preescolar.

Otro de los aspectos a considerar en una maestra de niños en edad preescolar es la formación psicológica, pedagógica y biológica que le facilite el conocimiento de los niveles de desarrollo en todos los campos de la conducta infantil, sin que por ello problematice artificialmente situaciones en una actitud suficiente e inaccesible que la aleje de la necesaria e imprescindible sensibilidad que requiere estar frente a un grupo de niños.

Una conducta serena y equilibrada, reveladora de una buena salud mental, es indispensable en la maestra jardinera como modelo a imitar por los niños, ya que no puede confundirlos en reacciones impulsivas e incontroladas con consignas que ella misma no cumple o con actitudes sobreprotectoras frente a determinados niños y ante las miradas angustiosas del resto.

El perfeccionamiento docente y la actualización permanente de los adelantos, que la ciencia pedagógica y las disciplinas auxiliares aportan, se incluyen como otra de las facetas que desarrollará la personalidad de un buen educador.

En el jardín de infantes todo es alegría: es el juego-trabajo que se enriquece por las nuevas y ricas experiencias que la maestra ofrece a sus niños. La alegría, el entusiasmo y el optimismo de los maestros provoca igual actitud en la conducta infantil, fomentando un clima altamente favorable para la actividad creadora.

Al educador se le exige una personalidad dinámica, sensible a todo cuanto a su alrededor acontece, con serios fundamentos pedagógicos y psicológicos, con una firme formación filosófica, con óptima madurez emocional, con facilidad para el contacto social, como principal agente de transmisión del orden cultural y con una educación que lo ayude a integrar las disciplinas científicas y humanistas.

1.3.2 Funciones del profesor de educación infantil en el desarrollo curricular

En este apartado se mencionará la importancia de las funciones del profesor dentro del aula así como también el relacionar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño.

A. Respecto del aula.

La satisfacción de las necesidades educativas de los niños y niñas, constituyen el eje de la intervención del profesor en el aula. Para ello, diseñará situaciones y contextos de aprendizaje como señalan Jiménez y Molina (1989), que garanticen los siguientes aspectos:

- a) Compaginar el respeto de la actividad autónoma de los pequeños, con la necesidad de conocer el mundo físico y social. Con frecuencia los adultos, incluidos los profesores, tienen una visión de la infancia como un período lleno de limitaciones, inexperiencias, inconsistencia, que los empuja a mantener una actitud de protección, defensa, etc. El resultado de esta visión es potenciar la dependencia en detrimento de las autonomías y de reconocer sus capacidades, darles confianza, y ofrecerles sostén, ánimo y ayuda para no caer en este error.

- b) Conseguir que todos los pequeños conquisten cosas aceptables de autoestima, premisa imprescindible para el conocimiento de la realidad exterior y para su inserción en la cultura que les rodea. Se debe tener confianza en la capacidad de los pequeños de actuar en su propia vida, en la capacidad para elegir y desarrollar sus propias actividades, valorándoles su acción, como forma de conquistar seguridad y confianza en sí mismos. Sin duda, esa actividad por la que muestra interés es la que más favorece su desarrollo.

- c) Potenciar la participación en actividades conjuntas. La participación en actividades conjuntas pone a los pequeños en situaciones de enriquecerse

con los distintos puntos de vista, les incita al respeto y a la organización social, además de ser un gran motor de desarrollo.

- d) Garantizar los intercambios entre los pequeños a través del diálogo. Las reglas del diálogo implican el saber escuchar al otro, esforzándose en comprender el mensaje que nos quiere comunicar.

- e) Valorar la diversidad como elemento positivo y enriquecedor. Una educación en colaboración lleva implícita y a su vez tiene como consecuencia una educación a partir de y para la diversidad. (Moreno, 1991)

Es función del profesor – educador adecuar las situaciones y contextos de aprendizaje, a los conocimientos, capacidades, habilidades, que los pequeños ya han establecido, de forma que puedan actualizar su saber y les estimulen a progresar hasta niveles más avanzados.

Así como también su función es la de asegurar un desarrollo óptimo de las potencialidades infantiles en base a su propia acción. La acción principal de los pequeños es el juego espontáneo, que será sensoriomotor, simbólico y reglado (Piaget) y tendrá un resultado catártico al favorecer la elaboración de los conflictos emocionales (Freud).

B. Con la familia.

Otra función del profesor de Educación Infantil es la de potenciar la implicación de la familia en la escuela, haciéndoles copartícipes del proceso educativo que se desarrolla en el aula y en el centro, desarrollando al máximo los cauces establecidos para su participación mediante una actitud positiva.

La familia, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que está realizando. En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, los niños incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos.

Respecto a la participación de los padres se enfoca principalmente en la etapa preescolar, y en este aspecto se considera natural el trabajo con ellos y se ha demostrado que los padres pueden ser partícipes en el aprendizaje de sus hijos.

Frecuentemente, los maestros consideran que la participación de los padres debe servir para comprender mejor al propio hijo, para mantenerse informados y acudir al maestro en busca de ayuda y orientación. Los educadores consideran que los padres necesitan involucrarse para sentirse útiles y asegurarse de que son una parte primordial en la vida de su hijo. Bajo esta perspectiva los padres, al parecer, tienen infinidad de necesidades y los maestros son los que aportan ideas y marcan las fronteras. (Stacey, 1996)

Los maestros han cuestionado muy poco a cerca de la manera de cómo responden ellos mismos asumiendo el papel de padres, no es sorprendente que ellos se sientan amenazados por las relaciones cambiantes. Por una parte, a ellos se les ha dicho que un padre tiene derechos definidos en el sistema educacional y que de ello los maestros son responsables; los padres son esenciales en la educación de los niños y los maestros deben encontrar tantas oportunidades como sea posible para hacerlos participar activamente. Al mismo tiempo algunos maestros consideran que los padres no están capacitados para esta actividad.

1.4 DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

Los primeros años de vida del niño son fundamentales en su formación. En esta etapa todas aquellas personas, objetos y situaciones que le rodean son muy importantes, pues del ejemplo que vea y de las experiencias que le proporcionen dependerá la formación de su carácter y su forma de ver la vida y conducirse en ella.

Todo individuo es catalogado como un ser biopsicosocial, lo cual significa que se encuentra conformado por tres aspectos: el biológico, el psicológico, y el social.

Aspectos independientes que resultan interdependientes unos con otros, para que el desarrollo sea integral, pues es necesario que los tres progresen paulatina y armónicamente.

El aspecto biológico se refiere a la actividad biológica del organismo, el desarrollo y crecimiento del mismo que le permitirá al individuo adaptarse al medio físico.

El aspecto psicológico se refiere a la estructuración psíquica que el individuo utiliza para la construcción de su conocimiento.

El aspecto social se refiere a las relaciones que el individuo va estableciendo con todos aquellos que le rodean para interrelacionarse de la mejor manera posible y establecer vínculos afectivos.

El individuo es fruto de múltiples cambios a lo largo de su ciclo vital, variando sus comportamientos en el transcurso de los años. Muchas de estas conductas pueden resultar normales a una edad y anormales en otra.

Se plantearan diferentes corrientes que se relacionan con el desarrollo y aprendizaje del niño.

La corriente pedagógica llamada Escuela Nueva no es tan reciente, pues ya en el Renacimiento Jean Amos Comenio sostenía lo que ahora se llama la psicología

del desarrollo, pues en sus postulados está presente el vincular la “mente y la lengua”, “la mente y las manos”. (Comenio Amos, 1983)

Asimismo Comenio, nacido 1592 es el precursor de la educación preescolar y de la pedagogía moderna; en su filosofía de la vida y educación; sostiene la necesidad de atender el desarrollo integral (físico y mental) en un proceso ininterrumpido que dure toda la vida.

Con más o menos variantes y con diferentes matices, dicha corriente ha vuelto a prosperar en la mente de educadores como la Dra. Montessori, L.S. Vigotsky, Celestin Freynet, Paulo Freire, etc. Sin olvidar los importantes aportes de Jean Piaget.

Según la psicología genética, el desarrollo cognoscitivo del niño debe ir al parejo del desarrollo mental, físico y social. La pedagogía de la escuela nueva propicia lo anterior.

1.4.1 Enfoque piagetiano

La educación preescolar retoma diferente autores para su fundamentación pero, principalmente, retoma los postulados del suizo Jean Piaget, a partir de su teoría del desarrollo, que se basa en los conceptos de desarrollo de las estructuras mentales. Piaget distingue cuatro periodos o etapas en la construcción del conocimiento:

Periodo sensoriomotriz, periodo preoperatorio, periodo de las operaciones concretas, periodo de las operaciones formales. (En este apartado se desarrollara el preoperatorio debido a que el niño preescolar se ubica en él por su edad cronológica que marca en un estadio en su desarrollo psicológico).

El periodo preoperatorio va desde los 18 y 24 meses hasta los 6 años aproximadamente. Unida a la probabilidad de representación mentales y por el

lenguaje se ve un gran progreso en el pensamiento y en el comportamiento del niño.

A medida que se desarrolla la imitación y la representación los niños pueden desarrollar los actos simbólicos, se vuelve capaz de integrar un objeto en su esquema de acción para suplir otro objeto; habla del inicio del simbolismo. Entre los 3 y 7 años la función simbólica tiene un gran desarrollo para el niño, el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como afectivo. Es el lenguaje el que principalmente le permite al niño tener una progresiva interiorización por el uso de signos verbales, sociales y transmisibles en forma general.

Kamii (1987) cita a Piaget donde este define el aprendizaje como un proceso constructivo interno, depende del nivel de desarrollo del sujeto, es un proceso de reorganización cognitiva, en el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas y la interacción social favorece el aprendizaje. Se refiere a dos tipos: a) el aprendizaje en sentido estricto que correspondería a la adquisición de conocimientos nuevos a partir de la experiencia; se refiere por lo tanto, a los contenidos del conocimiento. b) el aprendizaje en sentido amplio que se refiere a la adquisición de instrumentos del conocimiento, es aquí donde se encuentra la diferencia entre contenidos y competencia cognitiva

A la educación la define como la finalidad de favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, pero teniendo en cuenta que ese crecimiento es el resultado de unos procesos evolutivos naturales.

La educación designa un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada. Los grupos sociales, a través de distintas prácticas educativas, ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada y a convertirse a su vez, en miembros activos y agentes de creación cultural. Se favorece así el desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, haciendo

participar a los individuos en un conjunto de actividades. La importancia de la educación es promover, orientar y dotar de contenido al desarrollo individual de los seres humanos. El papel de la educación es crear desarrollo.

El desarrollo cognitivo no es para Piaget una simple acumulación de conocimientos, es ir elaborando, construyendo y adquiriendo nuevas capacidades de conocimiento que nos permita adaptarnos cada vez mejor a nuestro medio ambiente, desde esta perspectiva Piaget se centra en la adquisición de competencias o capacidades y no en los contenidos sobre los que esa capacidad puede ejercerse. (Kamii, 1987)

1.4.2 Enfoque Constructivista

El constructivismo, básicamente es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo, que incluye también las capacidades de equilibrio emocional, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Esto tiene relación con el aprendizaje ya que también forma parte de una construcción personal en el cual no interviene sólo el sujeto que aprende sino agentes culturales que son piezas imprescindibles para la construcción personal del desarrollo.

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender; esa elaboración implica

aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprenderlo no se trata de una aproximación vacía, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que puede dar cabida a algo nuevo.

Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe, esto no es sólo una acumulación de nuevos conocimientos sino la integración, modificación o establecimiento de los conocimientos ya adquiridos formando así una estructura y una nueva organización del aprendizaje adquirido. (Coll, 1998)

Con respecto a la evaluación, el enfoque constructivista da más importancia a los procesos que a los productos, se concibe como un proceso sistemático y permanente que permitirá al profesor orientar y reorientar la práctica docente en el logro de los aprendizajes y le da mayor importancia al aspecto cualitativo que al cuantitativo. Se enlistan algunos aspectos constructivistas en el ejercicio de su aplicación:

- La función de la educación escolar es promover el desarrollo del crecimiento personal de los alumnos.
- La realización de aprendizaje de los alumnos (saberes y formas culturales) es una fuente creadora de desarrollo cuando se posibilita el doble proceso de socialización e individualización.
- El alumno es el único y responsable de su propio conocimiento.
- El alumno es protagonista de su desarrollo y cuenta con aprendizajes previos.
- El alumno cuenta con el profesor el cual actúa como mediador para ofrecer experiencias.
- El educador que respeta ritmo y diferencias individuales facilita la tarea de la construcción.
- El educador elige procedimientos ligados a las necesidades detectadas.
- En todo contexto escolar se ofrecen experiencias que tienen sentido para el alumno.

- El aprendizaje activa conocimientos previos para comprender los nuevos.
- Pensar y hablar es la mejor forma para tomar conciencia y reflexionar sólo lo aprendido.

Del constructivismo se deriva el método de María Montessori el cual se explica brevemente a continuación

1.4.3 Montessori

El método Montessori es una combinación de filosofía, conceptos psicológicos y técnicas pedagógicas. Se basa en el amor por el niño y el respeto a sus capacidades naturales. Montessori fincó en el niño sus esperanzas de un mundo basado en valores fundamentales, como la cooperación, el control de sí mismo, el orden, la responsabilidad, la paciencia y el bien común. Este método, se basa claramente en una creencia en la libertad del espíritu. Se piensa que tal libertad se desarrolla mejor en un ambiente organizado alrededor de las experiencias sensoriales; sin embargo, éste énfasis de Montessori en la libertad individual de acción no debe limitarse, pues sus límites se encuentran determinados por el interés colectivo.

Un componente fundamental del método Montessori es el ambiente preparado, un conjunto organizado de materiales y equipo que propician un importante aprendizaje en el niño. La disposición de éste ambiente preparado se basa en la necesidad del niño por ordenar y encontrar significados en su mundo. Esto significa que el ambiente está diseñado en escala física y conceptual para los niños y no para los adultos. Actualmente las escuelas montessori rara vez son tan elaboradas; sin embargo, la mayoría de ellas logran su objetivo que es el desarrollo de las habilidades del niño para establecer hábitos de autocuidado; entre los principales procedimientos para conseguir este objetivo se encuentran los ejercicios de la vida práctica. (Montessori, 1946)

CAPITULO 2

MODELOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: MÉXICO, CHILE Y ARGENTINA

En este capítulo se habla ampliamente de los modelos curriculares de cada uno de los países ha analizar, iniciaremos haciendo hincapié en la historia y los cambios por los que ha pasado la Educación Preescolar en México, posteriormente se analizará el currículum de Chile y Argentina.

2.1 La Educación Preescolar en México

La educación en México, a lo largo de su historia, ha sufrido diversas modificaciones y se han dado diversos enfoques acordes a las situaciones socioeconómicas imperantes en cada período histórico.

Es en 1837 que Federico Froebel, eminente filósofo y educador alemán, funda la primera institución preescolar con fines educativos.

La llamó *kleinkinderbechaltungsanstalt*, que posteriormente se tradujo a *kindergarden* o jardín de niños, de ahí se propagó a casi todo el mundo.

En México en el año de 1903, siendo Don Justo Sierra en aquel tiempo Subsecretario en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; se fundó el primer jardín de niños de tipo froebeliano (Escuela de Párvulos No. 1 Federico Froebel) por la maestra Estefanía Castañeda.

Los dones de Froebel:

- (primer año: 4 a 5 años). Lecciones orales desde primero hasta el décimo, procediendo de tal modo que primero se imiten objetos de la vida común según los modelos construidos por los maestros. Invención libre de formas comunes y estéticas, Cálculos, sumas y restas con los cubos y cuadrados, construcción de figuras matemáticas, etc.

- (segundo año 5 a 6 años). Lecciones orales desde el 11º hasta el 21º donde la construcción de formas útiles la acompañará la maestra con conversaciones sobre el objeto, utilidad, etc., de las construcciones, artesanos y artistas que intervienen en ellas, el goniógrafo (instrumento para trazar triángulos) y los palitos servirán para la continuación del cálculo, las cuatro operaciones con enteros y quebrados del mismo denominador en las sumas y restas. Como figuras geométricas se estudiaban las superficies y los ángulos.

Aunque en estas escuelas se utilizaban los Dones de Froebel, se desconocía su teoría de educador por medio del juego y en realidad se utilizaban programas para escuelas primarias, con contenidos de gramática, aritmética, geometría, ciencias naturales, historia, civismo, moral, etc. De ahí que la profesora Estefanía Castañeda, percibiera la necesidad de modernizar el viejo programa con tantos contenidos de primaria, y presentó el “Proyecto del Programa y organización para la Escuela de Párvulos No. 1”, a la Subsecretaría de la Instrucción Pública en Mayo de 1903 (de tipo froebeliano).

La Escuela de Párvulos No. 2 “Enrique Pestalozzi” fue fundada en Enero de 1904 en la colonia de San Rafael de la Ciudad de México por Rosaura Zapata. Entre las precursoras del jardín de niños en México, se deben mencionar a Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Carmen Ramos, Josefina Ramos y Bertha Von Glumer. A esta última se le concedió una beca para estudiar en Estados Unidos la carrera de Educadora con el fin de organizar la capacitación de los estudiantes, es ella a quien se deben los primeros cursos para educadoras dentro de la Escuela Normal Primaria para Maestras, que posteriormente se llamó Normal de Señoritas. Con los cursos impartidos por Berta Von Glumer, egresa el primer grupo de educadoras en el año de 1912.

Conforme fueron pasando los años, la Educación Preescolar amplió su cobertura en el país. En la actualidad todos los estados de la República Mexicana cuentan

con Jardines de Niños en todos los municipios y en gran parte de las comunidades rurales.

2.1.1 Estructura Institucional de la Educación Preescolar en la actualidad

La educación preescolar en México está regida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación (1993), donde es declarada gratuita. Dicha Ley declara que el nivel preescolar, junto con el de primaria y secundaria, forma parte de la educación básica que en conjunto abarca un período de diez años de escolaridad (uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). Sin embargo, la educación preescolar hasta el 2001 es de carácter «no obligatoria» para ingresar a la educación primaria.

En diciembre del 2001 el Congreso de la Unión aprobó un decreto que adiciona el artículo Tercero Constitucional para establecer la obligatoriedad de la educación preescolar desde los 3 años de edad.

La Ley General de Educación, promulgada en 1993, precisa las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación. Establece además, que compete a la SEP garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios. Entre las atribuciones de la federación se instituyó la facultad de regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.

En la actualidad, la educación preescolar, pertenece al nivel de educación básica y atiende a niños de 3 a 5 años 11 meses de edad. Se imparte generalmente en tres grados escolares.

La educación preescolar se ofrece en tres modalidades:

- *General*: servicio educativo ofrecido por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano.

- *Indígena*: es impartida por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena.
- *Cursos comunitarios*: servicio para las localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria y que tienen más de 35 niños en edad escolar. La imparten jóvenes egresados de secundaria que son formados como instructores comunitarios. Este servicio depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública. (www.oei.org)

El calendario para las escuelas públicas y particulares es de 200 días hábiles. Las instituciones públicas (federales y estatales) que ofrecen educación preescolar adecuan el servicio a las necesidades de la población (hay jardines que trabajan en dos turnos, matutino y vespertino).

En promedio, la duración de la jornada diaria es de tres horas (aunque hay opciones más amplias que se deciden en los estados y los particulares).

Para hijos de madres trabajadoras existen jardines de niños con «servicio mixto» que incluyen atención directa y alimentación en horarios adaptados a los horarios de las madres o de los padres, generalmente hasta las 16:00. Este servicio funciona con un mayor número de planteles en el Distrito Federal y está empezando a ampliarse en otras ciudades del país.

2.1.2 Propuestas Pedagógicas para la Educación Preescolar.

En 1960 se propuso un programa conocido como “Centros de Interés” organizando a la educación preescolar en cinco áreas: Protección y mejoramiento de la salud física y mental, comprensión y aprovechamiento del medio natural, comprensión y mejoramiento de la vida social, expresión y actividades creadoras y adiestramiento en actividades prácticas. Los objetivos de este programa eran buscar y ayudar al desarrollo del niño de una manera proteccionista, se buscaba que los jardines del niño dieran el calor que una madre pueda dar.

Programa de Educación Preescolar de 1981

Posteriormente al programa de Educación Preescolar comúnmente conocido como “Centros de Interés”, le siguió el Programa de Educación Preescolar de 1981; el cual constaba de tres libros.

El libro 1, comprendía la Planificación General del Programa, en donde la educadora podía tener una visión del proceso enseñanza-aprendizaje, las características del niño en edad preescolar y el aspecto curricular del programa, es decir los objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación y enfoque teórico.

El libro 2, era la planificación específica de las 10 unidades temáticas, la forma operativa del programa.

El libro 3, contiene los apoyos metodológicos, que auxilian a la educadora, le orientan y le proporcionan posibilidades de acción.

En este programa, se concebía a la educación como una dinámica bidireccional, es decir, una relación establecida entre el niño que aprende (sujeto) y lo que aprende (objeto de conocimiento).

Se consideraba al niño como una persona con características propias, a la que se tiene que respetar tanto en lo emocional como lo intelectual, guiando al niño hacia la integración social. Ya se le da crédito al infante con características individuales y derechos.

En el programa se estableció un objetivo general: “favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad.” A partir de ahí se plantean otros objetivos por área de desarrollo. Los cuales propician y alientan la creatividad, la iniciativa y la curiosidad, permitiéndole al niño actuar sobre los objetos y no a la inversa.

El PEP' 81 se fundamenta en la teoría psicogenética, que le da crédito al niño como constructor de su mundo a través de sus acciones y reflexiones al interactuar con los objetos, aunque también toma en cuenta la teoría de Freud en

cuanto a la estructuración de la afectividad en el niño a través de las relaciones tempranas y la teoría de Wallon y Piaget que aportan cómo construye el pensamiento.

Programa de Educación Preescolar 1992.

El programa constituye una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse a las distintas regiones del país. Entre sus principios, considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

Los fines que fundamenta el programa son los principios que se desprenden del artículo tercero de nuestra constitución, tal como procede en cualquier proyecto educativo nacional; el artículo define los valores que debe realizarse en el proceso de formación del individuo así como los principios bajo los que se constituye nuestra sociedad, marcando por tanto, un punto de encuentro entre desarrollo individual y social. Señala que la educación que se imparta tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, por otra parte señala la convivencia humana como la expresión social del desarrollo armónico tendiendo hacia el bien común.

El programa toma en cuenta las condiciones del trabajo y organización del nivel preescolar y esta pensado para que el docente pueda llevarlo a la practica. Sin embargo, no cumpliría con los propósitos de la educación preescolar sino se sitúa al niño como centro del proceso educativo. Difícilmente podría el docente identificar su lugar como parte importantísima del proceso educativo sino posee un sustento teórico y no conoce cuales son los aspectos más relevantes que le permiten entender como se desarrolla el niño y como aprende. Es por eso que ha tenido un peso determinante en la fundamentación del programa la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones físicas, afectiva, intelectual y social. Este programa lo analizaremos, más adelante.

Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar

En el ciclo escolar 2001-2002 aparece el documento llamado Orientaciones Pedagógicas que ha orientado el trabajo y recuperado las sugerencias del personal docente y directivo con la finalidad de responder a sus necesidades y la de los niños. Dicho documento contiene las competencias y los aprendizajes que los niños y niñas de 3 a 5 años de edad abran de adquirir al término de la educación preescolar, a la docente le proporcionan las orientaciones metodológicas para su logro y los elementos que guíen la planeación y evaluación de su práctica docente.

En todas las orientaciones se rescata principalmente el punto de vista del niño a partir del cual la educadora planifica y desarrolla su trabajo; por lo cual se considera la función del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y, de manera muy importante, como ese referente afectivo a quien el niño transfiere sus sentimientos más profundos.

Programa Comunitario para la Educación Preescolar (CONAFE)

Este currículum está dirigido al desarrollo de competencias exige la articulación de diferentes áreas y disciplinas del conocimiento que posibiliten la comprensión de la realidad y sean útiles en la formación integral de las personas. Por ello las competencias parten de las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños, y están organizadas en los siguientes ejes curriculares:

Comprensión del medio natural, social y cultural, Comunicación, Lógica matemática, Actitudes y valores para la convivencia, Aprender a aprender.

En los programas de CONAFE, la atención educativa se organiza en dos etapas de preescolar, y describen las competencias que se espera que logren las niñas y niños en cada etapa.

Etapa 1. Para niñas y niños de 3 y 4 años

Se espera que participen en actividades colectivas y en situaciones concretas y familiares, platicuen sobre las cosas que les interesan, disfruten la lectura y el relato de un cuento, expresen sus emociones de manera oral y corporal, distinguan partes y movimientos de su cuerpo, realicen acciones para el cuidado del ambiente, y se inicien en la clasificación y ordenamiento de objetos.

Etapa 2. Para niñas y niños de 5 años

Se propicia que expresen ideas y sentimientos con confianza, disfruten al inventar y narrar cuentos, escriban su nombre, utilicen algunas palabras relacionadas con el tiempo y el espacio, ordenen y cuenten colecciones, reconozcan algunas funciones de su cuerpo, realicen movimientos que implican coordinación fina, comiencen a respetar reglas, y participen en campañas de seguridad y cuidado del ambiente.

Nueva Propuesta Curricular para la Educación Preescolar

La función primordial de esta propuesta: es establecer los propósitos fundamentales que a su vez se expresan en competencias clave , así como los principios pedagógicos en los que debe basarse el diseño de actividades o situaciones didácticas.

Los principios pedagógicos en que se basa esta propuesta son:

Diversidad y equidad: Adopción de un enfoque de trabajo que permita el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural, ello incluye la atención de niños(as) con necesidades educativas especiales.

Características infantiles y procesos de aprendizaje: Reconocimiento de que los niños(as) cuentan con competencias que hay que potenciar dentro de la escuela, logrando concientizarlos de ello, además del conocimiento que poseen.

Intervención docente: La organización y desarrollo de actividades pedagógicas por parte de la maestra (o), así como la diversificación de formas de enseñanza.

La característica del niño preescolar es que ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes en que se desenvuelven y con un enorme potencial de aprendizaje.

El propósito base es promover el perfeccionamiento de las competencias que cada niño (a) posee, y que avance en los niveles de logro de otras cuyo desarrollo puede ser incipiente.

¿Qué es una competencia clave?

Es la capacidad para actuar eficazmente en situaciones diversas, capacidad que se apoya sobre conocimientos, pero no se reduce a su dominio, pues abarca habilidades y actitudes necesarias para el desempeño personal y social. Por lo que es considerada una competencia clave, aquella que permita a los individuos acceder a niveles de logro progresivamente complejos para continuar aprendiendo, tomando decisiones y participando activamente en su ambiente social y cultural.

Las competencias a desarrollar son:

Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística, Desarrollo físico y salud.

2.2 Descripción del Programa de Educación Preescolar 1992

El programa de educación preescolar (PEP'92) considera al desarrollo infantil como un proceso integral en el que la afectividad, la motricidad, los aspectos cognoscitivos y sociales están estrechamente interrelacionados. El método de proyectos constituye la estructura operativa del programa que aún es vigente y está en vías de reformulación. Para llevar a cabo este método es necesario definir los proyectos a partir de las fuentes de experiencia del niño, consolidar una

organización de juegos y actividades que en forma global responda al desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño. Ello implica organizar las actividades de modo que favorezcan formas cooperativas y la integración entre los niños, considerar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión libre del niño, respetar el derecho a las diferencias de cada uno. Se considera al docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo que propicia el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de los niños. (www.oei.org)

El programa está acompañado de diversos materiales impresos para el personal docente y los alumnos. La Secretaría de Educación Pública y elabora y distribuye en todo el país y en forma gratuita, materiales de apoyo para los niños, las educadoras, las madres y los padres de familia.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992

Categorías	PEP'92
Fundamentos Psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma algunos fundamentos de la teoría de Piaget - El desarrollo infantil es un proceso complejo - El juego es elemental para el aprendizaje
Propósitos U Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e identidad personal - Desarrollo de su sensibilidad - Socialización - Formas de expresión - Acercamiento al arte y cultura
Contenidos	Bloques de juegos y actividades de: <ul style="list-style-type: none"> - sensibilidad y expresión artística, psicomotrices, la naturaleza, matemáticas, la lengua
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Método por proyectos - Aspectos Centrales en el desarrollo del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> a) Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación, b) Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades, c) Relación de bloques de juegos y actividades del proyecto
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial - Auto evaluación grupal al término de cada proyecto - Evaluación general del proyecto - Evaluación final

Fundamentos Psicopedagógicos del PEP'92

Se puede ver en la teoría de Piaget donde establece que tanto la observación como la razón son importantes, pero reconocía una necesidad de que ambas se interrelacionaran, no se podían dar en forma separada.

Por eso cuando hablaba de la construcción del pensamiento del niño, mencionaba tres tipos de conocimiento, el conocimiento físico, es decir, el conocimiento de los objetos observables alrededor del niño. El conocimiento lógico-matemático que tiene origen en las acciones mentales del infante. Y el conocimiento social (convencional) que tiene su fuente en su convencionalidad que establece la gente. Esta preocupación es en cuanto a la adquisición del conocimiento en el niño (operatividad), lo que llevó a través de su teoría a revelar que los niños aprenden no solo por medio de la interacción con su medio, sino también construyendo relaciones desde su interior, y sus combinaciones.

Le da una gran importancia al juego, como promovedor de relaciones e interacciones y obviamente como fuente de conocimiento.

Ya analizada la fundamentación teórica se debe abordar la esencia del programa, el cual retoma el punto clave de Piaget: la adquisición del conocimiento del niño de una forma integral no separada o aislada (principio de globalización)

El principio de globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognitivos y sociales) dependen uno de otro. Así mismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global.(SEP, PEP'92 pág 17)

El desarrollo infantil es un proceso complejo e ininterrumpido, porque desde antes de que nazca ocurren un sin número de transformaciones que dan lugar a diferentes estructuras de distinta naturaleza, tanto en el aparato psíquico

(afectividad, inteligencia) como en las manifestaciones físicas (estructura corporal, funciones motrices). (SEP, PEP'92 pág. 7)

Es complejo porque en todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) no ocurre de forma natural o por sí sólo, sino a través de la relación que el niño tiene con su medio natural y social. El desarrollo es por lo tanto, un resultado que el niño adquiere de las relaciones con su medio.

El desarrollo de la inteligencia tiene, una dinámica específica que no está desligada de los afectos. El conocimiento no es ajeno a la realidad de cada individuo. Está condicionada por las personas, situaciones y experiencias del entorno. Esto explica en parte las diferencias entre un niño y otro, entre personas de grupos sociales y culturas distintas.

En sus primeros años el niño se aproxima a la realidad sin diferenciar entre cosas, personas y situaciones. De alguna manera todo es parte de todo, todo se relaciona entre sí; él mismo no puede diferenciarse totalmente de otras personas. Esa especie de confusión, o forma global y no analítica de concebir la realidad del exterior y relacionarse con ella, se extiende todavía más allá de la edad del preescolar. Se va desarrollando en estructuras de conocimiento de la realidad, con elementos cada vez más diferenciados y susceptibles de ser conocidos y analizados.

El acercamiento del niño a su realidad y el deseo de comprenderla y hacerla suya, ocurre a través del juego, que es el lenguaje que mejor maneja, no podríamos dejar a un lado su cuerpo ya que habla y es desde siempre su principal instrumento, es un detector de lo que ocurre fuera y dentro de sí, y contiene un potencial de respuestas y sensaciones de placer y dolor que marcan la dirección de sus acciones.

El PEP 92 le ha dado la debida importancia al juego y a la creatividad.

El juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos; es el

espacio donde niños o adultos pueden crear y usar toda su personalidad; puede ser también el espacio simbólico donde se recrean conflictos y donde el niño elabora y da sentido a lo que le provoca sufrimiento o miedo, y volver a disfrutar de lo que le provoca placer. (SEP, PEP'92 pág. 12)

Crear significa, de alguna manera inscribir los sentimientos, afectos e impulsos; el juego; creación por excelencia, puede considerarse como lo que el niño siente y piensa.

Inventar, que forma parte también del espacio del juego, significa comprender y por tanto estar en el campo del saber, del aprender.

La capacidad de jugar con el lenguaje y de sonreír son indicadores muy importantes del desarrollo de un niño. Un niño que sufre emocionalmente ve afectado su juego y su lenguaje. Hablar por lo tanto, no puede estar separado del jugar ni del crear.. Las palabras guardan un significado para el niño; con ellas el niño juega, juega con el hablar, habla jugando, juega con los significados.

Propósitos u Objetivos Generales del Programa

La educación preescolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños. El hecho mismo de su existencia como espacio educativo y de convivencia permite que muchos infantes dispongan de oportunidades de comunicación y relación con sus pares y con adultos, de participar y de asumir en el trabajo responsabilidades más amplias y variadas que las del ámbito doméstico. Los propósitos del preescolar deben promover en los niños la socialización y la afectividad, el desarrollo de las capacidades comunicativas, del pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social, el desarrollo físico y psicomotriz, así como la expresión y la apreciación artísticas, de modo que, –conservando y mejorando sus características de espacio de convivencia libre, tolerante y estimulante– contribuya de manera más firme al desarrollo integral de los niños. Sólo de esta forma logrará cumplir cabalmente sus

funciones sociales, como la de compensar carencias familiares, y fortalecerá su papel de ser una de las bases más importantes para el desenvolvimiento educativo y social de las niñas y los niños.

Contenidos

En esta parte del programa se presenta una organización de juegos y actividades relacionados con distintos aspectos del desarrollo, a la que se le denomina organización por bloques, y permite integrar en la práctica el desarrollo del niño.

Esta organización responde a necesidades de orden metodológico, ya que se trata de garantizar un equilibrio de actividades que pueden ser, incluso, planteadas por los niños, pero siempre bajo la orientación, guía y sugerencias del docente, quien es el responsable de lograr este equilibrio y conducir el proceso en general.

Los bloques de juegos y actividades que se proponen son congruentes con los principios fundamentales que sustentan el programa y atienden con una visión integral el desarrollo del niño.

Los bloques que se proponen son los siguientes:

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

Los juegos y actividades relacionados con: música, artes escénicas, artes gráficas y plásticas, literatura y artes visuales, hacen que el niño descubra como expresar, inventar y crear; elaborar sus ideas y volcar sus impulsos en el uso y transformación creativa de los materiales y técnicas que permanecen a los distintos campos del arte.

Es éste uno de los espacios más propios y personales del niño, que comparte con otros niños y con el docente en el trabajo colectivo. Al asistir a museos, espectáculos, etc., El niño vive experiencias culturales y artísticas que lo constituyen como un ser sensible a la belleza, al conocimiento y la comprensión del mundo.

El docente promueve que los niños inventen sus propias figuras, movimientos, ritmos, cuentos, guiones y escenografías; procurará fomentar la creación en el campo literario, tratando de que los niños compartan sus producciones.

b) Bloques de juegos y actividades relacionados con la psicomotricidad

Las actividades de este bloque ayudan a que el niño descubra y utilice las distintas partes de su cuerpo, sus funciones, posibilidades y limitaciones de movimientos; sensaciones y percepciones; formas corporales de expresarse; que domine cada vez más la coordinación y el control de movimientos de su cuerpo al manejar objetos de uso diario y al ponerse en relación con otros niños y adultos.

En este encuentro físico con los límites y dimensiones espaciales, va estructurando nociones de espacio y tiempo tales como: arriba, abajo, adelante, atrás, antes, después, dentro, afuera, etc.

El docente auxilia la expresión de los niños a través de movimientos libres, proporcionando el desarrollo de actividades que impliquen todo tipo de movimientos, que trabajen y jueguen en distintos lugares y posiciones, que desarrollen actividades artísticas de expresión corporal y gestual.

Todas estas actividades deben realizarse con respeto a la expresión espontánea del niño, ya que interesa favorecer su autonomía, seguridad y comunicación.

Este bloque incluye las siguientes actividades:

- la estructuración espacial a través de la imagen corporal: sensaciones y percepciones
- la estructuración del tiempo

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

Las actividades que permiten el niño desarrolle una sensibilidad responsable y protectora de la vida humana, así como el mundo animal y la naturaleza en general. Asimismo, que desarrolle su curiosidad y el sentido de observación y búsqueda de respuestas a las constantes y diversas preguntas que se plantea, frente a hechos y fenómenos de su entorno natural y social.

El docente orienta al niño para que observe acontecimientos extraordinarios y otros que ocurren cotidianamente; que observe, registre y haga comparaciones entre distintos procesos y eventos de la naturaleza; que informe y participe en acciones para el cuidado y conservación de la vida de otras personas, así como de los animales y plantas que dependen de él extendiendo la reflexión a otros que viven en ambientes distintos y lejanos.

Que desarrolle prácticas que lleven a la formación de hábitos de higiene y cuidado de su cuerpo en general, de su alimentación y del ambiente donde vive; que aprenda también a comprender las causas de los accidentes y desarrolle formas para evitarlos.

Las actividades que se incluyen en este bloque son: salud, ecología, ciencias.

d) Bloques de juegos y actividades matemáticas

Las actividades de este bloque permitirán que el niño pueda establecer distintos tipos de relaciones entre personas, objetos y situaciones de su entorno; realizar acciones que le presentan la posibilidad de resolver problemas que implican criterios de distinta naturaleza: cuantificar, medir, clasificar, ordenar, agrupar, nombrar; ubicarse, utilizar formas y signos diversos como intentos de representación matemática. Estas actividades ofrecen la oportunidad de entrar en relación con gran diversidad de objetos desde la perspectiva de sus formas y relaciones en el espacio, lo cual implica reflexiones específicas que anteceden a las nociones geométricas.

El docente trata de desarrollar actividades que requieran de materiales interesantes, variados y con cualidades diversas para ser manipulados, transformados y utilizados en distintas creaciones. Propiciará actividades y reflexiones interesantes durante las dinámicas, con el fin de cuestionar los razonamientos del niño sobre lo que hace. Aprovechará el interés espontáneo de los niños en cualquier oportunidad de la vida cotidiana, para que el conteo que

haga de los objetos tenga sentido para ellos. Procurará alentar cualquier intento y forma que los niños tengan para representar cantidades gráficamente.

Algunas actividades para llevar a cabo son: Ordenar números, Contar, Medir, Formas geométricas

e) Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje

Las actividades de este bloque ayudarán a que el niño se sienta libre para hablar solo, con los niños, o con los adultos; de experimentar con la lengua oral y escrita, de inventar palabras y juegos de palabras, de tal manera que encuentre en ello un vehículo para expresar sus emociones, deseos y necesidades.

El docente creará un ambiente de relaciones donde los niños hablen con libertad y se sientan seguros para expresar sus ideas y emociones, así como para que se escuchen cuidadosamente unos a otros en un ambiente rico y estimulante que incluya todo tipo de materiales de lectura y escritura; así también les dará diversas oportunidades cotidianas para que los niños se comuniquen con otras personas y entre ellos, a través de dibujos o cualquier otra forma de representación gráfica; estimulará todos los intentos de los niños para usar el lenguaje escrito en cualquier actividad. Las actividades son: Lengua oral, Escritura, Lectura

Metodología

El programa tiene como elección, el método por proyectos como estructura operativa del mismo, constituye una organización de juegos y actividades en torno a un problema, una pregunta, una actividad concreta, que integra los diferentes intereses de los niños. Las diferentes acciones que se generan, organizan y desarrollan, cobran sentido y articulación con el proyecto. (SEP, PEP'92 pág. 18)

Se caracteriza por:

- ser coherente con el principio de globalización
- se fundamenta en la experiencia de los niños
- reconoce y promueve el juego y la creatividad como expresiones del niño,

- favorece el trabajo compartido para un fin común
- integra el entorno natural y social
- propicia la organización coherente de juegos y actividades
- posibilita las diversas formas de participación de los niños: búsqueda, exploración, observación y confrontación.
- Promueve la participación, creatividad y flexibilidad del docente en el desarrollo del programa.

Aspectos Centrales en el desarrollo del proyecto

En el desarrollo de todo proyecto interesa destacar tres aspectos metodológicos que son fundamentales para la conducción del mismo: (SEP, PEP 92 pág. 26)

- A. Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.
- B. La intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.
- C. Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

A. Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.

Son momentos importantes que pueden determinar avances notables en el desarrollo del niño y en la realización del proyecto.

Se producen distintos tiempos del desarrollo del proyecto. Se pueden generar en relación con dudas sobre cómo resolver ciertas dificultades, decisiones sobre actividades que podrías realizarse para avanzar en dirección a la meta que se ha propuesto; formas de organización de las actividades; preguntas y experimentación sobre los materiales más adecuados y la forma de conseguirlos; preguntas a otros niños o exploraciones diversas para obtener información en relación a sus necesidades etc.

B. La intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.

Como ya se ha señalado, la función del docente es guiar, promover, orientar, y coordinar todo el proceso educativo. Sin embargo en forma particular y ya en el desarrollo mismo de todo el proyecto. Es muy importante:

- Que trate de ubicarse en el punto de vista de los niños, intentando comprender la lógica que expresan a través de lo que dicen, dibujan y de lo que construyen.
- Que los induzca a confrontar sus ideas en situaciones concretas que impliquen experimentación.
- Que los haga reflexionar sobre lo que dicen, hacen o proponen, proporcionando nuevas actividades.
- Que trate de valorar de manera positiva sus esfuerzos, sus intentos en todo lo que hacen y los resultados que obtienen, ya que el proceso mismo de hacer, es lo único que interesa valorar. La intervención del docente se caracteriza por sus función orientadora sugerente y en especial por permitir al máximo la experiencia del los niños.

C. Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

Desde la perspectiva del trabajo por proyectos, los juegos y actividades se realizan con criterio globalizador, es decir, en forma integrada y significativa para la realización del proyecto en sus distintos momentos y también que facilite el interés y disfrute de los niños al realizarlas.

Evaluación

En el jardín de niños la evaluación se entiende como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa. Es un proceso, que se realiza en forma permanente, con el objeto de conocer no sólo logros parciales o finales, sino obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas, cuales fueron los logros y cuáles los obstáculos.

Tiene carácter cualitativo porque no está centrada en la medición que implica cuantificar rasgos o conductas, sino es una descripción e interpretación que permiten captar situaciones concretas.

Es integral porque considera al niño como una totalidad, remarcando los grandes rasgos de su actuación en el jardín de niños: creatividad, socialización, acercamiento al lenguaje oral y escrito, sin abordar aspectos específicos.

Permite obtener información sobre el desarrollo del programa, atendiendo a los diferentes factores que interactúan en su operatividad: la acción del docente; su planeación y desarrollo del trabajo escolar; sus relaciones con los niños, los padres y la comunidad; las posibilidades y limitaciones que brindan los espacios; el valor de los diferentes recursos didácticos : cómo se utilizan y cómo se podrían utilizar. (SEP, PEP'92 pág. 74)

La evaluación constituye un proceso permanente con fines de registro más sistemático, puede señalarse en diferentes momentos:

Evaluación inicial

- El docente tendrá una primera impresión sobre cada uno de sus niños al inicio del año escolar, a partir de los datos de la ficha de identificación, la entrevista con los padres y las observaciones que aporte el docente anterior en caso de que lo haya.
- Durante las primeras semanas de trabajo con los niños ampliará sus conocimientos sobre cada uno de ellos a través de sus propias observaciones, las cuales se desarrollarán considerando los aspectos señalados en el formato correspondiente.
- Los datos de estas observaciones serán la base para que pueda orientar sus acciones educativas con cada niño y con todo el grupo, de esta manera, tendrá elementos para la evaluación final, la cual se realizará igual que la evaluación inicial.
- De las autoevaluaciones de cada proyecto, tomará aspectos que le llamen la atención sobre cada niño y los anotará en la libreta de observaciones.

Autoevaluación grupal al término de cada proyecto

Se realiza al momento de terminar cada proyecto, constituye una instancia de reflexión de los diferentes equipos, reunidos en grupo total, sobre la tarea realizada entre todos.

En este punto es importante tomar en cuenta:

- Es conveniente que los niños platiquen, lo más libremente posible, sobre sus sentimientos, ideas, problemas, conflictos, hallazgos, que recuerden cuneado trabajaron en el proyecto.
- Comentarán si lo que se propuso hacer cada equipo fue logrado; si participaron todos los miembros; si hubo colaboración en el interior de cada equipo y entre los equipos ; por ejemplo, prestarse material y si se ayudaron en la resolución de problemas; si escucharon diferentes opiniones; si hubo distribución de tareas entre ellos mismos y responsabilidad en su cumplimiento.

El docente también externará sus opiniones junto con el grupo, tratando de hacerlo en lenguaje accesible a los niños y no calificando bien o mal, sino resaltando aspectos y proponiendo reflexiones.

Evaluación general del proyecto

Una vez que el docente ha realizado la autoevaluación con los niños, elaborará la evaluación general del proyecto de acuerdo al formato correspondiente.

Evaluación final

Es la síntesis de las autoevaluaciones de fin de proyecto y de las observaciones realizadas por el docente durante todo el año escolar.

Comprenderá dos tipos de informes:

- Informe del grupo total: describe en términos generales la evolución del grupo destacando puntos clave que en su opinión son significativos. Estos puntos pueden dar lugar a ciertas interpretaciones y a proponer futuras líneas de acción.

- Informe individual de cada uno de los niños del grupo: este informe individual considerará al niño en forma integral, a la vez analizará su comportamiento en relación con los bloques de juegos y actividades. Este análisis no será detallista sino referido a los grandes rasgos que definen las conquistas básicas del niño en cada aspecto.

2.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHILE

La Constitución Política del Estado considera desde 1999 el nivel preescolar con el primer nivel del sistema educativo del país, orientado a la educación de niños menores de seis años.

Los diversos cuerpos legales que se refieren a la educación preescolar o de párvulos son los siguientes:

- La Ley N.º 5291 de 1920, de Instrucción Primaria Obligatoria
- El D.S. N.º 27952 de 1965, que incluye a la educación de los párvulos como un nivel constituyente del sistema educativo.
- Ley 17.301 de 1970 de creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- Ley Orgánica Constitucional de Educación 18962 de 1990.

El Ministerio de Educación, de acuerdo con la política de descentralización educacional impulsada en el país, ha ido transfiriendo gradualmente los establecimientos educacionales y la responsabilidad de la administración de los programas educativos a los municipios de las trece regiones en que está dividido el país. De esta manera, los encargados de sostener los establecimientos y de impartir la educación parvularia son los municipios, con el financiamiento del Estado por medio de subvenciones.

La Educación Parvularia en Chile **NO ES OBLIGATORIA**, se imparte en una diversidad de establecimientos que se pueden clasificar de acuerdo a sus fuentes de financiamiento, modalidades curriculares, instituciones o programas que la desarrollan y el tipo de dependencia administrativa que poseen.

De esta manera se pueden distinguir:

- Centros educativos municipales: ofrecen educación parvularia y básica gratuita y están financiados mediante una subvención estatal por niño atendido. En lo referente al nivel de educación parvularia, la atención se concentra en el grupo de 5 a 6 años (segundo nivel de transición), ampliándose a partir del año 2001 al grupo de 4 a 5 años (primer nivel de transición), únicos niveles que reciben dicha subvención. Los cursos, con un máximo de 45 alumnos, son atendidos por una educadora de párvulos, quien ocasionalmente cuenta con la ayuda de una auxiliar.

Los niños asisten media jornada durante los 9 meses del año escolar, recibiendo alimentación algunos de ellos. La actividad educativa se basa en los programas oficiales del Ministerio de Educación y es supervisada por los supervisores técnico-pedagógicos de los respectivos departamentos provinciales de educación.

- Centros educativos particulares subvencionadas por el Estado: que operan igual que los anteriores, diferenciándose sólo en cuanto a su dependencia, que en este caso es de sostenedores particulares reconocidos como cooperadores de la función educacional del Estado. Estos pueden pertenecer a instituciones religiosas, empresas educacionales privadas, personas naturales, sociedades comerciales de carácter educacional.

- Centros educativos particulares pagados: que son financiados por recursos privados, pertenecientes a instituciones religiosas, empresas educacionales privadas, personas naturales, sociedades comerciales de carácter educacional y que no reciben subvención del Estado.

- Centros financiados por el Estado: dependientes de la Junta Nacional de Jardines de Infantes (JUNJI), de la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA) y del Ministerio de Educación.

- Otros organismos privados y fundaciones sin fines de lucro: que ofrecen educación y cuidado a los niños desde 0 a 6 años de edad.

2.3.1 Bases Curriculares de la Educación Parvularia

En el año 2001 se han elaborado las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Dichas bases corresponden al nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la educación básica.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, brindan amplias oportunidades para ser adaptadas a las diferentes modalidades y programas y a los diversos contextos en que estos se realizan, respetando ampliamente el rol profesional de la Educadora de Párvulos y reconociendo a la familia como primera educadora de sus hijos.

Las presentes Bases Curriculares reemplazan tres programas operantes en el Nivel: Programa de Sala de Cuna (0 a 2 años), Programa para el Nivel Medio (2 a 4 años) y Programa para el Primer y Segundo Nivel de Transición (4 a 6 años). Estos programas, vigentes desde hace dos décadas y con estructuras y lenguajes diferentes, tenían limitaciones para asegurar la continuidad dentro del nivel y requerían ser actualizados de acuerdo a los nuevos aportes de la investigación y los cambios de diverso tipo que afectan los contextos de aprendizaje en los que se desenvuelven las niñas y niños en los inicios del siglo XXI.

La organización curricular de los objetivos de estas Bases, que responde a las características de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, ofrece una referencia que orienta sobre los períodos óptimos para determinados aprendizajes.

Se opta por el concepto de **ciclos de aprendizaje**, en vez de niveles, porque la Educación Parvularia constituye en sí misma, al igual que la Educación Básica y Media, un nivel educativo. A ello se agrega que el concepto de ciclo alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo a partir de ciertas

categorías integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencia y ordena con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo. Al interior de los ciclos se detectan distinciones importantes de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños y según sus características de desarrollo, entendiendo que éste último es un proceso continuo en el cual puede diferenciarse una gradualidad, que va de lo global a lo específico y de lo simple a lo complejo, según crecen los niños. Es necesario precisar que la edad cronológica, como indicador del desarrollo evolutivo y del potencial de aprendizaje de los niños, debe ser entendida y aplicada con flexibilidad. Esto significa considerar que un niño puede transitar del primer al segundo ciclo antes de cumplir los tres años, o algunos meses después de haberlos cumplido.

En el **primer ciclo**, los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos; al finalizar este ciclo, junto con el desarrollo de una mayor autonomía e identidad van manifestando mayor interés por integrarse y participar progresivamente en pequeños grupos.

Si bien en torno a los dos años comienzan a manifestarse cambios relevantes en el desarrollo de los niños, tales como los procesos de simbolización entre los que destaca el lenguaje, y mayores habilidades y coordinaciones motoras gruesas y finas, es alrededor de los tres años en que estos procesos logran consolidarse en una primera fase.

El **segundo ciclo** considera el período desde aproximadamente los tres a los seis años. Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes. Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje debido a una mayor autonomía en relación a los adultos,

capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje. En esta etapa, niñas y niños han logrado mayor dominio, control y coordinación sobre sus movimientos y una mayor conciencia acerca de las características y posibilidades de su cuerpo, lo que les permite sentirse más seguros y confiados.

El inicio del pensamiento intuitivo les permite establecer relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente el lenguaje y la capacidad de comunicación; ya han logrado diferenciarse y avanzar significativamente en la construcción de su identidad, lo que los habilita a ampliar y diversificar sus relaciones interpersonales. Por otra parte, las niñas y niños han adquirido el control de esfínteres.

Es importante considerar que alrededor de los cuatro años, tanto por la expansión de las capacidades psicomotoras, cognitivas, afectivas y sociales, como por la proximidad a la Educación Básica, los niños requieren de una mayor especificidad y complejidad en los contenidos de los aprendizajes. De esta manera, se debe iniciar una aproximación más directa a las experiencias que se derivan de los diferentes sectores de aprendizaje del currículum escolar, manteniendo siempre un enfoque integrado de ellas, lo que es congruente con la forma como el niño percibe el mundo.

***BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN
PARVULARIA CHILENA***

Categorías	Bases Curriculares
Fundamentos Psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Método de María Montessori - Tríada: desarrollo, enseñanza, aprendizaje - Principios: Bienestar, Actividad, Singularidad, Potenciación, Relación, Unidad, Significado y del Juego.
Propósitos u Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el bienestar integral, la identificación y valoración progresiva del niño y la niña - Favorecer aprendizajes oportunos y pertinentes de calidad y con sentido para los niños y niñas - Potenciar la participación permanente de la familia en conjunto con la comunidad - Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica - Generar experiencias de aprendizajes hacia la formación en valores
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Formación personal y Social - Comunicación - Relación con el medio natural y cultural
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Selección y duración de los períodos según características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños - Renovación de la jornada de trabajo según avances y necesidades de los niños. - Propuestas de trabajo por los propios niños u otros miembros de la comunidad educativa.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica o Inicial - Formativa o de Proceso - Sumativa, Acumulativa o Final

Fundamentos psicopedagógicos de las Bases Curriculares

Desde el año de 1931 fue bien acogido en Chile el método Montessori, por lo tanto este programa no es la excepción.

La teoría psicológica que sigue el programa de la Educación Parvularia es la de María Montessori, ya que se menciona en las Bases Curriculares, el respetar las necesidades, intereses y fortalezas de las niñas y los niños y, al mismo tiempo potenciar su desarrollo y aprendizaje en una etapa decisiva.

El método Montessori es una combinación de filosofía, conceptos psicológicos y técnicas pedagógicas. Se basa en el amor por el niño y el respeto a sus capacidades naturales. Montessori fincó en el niño sus esperanzas de un mundo basado en valores fundamentales, como la cooperación, el control de sí mismo, el orden, la responsabilidad, la paciencia y el bien común. El método Montessori se basa claramente en una creencia en la libertad del espíritu. Se piensa que tal libertad se desarrolla mejor en un ambiente organizado alrededor de las experiencias sensoriales; sin embargo, éste énfasis de Montessori en la libertad individual de acción no debe limitarse, pues sus límites se encuentran determinados por el interés colectivo.

El nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje pero no necesariamente lo determina ni limita. No toda experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños, los hagan avanzar más allá de sus posibilidades iniciales. Los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos, y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo.

La educación parvularia busca favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como son los primeros

años de vida. Si bien es cierto que el ser humano está en un proceso continuo de aprendizaje durante toda su existencia, la evidencia experta sobre la materia demuestra la importancia que tiene este período en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación de valores, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensorio motricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros.

La tríada **desarrollo, enseñanza y aprendizaje** es fundamental para la educación, en la medida en que sus tres componentes se articulen y lleven a cabo en forma adecuada. El aprendizaje activa el desarrollo especialmente si lo que se propone a los niños se relaciona con sus experiencias previas. A su vez, las posibilidades de ir más allá en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo. En este sentido, los aprendizajes están más ligados a los estadios del desarrollo cuanto más cerca de los dos primeros años se encuentra el niño, flexibilizándose posteriormente según las experiencias que tenga.

Paulatinamente adquiere mayor incidencia el medio, y por tanto la enseñanza, lo que implica que aumentan las diferencias entre unos niños y otros como resultado de una creciente sensibilidad a los efectos externos, y a los efectos de su propia experiencia. Cuando esto ocurre, los perfiles del desarrollo empiezan a ser diferentes entre unos niños y otros y se hace cada vez más difícil describir el desarrollo en términos de estadios universales, siendo más fácil identificar los cambios en el desarrollo como efecto de los aprendizajes. (MEC, Chile, 2001 pag. 15)

Para las Bases Curriculares es fundamental tener presente como orientaciones centrales de la teoría pedagógica, y para la construcción y práctica curricular, un conjunto de principios que configuran una educación eminentemente humanista y potenciadora de las niñas y niños como personas que aprenden confiados y capaces.

Por lo tanto en su programa de educación parvularia rigen los siguientes principios pedagógicos: (MEC, Chile, 2001 pág. 17)

Principio de bienestar. Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales.

Principio de actividad. Implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora.

Principio de singularidad. Cada niña y niño, independiente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

Principio de potenciación El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Esto implica una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.

Principio de relación Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos

juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

Principio de unidad El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece.

Principio del significado Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos.

Principio del juego Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.

Objetivos Generales de la educación parvularia

La educación parvularia como primer nivel del sistema educativo busca como fin: Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas.

Los objetivos de la educación parvularia, ofrece a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.

Contenidos

Se organizan en términos de componentes:

Ámbitos de Experiencias para el aprendizaje	Núcleos de Aprendizajes Objetivos Generales	Aprendizajes Esperados Orientaciones Pedagógicas
Formación Personal y Social	Autonomía Identidad Convivencia	Primer ciclo Segundo ciclo
Comunicación	Lenguaje verbal Lenguaje artístico	Primer ciclo Segundo ciclo
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	Primer ciclo Segundo ciclo

Ámbito de experiencias para el aprendizaje son tres y organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial.

Núcleos de aprendizajes son ocho y corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito. Para cada uno de ellos se define un objetivo general.

Aprendizajes esperados. Especifican qué se espera que aprendan los niños. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente y después de esta edad hasta los seis años o el ingreso a la Educación Básica.

Orientaciones Pedagógicas. Procuran fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados. (MEC, Chile, 2001 pág. 35 – 72)

A continuación describimos cada ámbito de experiencia para el aprendizaje, sus correspondientes núcleos de aprendizaje.

1. Formación personal y social

La formación personal y social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes.

La formación personal y social de todo ser humano se construye sobre la seguridad y confianza básicas que comienzan a consolidarse desde el nacimiento, y que dependen en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos. Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas.

Sus núcleos de aprendizaje son: **Autonomía** considera los aprendizajes relacionados con el desarrollo gradual de la capacidad de los niños para valerse por sí mismos en todos los planos en forma activa y propositiva. Para el segundo ciclo, se ofrecen dos categorías: Motricidad y Vida saludable e Iniciativa y confianza. **Identidad** comprende los aprendizajes relacionados con el logro de la identidad y la autoestima positiva, dada la interdependencia de ambos procesos. Asignar valor a los atributos personales requiere del descubrimiento y reconocimiento previo de ellos. Para el segundo ciclo se ofrecen dos categorías: Reconocerse y apreciarse y Manifestar su singularidad. **Convivencia** aborda los aprendizajes relacionados con el establecimiento de relaciones interpersonales positivas basadas en el respeto a las personas, a las diversas comunidades, comenzando por la comunidad a la cual pertenecen, y a las normas y valores de la sociedad. El segundo ciclo ofrece las categorías de: Participación y colaboración; Pertenencia y diversidad y Valores y normas.

2. Comunicación

La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad.

La comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, adquiriendo especial significado en el proceso de aprendizaje de los primeros años, ya que potencia las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan.

En este ámbito se distinguen dos núcleos de aprendizaje que resultan fundamentales para el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas: **lenguaje verbal** que comprende el lenguaje oral y el lenguaje escrito, y **lenguajes artísticos** que involucran todos aquellos medios de expresión artística que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños y niñas. Para una mejor distinción y organización de los aprendizajes en el segundo ciclo, se ha estructurado el núcleo de lenguaje verbal en torno a dos categorías: lenguaje oral y lenguaje escrito: iniciación a la lectura y a la escritura.

3. Relación con el medio natural y cultural

La relación que el niño establece con el medio natural y cultural, que se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia, constituye una fuente permanente de aprendizaje.

El medio es un todo integrado, en el que los elementos naturales y culturales se relacionan y se influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio.

Es importante que la niña y el niño, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural.

Para este ámbito, y con el propósito de hacer distinciones con sentido para el aprendizaje de los niños, se plantean tres núcleos de aprendizajes que abordan un amplio y complejo campo de conocimientos: **Seres vivos y su entorno** alude a los aprendizajes relacionados con el descubrimiento, conocimiento y comprensión

del mundo animal, vegetal y mineral; los procesos de cambio que viven en su desarrollo y crecimiento; y las relaciones dinámicas que establecen con los elementos y fenómenos que conforman su entorno. **Grupos humanos**, sus formas de vida y acontecimientos relevantes considera la dimensión sociocultural del medio, y comprende los aprendizajes esperados relacionados con las formas de organización de los seres humanos que forman parte del mundo de los niños, las instituciones y sus sentidos principales para la vida familiar y comunitaria; también, los inventos y creaciones tecnológicas, artísticas y cívicas más significativas y los acontecimientos relevantes que son parte de la historia de las familias, las comunidades, el país y la humanidad. **Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación** organiza los aprendizajes esperados que potencian el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, favoreciendo en los niños las nociones de tiempo, espacio y causalidad, la cuantificación y resolución de problemas.

Metodología

Acorde al criterio de flexibilidad que postulan estas Bases, estos criterios y orientaciones están planeados en términos generales, para ser aplicados de diferentes formas según las modalidades de atención y curriculares por las que opten las Educadoras de Párvulos.

Criterios generales a considerar para organizar el trabajo diario a partir de las orientaciones de estas Bases Curriculares: (MEC, Chile, 2001 pág.105 – 106)

a) La selección y duración de los períodos según las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños.

Este criterio tiene relación con varios aspectos a considerar:

- El equilibrio de períodos regulares o constantes con los de tipo “variables.” Para ello se sugiere alternar ciertos períodos de estabilidad -que son esenciales para favorecer la seguridad y la atención de las necesidades básicas de los niños con la diversidad de actividades que se pueden ofrecer a través de los períodos

variables. Establecer jornadas estables, familiares, con regularidades, que provean a los niños seguridad y les permiten anticipar situaciones, favoreciendo entonces su bienestar.

Sin embargo, a la vez se deben propiciar situaciones nuevas, variadas y entretenidas, para favorecer la capacidad de asombro y de descubrimiento permanente de los niños, y otros tipos de aprendizajes que se aspiran.

- En relación a los períodos regulares o constantes como son los de higiene, los de acogida, encuentro y despedida, comentario de noticias, alimentación, cuidado y adecuación de su ambiente, etc., deben responder a una planificación, y por tanto, es necesario velar que en ellos se trabajen aprendizajes esperados de los diferentes núcleos y ámbitos de experiencias. Sin embargo, éstos períodos deben distribuirse equilibradamente con diversos períodos de actividades variables, según las características y necesidades de los niños. A su vez, acorde con el principio de actividad, el rol activo de los niños en estos períodos regulares es fundamental. Además debe resguardarse la continuidad entre períodos, debiéndose cuidar el tránsito entre éstos, evitando que no haya “esperas” infructuosas. Para ello, es importante la organización en subgrupos y el contar con actividades alternativas previamente planificadas.

- En relación a los períodos variables, para un adecuado equilibrio y ordenamiento de secuencias, cabe considerar como criterio básico la alternancia de actividades: internas con externas; individuales con grupales y/o colectivas; de mayor gasto energético y de menor movilidad física; de iniciación de actividades por parte de los adultos, y las que inician los niños. En cuanto a la duración, su extensión debe ser siempre flexible y variar según: la etapa de desarrollo de los niños y su capacidad de atención, concentración y perseverancia; los aprendizajes esperados que se pretenden favorecer y el grado de motivación específico de los niños frente a una determinada situación de enseñanza-aprendizaje. La duración de los períodos debe hacerse de manera tal que permita a los niños tener tiempo para explorar, ensayar, cometer errores, reflexionar y rehacer, etc.

b) La renovación de la jornada de trabajo a través de los períodos ofrecidos así como la duración de éstos durante el año debe planificarse atendiendo a los cambios de estación, los avances y cambios de necesidades de los niños en sus aprendizajes, tiempos de concentración y de realización de las actividades, como así mismo a sus intereses, respondiendo de esta forma al principio de significación de estas Bases Curriculares.

c) La importancia de que la jornada se enriquezca con períodos propuestos por los propios niños u otros miembros de la comunidad educativa (familia, comunidad) es un criterio que tiene relación con los contextos culturales y el nivel de desarrollo de los niños. Esto responde a los principios pedagógicos de bienestar y significación, y a las orientaciones propuestas en la sección de Comunidad educativa de estas Bases Curriculares. Este tipo de períodos, al igual que todos los demás, debe ir renovándose según los intereses y avances de los niños y según algunos propósitos educativos específicas de las familias y comunidades. Este criterio permite enriquecer la jornada de trabajo con períodos originales de mayor significación para los participantes, como por ejemplo, situaciones referidas a “contar sueños,” “inventar historias,” “expresar afectos,” “cuidar la naturaleza,” “viajar al espacio,” “desarrollar la espiritualidad” u otros similares.

Una organización temporal consistente con estas Bases Curriculares implica considerar todos estos criterios en forma permanente y reflexiva, de manera de contar, por una parte, con períodos de trabajo interesantes, creativos, novedosos, potencialmente de los niños y de sus comunidades y, por otra, con la posibilidad de realizar los cambios y reorganizaciones que sea necesario en forma oportuna y acorde a la realidad del grupo de niños y de la comunidad educativa en general.

Evaluación

Este criterio de flexibilidad, al igual que la metodología, está planeado, para ser aplicado de diferentes formas según las modalidades de atención y curriculares por las que opten las Educadoras de Párvulos.

En este contexto, se concibe la evaluación como un proceso **permanente** y **sistemático**, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones. Esto último implica evaluar tanto los aprendizajes referidos a las niñas y niños, como los distintos componentes del proceso de enseñanza: planificación, comunidad educativa, espacios educativos, organización del tiempo, metodologías, recursos, etc.,

La característica de ser un proceso permanente significa que debe estar presente durante todo el desarrollo curricular, a través de la evaluación diagnóstica, formativa y acumulativa. A su vez, la sistematización implica que debe responder a una planificación y análisis frecuente.

La evaluación diagnóstica o inicial que se realiza al comienzo del proceso respecto a todas las líneas de acción que involucra el proyecto educativo (trabajo con el equipo, familia, comunidad), en lo que comprende a los niños, debe proporcionar la información más completa posible sobre el crecimiento, desarrollo, capacidades, necesidades y fortalezas de ellos en relación a los aprendizajes esperados.

Para ello, y en función a estas Bases Curriculares, debería considerar los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje, sus núcleos y los aprendizajes que se busca que los niños logren. Asimismo, es importante diagnosticar las formas y estilos de aprender de cada niña o niño. De esta manera, se puede contar con información relevante para la planificación educativa general, posibilitando ajustarla o modificarla, al entregar un panorama real acerca de las necesidades de aprendizaje del grupo y de cada niña o niño en particular. Igualmente, orientará sobre los recursos y formas más adecuadas que se requieren para favorecerlos.

Lo fundamental de esta, es evaluar los aprendizajes esperados que los niños deben tener acorde a su etapa y sus experiencias previas.

La evaluación formativa o de proceso se realiza de manera continua a lo largo de toda la práctica pedagógica, aportando nuevos antecedentes en relación a los aprendizajes de los niños, y respecto del cómo se realiza el trabajo educativo en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, para ajustar o cambiar la acción educativa. La evaluación formativa de los niños se puede realizar a partir de la información cualitativa obtenida a través de registros de observación (cualquiera que sea su formato), así como también a partir de indicadores que pueden elaborar los propios educadores respecto de los aprendizajes esperados que se han favorecido.

La evaluación sumativa, acumulativa o final que se realiza al culminar un ciclo, tiene como finalidad determinar el grado en que niñas y niños han alcanzado los aprendizajes esperados en los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje. Debe ofrecer además información que permita retroalimentar y evaluar la planificación, la metodología, los materiales, el espacio educativo, la organización del tiempo y el trabajo de la comunidad educativa. También pueden existir evaluaciones del impacto de los aprendizajes sobre el desarrollo infantil y del programa en su conjunto.

La selección de situaciones e indicadores relevantes para evaluar los aprendizajes

La evaluación en educación parvularia se reconoce como uno de los procesos más desafiantes y complejos de realizar para que efectivamente aporte al enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Depende en gran parte de las habilidades del educador para observar, registrar y seleccionar las situaciones relevantes y pertinentes que permitan evaluar los aprendizajes esperados. Igualmente compleja es la formulación de juicios valorativos para establecer la adecuada orientación que surge de cada situación.

Es por tanto de gran importancia que la selección de situaciones e indicadores que el educador concibe como fundamentales para evaluar los aprendizajes esperados

responda a las características particulares de su grupo de niñas y niños, y de la comunidad educativa en general.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes de los niños, la información cualitativa es sin duda la que aporta mayor claridad respecto a qué, cuándo y cómo han aprendido. Este enfoque implica la aplicación de una serie de instrumentos y técnicas centrados en la observación individual o grupal de los niños y que pueden ser más abiertos o más estructurados. Entre los que se consideran más abiertos, los registros anecdóticos individuales o grupales dan cuenta descriptivamente de las respuestas de los niños a un determinado aprendizaje. Igualmente las “escalas de apreciación, calificación o evaluación,” que gradúan las posibles respuestas de los niños, permiten discriminar diferencias más cualitativas en el logro de los aprendizajes de cada uno de ellos. Las listas de cotejo o de control, que posibilitan registrar aprendizajes de muchos niños trabajando en forma simultánea, si bien proporcionan menos información respecto al proceso de aprendizaje, permiten evaluar algunos aprendizajes esperados cuyos logros se aprecian en indicadores cuantitativos: ampliación del vocabulario, números empleados en el conteo, entre otros.

Lo fundamental es que los indicadores que se seleccionen cuantitativos y cualitativos según sean los aprendizajes a evaluar y las situaciones en las que éstos se desarrollan apunten a lo esencial de estos aprendizajes. Esta recomendación implica no sólo que el indicador sea observable, preciso y directo en su especificación, sino que muchas veces es necesario detectar evidencias sutiles, que indican efectivamente que la niña o el niño ha avanzado en ese aprendizaje.

Cabe además considerar que se requiere de más de una situación evaluativa para confirmar el avance de un niño en ese aprendizaje, siendo importante también que el contexto donde él manifiesta sus posibles logros sea lo más habitual posible,

evitando que la situación evaluativa se transforme en un momento aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en condiciones artificiales.

Al aplicarse todos estos procedimientos en función de los aprendizajes esperados, debe integrarse la información obtenida con el fin de emitir el juicio valorativo que permita la toma de decisiones. Es importante que la información que se obtenga permita tener una visión de conjunto y secuenciada en el tiempo, que propicie el apreciar la evolución de la niña y del niño durante su permanencia en algún programa de educación parvularia. Por lo mismo, resulta fundamental en este proceso analizar, por una parte, en qué ámbitos y núcleos de aprendizaje los niños han ido progresando y en qué otros se han ido produciendo estancamientos o retrocesos; y, por otro, identificar qué aprendizajes prioritarios en la planificación mantienen un ritmo de enriquecimiento adecuado y en cuáles van apareciendo dificultades, para saber cómo afrontarlas.

Los informes a las familias

Deben ser documentos frecuentes, fácilmente comunicables, que ayuden a visualizar y apoyar el proceso educativo que se está realizando. Es importante cuidar los juicios y apreciaciones que se hacen de las niñas y niños, ya que el aprendizaje es un proceso permanente y los logros son cambiantes y modificables. Por ello, se debe entregar información significativa acerca de los avances y especialmente de las fortalezas y potencialidades, considerando también aquellos aprendizajes que requieren un mayor apoyo conjunto. Entregar una visión positiva de los niños ayuda a aumentar las expectativas que se tiene de ellos, potencia su autoestima y hace que se preste mayor atención a sus logros, promoviendo una mayor confianza en sus capacidades y un mejor apoyo en aquellos aspectos que requieren mayor desarrollo.

Hay niñas y niños que pueden presentar problemas emocionales, de retraso en el desarrollo o respecto de algún aprendizaje en especial. Es importante no dar opiniones perentorias que pueden afectar y condicionar la actitud y comportamiento de los padres con respecto al niño, pero también es fundamental

desarrollar una actitud de alerta para detectar precozmente los problemas de crecimiento, desarrollo y aprendizaje y, de esta manera, actuar a tiempo.

En esos casos se debe informar a los padres cuidando de plantear estos temas como una preocupación, y orientándolos para que acudan a un especialista que evalúe al niño en forma más precisa. También se debe considerar la diversidad de ritmos y características entre los diferentes niños y niñas -criterio a tener presente en forma muy particular, en el caso de aquellos con necesidades educativas especiales- y la oportunidad de los procesos de evaluación. Esto significa, por ejemplo, que al ingresar un niño a cualquier programa de educación parvularia difícilmente evidenciará todos los aprendizajes que ha alcanzado, por razones de confianza y seguridad, debiendo entonces seleccionarse otros momentos para la evaluación de otros aprendizajes esperados.

La evaluación de los adultos responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje
Respecto a la evaluación de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los factores claves que debe evaluarse periódicamente es el desempeño de los diversos agentes educativos en relación a la efectividad con que se ha desarrollado el proceso. La autoevaluación de los adultos en relación a su labor pedagógica en la organización y gestión de los diversos elementos y factores curriculares que se ponen en juego se hace fundamental al momento de considerar variables que no dependen del niño y niña y que pueden haber influido en el logro de los aprendizajes.

2.4 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR ARGENTINA

En Argentina, la sanción de la ley 1420 de Edificación Común en 1884, marcó los principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas, garantizando la obligatoriedad, gratuita y gradualidad. En su artículo 5º indicaba que “la obligación escolar supone la existencia de la Escuela Pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes, en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes, en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece la ley. El jardín de infantes ya estaba considerado en el proyecto educativo como escuela especial de enseñanza primaria.

A partir de la creación del primer Jardín de Infantes en la provincia de Entre Ríos en el mismo año de la sanción de la Ley, el Nivel Inicial ha ido adquiriendo su identidad a través de las distintas políticas educativas, los procesos y cambios sociales surgidos a lo largo de los años, así mismo distintas leyes, ordenanzas y decretos sancionados posteriormente a la ley de 1420, incidieron con avances y

retrocesos en la evolución del nivel. Casi después de un siglo se sanciona la Ley Federal de Educación.

Las sesiones extraordinarias de 1991 de la Cámara de Senadores la definía como "Ley General de Educación" y establecía la estructura del Sistema educativo incluyendo a la Educación Inicial.

Establecía:

- a) Educación Inicial, constituida por el jardín de Infantes para los niños de 3 y 4 años de edad, Las jurisdicciones educativas presentarán apoyo a las familias y las instituciones de la comunidad para que estas brinden, cuando se requiera, servicios de jardín maternal para niños menores de 3 años.
- b) Educación General Básica, obligatoria, de 10 años de duración a partir de los 5 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos.

En el mismo se incluía al preescolar conjuntamente con el nivel primario y los dos primeros años del ciclo básico del nivel secundario como integrante de la estructura de la Educación General Básica.

Tal como lo expresa el proyecto original del Senado la sala de 5 años no estaba incluida en el Nivel Inicial formando parte de la Educación General Básica con carácter obligatoria. Asimismo en el ciclo de menores de 3 años no se define la responsabilidad del Estado de garantizar la educación, dejando librado el requerimiento de la comunidad.

Al difundirse la publicación en 1992 de dicho proyecto y antes de su paso a la Cámara de Diputados las luchas y movilizaciones de amplios sectores de la población hicieron posible revertir algunos aspectos de dicho proyecto.

Es así que en 1993, cuando se sanciona la Ley 24195 como Ley Federal de Educación se establece en el artículo 10 a la Educación Inicial constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, **siendo obligatorio el**

último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que estas lo brinden y ayuda a las familias que lo requieran.

Si bien la lucha favoreció la inclusión de la sala de 5 años al Nivel Inicial, el ciclo educativo de 0 a 2 continúa tal cual el proyecto original del Senado sin haberse producido las modificaciones que garanticen su inclusión en la estructura del nivel.

La función de la Educación Inicial, es profundizar los logros educativos adquiridos en la familia, iniciar el proceso de alfabetización y comenzar el desarrollo sistemático en los procesos curriculares.

Se distinguen dos funciones básicas en este nivel educativo: una social y otra pedagógica. La primera es complementaria de la que realiza la familia. Responde a las características de la comunidad en la que funciona la institución, constituyéndose en un centro de irradiación cultural, para lo cual debe tenerse en cuenta la idiosincrasia de esa comunidad. La función pedagógica se concreta en acciones educativas.

El Nivel Inicial favorece:

- La apropiación del conocimiento socialmente válido
- El fortalecimiento de la autoestima
- La formación de niños capaces de reconocerse, aceptarse y valorarse en el marco sociocultural del cual forman parte
- Niños solidarios, críticos, seguros, integrados, afectivos, poseedores de conocimientos y recursos que les permitan conquistar su autonomía.

2.4.1 Diseño Curricular de la Educación Preescolar Argentina

El Plan de Estudios que rige al último año del nivel inicial son los contenidos básicos comunes (CBC), son el conjunto de los saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país, se organizan de acuerdo con las

siguientes áreas: Lengua y Literatura, Matemáticas, Área expresiva (expresión

Categorías	ARGENTINA
Fundamentos Psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje Significativo = Constructivismo - Enseñanza – Aprendizaje
Propósitos U Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar la estructuración del pensamiento - Favorecer el proceso de maduración del niño - Estimular la socialización - Fortalecer vínculos escuela – familia - Prevenir y atender las desigualdades que presenten los niños
Contenidos	<p>Áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matemática - Integrada (Cs. Sociales, Cs. Naturales y Tecnología) - Lengua - Educación Artística (expresión corporal, plástica y música) - Educación Física
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - El ambiente - Los objetivos - Los contenidos - La unidad didáctica - Las actividades de enseñanza-aprendizaje
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación Inicial - Evaluación Continua - Evaluación Final

corporal, música y plástica), Área social, natural y tecnológica (integrada), Área de Educación Física, los que, a su vez, se organizan en bloques.

Fundamentos psicopedagógicos

En el diseño curricular de Argentina se habla del aprendizaje significativo, esto nos lleva a pensar que su teoría es constructivista. La concepción constructivista dice que aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal

sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender; esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprenderlo no se trata de una aproximación vacía, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que puede dar cabida a algo nuevo.

Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe, esto no es solo una acumulación de nuevos conocimientos sino la integración, modificación o establecimiento de los conocimientos ya adquiridos formando así una estructura y una nueva organización del aprendizaje adquirido.

La función pedagógica del diseño curricular de Argentina, se concreta en acciones educativas que pretenden el alcance de aprendizajes por parte del niño, que le permitan desarrollarse en todos los campos, como ser individual, e integrarse activamente como ser social, a las comunidades de las que forma parte (familia, escuela, barrio, etc).

En esta función pedagógica se apunta a dos propósitos fundamentales: la socialización y la alfabetización.

La socialización implica la transmisión, apropiación y recreación de las necesidades que surgen de la convivencia en una sociedad – modelos normativos, pautas, valores, hábitos y modos de interacción – y también con la transmisión de toda la herencia cultural.

La alfabetización implica la adquisición, construcción y apropiación del conocimiento de los saberes que le permitan iniciarse en los aprendizajes sistemáticos curriculares. (MEA, Argentina, 1996 pág. 30)

La propuesta de enseñanza-aprendizaje depende de las definiciones que se adopten con respecto a :

- a) El enfoque epistemológico: referido al conocimiento que se transmite, es el eje de estructura a los demás. Se debe poner atención en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje orientando la enseñanza al desarrollo de “competencias”, de manera que se logre una formación integral e integrada. Su satisfacción es el pasaporte para la participación responsable de los individuos en la sociedad desde una actitud de respeto por el patrimonio cultural y los valores democráticos.
- b) La teoría del aprendizaje: que explica acerca de las características que tiene el proceso de adquisición del conocimiento y cómo se produce el aprendizaje.
- c) La teoría curricular: es decir, el recorte particular que se decide realizar en cuanto a los contenidos y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo más importante en este sentido es la valoración de cuáles son los contenidos más altamente significativos, lo que supone a su vez decisiones sobre cómo organizarlos y secuenciarlos, cómo evaluar, etc.
- d) La organización de la institución: es el punto clave del nuevo modelo escolar que posibilitará o no el éxito en la implementación de la propuesta de enseñanza-aprendizaje. La escuela debe ganar en autonomía y en un aprovechamiento eficaz de sus recursos humanos y materiales. La posibilidad de elaborar un proyecto institucional propio, potenciará la creatividad en la búsqueda de alternativas para atender mejor los desafíos locales y asegurar mayor equidad. (MEA, Argentina, 1996 pág. 14)

Conocer es comprender significados y se denomina significativo al tipo de aprendizaje que permite incorporar la información mediante un proceso reflexivo.

Es una incorporación consciente y responsable de los hechos, los conceptos y las experiencias para generar nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras mentales, mediante los cuales el alumno pueda analizar y solucionar los problemas que se le plantean.

El aprendizaje significativo es un proceso activo y personal, cuyos requisitos básicos son los siguientes:

- El material debe ser potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, de modo que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes. Para ello el contenido propuesto debe estar bien organizado y ser presentado adecuadamente, para favorecer la atribución de significado conforme a la realidad por parte del alumno.
- Una disposición o actitud favorable en el alumno que le permita relacionar de manera sustancial e intencionada el nuevo contenido con los conocimientos previos intentando dar un sentido a lo que aprende. (pág. 15)

El proceso de construcción de los aprendizajes por parte del niño no dependen sólo de su relación con los contenidos propuestos, sino que requiere que el docente, a través de su ayuda ajustada y a las características de ambos con respecto a su realidad, permita alcanzar adecuadamente los aprendizajes propuestos, los que serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones de enseñanza diseñadas por el docente.

Objetivos de la educación inicial

La Ley Federal de Educación (Cap. II) detalla como objetivos del Nivel Inicial los siguientes: (MEA, Argentina, 1996 pág. 31)

- Incentivar: el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- Favorecer el proceso de maduración del niño en lo sensoriomotor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo y los valores éticos.
- Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y

ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

Contenidos

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de la escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estipular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimientos.

Cuando se hace referencia a la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es importante señalar que esta distinción es por sobre todo y ante todo de naturaleza pedagógica, ya que en la práctica dentro del aula un mismo contenido puede ser abordado desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.

Contenidos conceptuales

Son aquellos que se refieren al aprendizaje de conceptos, hechos, principios, nociones, situaciones o símbolos que tienen ciertas características comunes. En el Nivel Inicial constituyen las primeras nociones que permiten a los niños comprender e interpretar la realidad y que en etapas posteriores podrán dar lugar a conceptos cada vez más complejos. Por tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ofrecer a los niños situaciones que permitan ir elaborando y ampliando sus marcos de interpretación de la realidad reelaborando y construyendo nuevos conceptos.

Los conceptos, como los procedimientos y las actitudes exigen comprensión, vinculación con saberes anteriores y se construyen gradualmente.

Contenidos procedimentales

Son los saberes indispensables que conducen al saber hacer. Incluyen habilidades, destrezas, estrategias, secuencias, técnicas, método de aprender por

los niños. Presentan distintos grados de generalidad relacionados a veces con distintas disciplinas y en otros con un campo disciplinario determinado.

Contenidos actitudinales

Son los relativos al aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y normas.

La aceptación de los contenidos actitudinales como aspectos a ser enseñado por el docente implica concederles un tiempo y un espacio para su apropiación, planificando estrategias pertinentes y proponiendo actividades de interacción. El interés, el entusiasmo y la valoración que manifiesta el docente por lo que enseña será transmitido al alumno y se construirá en un factor motivacional fundamental para el aprendizaje

Los contenidos se presentan en cinco capítulos, los que a su vez, se organizan en bloques. Cada bloque comprende conjuntos de conocimientos que se interrelacionan significativamente. :

1. Matemáticas

El conocimiento matemático es construido por los niños a partir de los problemas a los que se enfrentan en su vida cotidiana, pero este conocimiento no es espontáneo, es un producto cultural.

Mediante la enseñanza de la matemática, los alumnos y alumnas del Nivel Inicial tendrán la oportunidad de :

- Desarrollar y enriquecer sus posibilidades de cuantificación.
- Organizar el espacio cercano y el de sus desplazamientos. (MEA, CBC, 1996 pág.23)

Los bloques que integran matemáticas son: Número, Espacio, Mediciones, Contenidos procedimentales, Contenidos actitudinales.

2. Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología

Incluyen contenidos provenientes de diferentes campos del conocimiento, adecuado para que los niños conozcan y organicen la realidad natural, social y tecnológica. (MEA, CBC, 1996 pág. 39)

Los bloques de esta área son: El ambiente natural y social, El tiempo de la comunidad, Relaciones entre las personas y formas de organizarse, La vida y sus procesos, Objetos y materiales del ambiente, Contenidos procedimentales, Contenidos actitudinales

3. Lengua

El lenguaje posibilita la comunicación y el intercambio entre las personas. Mantiene relaciones complejas y profundas con el pensamiento. Es el instrumento mediador en la construcción de conocimientos y, por lo tanto, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños y niñas

Por él se aprende a interactuar en la sociedad, a integrarse a su cultura, y a apropiarse de sus modos de pensar, de hacer, de sus creencias y de sus valores. (MEA, CBC, 1996 pág. 57)

Los bloques que integran a este son: Lengua Oral, Lengua escrita, Reflexión acerca del propio lenguaje, Literatura, Contenidos procedimentales, Contenidos actitudinales

4. Expresión corporal, plástica y música

Los contenidos de este capítulo pretenden formar niños y niñas que puedan construir y explorar creativamente sus formas de expresión y comunicación. Estas formas son propias, únicas e irrepetibles. Se construyen desde lo personal y son recibidas por los demás de múltiples modos. (CBC pág. 71)

La Expresión Corporal es una disciplina que tiene un enfoque artístico-educativo. Brinda a los niños la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo y de reflexionar sobre estas vivencias; contribuye a formar niños pensantes, actuantes, sensibles, imaginativos y creativos.

La Plástica es un medio con el cual niños y niñas se expresan y comunican sentimientos, ideas y actitudes. Ellos crean y representan al mundo que los

rodea y el mundo de la fantasía, en imágenes bidimensionales o tridimensionales.

La Música es un lenguaje, una forma de expresión y comunicación con la que todos se vinculan.

Conjuntamente con las otras disciplinas artísticas, es fuente de identificación de las personas con su grupo cultural, es uno de los medios que permiten reconocerse como perteneciente a una familia, una comunidad, una generación, etc.

Los sonidos, los ritmos, la música permite evocar sensaciones, emociones, expresiones, momentos compartidos con los otros.

5. Educación Física

Es una educación por el movimiento que considera al cuerpo como una totalidad, que tiene una historia con influencias sociales y culturales. Se propone mejorar la salud, la formación física y la adquisición de destrezas y habilidades propias de la edad, prestigiando en este proceso las vivencias corporales y motrices con sus connotaciones socioafectivas. (MEA, CBC,1996 pág. 85)

Sus bloques son: Conciencia corporal: imagen y percepciones, Conocimiento y dominio del cuerpo y los objetos en el ambiente, Juegos motores, Contenidos actitudinales,

Metodología

Las Instituciones del Nivel Inicial son en sí mismas agentes de integración social, no sólo en su estructura interna y modalidad de funcionamiento, sino en su interacción con el medio a través de los contenidos que seleccionan y la metodología que implementan.

Se organiza sobre la base de los siguientes elementos:

1. El ambiente

En esta interacción se desenvuelve el niño, en un ambiente social y natural, que se transforma en un gran abecedario educativo. La didáctica no sólo tiene como escenario al medio sino también, a él refiere sus contenidos de aprendizaje estrechamente vinculados con la realidad que el niño aprende a organizar y comprender, a partir de su propia inserción en el mismo como sujeto social.

Es el docente que con su intencionalidad pedagógica invitará al niño a observar, discriminar, reflexionar, analizar, comparar, interpretar, clasificar, explorar los muchos objetos, signos lingüísticos, lógicos, perceptivos, códigos que interactúan en la realidad cotidiana.

2. Los objetivos

Su formulación será coherente con los objetivos institucionales, el conocimiento profundo de las capacidades evolutivas de los niños, las características del grupo y el contexto comunitario.

Establecer su formulación y concreción requiere de un trabajo conjunto del equipo docente que conlleve al análisis y reflexión para poder realizar los ajustes necesarios que permitan fijar la dirección del aprendizaje.

3. Los contenidos

Son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización.

4. Unidad Didáctica

Unidad se define como: propiedad que no puede ser dividida sin dejar de ser lo que es, Didáctica como: arte de enseñar. Disciplina que se ocupa de la teoría, la planificación y la práctica de la enseñanza.

Ambos términos relacionados entre sí indican en el Nivel Inicial la configuración de una estructura cuyos componentes se hallan interrelacionados cada uno con los demás y con la totalidad.

Estas unidades didácticas seleccionadas por el docente se organizan a partir de contextos sociales que constituyen un recorte de la realidad significativa para los niños

La observación e investigación del ambiente a observar por parte del maestro, previo a ser trabajado por los niños, es condición indispensable para poder definir los contenidos en relación a todos los elementos que componen ese ambiente: las personas, las actividades, los objetos, los espacios, la historia, el entorno natural, los tiempos, las relaciones, los cambios, todos aquellos puestos en relación, es decir como situaciones de la vida, de intercambio y de significación social.

Esta didáctica descarta la información verbal y abstracta, desprendida de la realidad del niño, así como también la desintegración de los elementos que componen esa realidad, por ejemplo: los vestidos, los alimentos, el cuerpo, los transportes, etc.

Significa la unidad constituida como una situación total y vital que permita al niño la Integración de esos elementos relacionando, analizando, confrontando, indagando, facilitando la comprensión de esa realidad compleja.

Teniendo en cuenta que a partir de los dos años, el niño ya se ha iniciado en la estructuración del mundo de los objetos y personas que constituyen su universo cotidiano organizando a partir del lenguaje y el juego la comprensión y organización de la realidad que lo rodea, es en la segunda etapa del año en que los docentes podrán ir organizando progresivamente la tarea a través de la propuesta de diversas situaciones de aprendizaje que posibiliten el comienzo de una unidad didáctica que acerque al niño a la indagación de un ambiente significativo.

5. Las actividades de enseñanza-aprendizaje

Cada una de las actividades ofrece una intención diferente, hay un eje que es común en todas y se inserta tanto la propuesta del docente como la actitud del mismo frente a ellas.

Para hablar de actividad, la misma debe:

- a) Generar situaciones de aprendizaje que implique desafío. Una dificultad que permita reestructurar el conocimiento previo posibilitándolo enriquecer y modificar ese conocimiento.
- b) Permitir una interacción con los otros para posibilitar el intercambio necesario, el disenso, la confrontación, los desacuerdos y los acuerdos.
- c) Suscitar situaciones de juego que provoquen placer y que al mismo tiempo sean susceptibles de enriquecimiento.
- d) Presentar flexibilidad para encontrar diversas formas de resolución.

La comunicación y complementariedad entre docentes inciden en una planificación adecuada que permita que cada momento del día brinde al niño situaciones educativas enriquecedoras que evite la improvisación, pasar el tiempo, dejar hacer, y la actitud pasiva del maestro como mero espectador de los hechos que transcurran.

Evaluación

La evaluación es parte integrante de las interacciones que entre docentes y alumnos tienen lugar en la escuela; se fusiona con los aprendizajes, los convalida y reorienta y actúa como mecanismo de revisión de los procesos de enseñanza.

La evaluación es un proceso amplio, complejo y progresivo que atraviesa el quehacer educativo. Posibilita al docente obtener información sobre el aprendizaje del alumno para tomar decisiones, como así también comprobar la eficacia de las estrategias implementadas y realizar modificaciones en tal sentido.

Se entiende a la evaluación como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas y sus resultados. Permite analizar la información, sistemáticamente recogida, con el objeto de comprender y/o explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para orientar al docente y a la institución educativa en la toma de decisiones que mejoren dicho proceso. A partir de esto se diferencian dos dimensiones en el proceso de evaluación educativa.

La primera dimensión, de carácter eminentemente pedagógico-didáctica, tiene una finalidad explicativa: proporcionar una comprensión, lo más profunda posible, de cómo se desarrollaron las prácticas educativas, de las condiciones que afectaron el proceso, de las maneras de cómo éste se originó, del estudio de aquellos aprendizajes, que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender todo el proceso educativo.

La segunda dimensión, responde a requerimientos propios de la organización institucional del sistema educativo, y su finalidad es básicamente descriptiva: dar cuenta de si se han alcanzado o no los aprendizajes básicos estipulados para un determinado tramo de la escolaridad.

Las fases de la evaluación son:

Evaluación inicial: para identificar las posibilidades y necesidades de los alumnos, sus intereses, su situación actual, su historia escolar, no con el ánimo de rotular, sí con el propósito de conocer para apoyar y potenciar

Evaluación continua para identificar el aprovechamiento del alumno y considerar las posibles intervenciones por la adecuación de los objetivos, metodologías, los contenidos, los ritmos, etc.

Evaluación final: contempla las comprobaciones de los logros a lo largo del año escolar, triangulando la información brindada por diferentes actores y el alumno mismo. Obtenida de los procesos y de los resultados, como así también de los contextos en que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Empleo de variadas técnicas e instrumentos para la recolección de la información
- La evaluación para mejorar los procesos de enseñar y aprender, supone la necesidad de evaluar el propio proceso de evaluación: metaevaluación.

CAPITULO 3

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MODELOS CURRICULARES DE MÉXICO, CHILE Y ARGENTINA.

El interés creciente de la educación preescolar por organizaciones internacionales y los gobiernos de México, Chile y Argentina se explica por diversos motivos; la incorporación de mujeres al mercado laboral, la extensión de servicios educativos en el gobierno, los avances en el conocimiento que los niños van adquiriendo durante la primera infancia y el fortalecimiento de experiencias y aprendizajes que los niños poseen y les permitan el desarrollo cognitivo, psicomotriz y socioafectivo.

Como resultado y buscando formas para extender la cobertura y mejorar la calidad educativa de este nivel, a partir de 1993, Argentina garantiza la obligatoriedad con el último año de preescolar el cual entra en la educación general básica obligatoria siendo así de 10 años el nivel básico, en México a partir del 2001 el Congreso de la Unión aprobó un decreto en el artículo tercero Constitucional en donde establece la obligatoriedad en el preescolar teniendo como plazos: tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005, segundo año a partir del ciclo 2005-2006, y primer año a partir del ciclo 2008-2009, en el caso de Chile donde no se considera obligatorio el preescolar pero si se preocupan por la educación desde los primeros meses de vida.

En Chile este nivel se imparte en una diversidad de establecimientos que se clasifican de acuerdo a sus fuentes de financiamiento, modalidades curriculares, instituciones o programas que lo desarrollan y el tipo de dependencia

administrativa que poseen; en cambio México ofrece tres modalidades de educación: la general, que es impartida por la Secretaria de Educación Pública , el gobierno de los estados y los particulares en los medios rural y urbano, de educación indígena que es impartida por la SEP a través de la dirección general de educación indígena y por último, los cursos comunitarios que dan servicio a las localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria impartido por jóvenes egresados de secundaria.

Como podemos, observar existe una marcada diferencia en cuanto a la organización de la educación preescolar de cada país, sin embargo destaca el hecho de que la educación preescolar se imparte de forma gratuita.

A continuación presentamos las similitudes y diferenciadas de las categorías a analizar que son las siguientes: fundamentos psicopedagógicos, propósitos, contenidos, metodología y evaluación, de los modelos curriculares de México (PEP 92), Chile (Bases Curriculares) y Argentina (Diseño Curricular).

Las similitudes se verán resaltadas de forma cursiva.

Para analizar los fundamentos psicopedagógicos se tomarán en cuenta las siguientes categorías: la teoría en la que se basa cada programa, el desarrollo infantil y el aprendizaje.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS		
MÉXICO PEP 92	CHILE BASES CURRICULARES	ARGENTINA DISEÑO CURRICULAR
DIFERENCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> - Se fundamenta según la teoría de Piaget - El desarrollo es el resultado de la relación del niño con su medio, el juego es elemental para el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Método de María Montessori - Tríada: desarrollo enseñanza y aprendizaje - Principio de : Bienestar, Actividad, Singularidad, Potenciación, Relación, Unidad, Significado y del Juego 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje Significativo Constructivismo - Enseñanza – Aprendizaje

Como podemos percibir en el cuadro, no se aprecian similitud alguna entre los programas; sin embargo, sí hay diferencia ya que la concepción que maneja cada programa es distinta en base a su teoría.

La esencia del PEP'92, retoma el punto clave de Piaget: la adquisición del conocimiento del niño de una forma integral no separada o aislada, esto es lo que se llama principio de globalización, considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognitivos y sociales) dependen uno de otro. Así mismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global.

El juego adquiere gran importancia debido a que es en la etapa preescolar no solo entretenimiento sino una forma de expresión. El juego es esencialmente simbólico lo cual es importante para sus desarrollo psíquico, físico y social.

Entre los principios que considera el PEP'92 está el respeto a las necesidades e intereses de los niños y su capacidad de expresión y juego, favoreciendo así su proceso de socialización.

En el caso de las Bases Curriculares la propuesta se fundamenta en el método de María Montessori el cual respeta las necesidades, intereses y fortalezas de los niños y al mismo tiempo potencia el desarrollo y aprendizaje.

Asimismo, se menciona que el nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje pero no necesariamente lo determina ni limita, esto da como resultado la tríada desarrollo, enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje depende en cierto grado de pautas madurativas del desarrollo y de la enseñanza que representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo.

El programa se fundamenta en distintos principios pedagógicos los cuales se caracterizan por la formación de valores, el rol activo de los niños en sus aprendizajes, la importancia de la afectividad, de la comunicación de la creatividad y del juego así como también que los niños sean activos, participes del tiempo y del espacio que les ha tocado vivir, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje que las personas y los ambientes generan.

En el caso del Diseño Curricular, se habla del aprendizaje significativo, lo cual nos lleva a pensar que su diseño se basa en la teoría constructivista, en donde el niño con sus aprendizajes previos es el único responsable de su propio conocimiento y desarrollo.

El proceso de construcción de los aprendizajes por parte del niño no dependen sólo de su relación con los contenidos propuestos, sino que requiere que el docente, a través de su ayuda ajustada y a las características de ambos con respecto a su realidad, permita alcanzar adecuadamente los aprendizajes propuestos, los que serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones de enseñanza diseñadas por el docente.

El Diseño Curricular plantea propuestas de enseñanza-aprendizaje según las diferentes definiciones, en lo que se refiere al enfoque epistemológico el cual habla acerca del conocimiento que se transmite, la teoría del aprendizaje que es el procesos de adquisición del conocimiento y cómo se produce el aprendizaje, la teoría curricular se refiere a la valoración, organización y secuencia de los contenidos altamente significativos y la organización de la institución a la elaboración de un proyecto institucional propio buscando alternativas para lograr un aprovechamiento de sus recursos humanos y materiales.

Cuenta con una función pedagógica que se concreta en acciones educativas que pretenden el alcance de aprendizajes por parte del niño que le permitan desarrollarse en todos los campos, como ser individual, social, y de las comunidades de las que forma parte

Esta función tiene dos propósitos fundamentales, la socialización y la alfabetización. La socialización implica la transmisión, apropiación y recreación de las necesidades que surgen en la convivencia dentro de una sociedad.

La alfabetización implica la adquisición construcción y apropiación del conocimiento que le permita iniciarse en los aprendizajes.

PROPÓSITOS		
MÉXICO PEP 92	CHILE BASES CURRICULARES	ARGENTINA DISEÑO CURRICULAR
<p>SIMILITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e identidad personal - Socialización - <i>Formas de expresión creativa través del lenguaje, pensamiento y cuerpo</i> <p>DIFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de su sensibilidad en relación con la naturaleza - Acercamiento al arte y cultura 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Promover el bienestar integral, la identificación y valoración progresiva del niño y la niña</i> - <i>Potenciar la participación permanente de la familia en conjunto con la comunidad</i> - Favorecer aprendizajes oportunos y pertinentes de calidad y con sentido para los niños y niñas - Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica - Generar experiencias de aprendizajes hacia la formación de valores 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Favorecer el proceso de maduración del niño</i> - <i>Estimular la socialización</i> - <i>Incentivar la estructuración del pensamiento, imaginación, formas de expresión personal y de comunicación</i> - <i>Fortalecer vínculos escuela familia</i> - Prevenir y atender las desigualdades que presenten los niños

Consideramos que los objetivos de los tres programas, concuerdan con la concepción de Zabalza (1987) donde plantea que los objetivos generales tienen que establecer las capacidades intelectuales, afectivas, motrices, de relación interpersonal e inserción social que se pretenden desarrollar en los niños al finalizar la educación infantil.

En relación a lo anterior, podemos encontrar que la similitud que se presenta en los tres programas es que se desarrollan las capacidades afectivas al trabajar la autonomía, valoración e identidad personal, favoreciendo el proceso de maduración del niño.

En el caso del PEP'92 y del Diseño Curricular, se presenta como un objetivo general estimular la socialización, sin embargo, las Bases Curriculares la trabaja sin necesidad de planteárselo como un objetivo, ya que en el programa es un tema a desarrollar dentro de los contenidos.

Otra similitud que se observa entre estos dos programas es el de crear en el niño formas de expresión creativa a través de la lengua, cuerpo y mente, todo esto es para que tenga un mejor desenvolvimiento social y una estructuración de su pensamiento.

En las Bases Curriculares y el Diseño Curricular otra similitud que se observa, es la importancia que le dan dentro de la educación a la participación de la familia fortaleciendo los vínculos que esta puede tener dentro del contexto escolar, en el caso muy particular de la educación parvularia, se da una participación constante con la familia en todas las actividades que las escuelas desarrollan; sin embargo el PEP 92 no le da importancia al vínculo familiar dentro de la educación.

En cuanto a las diferencias que los tres programas presentan destaca lo siguiente:

El PEP 92 plantea el desarrollar en los niños el cuidado y la sensibilidad por la naturaleza, así como también el acercamiento al arte y la cultura por medio de diversos material y técnicas, tanto así, que dentro de los contenidos manejan bloques refiriéndose a estos dos puntos en particular.

Las Bases curriculares pretenden fortalecer los aprendizajes del niño de manera oportuna a través de los contenidos que plantea el programa, dándole sentido y propiciando en el niño la disposición por aprender de forma activa, creativa y permanente.

Asimismo, este documento señala explícitamente que la educación preescolar le ha de facilitar el cambio a la Educación General Básica, desarrollando habilidades, actitudes y procesos de enseñanza y aprendizajes necesarios. El último objetivo requiere la participación de la familia, ya que con ella inician en los niños y niñas la formación de valores como la verdad, justicia, el respeto a los demás, solidaridad, libertad, belleza y sentido de nacionalidad, todo esto en función del bien común.

En el Diseño Curricular de Argentina se pone especial interés en la prevención y atención de aspectos físicos, psíquicos y sociales, para lo cual se cuenta con programas especiales así como con el apoyo de instituciones comunitarias para poder canalizar y ayudar a los niños que requieran de un apoyo o atención especializada.

CONTENIDOS		
MÉXICO PEP 92	CHILE BASES CURRICULARES	ARGENTINA DISEÑO CURRICULAR
<p>SIMILITUDES BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DE:-</p> <ul style="list-style-type: none"> - matemáticas - la lengua - sensibilidad y expresión artística - psicomotricidad - con la naturaleza <p>DIFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - con la naturaleza 	<p>AMBITOS DE EXPERIENCIAS PARA EL APRENDIZAJE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Relación con el medio natural y cultural - Relación con el medio natural y cultural - Formación personal y Social 	<p>ÁREAS DE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matemática - Lengua - Educación Artística (expresión corporal, plástica y música) - Educación Física - Integrada (Cs. Sociales, Cs. Naturales y Tecnología) - Integrada (Cs. Sociales, Cs. Naturales y Tecnología)

Para Castillejo (1989) la atención educativa, implica que se ha de realizar pedagógicamente, de manera intencional y técnica por lo tanto la acción debe ser ordenada, multidimensional e integral y podría concretarse a estimular sensorial y

motrizmente al niño, desarrollar sus funciones cognitivas, promover la toma de conciencia de si mismo, dotar y progresar los recursos de la lengua verbal y no verbal e incorporar y potenciar hábitos y actitudes en relación con los demás.

Los tres programas pretenden potenciar y desarrollar lo que Castillejo menciona. Una observación que es importante destacar es que cada programa trabaja distintos términos al referirse a sus contenidos, en el PEP'92 son llamados bloques de juego y actividades, en las Bases curriculares son ámbitos de experiencias para el aprendizaje y en el Diseño curricular son llamadas áreas.

El Diseño Curricular de Argentina define los contenidos, como conocimientos, pautas, normas, valores, destrezas y actitudes, extraídos de la misma práctica social, en permanente contacto con la realidad, transmitidos en forma integrada incluyendo todos sus elementos y sus relaciones, en constante reelaboración adecuados al nivel del alumno significativos abordados desde una concepción interdisciplinaria, creemos que esta definición debe ser considerado por el profesor al momento de trabajar con los niñas y niños en el desarrollo de sus capacidades para así lograr que el aprendizaje sea significativo para ellos.

Como podemos observar en el PEP'92 y el Diseño Curricular existen similitudes notables al tener en las áreas a enseñar términos iguales como las matemáticas en donde en ambos programas les enseñan a contar, medir clasificar, ordenar, agrupar así como relaciones de espacio; lo que se refiere al área de la lengua el PEP'92 y el Diseño Curricular manejan el mismo término y las Bases Curriculares como comunicación, en los tres programas le enseñan al niño a relacionarse socialmente experimentando con la lengua oral, escrita y la literatura, para ayudarlo a expresar sus emociones deseos y necesidades.

El PEP'92 trabaja un bloque de sensibilidad y expresión artística lo que para el Diseño Curricular sería expresión corporal, plástica y música, aunque manejan diferentes términos su contenido es similar ya que en ambos le ayudan y enseñan al niño a expresarse, comunicarse y vivir experiencias culturales y artísticas así como también a crear y representar el mundo que los rodea, aunque el PEP'92 no

menciona en este bloque la expresión corporal., sí se encuentra en el bloque de psicomotricidad.

Dentro de estos dos mismos programas, se vuelve a dar el caso anterior en donde los términos son diferentes, para el PEP'92 es psicomotricidad y para el Diseño Curricular es educación física, ambos desarrollan habilidades y destrezas propias de la edad del niño así como el que utilice las distintas partes de su cuerpo, sus funciones, posibilidades y limitaciones de movimiento.

Como se puede observar el Modelo Curricular de Chile no maneja específicamente el área de expresión artística ya que lo trabaja de manera conjunta con cada uno de sus ámbitos de experiencias para el aprendizaje.

Una similitud que se presenta en el PEP'92, las Bases Curriculares y El Diseño Curricular es que el contenido es igual al referirse a la naturaleza en donde pretenden desarrollar la responsabilidad y protección de la vida humana, el mundo animal, vegetal, mineral y la naturaleza en general.

Cabe mencionar que también existe una diferencia en esta área entre las Bases Curriculares y el Diseño Curricular, ya que la educación parvularia incluye las matemáticas en el ámbito natural y Argentina maneja el área integrada de las Ciencias Sociales y Tecnología con las Ciencias Naturales. En donde las Ciencias Sociales le permitirán al niño entender y explicar la realidad de la que forman parte en su medio social, y la Tecnología vinculará a los niños de forma reflexiva y activa con la vida cotidiana.

Una diferencia que se presenta únicamente en las Bases Curriculares es la formación personal y social en donde trabaja autonomía, identidad y convivencia. La autonomía considera la capacidad de los niños para valerse por sí mismos en todos los planos de forma activa y positiva; dentro de este núcleo se encuentra la motricidad que le facilita al niño la posibilidad de conocer su cuerpo y sus características personales; la identidad le ayudará a la construcción de su

personalidad y la autoestima positiva sintiéndose así seguros confiados, queridos y aceptados; la convivencia establece relaciones interpersonales, positivas basadas en el respeto a las personas, a las diversas comunidades, comenzando por la comunidad a la cual pertenecen y a las normas y valores de la sociedad.

Lo que diferencia este ámbito que tiene Chile con el PEP'92 y el Diseño Curricular es la construcción de la identidad, autonomía y autoestima positiva, junto a los valores y experiencias afectivas provenientes del ambiente familiar y la convivencia con otros significativos, contribuyendo al desarrollo de personas pensantes y conscientes de sus actos.

Cabe señalar que el Diseño Curricular es el único programa que plantea tres contenidos distintos a trabajar según el área; contenidos conceptuales, que se refieren a la elaboración y ampliación de la realidad para construir nuevos conceptos; contenidos procedimentales que se refieren a las habilidades destrezas, estrategias, secuencias, técnicas y métodos de aprendizaje por los niños y los contenidos actitudinales que se refieren al aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y normas.

METODOLOGÍA		
MÉXICO PEP 92	CHILE BASES CURRICULARES	ARGENTINA DISEÑO CURRICULAR
DIFERENCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> - Método por proyectos - Etapas en el desarrollo del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> a) Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación b) Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades c) Relación de bloques de juegos y actividades del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección y duración de los períodos según características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños - Renovación de la jornada de trabajo según avances y necesidades de los niños. - Propuestas de trabajo por los propios niños u otros miembros de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - El ambiente - Los objetivos - Los contenidos - La unidad didáctica - Las actividades de enseñanza-aprendizaje

Tomando en cuenta a De la Orden (1989) el currículo de educación infantil determina qué y cómo deben aprender los alumnos, con miras a lograr resultados educativos desde un punto de vista social. Para Castillejo (1989) el currículo se trata de un modelo que permite a las maestras a un estudio de reflexión y producción de propuestas educativas creativas, generando situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten el desarrollo de las capacidades infantiles.

Como se puede observar a simple vista en el cuadro, no existen similitudes dentro de la metodología ya que cada programa trabaja de manera distinta, sin embargo, retomando a De la Orden y a Castillejo podemos señalar que en los tres programas, la metodología responde al qué y cómo deben aprender los niños generando situaciones de enseñanza-aprendizaje facilitándole el desarrollo de sus capacidades, a su vez le ofrece al docente, una guía de actividades y estrategias que le facilite el enseñar distintas áreas a trabajar, así como también es de vital importancia el trabajo que desempeña dentro del aula ya que su papel es mantener una relación abierta y flexible al seleccionar actividades de acuerdo a necesidades e intereses de los niños, considerando el ambiente en el que se desenvuelve el niño, los objetivos y contenidos planteados; en el caso del PEP 92 y las Bases Curriculares el docente permite recibir propuestas por los propios niños.

La diferencia de los tres programas es que el PEP 92 trabaja el método por proyectos como una propuesta de organización que consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planear juegos y actividades, a desarrollar ideas y deseos y hacerlos realidad al ejecutarlos.

Es una propuesta didáctica que empieza a surgir de una pregunta, un problema concreto; es un conjunto de actividades relacionadas entre sí, que sirven a una serie de propósitos educativos.

Para la ejecución del proyecto se necesita la organización entre niños y docentes en tres etapas: planeación, realización y evaluación en relación a los momentos del proceso didáctico.

En las Bases Curriculares, la metodología busca implementar un proceso educativo que promueva la autonomía afectiva, social, cognoscitiva y física del niño, considerando su entorno y su cultura e integrando a la familia y a la comunidad en su desarrollo.

La metodología propone a través del adulto, proveer los medios para que el niño resuelva sus necesidades y satisfaga sus intereses basándose en la experiencia tanto del niño como del adulto, así como también, busca la creación de situaciones y actividades para facilitar los procesos de enseñar y aprender, con el fin de alcanzar aprendizajes significativos para el niño.

Dentro del Diseño Curricular la metodología se organiza bajo los siguientes elementos: el ambiente, es donde el niño se desenvuelve e interactúa social y naturalmente a partir de sus aprendizajes organizando y comprendiendo los conocimientos adquiridos, el docente acercará al niño a observar y reflexionar sobre los muchos objetos que interactúan en su realidad; dentro de los objetivos, el docente se los formulará de acuerdo a las capacidades evolutivas del niño, las características del grupo y el contexto comunitario siendo estos coherentes con los objetivos generales haciendo los ajustes necesarios para llegar al aprendizaje; por medio de los contenidos los niños asimilarn y se apropiarán de sus aprendizajes; la unidad didáctica le ayudará al docente por medio de la observación, a reunir elementos del ambiente natural del niño con el fin de organizar contextos significativos de aprendizaje, organizándolo a partir de el lenguaje, y el juego la comprensión y organización de la realidad que lo rodea; y por último se encuentran las actividades de enseñanza-aprendizaje en donde se pretende generar situaciones que permitan reestructurar el conocimiento previo y hacer un intercambio del mismo suscitando situaciones de juego que provoquen placer y a su vez les enriquezca, siendo el docente flexible y evitando una actitud pasiva.

EVALUACIÓN		
MÉXICO PEP 92	CHILE BASES CURRICULAS	ARGENTINA DISEÑO CURRICULAR
<p>SIMILITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Evaluación inicial</i> - <i>Evaluación final</i> <p>DIFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auto evaluación grupal al término de cada proyecto - Evaluación general del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Diagnóstica o Inicial</i> - <i>Sumativa, Acumulativa o Final</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Formativa o de Proceso</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Evaluación Inicial</i> - <i>Evaluación Final</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Evaluación Continua</i>

Coll (1986) señala el qué, cómo y cuando evaluar son los mecanismos de valoración y comprobación del proceso educativo, para ver el grado de desarrollo en el que se encuentra el niño.

En este caso y de acuerdo con Coll, los tres programas señalan similares momentos de evaluación las cuales se refiere a la inicial y final, aunque en el programa de Chile le agrega los términos de sumativa y acumulativa, van dirigidos a un mismo fin que es la evaluación final.

La evaluación inicial, como su nombre lo indica, se realiza al inicio del ciclo escolar, en las primeras semanas de trabajo, en el caso del PEP 92 y las Bases Curriculares el docente se ayuda de una entrevista con los padres y las observaciones que le aporte el docente anterior (en caso de que lo haya); esta información le proporcionara datos sobre el crecimiento, desarrollo, capacidades, necesidades y fortalezas con el propósito de que el docente conozca su situación actual y lo apoye en sus formas y estilos de aprendizaje de cada niño.

La similitud que se presenta en los programas es que la evaluación final es el resultado de los logros alcanzados durante el ciclo escolar por los niños.

Dentro de la evaluación final el PEP 92 retoma las autoevaluaciones al concluir cada proyecto y las observaciones realizadas por el docente durante todo el año escolar; así

como también realiza un informe grupal y uno individual, a su vez, el programa cuenta con formatos correspondientes según la evaluación que se realice.

En las Bases Curriculares se realizan informes para las familias y se evalúa al personal docente los cuales son los responsables del proceso enseñanza-aprendizaje. En el caso de los programas de Chile y Argentina, no cuentan con formatos especiales para realizar las evaluaciones correspondientes.

Se puede observar que en los tres programas se realiza la evaluación durante el ciclo escolar en diferente momentos.

En el caso del PEP'92 se realiza una autoevaluación grupal al término de cada proyecto, en donde el docente hace preguntas de manera espontánea a los niños para así llevarlos a una reflexión, en donde de manera libre expresen sus sentimientos, Ideas, problemas de los resultados obtenidos al haber trabajado el proyecto correspondiente., es importante señalar que en este tipo de evaluación el programa no cuenta con un formato establecido, sin embargo el docente realizará posteriormente una evaluación general del proyecto en el formato correspondiente apoyándose de los resultados obtenidos en la autoevaluación.

En el caso de las Bases Curriculares el docente realiza una evaluación formativa o de proceso de manera continua, a través de la observación y aprendizajes adquiridos por los niños, esto le ayudará al docente a elaborar diferentes estrategias de trabajo para ajustar o cambiar su forma de enseñar y así obtener los aprendizajes esperados.

En el Diseño Curricular el docente realizará una evaluación continua en la cual identificará el aprovechamiento en cuanto a los aprendizajes obtenidos por el niño, de acuerdo a los resultados considerará la posibilidad de hacer una adecuación a los contenidos, para así lograr los aprendizajes esperados.

Es importante señalar que las Bases Curriculares abordan la problemática de la evaluación a partir del niño, ya que por medio de este tratarán de ajustar sus estrategias para lograr que aprendan los contenidos, en el caso del Diseño Curricular adecuan las estrategias desde los contenidos.

CONCLUSIONES

Tras haber realizado el análisis comparativo de los modelos curriculares de México, Chile y Argentina para la educación preescolar llegamos a las siguientes conclusiones:

Las tres propuestas son similares en cuanto a su estructura, sin embargo consideramos que el PEP 92 es muy completo ya que se le da importancia al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y motoras así como también al conocimiento matemático y de la lengua, por otro lado, las Bases Curriculares favorecen el aprendizaje de manera oportuna y le da un peso importante a la formación de valores así como también a la integración de la familia durante el aprendizaje de el niño, en el caso de el Diseño Curricular le da un peso importante al desarrollo de habilidades sociales así como a los conocimientos matemáticos y de la lengua.

Es importante señalar que a pesar de estas características se observan notables diferencias en los fundamentos psicopedagógicos, en los propósitos, contenidos y metodología.

En cuanto a los fundamentos psicopedagógicos, cada programa se basa en teorías diferentes; esto no es incorrecto, aunque consideramos que no deben seguir una sola corriente, sino tener otras alternativas, ya que en la actualidad la educación se esta preocupando por incorporar a niños con necesidades educativas especiales a escuelas regulares.

Con respecto a los propósitos y retomando lo anterior, el programa de Argentina toma en cuenta el atender y prevenir la desigualdad en los niños y al igual que el programa de Chile tratan de fortalecer el vínculo escuela –familia situación que

dentro de los propósitos del PEP'92 no se plantea como tal, únicamente se limitan a dar informes de los avances que tienen los niños.

El programa de México y Argentina son similares en cuanto a los contenidos se refiere, sin embargo, cada programa maneja algunos términos diferentes en cuanto a las áreas que se imparten, por ejemplo, lo que para el programa argentino sería área de educación artística y educación física para el PEP'92 sería sensibilidad, expresión artística y psicomotricidad, la forma en como este programa trabaja los contenidos es por medio de bloques de juegos y actividades, cosa que no hace el programa de Argentina y Chile; ya que este último no divide por áreas en específico, sino que las generaliza en: formación personal y social, comunicación y relación con el medio natural y cultural.

Dentro de la metodología que desarrollan los tres programas, el objetivo que persiguen es el de buscar los avances y necesidades que el niño requiera, sin embargo, ya en la práctica en base a lo que se plantea en cada programa ya depende del docente la forma en que lo aplique; aunque es importante destacar que únicamente el PEP'92 cuenta con un método por proyectos.

En lo que al profesor se refiere, consideramos que es una pieza importante en la aplicación de cada programa, ya que sirve de guía y apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que esto se logre debe de conocer las características propias del niño preescolar y el manejo de sus capacidades, siendo flexible y respetando su desarrollo, así como también debe de estar capacitado y en constante actualización para llevar a la práctica una mejor enseñanza.

En el trabajo que las autoridades han hecho para establecer como obligatorio la educación preescolar, lográndose apenas en este ciclo 2004 – 2005 únicamente el último año y dando esto como consecuencia una renovación curricular al PEP'92, retomamos lo anterior al rescatar que en el programa de México se pueden implementar aspectos de los programas de Chile y Argentina, como es el caso de relacionar a la familia, ya que con ella podrían compartir la labor

educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que la familia y la escuela realicen a favor de los niños y niñas.

Otro aspecto que podría rescatar el programa de México, son los principios por los que se rige la educación parvularia, y que definen a la educación como humanista y potenciadora de los niños y niñas como personas que aprenden confiados y capaces; así como también tomar en cuenta las teorías de Montessori y el constructivismo que han sido las bases de los programas de Chile y Argentina.

Consideramos que las aportaciones importantes que nos dejó la elaboración del trabajo, fue conocer a fondo los programas de México, Chile y Argentina, así como entender la complejidad para llegar a implementar obligatorio el nivel preescolar; también nos sirvió para darnos cuenta de la necesidad urgente de capacitar personal docente de este nivel, el cual debe de conocer y comprender el nuevo currículo que le servirá como documento de apoyo.

Consideramos que la elaboración de este trabajo podría ser de gran utilidad en el nuevo currículo de preescolar, que actualmente se está reestructurando y cuya aplicación debería iniciar con el próximo ciclo escolar 2004-2005.

Este trabajo, como psicólogas educativas, nos llevó a reflexionar sobre la forma de elaborar un programa de actualización y formación para el docente en donde se le apoyará en sus dudas con respecto al desarrollo psicológico en el que se encuentra el niño, así como también las adecuaciones o estrategias que pueda implementar en el trabajo dentro del aula, para así lograr que el proceso enseñanza-aprendizaje se le facilite a ambos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguirre, Mayra. Art. Respaldan maestros que preescolar sea obligatorio. El Universal. Octubre,2001

Ajuriaguerra. Manual de Psiquiatría Infantil Estadios del Desarrollo según Piaget. p.p.107-108.

Carretero, Mario. Constructivismo y Educación. Editorial. Aique. Argentina, 1993. p.p.126

Castillejo, J.L. (1989). La educación Infantil. En A.A. V.V. (Eds) Pedagogía de la escuela infantil. Aula XXI. Santillana. Madrid.

Castillejo, J.L. (1989). El currículum de la educación infantil. En A.A: V.V. (Eds) El currículum en la escuela infantil. Santillana. Aula XXI. Madrid.

Coll, Martín, Solé, Zabala. El Constructivismo en el aula.Editorial. Grao. España, 1998. p.p.183

Coll, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelo de Diseño curricular. Cuadernos de Pedagogía. No. 139. Barcelona.

CONAFE. Competencias, Preescolar Comunitario y Primaria Comunitaria. México, 2002.p.p.139

Cueli, José. Teorías de la Personalidad. Editorial. Trillas. México.

De la Orden, A. (1989) El currículum en la educación infantil En AA. VV (Eds) Pedagogía en la escuela infantil. Santillana. Siglo XXI. Madrid.

Diario Oficial. Artículo 3º. Constitucional y la Ley General de Educación. P.1-3

Educando de 0 a 5.La Educación en los primeros años. Psicología y Niñez. Núm.14. Ediciones Novedades Educativas Argentina,1999. p.45

Enciclopedia de la Psicología. Volumen II. Ed. Océano. México,1992. p.28

Flavell, J.H. (1984) El desarrollo cognitivo. Aprendizaje Visor, Madrid.

Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993) (Eds) Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico. Aljibe. Malaga.

Gallego, J.L. (1994) Educación Infantil. Aljibe. Málaga

González,Rocío. Art. Planea el D.F. hacer obligatoria la Educación Preescolar: Silvia Ortega. Excelsior. Agosto,2001.

Hernández, Roberto. Metodología de la Investigación. México, 1998.p.58-59

Herrera, Claudia. Difícil, que en 2005 todos los niños de 5 años cursen tercero de preescolar. La Jornada. Octubre,2001

Jiménez, N. Y Molina, L. (1989) La escuela infantil. Laia. Barcelona.

Kamii, C. La teoría de Piaget y la educación. Madrid,1987.

Martín, E. (1989) Currículum e innovación educativa. En AIERBE, P. Y Garagorri, X. (Eds) Innovación y Reforma Educativa. ICE. Universidad del País Vasco.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Argentina,1996.p.p.103

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile, 2001.p.p.115

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de San Juan, Argentina Diseño Curricular Provincial. Nivel Inicial. Argentina, 1996. p.p.103.

Montessori, María. Educar para un Nuevo Mundo. Editorial. Errepar. Argentina, 1946. p.p. 120.

Moreno, J.M. (1990) El diseño curricular de un centro educativo. Alambra Longman, Madrid.

Moreno, M.C. y Cubero, R. (1991). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. En Palacios, J., Marchesi, A. Y Coll, C. (Eds) Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva. Alianza. Madrid.

Pavón, Carolina. Art. Piden a SEP validar preescolar .Reforma. Septiembre,2001

Piaget, Jean. Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires, Argentina.

Riviere,A. La Psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. Infancia y Aprendizaje. P.27-28.

Rosales Tonatiuh. Episteme, Revista Universitaria. Núm. 4 UPN, Celaya, Guanajuato, 1999 p.p. 6-9

Schwebel, M., 1984. Piaget en el aula. Buenos Aires.

Secretaría de Educación y Cultura. Antología: Sociología de la Educación. Culiacán, Sinaloa, 1995 p.263

SEP Antología de Apoyo a la Práctica Docente del nivel Preescolar. México, 1992.p.96

SEP .Desarrollo del Niño en el nivel preescolar. Litografías Helio. México,1992.p.10

SEP. Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la Educación Preescolar. México, Octubre del 2003

SEP. Programa de Educación Preescolar. México, 1981.

SEP. Programa de Educación Preescolar. México, 1992.

Shadahou, M.N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. Editorial.Grijalbo. México, 1985

Stacey, Mary. Padres y Maestros en Equipo. Trabajo conjunto para la educación infantil. Editorial. Trillas.Mèxico, 1996. p.p.155

Stenhouse, C. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid.

Teherán, Jorge. El Universal. Diciembre, 2001.

Vega Vega, J.L. (1989). El contexto de socialización. En García Sicilia, J. Y Otros (Eds). Psicología Evolutiva y Educación Infantil. Santillana. Aula XXI. Madrid.

Zabalza, M.A. (1987) Didáctica de la educación infantil. Narcea. Madrid

Zabalza, M.A. (1991) Diseño y Desarrollo Curricular. Narcea. Madrid.

Zorrilla, Santiago. Introducción a la Metodología de la Investigación. Aguilar León y Cal editores. México, 1999.p. 95-101.

Páginas Electrónicas.

www.sep.gob.mx

www.sep.gob.mx/res/sep/sep

www.oei.org

www.mineduc.cl

www.educacióninicial.com