



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 162**

**“LAS COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO  
INTEGRAL Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS  
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN  
PREESCOLAR”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL  
GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**BALTAZAR MORALES, LAURA**

**ZAMORA, MICHOACÁN, 2007.**

## INTRODUCCIÓN

El desempeño como docente durante veinte años de servicio en diferentes jardines de niños en Zamora Mich., ha permitido obtener la experiencia de trabajar con dos programas, el de 1981 y el de 1992. A pesar de que la rutina envuelve el trabajo cotidiano, durante los años de práctica se buscaba la forma de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

En el ciclo escolar 2004-2005 se dio un cambio de programa, donde se marca como propósito fundamental desarrollar las competencias afectivas, sociales y cognitivas en los niños. Emplear este programa implica realizar observaciones y un diagnóstico para conocer al grupo. La educadora debe partir de estos dos puntos para diseñar situaciones didácticas y elegir modalidades de trabajo que permitan el logro de las competencias.

El nuevo programa se dio a conocer mediante siete módulos, uno cada mes, donde se participó para recibir la información y después trasmitirla a las compañeras educadoras. Las inquietudes comenzaron al observar que el manejo de la información es un punto central para toda capacitación u orientación, porque cada persona la entiende de forma diferente. Era un sentir general de las educadoras, por lo menos del grupo que recibió el curso, de que no se tenía claridad sobre este modelo basado en competencias.

La reforma al programa de preescolar motivó a realizar esta investigación, a partir de la pregunta ¿por qué se impuso una reforma, que remite a programas anteriores que ya se había rebasado,, si se estaba trabajando con una metodología que permitía un cambio en educación preescolar, donde al niño se le dejaba ser activo, participar, cooperar, expresar sus ideas y ser parte de la planeación a la hora de organizar las actividades de aprendizaje? Al observar que con este modelo de educación basado en competencias se integran programas anteriores, que requiere de una planeación diferente y que la información para dar a conocer este nuevo modelo en la educación

es transmitida de acuerdo a como cada persona la interpreta, surgió la necesidad de indagar sobre este tema.

Otro aspecto que motivó esta investigación fue conocer ¿cuáles modalidades son idóneas para dicho modelo? ¿En qué se fundamenta el programa de preescolar 2004? ¿Se favorece con este modelo el desarrollo integral y aprendizaje en el niño preescolar? ¿Cuáles son las posibles razones para la implementación de un programa basado en competencias a nivel preescolar? Motivado por el interés de aportar elementos que ayuden a conocer y entender la educación basada en competencias, explicar su importancia para el nivel preescolar e indagar cómo las educadoras pueden rediseñar el currículum por competencias, el objeto investigativo quedó de la siguiente manera:

### **Las competencias en el desarrollo integral y su incidencia en los procesos enseñanza y aprendizaje en preescolar.**

Al ingresar a la maestría, la intención era saber diseñar situaciones didácticas que permitieran favorecer las competencias afectivas, sociales y cognitivas, conocer de dónde o cómo surgieron las competencias. Se pensó que al estudiar se podría encontrar la solución a las inquietudes y así fue, sólo que, en el transcurso de la maestría las concepciones o ideas se fueron modificando respecto al modelo basado en competencias, por verse envuelto al mismo tiempo en los roles de investigador, docente y alumna.

El ser nuevamente alumno remite a los años de normalista donde se instruye para tener información, conocimientos y con estas ideas iniciar el trabajo docente. Pero el estar en contacto directo con los alumnos requiere de buscar nuevas alternativas de actualización, lo que motivó ingresar a la licenciatura en el nivel preescolar. Durante este tiempo de estudio la práctica educativa dio un giro al analizar otras teorías, métodos para llevarlos al salón de clase, dejar de transmitir información y tomar en cuenta al alumno como un ser activo y clave para el proceso enseñanza aprendizaje.

Al tomar la decisión de estudiar la maestría en educación y emprender una investigación costó trabajo pensar que se tienen que intercalar los tres papeles y tener que analizar, entender, reflexionar las lecturas que ayudarán a esclarecer las dudas e inquietudes que como maestra se tenían.

Ser investigador es una tarea que implica llegar a un conocimiento determinado para concebir nuevas formas de pensar en relación al objeto a investigar. Elegir una metodología que permita iniciar la búsqueda para resolver tantas incertidumbres que se presentan en el quehacer educativo.

La investigación es un trabajo sistemático que requiere de creatividad para emplear métodos y técnicas. Algunas funciones de ésta son: conceptuar, comprender, explicar, prever, innovar, resolver problemas que se van presentando durante el proceso. También es recomendable que la investigación sea crítica por lo que al realizar el papel de investigador se requiere recopilar, sistematizar datos, analizar, reflexionar y crear nuevas formas que permitan realizar este trabajo. La investigación educativa “es un proceso de construcción del saber pedagógico que implica problematización, tematización, búsqueda de [...] razones, argumentación [...] y comunicación.”<sup>1</sup> En este rol, en ocasiones se llega a sentirse confundido, por estar acostumbrado a que se le diga cómo trabajar o realizar las actividades.

En la maestría no es así, aquí se debe de buscar, leer y volver a leer, buscar las propias estrategias, analizar, reflexionar para descubrir lo que se está buscando y construir los conocimientos que van a llevar a transformar la realidad.

Después de haber construido el objeto de estudio se da apertura a modificaciones de acuerdo a como se lleva el proceso de la investigación. Además debe existir interés y experiencia en lo que se está haciendo. En este caso la investigación está dirigida al campo de la práctica docente en el nivel de preescolar.

---

<sup>1</sup> YUREN CAMARENA, Teresa. *Formación, horizonte al quehacer académico*. P. 75.

La investigación educativa se relaciona con los problemas o temáticas de la educación cuya finalidad es la construcción de un saber pedagógico. Se optó por la metodología de la dialéctica crítica, porque la intención investigativa no era comprender un problema u observar a un grupo de alumnos, ni trabajar en colectivo para resolver un problema pedagógico, sino cuestionar, analizar y pensar críticamente la práctica docente.

La indagación se encaminó al análisis del modelo basado en competencias en cuanto a su pertinencia en la educación preescolar, cuyo propósito principal es el desarrollo integral de los niños. Así como a cuestionar, comparar los programas de educación preescolar entre 1979 y 2004.

La dialéctica lleva a reconstruir la realidad, esa realidad que es parte de la percepción y experiencia como docente, además lleva al análisis, contrastación, reflexión y lo más importante: a criticar, modificar las ideas en relación a la práctica educativa. La parte esencial es que lleve a convertir al sujeto pasivo a través del conocimiento en un sujeto libre que pueda enfrentar los problemas que va afrontando día a día.

Esta metodología está sustentada en tres partes importantes que son la tesis, lo que ya existe o se dice del objeto a estudiar y que respalda a la investigación, su antítesis, que cuestiona, contradice al objeto de estudio y la síntesis que es la conclusión de esa discusión o contrastación de tesis versus antítesis. En otro momento la síntesis vuelve a ser cuestionada, para adquirir la calidad de tesis y abrir un nuevo proceso dialéctico. La síntesis que se construyó está abierta a ser cuestionada y de esa manera ofrecer el punto de partida para una nueva investigación. Las categorías de análisis que se obtuvieron desde los datos empíricos y el análisis teórico son: competencia, desarrollo integral y procesos de enseñanza-aprendizaje. El análisis de los programas en cuanto a la política educativa y las teorías que los fundamentan permitió una perspectiva crítica.

Dentro de cada una de estas categorías se contemplaron diferentes observables que guiaron el proceso de argumentación, permitieron establecer reflexiones y generar ideas nuevas de cómo abordar el nuevo programa e incluir en él lo rescatable o no de los programas anteriores

Esta metodología refiere a la transformación donde las educadoras se atrevan a realizar reflexiones, que lleven a la crítica. En este caso significa ir contrastando el modelo basado en competencias con la práctica educativa y con la teoría que se maneja para dicho modelo, para actuar de forma diferente, poder transformar y construir nuevos conocimientos “que lleven a la comprensión crítica y la emancipación.”<sup>2</sup>

Las bases de la dialéctica crítica se encuentran en la escuela de Frankfurt y el propósito fundamental de esta teoría es romper con los modelos dominantes. La dialéctica crítica busca cuestionar, partiendo del análisis de cualquier conflicto u opresión para transformar, producir un cambio.<sup>3</sup> Este propósito de la investigación crítica puede parecer inalcanzable, pero vale la pena intentar esa transformación que pueda conducir a una educación diferente, en donde alumno y docente sean auténticos, libres, creativos. Esta investigación parte del análisis del modelo basado en competencias que conecta a la escuela con ideas y prácticas dominantes “que producen trabajadores obedientes para el capital industrial.”<sup>4</sup>

En el “campo educativo [...] representa una línea de trabajo muy interesante dentro del proceso [...] de la investigación.”<sup>5</sup> Porque desde la dialéctica crítica se busca crear las condiciones necesarias para la emancipación que acceda a la transformación del quehacer educativo.

---

<sup>2</sup> GIROUX , Henry A. *Los profesores como intelectuales*. P. 55.

<sup>3</sup> SANDIN ESTEBAN, Ma. Paz. *Investigación cualitativa en educación*. P. 64.

<sup>4</sup> GIROUX , Henry A. *Los profesores como intelectuales*. P.33.

<sup>5</sup> PIÑA OROZCO, J. M. y Claudia Beatriz Pontón. *Cultura y procesos educativos*. P. 37.

Los educadores se enfrentan a diferentes problemas dentro del salón de clase. “Es por esto que el contenido de cualquier problema de interés requiere ser reconstruido en el mismo contexto”<sup>6</sup> donde se encuentran inmersos los sujetos.

Cada sujeto percibe la realidad de forma diferente de acuerdo a sus valores, cultura o experiencias, ya que cada persona crea los significados de la realidad dentro de su pensamiento.

De acuerdo a la perspectiva dialéctica los datos o cosas ya existen, porque son situaciones, problemas, estilos que están ahí, que ocupan un lugar en el espacio y tiempo, que existen según la percepción de cada individuo y éste decide hacia dónde encaminarlo o desde dónde estudiarlo para construir un nuevo conocimiento.

La teoría crítica reconoce que existen objetos reales en el mundo, pero la interpretación que el individuo da a los objetos le asigna diferentes significados a la realidad. En el caso del programa basado en competencias se trata de un objeto que ya existe, pero cada persona va construyendo este objeto en estudio y cada quien le da una dirección, desde dónde lo va a estudiar. Esta investigación guió la indagación y comparación de los programas de 1979, 1981 y 1992 con el programa basado en competencias para cuestionar si éste favorece el desarrollo integral, qué teoría de aprendizaje fundamenta al programa 2004 y cómo entienden las educadoras este modelo basado en competencias.

Otra de las características de la investigación de tipo dialéctica consiste en considerar al movimiento, nada es estático, si se quiere investigar un problema desde un punto de dinamismo, donde se pueda dar un cambio, se empieza por el análisis del presente de la realidad de cualquier objeto (tesis), cuestionando o buscando lo contrario (antítesis) para llegar a una síntesis que conlleve a la crítica, discusión de lo anterior para llegar a una transformación o reconstrucción de la realidad.

---

<sup>6</sup> ZEMELMAN MERINO, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*. P. 15.

Aunado al concepto de movimiento está la direccionalidad, saber hacia dónde se quiere ir, qué rumbo va a tomar la investigación. Así la búsqueda lleva en este caso, a rescatar la potencialidad que le encuentran las docentes a este programa, rediseñando el currículum para que les permita construir los procesos de la enseñanza- aprendizaje en beneficio de un desarrollo integral.

Para el trabajo documental es importante tomar en cuenta la problematización teórica, ya que ésta permite entender conceptos, categorías, teorías, para contrastarlas con los resultados de la investigación. “Los conceptos indicadores [...] deben permitir la aceptación de los puntos de articulación entre las diferentes áreas disciplinarias o temáticas.”<sup>7</sup> En este caso el entramado conceptual está compuesto por: las competencias, aprendizaje, enseñanza y desarrollo integral.

El objeto a investigar implicó indagar sobre la historia, conceptos y tipos de competencias, así como las teorías pedagógicas que subyacen en este modelo. El análisis de cómo se abordó el desarrollo integral en los programas de preescolar, tomando en cuenta la política educativa, se hizo con base en la revisión de los conceptos, aspectos y teorías del desarrollo integral en los programas.

Era indispensable realizar trabajo de campo para conocer la realidad que viven las educadoras y analizar el impacto que está causando la educación basada en competencias y cómo la entienden las profesoras. El objeto de investigación es la construcción lógica de un problema, se debe tomar en cuenta que para “problematizar la situación empírica [...] es necesario pensar la realidad”<sup>8</sup>o repensar esta situación con nuevas formas de razonamiento.

Para cumplir con los requerimientos de validez, en el sentido de un enfoque cualitativo de investigación, se deben seleccionar las herramientas pertinentes, que

---

<sup>7</sup> ZEMELMAN MERINO, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*. P. 26.

<sup>8</sup> *Ibíd.* P. 18.

lleven a describir los significados, los puntos de vista de los sujetos estudiados a partir de la información que proporcionan.<sup>9</sup> En este trabajo se utilizaron el cuestionario y la entrevista.

La investigación empírica se realizó en tres fases, la primera se ubicó en el sector 011 de Zamora Mich. Se elaboraron 20 cuestionarios dirigidos a supervisoras, asesores técnicos y directoras. Se eligió este grupo por la experiencia que tienen con programas anteriores al 2004.

A este grupo se les preguntó en relación a los programas de 1962 a 1992 porque se creía que el programa del 1962 también se estaba integrando al 2004. Pero en el transcurso del proceso de indagación resultó que éste no se está tomando en cuenta para el modelo de competencias, por lo que sólo se tomaron en cuenta referencias de los programas de 1979 a 1992, porque son las formas de trabajo o modalidades que sí se están implementando en el programa de educación preescolar (PEP) 2004. Uno de los problemas surgidos en el trabajo de campo era que no todos los cuestionarios fueron contestados, para este análisis sólo se recabaron quince de los veinte que se repartieron.

Este instrumento se aplicó con el fin de conocer con cuáles programas habían trabajado, y si éstos habían beneficiado el desarrollo integral, qué se pretendía que aprendieran los niños, cuáles fueron sus experiencias, críticas, qué puede aprovecharse de cada programa, y si consideran que hay ventajas o desventajas para llevarse a cabo nuevamente estas formas de trabajo para la educación basada en competencias (EBC). (Anexo 1)

La segunda parte del trabajo empírico se realizó solamente en la zona escolar 071 del sector 011 de Zamora Mich. Esta zona cuenta con veinticinco jardines de niños, once urbanos y catorce rurales, atendidos por ochenta educadoras.

---

<sup>9</sup> GONZALEZ. “La sistematización y el análisis de los datos cualitativos” en: Mejía Arauz y Sergio Sandoval. *Tras las vetas de la investigación*. P. 171.

Se repartieron veinte cuestionarios dirigidos a educadoras frente a grupo, de los cuales se recolectaron diecinueve. Este grupo forma parte de un consejo técnico que está conformado por veinticinco docentes de la zona escolar 071 y está integrado por jardines de niños tridocentes, bidocentes y unitarios. Las profesoras tienen una antigüedad entre veintitrés y un año de servicio. En cuanto a la preparación académica, dieciocho tienen licenciatura en educación preescolar y sólo una licenciatura en educación primaria (Anexo 2.1).

Se eligió a este grupo por ser quienes estaban recibiendo la capacitación para el programa 2004. La intención era dar cuenta cómo entendían el modelo basado en competencias, tomando como referencia los años de servicio.

A este grupo se le encuestó en relación al programa 2004, para indagar qué modalidad consideran que beneficia al desarrollo integral, qué tipo de aprendizaje se favorece con las modalidades de unidades didácticas (PEP 1981) proyectos (PEP 1992), talleres, actividades independientes y permanentes. Así como saber qué entienden por competencias, qué teoría pedagógica emplean para llevar a cabo la EBC. Qué elementos consideran necesarios para planear una situación didáctica que favorezca el desarrollo integral de los niños. (Anexo 2.2.) Al entrar al campo empírico se encontró que las educadoras utilizan teorías como la de Piaget, Vigostky, Ausubel, Emilia Ferreiro, Carl Roger, Pierre Faure, María Montessori y Howard Gardner. Otra parte del cuestionario trató de aclarar qué modalidad creen que favorece las competencias en los niños.

Para la tercera fase, que buscó profundizar y contrastar los resultados de las encuestas, se diseñaron dos guías de entrevistas semiestructuradas dirigidas a doce educadoras de tres jardines de niños de la zona escolar 071. Se optó por este grupo por tener experiencia con los programas 1979, 1981 y 1992, además de que están en contacto directo con los alumnos, lo cual permitió un análisis más concreto de los

procesos enseñanza-aprendizaje en cuanto a las teorías empleadas. (Anexo 3.1.1 y 3.2.1)

Al primer grupo de seis docentes se preguntó en cuanto a, qué entienden por desarrollo integral, qué toman en cuenta para lograrlo, qué consideran que se puede recuperar del programa basado en competencias para favorecer el desarrollo integral (Anexo 3.1.).

Se aplicó la segunda parte de las entrevistas a otras seis maestras, con el fin de indagar qué aprendizaje promueven con los alumnos, en qué consideran que está la importancia de ese aprendizaje, así como conocer cuál es el papel que desempeñan para lograrlo y cómo se dan cuenta que el niño lo logró. En esta entrevista, cuando se les preguntaba por el tipo de aprendizaje, ellas se refirieron más al qué enseñar y no tanto al cómo, por lo que se implementó otra pregunta que no venía contemplada en la guía con el fin de que se diera respuesta a la intención investigativa. (Anexo 3.2.).

La sistematización, el análisis e interpretación de los datos se realizaron de la siguiente forma: primero se enumeraron los cuestionarios, o en el caso de las entrevistas se realizó una grabación y después se hizo una transcripción tal cual de las respuestas de las educadoras a cada pregunta. Enseguida se procedió a revisar el propósito de las preguntas investigativas que guiaron el diseño del cuestionario y de las entrevistas, para pasar a la construcción de las unidades de análisis. Para ello era necesario concentrar en cuadros las ideas expresadas por las docentes. De aquí se pasó a la descripción de cuántas maestras coinciden en sus respuestas y compararlas con la teoría para después pasar a la interpretación de los datos.

Los concentrados de las respuestas de las educadoras no se incluyeron todos en los anexos, porque había preguntas secundarias que permitían la lógica del análisis de la indagación, por ejemplo en el cuestionario 1 se preguntó ¿considera que con tal programa se beneficia el desarrollo integral?, la respuesta estaba en base a si o no,

por lo que se omitió poner estos resultados en el anexo, o también en otros casos porque se considero que no era necesario anexar todos los concentrados, porque en algunos el análisis facilitó la redacción en algunos momentos y no era factible poner todos los concentrados.

Las fichas de las lecturas se codificaron para facilitar la organización de la redacción del discurso sustantivo. Se elaboró un esquema de exposición conformado por tres capítulos.

En un principio se tenía contemplado otro capítulo más, uno específico para abordar los programas de preescolar, porque con el modelo de competencias se están integrando las metodologías de los periodos de 1979-1992. Por esta razón se pensó en un cuarto capítulo, para hacer la contrastación de los programas anteriores con el 2004, pero después de analizar los resultados del trabajo empírico, la lógica de la investigación permitió que la información se fuera integrando en los tres primeros.

En el capítulo uno “las competencias”, se expone la parte inicial de la indagación con el origen del modelo basado en competencias, la comparación de los diferentes conceptos, tipos y modelos de competencias. Así como su integración a la educación en México y en especial al nivel preescolar. Se explican las metodologías que se sugieren para la educación basada en competencias y el impacto de esta reforma en el personal docente.

Se abordan en el segundo capítulo “las competencias en el desarrollo integral del niño preescolar”, la política educativa que llevó a diseñar los programas de preescolar de 1979 al 2004. Se hizo una revisión de los conceptos del desarrollo y los aspectos que componen al desarrollo integral. Así como el análisis de las teorías de desarrollo que sustentan cada periodo, con el fin de contrastar los cambios que se dieron tanto en los programas como en la práctica educativa.

En el capítulo tres “las competencias y los procesos de enseñanza- aprendizaje” se hace una comparación de los programas de 1979 al 2004 y de las teorías de aprendizaje como la conductista, cognitiva, humanista, inteligencias múltiples y la educación personalizada, que fueron mencionadas por las educadoras.

Se describe cómo se concibe en cada teoría el aprendizaje, la enseñanza y cómo la entienden las educadoras en cada programa para integrarlo a la educación basada en competencias.

En las reflexiones finales se presentan las conclusiones de la investigación en relación a la educación basada en competencias, de la discusión, comparación o contradicciones de los programas de preescolar en cuanto al desarrollo integral y procesos enseñanza y aprendizaje. Así como se proponen ideas de cómo abordar el programa 2004.

## **LAS COMPETENCIAS**

### **1.1-ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS**

Los cambios sociales, educativos y económicos se dan de acuerdo a cada cultura y momento histórico en los diferentes países del mundo. Para la mayoría de los gobiernos, partícipes de la globalización, lo prioritario es la economía. Se piensa que si ésta funciona, va a caminar todo bien, a mejorar cualquier situación, tanto las condiciones sociales, culturales como cambiar la vida de las personas y por consecuencia de los países.

Las transformaciones que se dan en la sociedad y la economía envuelven a la educación, porque sociedad y padres de familia creen que ésta se da solamente en la escuela y que es ahí donde se deben generar valores, conocimientos, actitudes, habilidades que preparan a los individuos para desempeñar una tarea o acción determinada en su vida futura. La relación que existe entre la globalización y la educación consiste en vincular la economía y la política con el conocimiento.

Las políticas económicas internacionales y ahora los programas educativos basados en competencias han generado un gran impacto en la educación mexicana. Las diferentes informaciones que se manejan dentro del magisterio han creado posturas en cuanto a si se acepta o no este modelo. Por un lado, con los programas de calidad se pide que directivos y docentes sean autónomos para gestionar las necesidades del plantel educativo, con el compromiso de que haya mejoras en el aprendizaje y aprovechamiento escolar, que se dé una educación integral, que promueva la equidad y se garantice que los niños adquieran competencias, desarrollen conocimientos, habilidades y valores.

Por otro lado, los programas de educación basados en competencias son criticados, por ejemplo por Laval, porque se basan en un modelo neoliberal que está orientado en una política económica donde todos compiten supuestamente con igualdad en el

mercado, sin la participación del Estado. De esta manera, la globalización ha alcanzado el dominio económico y político mediante las potencias mundiales. Esta política económica neoliberal promueve el individualismo. Para el ámbito educativo esto significa, que la escuela participe en un proceso que emplea el capital humano para mantener la competitividad de las escuelas vistas como empresas<sup>10</sup>, y donde se prioriza la capacitación para un rendimiento eficaz, dándole poca importancia a la educación de las personas. Medina dice que la globalización es un nuevo modelo de capitalismo que va a seguir llevando a los países a generar más ricos, pero también a empobrecer más familias<sup>11</sup>, donde los empleados desempeñan la mano de obra barata que se califica por su rendimiento.

Las competencias aparecieron no solamente en el ámbito laboral, sino también en el educativo, pero ¿cómo se definen?, ¿de dónde surgieron?, ¿para qué desarrollar competencias en la educación?, ¿cómo emplearlas en el salón de clase?, ¿cuál es el fin de llevar la educación basada en competencias en preescolar?, éstas y muchas más preguntas llevan a indagar sobre el tema de las competencias en la educación.

Toda reforma causa un caos, una revuelta cuando hay un cambio del currículum o programas de cualquier nivel, porque implica que los educadores tendrán que estudiar, comprender e investigar sobre los cambios que se harán en la forma de planeación, de cómo actuar en su clase y en sí cambiar para lograr mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero todo cambio requiere esfuerzo y también genera miedo, por lo que en ocasiones los docentes prefieren no emprender un nuevo camino, como el que plantea el nuevo programa de educación preescolar 2004. El cual se dio a conocer en el ciclo escolar 2004-2005 y está basado en el desarrollo de competencias.

El objetivo de este trabajo fue en relación al análisis del origen de las competencias, cómo empezaron a utilizarse, por qué se emplean en la educación mexicana. Se

---

<sup>10</sup> LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa*. P. 33.

<sup>11</sup> MEDINA. “Entre la globalización y la mundialización de Latinoamérica” en: Juárez Núñez, J. M. *Globalización, educación y cultura*. P. 31.

hizo una comparación de diferentes autores sobre el concepto, tipos y modelos de competencias; la influencia de este modelo en México y en especial en el nivel preescolar.

Las competencias iniciaron con el fenómeno de la globalización que obliga a los países a cambios en su política, cultura y economía.

La globalización es una nueva fase que presenta la internacionalización del capital y se caracteriza por el crecimiento de las empresas multinacionales, lo que llevó a crisis económicas mundiales en los años 1972 y 1974. En lo político se refleja en la reducción del papel del estado en la economía y el sector social, al privatizar empresas nacionalizadas e instituciones de seguridad social.<sup>12</sup> Debido a los cambios mencionados, la política económica está encaminada a que los ciudadanos participen en beneficio de las empresas que promueven la globalización mediante un mejoramiento de la producción y rendimiento de los individuos.

Comboni menciona que la globalización es una “nueva forma de inserción de los países [...] a través de una distribución y participación diferente en el proceso productivo, distribución y consumo de bienes y servicios resignificando todo a partir de la revolución o cambio tecnológico.”<sup>13</sup> En este concepto se toma en cuenta el avance tecnológico en que se encuentran inmersos todos los individuos y que en este tiempo ya es una necesidad el manejo de la computadora. Medina incluye en su concepto otros términos y define diciendo que este “proceso de mundialización es un fenómeno de índole ideológica, que se inspira en determinadas ideas y políticas y se mueve por [...] intereses neoeconómicos y políticos.”<sup>14</sup> Estas ideas son tomadas por personas que representan los centros de poder mundial, instituciones financieras y comerciales, por eso se dice que la globalización tiene una fuerte carga ideológica. Se entiende por mundialización como un “significado más bien geográfico.”<sup>15</sup> Con la

---

<sup>12</sup> *Ibíd.* P. 24.

<sup>13</sup> COMBONI SALINAS, S. y JUÁREZ NÚÑEZ, J.M. *Resignificando el espacio escolar*. P. 37.

<sup>14</sup> MEDINA. “Entre la globalización y la mundialización de Latinoamérica” en: Juárez Núñez, J. M. *Globalización, educación y cultura*. P. 26.

<sup>15</sup> *Ibíd.* P. 25.

globalización se pretende dar una oportunidad de desarrollo a los mercados y empresas para que se extiendan a una dimensión mundial.

En los últimos años México se ha encontrado inmerso en una crisis e inestabilidad económica, caracterizada por el incremento del desempleo, la reducción de recursos económicos para la educación pública y el bajo nivel académico de los alumnos, sin embargo con este modelo se pretende dar un cambio para mejorar el bienestar social. Otro concepto de globalización se define “como un conjunto de flujos de capitales, inversiones, tecnología de información y de personas.”<sup>16</sup> Por lo que se puede concluir que la globalización está ligada a intereses económicos y políticos de los diferentes países que se integran a este tipo de proceso.

Debido a los cambios tan acelerados que se van presentando en un mundo que día a día se va modernizando y creciendo, en algunos países se empieza a mencionar la palabra competencia, por citar algunos: en Inglaterra, con el fin de mejorar la administración pública; en Francia se implementa con los paradigmas participativos constructivistas, pero quien popularizó esta palabra en el mundo de las empresas fue David McClelland quien sugirió un concepto con un enfoque diferente, donde se toman en cuenta las habilidades y el conocimiento de los empleados para proyectarse en el mundo laboral.<sup>17</sup>

## 1.2.- CONCEPTOS Y TIPOS DE COMPETENCIAS

Al mencionar o escuchar la palabra competencia en el lenguaje coloquial se refiere a competir, ganar o vencer, por lo que es importante revisar varios conceptos y tipos de competencias que aclaran su significado en el contexto educativo. Solamente una de las educadoras encuestadas retoma el significado arriba mencionado al decir que “es el involucrar al alumno a competir más sobre su compañero en los

---

<sup>16</sup> RIVAS TOVAR, Luis A. *La gestión de competencias en México y el servicio civil de carrera*. P. 14.

<sup>17</sup> *Ibídem*. P. 22.

conocimientos, aprendizajes.”<sup>18</sup> Ella lo relaciona con el concepto que se maneja en el diccionario: “Rivalidad o pugna entre dos o más personas que optan a una misma cosa”<sup>19</sup>, considera que esta rivalidad puede presentarse en los alumnos con este modelo basado en competencias.

Díaz, Barrón y Argudín manejan el concepto de competencia como el saber hacer que lleva a un desempeño demostrable, eficiente que va de la mano con los elementos teóricos y actitudinales de acuerdo a cada sector para obtener resultados o metas según las necesidades de ciertas organizaciones, empresas o como una destreza para realizar un trabajo determinado.<sup>20</sup> También una educadora encuestada lo maneja de tal forma, que “son aprendizajes que da a conocer el individuo de lo que sabe hacer. Sus aptitudes.”<sup>21</sup> Esta concepción en general expresa un saber hacer, una acción demostrada, un desempeño eficiente que incluye los comportamientos de las personas para mejorar su rendimiento. Estos elementos son parte de las competencias laborales que benefician a las empresas, porque necesitan que sus empleados estén mejor preparados y puedan desempeñar cualquier puesto.

Las competencias laborales se definen como “la capacidad de desarrollar eficientemente un trabajo, utilizando los conocimientos, habilidades y rasgos de personalidad necesarios para solucionar situaciones [...] y resolver problemas cotidianos de un puesto de trabajo.”<sup>22</sup> El fin de este enfoque es que las personas desarrollen capacidades para su desempeño individual en cuanto a la producción, mejorar el trabajo en equipo a través de las relaciones personales para poder competir con otras empresas.

---

<sup>18</sup> C29P3 (cuestionario, número de éste, n. progresivo del cuestionario, pregunta y número de ésta)

<sup>19</sup> Diccionario Rezza. P. 285.

<sup>20</sup> ARGUDÍN, Y. *La educación basada en competencias*. P. 14.

<sup>21</sup> C213P3

<sup>22</sup> RIVAS TOVAR, Luis A. *La gestión de competencias en México y el servicio civil de carrera*. P. 24.

Al emplearse este modelo en relación a las empresas, se clasifican diferentes tipos de competencias que es importante mencionar para ir analizando cómo surgió el modelo de competencias y cómo se fue relacionando con la educación.

**Las competencias genéricas**, son las que se refieren a un tipo de empresa, según la organización que se emplee en el negocio y varían de acuerdo a cada sector.<sup>23</sup> (Por ejemplo, en el sector de ventas los empleados necesitan habilidades para comunicar y convencer a los compradores, tener buenas relaciones humanas etc., sin embargo serían diferentes para el sector de electricidad donde los empleados tendrán las habilidades para registrar, contar, informar etc.).

**Las competencias específicas**, se definen como “conocimientos con mayor contenido específico, dirigidos a una determinada función u ocupación especializada”<sup>24</sup> y pueden ser utilizadas en las empresas o instituciones dependiendo de las necesidades de cada una. Comboni las define como “las disciplinas o campos de conocimientos”<sup>25</sup>, pues éstas se refieren en sí a los conocimientos, destrezas o habilidades que puede desarrollar una persona en un campo especializado (conocimiento técnico).

Las competencias enfocadas a la administración se relacionan con los recursos y capacidades con que se cuenta. Una empresa puede tener una amplia cantidad de recursos, materiales de la mejor calidad, pero si sus trabajadores no cuentan con habilidades, conocimientos para desarrollar el trabajo no habrá buenos resultados para dicha empresa.

**Las competencias centrales** son la manera en que se combinan esos recursos y capacidades, por lo que no puede haber competencias iguales para todas las

---

<sup>23</sup> *Ibíd.* P. 34.

<sup>24</sup> RIVAS TOVAR, Luis A. *La gestión de competencias en México y el servicio de carrera*. P. 34.

<sup>25</sup> COMBONI. “Reflexiones sobre un currículum para la diversidad; interculturalidad y construcción del conocimiento” en: Romo Beltrán, Rosa M. et al. *La investigación educativa en México y Brasil*. P. 230.

empresas, ya que cada una cuenta con una organización interna diferente<sup>26</sup> y además es difícil imitar el conocimiento, aprendizaje o habilidad que cada persona puede tener.

La formación basada en competencias inició en el ámbito laboral y de ahí surgieron las que se pretende trabajar ahora en todos los niveles del sistema educativo.

Este modelo surgió en la educación por la necesidad de vincular la enseñanza superior con el trabajo, para que las personas puedan desarrollar su labor de forma eficiente dentro de una empresa, por ello los modelos educativos están cambiando, para que se maneje el trabajo en equipo y desarrollar proyectos que permitan al individuo actuar solo o en equipo para mejorar la productividad o éxito de dicha empresa.

**Las competencias básicas**, “se refieren a los requerimientos mínimos que cabría esperar de una persona [...] y que son fáciles de adquirir [...], son producto de rutinas y disciplinas”<sup>27</sup> tales como la lectura, escritura, trabajo en equipo, redacción, lenguaje, matemáticas que van encaminadas al conocimiento, en éstas también se encuentran los valores, hábitos que se adquieren durante las primeras etapas de la vida de una persona y a través de la educación básica. Estos aspectos son considerados para el desarrollo de las competencias que se establecieron en el programa de preescolar. Argudín las define como “un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar en la educación”<sup>28</sup> y se relacionan con las competencias específicas.

Las clasificaciones de los tipos de competencias varían de acuerdo a cada autor; Rivas maneja las laborales, genéricas, específicas, centrales y básicas que refieren a la educación, Argudín al igual que Rivas menciona las laborales, genéricas, específicas y las básicas en relación a la comunicación, liderazgo, autogestión,

---

<sup>26</sup> RIVAS TOVAR, Luis A. *La gestión de competencias en México y el servicio de carrera*. P. 15.

<sup>27</sup> *Ibíd.* P. 30.

<sup>28</sup> ARGUDÍN, Y. *Educación basada en competencias*. P. 32.

pensamiento crítico y de relación con las demás personas. Comboni sugiere cuatro tipos de competencias para la educación, las sociales, específicas o cognitivas, lingüísticas o comunicativas, valores y actitudes. Para educar en éstas se parte de las experiencias, saberes previos y el saber hacer de los alumnos, que puede desarrollarse dentro o fuera del salón para discutir ideas con respeto y tolerancia mutua, además menciona niveles de aprendizaje sucesivos, que los niños deben de pasar de acuerdo a los logros que van obteniendo.<sup>29</sup> De manera que se pretende dar un enfoque integral a este modelo.

En el programa de preescolar sólo se indican las sociales, cognitivas y afectivas. Por lo que son las que se pretenden o se llevan ya en algunos niveles educativos como el caso de secundaria y nivel superior.

### 1.3.- LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN MÉXICO

Tradicionalmente la educación fue concebida como elemento esencial para la reproducción del conocimiento, por medio de la memorización de contenidos, de escuchar, aprender lo que dice el profesor y de mantener las formas sociales dominantes. Por lo que según los estudios de la UNESCO (Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura) se consideró necesario un cambio en los modelos educativos tradicionales, ya que con este modelo no hubo una vinculación entre la teoría y práctica, lo que contribuyó a la falta de calidad en la educación. Para el caso de México esta situación quedó demostrada mediante las investigaciones realizadas por el programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA, de acuerdo a su nombre en inglés) de la organización para la cooperación y el desarrollo económico en el año 2000, donde ocupó el penúltimo

---

<sup>29</sup> COMBONI. "Reflexiones sobre un currículum para la diversidad; interculturalidad y construcción del conocimiento" en: Romo Beltrán, Rosa M. et al. *La investigación en México y Brasil*. P. 230.

lugar en cuanto a la lectura<sup>30</sup>entre veintiocho países, entre ellos Finlandia, Canadá, Holanda, Australia, Japón, Austria, Suecia, Irlanda, Nueva Zelanda.

La necesidad de vincular la formación teórica con la práctica profesional se hace notoria cuando los adolescentes terminan su secundaria y tienen que entrar a trabajar a alguna empresa. Los empresarios argumentan que se les tiene que capacitar para que desempeñen con eficiencia su trabajo, ya que los alumnos no cuentan con las herramientas necesarias para realizar un trabajo, porque los objetivos y contenidos que se marcan en los programas tradicionales no son acordes a las necesidades del contexto en el que se desenvuelven posteriormente y porque no se cumple con los requisitos de los intereses de las empresas.

Sin embargo, la articulación actual del sistema educativo con el ámbito laboral tiene antecedentes. En México en los años 30 se apoyó a la educación tecnológica y después, en los años 70 se volvió a relacionar la educación técnica con el mercado laboral. En los años 80 se hicieron fuertes críticas a las escuelas superiores por parte de las empresas, porque según éstas, los egresados no respondían a sus intereses ya que los alumnos aprenden las asignaturas de memoria y pueden demostrar que lograron un conocimiento por medio de un examen o escrito. Pero cuando se enfrentan al mundo laboral, no saben cómo poner en práctica lo aprendido, porque la información que recibieron no les sirve para enfrentar los problemas reales del trabajo que están desempeñando.<sup>31</sup> De aquí surge la necesidad de buscar nuevos modelos para la formación de profesionales, y en 1993 se acordó entre la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social el proyecto de educación basado en normas de competencia como un nuevo modelo de formación.

---

<sup>30</sup> Observatorio Ciudadano de la Educación. La evaluación educativa de la OCDE, comunicado 67. [www.observatorio.org](http://www.observatorio.org). [8 de junio del 2006.]

<sup>31</sup> BARRON. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización” en: Valle Flores, M. et al. *Formación de competencias y certificación profesional*. PP. 18-23.

Empresas e instituciones de capacitación para el trabajo, al buscar una nueva fase de mejorar la crisis laboral y en sí la economía, propusieron la adquisición de competencias en la educación para que los egresados de las universidades salieran mejor capacitados.

En la educación se requiere una transformación que permita ese vínculo entre formación teórica y práctica profesional. La educación basada en competencias implica cambios desde los programas académicos, una transformación en la forma de pensar de profesores, directores y alumnos.

#### 1.4.- MODELOS DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON PREESCOLAR

Según Rivas existe una diversidad de modelos de competencias que se relacionan con las empresas, pero para este análisis sólo se mencionarán tres tipos que pueden relacionarse con la educación.

- a) Modelo conductista: “está orientado a la selección de los más aptos”<sup>32</sup> y se considera fundamental lo que una persona puede hacer.
- b) Modelo funcionalista: es la medición de resultados, parte de un objetivo principal, el cual tiene como función identificar las competencias demostrables y no se detienen a observar los procesos si no que se requiere un producto.<sup>33</sup> Este modelo reconoce a la persona de acuerdo al desempeño de sus capacidades para alcanzar dicho objetivo u obtención de resultados.

---

<sup>33</sup> RIVAS TOVAR, Luis A. *La gestión de competencias en México y el servicio civil de carrera*. P. 57.

<sup>33</sup> Id.

- c) Modelo constructivista: "...es el método con mayor carga holística [...] parte de la participación de los individuos en la discusión y comprensión de problemas"<sup>34</sup> toma en cuenta la formación integral, el contexto social.

Los dos primeros modelos pueden relacionarse con la educación en cuanto a que el alumno por medio de un examen debe demostrar que aprendió, aprobando solamente quien contestó bien, haciendo una selección de los más aptos. El modelo constructivista tiene más relación con la educación preescolar porque toma en cuenta la formación integral de la persona y al alumno para que participe en los temas y actividades. El constructivismo se introdujo en el programa de preescolar 1992 con el método de proyectos, ahora con el programa 2004 basado en competencias se utilizan una serie de teorías cognitivas, pero no se hace alusión al constructivismo como lo maneja Rivas en cuanto a la participación en la discusión y comprensión de problemas por parte del alumno.

Gonczi trata de darle otro giro al modelo educativo basado en competencias. Para él se trata de una capacitación de conductas fragmentadas que refieren a un saber hacer que requiere de la observación de resultados, y opta por fundamentarlo mediante el constructivismo, cognitivismo y el paradigma crítico-reflexivo.<sup>35</sup>

Mientras tanto Díaz también hace una crítica a la educación basada en competencias, dice que no tiene una teoría pedagógica y que se le ha atribuido un enfoque constructivista, holísta y cognitivo,<sup>36</sup> porque se presentan las teorías por separado y no explicita la forma de integrar la teoría con la forma de favorecer las competencias insistiendo en que se consoliden las bases teóricas, métodos y evaluación para este enfoque.

---

<sup>34</sup> Id.

<sup>35</sup> Citado en: DÍAZ "Formación docente y educación basada en competencias" en: Valle Flores, M. et al. *Formación de competencias y certificación profesional*. P. 93.

<sup>36</sup> DÍAZ. "Formación docente y educación basada en competencias" en: Valle Flores, M. et al. *Formación de competencias y certificación profesional*. P. 83.

Por lo que existe una confusión en cuanto a lo que maneja Rivas, porque él indica metodologías, modelos. El concepto modelo se considera como algo que se imita, se sigue. En este sentido no se puede hablar de un modelo constructivista, puesto que el constructivismo epistemológicamente refiere a cómo se construye el conocimiento en lugar de reproducir un modelo.

Aunque el programa de preescolar 2004 no lo diga, para la implantación de la educación basada en competencias se tomaron en cuenta en México los modelos constructivistas desarrollados en Quebec y Australia, que definen a la competencia como el conjunto de comportamientos socio-afectivos, habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que incluyen conocimientos, actitudes, valores y habilidades, que se tienen que poner en práctica en determinadas situaciones.<sup>37</sup> Sin mencionar el constructivismo para la educación basada en competencias, por lo que existen contradicciones para este modelo.

Álvarez, Comboni e Iglesias, además de lo anterior manejan en su concepto de competencias en relación a la educación, las capacidades, destrezas que una persona tiene<sup>38</sup> o logra mediante un proceso de aprendizaje<sup>39</sup>, utilizando su ética y valores en cualquier problema cotidiano o actividad que se le presente<sup>40</sup>. En el programa de preescolar se define a una competencia como “un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas [...] que se logra mediante procesos de aprendizajes”<sup>41</sup> que se observan por su desempeño en situaciones o espacios diversos, es decir, un saber hacer. El desarrollo de estas competencias debe ir secuenciado, donde la maestra reflexione y organice una serie de actividades para que el niño logre desarrollar sus capacidades.

---

<sup>37</sup> RIVAS TOVAR, Luis A. *La gestión de competencias en México y el servicio civil de carrera*. P.23.

<sup>38</sup> COMBONI SALINAS, S. Y Juárez Núñez J. M. *Resignificando el espacio escolar*. P. 64.

<sup>39</sup> IGLESIAS IGLESIAS, R. M. *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar*. P. 3.

<sup>40</sup> ÁLVAREZ. “La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas.” En: DIDAC.. P. 28.

<sup>41</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar 2004*. P. 22.

Analizando este concepto se puede observar que se relaciona con las competencias genéricas y específicas, porque en las dos la persona debe desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas, sólo que las específicas refieren a un trabajo técnico. Las competencias básicas, así como se manejan en el campo educativo incluyen referentes de las genéricas y específicas. Por otro lado el concepto arriba mencionado refiere al “modelo constructivista” de Rivas que se considera integral, porque toma en cuenta el contexto social, aspectos afectivos, cognitivos, motores, de experiencia. El concepto que marca el programa toma en cuenta todos estos aspectos, pero faltaría agregar en él la participación, intereses, necesidades de los alumnos, que se mencionaba en el PEP 1992, así como especificar la teoría, método y evaluación.

Por lo que las competencias se definen de diversas maneras, éstas se conciben como amplias y flexibles en un enfoque o modelo integral que se puede emplear en contextos diferentes y en referencia a potenciar habilidades que las personas desarrollen de acuerdo a las necesidades o espacios concretos.<sup>42</sup>

Las educadoras encuestadas en general tienen claro el concepto de competencias ya que toman en cuenta las capacidades, habilidades, aprendizaje, conocimiento. Lo expresan como “conjunto de capacidades desarrolladas a través de aprendizaje de habilidades, conocimientos, etc.”<sup>43</sup> Y coinciden con el concepto tanto de Comboni como del programa de educación preescolar. En estos dos conceptos se manejan los mismos elementos y se define a la competencia como el conjunto de capacidades que se manifiestan por medio de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes que el individuo puede aprender para desempeñar una acción determinada. Así lo expresa una educadora:

---

<sup>42</sup> REYNAGA. “Competencias educativas integrales”. En: *DIDAC*. P. 37.

<sup>43</sup> C28P3

Son las capacidades que tiene el niño, sus conocimientos, su forma de actuar ante la vida, sus experiencias, habilidades que son puestas en juego en las diversas situaciones o problemas que se le presentan y a los que enfrenta. Es aquello que lo hace competente.<sup>44</sup>

Las maestras conceptúan a las competencias en relación con la educación.

(Anexo 2.3.2) Entonces se puede considerar a las competencias escolares como el conjunto de habilidades, actitudes, comportamientos, conocimientos actualizados, recreados en la vida cotidiana para resolver problemas en un proceso activo que permita la acción sobre la reflexión, dentro del aula y que son fundamento de la educación, porque incluyen elementos esenciales que necesita una persona para relacionarse o desempeñarse en cualquier tarea o acción.

Otro punto relevante que se trata de integrar a la EBC (Educación Basada en Competencias), consiste en tomar en cuenta lo que el programa de 1992 describía como contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Solamente que ahora aparecen como competencias en lugar de contenidos. Los **contenidos procedimentales** son fundamentales para el aprendizaje y deben potenciar en el alumno la capacidad de aprender, orientados “ en la dirección de normas, valores y actitudes definidas.”<sup>45</sup> **Contenidos conceptuales** implican que los niños aprenden a establecer relaciones significativas con los conceptos que ya poseen, entre más estructurada sea la red de conceptos, mayor es la capacidad para comprender y aprender otros conceptos, lo cual debe ser el insumo para aprender a pensar, razonar y asimilar significativamente. **Contenidos actitudinales** se relacionan con un saber hacer, que puede realizarse de manera consciente o involuntaria y depende del maestro de grupo y de la personalidad del alumno. Se considera que el profesor debe emplear una enseñanza reflexiva crítica y mediar el conocimiento y el aprendizaje del alumno, por ello se considera a la EBC con un enfoque integral.

---

<sup>44</sup> C21P3

<sup>45</sup> DÍAZ. “Formación docente y educación basada en competencias” en: Valle Flores, M. et al .*Formación de competencias y certificación profesional*. P. 84.

## 1.5.- EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004

¿Por qué emplear un programa basado en competencias en preescolar?

En 1990 se consideró en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Tailandia, la importancia de partir de las necesidades principales de aprendizaje en la educación básica<sup>46</sup> debido a los diferentes contextos sociales, económicos, culturales, lingüísticos, para que garantice la equidad a través del aprendizaje y potencie los conocimientos básicos que son importantes para seguir aprendiendo.

Es necesario, claro está, que se requiere un cambio en esta forma de educación donde el alumno escucha, atiende, asimila los contenidos, porque cada niño es distinto a otro en su forma de hablar, de comprender, actuar e incluso de concebir la realidad; también debe tomarse en cuenta el contexto, región en que se desenvuelve el niño, pero debe ser un cambio donde el niño actúe como ser activo, pregunte, investigue, descubra, sea creativo, crítico para que llegue a sus propias reflexiones y el docente le permita realizar esta acción.

La reforma a la educación preescolar partió del Programa Nacional de Educación 2001-2006, cuyo propósito es mejorar la calidad de la atención educativa a los niños de preescolar. Se inició en el 2002 donde se organizaron mesas de trabajo para analizar el libro titulado “Diálogos sobre la educación preescolar”. En cada sede se concentraron tres estados de la Republica Mexicana. A Michoacán, Nayarit y Colima les tocó reunirse en Guadalajara con asistencia de jefes de sector, supervisoras, asesores técnicos, directoras y educadoras.

---

<sup>46</sup> BARRÓN. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización” en: Valle Flores, M. et al. *Formación de competencias y certificación profesional*. P. 30.

En esta ocasión se analizaron la política educativa, la obligatoriedad del nivel, la diversidad cultural, social, étnica de los alumnos al entrar al Jardín de niños y la mejora de las prácticas educativas. Para lograr dicho propósito de la reforma se abarcaron cuatro líneas: renovación del programa de educación preescolar; transformación de la gestión escolar; actualización del personal docente, directivo; producción y distribución de materiales educativos.<sup>47</sup>

En Michoacán participaron 44 Jardines de Niños para detectar las propuestas de las educadoras por medio de un proyecto. En Zamora a nivel sector participaron dos. Se inició el proyecto en el Gabriela Mistral de la zona escolar 034 de Jacona, donde las educadoras sugirieron que se precisen los contenidos que puedan beneficiar el aprendizaje infantil. Pero no se concluyó en esta institución por problemas que no se quisieron especificar por la educadora que dio esta información y se cambió el proyecto al Jardín de niños Blanca Silva López de la zona escolar 022 de Zamora.

En enero del 2003 se impartió un diplomado organizado por la dirección de formación de docentes y el departamento de normales, impartido por Dulce María Jaramillo Villalobos, profesora de la normal Juana de Asbaje, titulado “Asesoría y análisis del trabajo docente en educación preescolar”, dirigido al personal docente del sector 011 de Zamora Mich. Se invitó a las maestras que quisieran fungir como tutoras de estudiantes del 7º y 8º semestre de la licenciatura en educación preescolar plan 1999 en dicha institución, se habló de competencias, secuencias didácticas, procesos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y de modalidades de trabajo.

En mayo del 2003 se ofertó un taller organizado por CEDEPROM (Centro de desarrollo profesional del maestro) con valor para carrera magisterial, impartido también por la profesora Dulce, titulado “Los propósitos de la educación preescolar y la función en apoyo a la formación inicial de maestras”, donde se abordaron los propósitos y habilidades que las normalistas deben desarrollar durante la carrera,

---

<sup>47</sup> S.E.P. *Renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar*. P. 22.

también se revisaron temas como qué deben y pueden aprender los niños en edad preescolar y la relación con los campos formativos, que la practicante debe identificar para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se trataron las competencias didácticas, estrategias básicas de aprendizaje y modalidades de trabajo (unidades didácticas, proyectos, talleres) con el fin de analizar estos temas para poder apoyar la práctica de la estudiante durante su estancia en el Jardín de niños.

Analizando estos datos se puede pensar que para este tiempo ya se tenían contemplados los propósitos de la EBC para preescolar y las modalidades de trabajo y situaciones didácticas para el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en educación preescolar, que incluye también, que las estudiantes tengan una formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos de desarrollo infantil<sup>48</sup> que la política educativa ya tenía contemplada.

En el 2003 se distribuyó un folleto titulado “La reforma en educación preescolar” a las educadoras con información de los resultados de los consensos a que se llegaron en las reuniones de los “Diálogos sobre la educación preescolar” y se precisa que las docentes demandan contar con un programa que indique los propósitos educativos, contenidos que han de trabajarse con los alumnos, los fundamentos para comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, las orientaciones pedagógicas para diversificar la práctica educativa y evaluar los procesos enseñanza-aprendizaje.<sup>49</sup> Cuando en cada programa se mencionan los propósitos educativos, los fundamentos del desarrollo integral y aprendizaje infantil, así como la forma que se tenía que evaluar en preescolar, solamente en el programa de 1992 no se precisaron los contenidos a tratar con los alumnos.

En el ciclo escolar 2004-2005, se dio a conocer el programa basado en competencias. Esta renovación tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación de los niños y establecer los propósitos con base en las competencias

---

<sup>48</sup> S.E.P. *Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de educadoras*. P. 5.

<sup>49</sup> Subsecretaría de Educación Básica y Normal. “La reforma en educación preescolar”.

afectivas, sociales y cognitivas mediante las situaciones didácticas, modalidades de trabajo que permitan diversificar la práctica educativa, donde la educadora va a diseñar las actividades en relación a las competencias que marca el programa para que el alumno sea capaz de demostrar lo que sabe hacer o puede hacer, a través de sus capacidades o competencias que logre desarrollar.

En el programa de preescolar se mencionan las competencias sociales, afectivas y cognitivas, organizadas en campos formativos:

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

Pero no se proporciona una definición concreta de cada uno, sólo se mencionan implícitamente algunas características o nociones de dichas capacidades que se deben desarrollar en cada campo formativo, dentro de éstos se clasifican los diferentes tipos de competencias como las:

**Competencias sociales.-** son relaciones interpersonales que incluyen la comunicación, responsabilidades, derechos, relación con las demás personas y lazos afectivos. Comboni las define como competencias transversales que comprenden “conocimientos, valores y actitudes”<sup>50</sup> que son indispensables para el comportamiento y el poder comprender el contexto donde se desenvuelve el individuo, específicamente en un grupo, para que la relación entre personas se dé de una forma más amena, para un mejor desempeño. El programa de preescolar las encamina más a las “relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo físico y

---

<sup>50</sup> COMBONI SALINAS, S. y Juárez Núñez, J. M. *Resignificando el espacio escolar*. P. 273.

salud personal”<sup>51</sup>, donde el niño participe en actividades que mejoren o eviten problemas al relacionarse con sus compañeros dentro del salón de clase, incluye el cuidado personal, prevención de enfermedades, por lo que estas competencias están definidas hacia el mejoramiento de las relaciones personales, participación cotidiana en beneficio de un bien común ya sea de un grupo o de la comunidad.

**Competencias afectivas o emocionales.-** son las formas de actuar “de manera más independiente o autónoma en la integración de sus pensamientos, sus reacciones y sentimientos”<sup>52</sup> con el fin de que el niño adquiera poco a poco las normas de comportamiento individual, de relación con otros compañeros o de una organización de grupo.

**Las competencias cognitivas.-** son las que se refieren al aprendizaje de alguna situación o problema específico. Almazán las define como las “capacidades y habilidades [...] que son indispensables para aprender.”<sup>53</sup> Para ello son necesarios el razonamiento, reflexión, el ser autónomo, crítico, creativo o el autoaprendizaje para construir un conocimiento. Barrón menciona que en estas competencias se debe incluir la lectura, escritura, la comunicación y la aritmética.<sup>54</sup> Esto implica conocimientos más generales que van encaminados a la experiencia de cada individuo. Argudín las integra en las competencias de pensamiento crítico o habilidades de razonamiento, aquí se incluyen los aspectos de evaluar, analizar, resolución de problemas, toma de decisiones y consulta, para que el alumno pueda pensar, buscar soluciones, nuevas formas para resolver algún problema que se le presente y lograr un aprendizaje.

Junto con lo anterior se maneja la **competencia comunicativa**, la cual debe orientarse a la expresión y comprensión del uso verbal, no verbal de la comunicación

---

<sup>51</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar* 2004. P. 106.

<sup>52</sup> *Ibíd.* P. 50.

<sup>53</sup> ALMAZÁN, A. et al. *Creciendo juntos...ante los nuevos retos en la formación y desarrollo de los niños y las niñas de preescolar*. P. 13.

<sup>54</sup> BARRÓN. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización” en: Valle Flores, M. et al. *Formación en competencias y certificación profesional*. P. 26.

que se da dentro del salón de clase, así la competencia comunicativa se relaciona con las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir o como dice Nussbaum que deben incluirse a este concepto las nociones de adecuación, apropiación y adaptación<sup>55</sup> de los códigos del lenguaje que puedan emplearse dentro del salón de clase para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es un aspecto importante que el docente debe tomar en cuenta.

#### 1.6.- METODOLOGÍA DE LOS PROGRAMAS 1979-1992 EN RELACIÓN CON EL PROGRAMA 2004

Para mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje de las competencias se sugiere en el PEP 2004 que se haga a través de las siguientes modalidades de trabajo: unidades didácticas, proyectos, talleres, actividades independientes y permanentes. Pero sólo se explican en el programa las actividades independientes y permanentes. No se profundiza en los talleres, unidades didácticas, ni en los proyectos.

Tal vez porque estas dos últimas modalidades se llevaron con programas anteriores al actual y que las educadoras ya las conocen, dejando en desventaja a las maestras que son de nuevo ingreso o de cinco años de antigüedad, porque ellas no los conocen. Por ejemplo con el programa de 1981 se llevó la modalidad de **unidades didácticas**, son los temas generales que están ligados a la realidad del niño, éstas integran situaciones que se relacionan con el contenido, componen una serie de actividades que deben responder a una secuencia ordenada, para que la educadora ayude a que el niño pueda entender el tema.<sup>56</sup>

Con el programa de 1992 se introdujo la modalidad de **proyectos** que se define como una “organización de juegos y actividades propios de esta edad que se

---

<sup>55</sup> NUSSBAUM. “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua” en: Lomas, Carlos et al. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. P. 79.

<sup>56</sup> RIOS SILVA, Rosa María. et al. *Programa de educación preescolar*. P. 46.

desarrollan en torno a una pregunta, un problema o [...] actividad concreta”<sup>57</sup> y se eligen de acuerdo a los intereses del niño. Con esta forma o método de trabajo se permite atender las curiosidades, necesidades y capacidades de los alumnos, además da la oportunidad al pequeño de expresar sus ideas, cooperar en equipo, reflexionar y ser creativo.

Con el programa del 2004 se introducen las **actividades independientes** que refieren a los sucesos extraordinarios o imprevistos que surgen en la escuela, comunidad o naturaleza y que sirvan para que el niño obtenga un aprendizaje. **Las actividades permanentes** son las que pueden realizarse todos los días, cada tercer día, según la intención que se persiga. **En los talleres** se realizan actividades individuales o en equipo en relación a un contenido específico.

Al preguntar a las educadoras cuál metodología consideran que favorece la educación basada en competencias, dieciséis (de diecinueve) consideran que la modalidad de proyectos, diez dicen que las actividades independientes, nueve mencionan unidades didácticas, talleres y actividades permanentes. Aunque también aquí se emplea una variedad de formas de trabajo que ellas consideran que favorece a este modelo. Así lo indica una educadora:

Depende del objetivo a lograr y los contenidos a desarrollar, Las actividades permanentes son las de rutina, las independientes se aprovechan sin dejar de lado el propósito central, los talleres se han organizado de manera grupal, con participación de todo el jardín de niños y los proyectos son los que más utilizo para abordar diferentes temáticas, en algunas ocasiones, las unidades didácticas, pues permiten llevar una secuencia ya preestablecida de acuerdo a los ejes de desarrollo.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar 1992*. P. 18.

<sup>58</sup> C22P5-a (la a refiere a un inciso dentro de la misma pregunta)

En este caso se hace una mezcla con las diferentes modalidades, pero en general trabajan con la que están más familiarizadas. (Anexo 2.3.4)

Las educadoras describen los conceptos de lo que son las modalidades de trabajo, pero hay poca claridad del porqué se utilizan y cómo pueden favorecer las competencias con cada una de ellas. El programa 2004 menciona que este modelo no está sometido a una forma de trabajo específica. Ni a formas de trabajo establecidas, por lo que la educadora con base en el conocimiento de sus alumnos deberá elegir las modalidades que puedan favorecer las competencias.

Pero las docentes no lo consideran así, ya que ellas dicen elegir cierta modalidad, porque les permite el logro de objetivos, contenidos, aprendizajes o porque conocen la forma de trabajo. No lo relacionan directamente con las competencias marcadas por el programa de preescolar 2004. Una educadora dice que porque “son las que apoyan para llevar a cabo un trabajo completo y obtener un mejor aprendizaje significativo para lograr desenvolverse en la sociedad.”<sup>59</sup> Ella se enfoca al cómo debe aprender el niño y a la proyección en la comunidad.

Según el PEP 2004 se deben favorecer las competencias cognitivas, sociales y afectivas, por lo que la educadora, para lograr dicho fin, deberá conocer qué habilidades, conocimientos, actitudes necesitan desarrollar sus alumnos, para poder elegir la modalidad que puede favorecer las competencias y no como lo están entendiendo las educadoras al referir nada más el tema, objetivo, aprendizaje o propósitos. (Anexo 2.3.5)

Queriendo indagar sobre el por qué emplear nuevamente formas de trabajo que en programas anteriores se habían tratado, se hizo un análisis de los programas de preescolar y se preguntó a supervisoras, asesores técnicos y directoras del sector

---

<sup>59</sup> C25P5-a

011 de Zamora Mich., para saber qué puede aprovecharse de cada programa para la educación basada en competencias de acuerdo a sus experiencias.

Con el programa del 79 el papel de la educadora era dirigir la clase, tomando en cuenta las esferas de desarrollo, objetivos generales, particulares, específicos, temas y secuencia de actividades que el niño debía desarrollar por medio de la estimulación, motivación para el logro de los objetivos y en apoyo al proceso de maduración.

La educadora preguntaba al niño con respecto a los temas que marcaba el programa qué sabía acerca del contenido, y dejaba de tarea que investigara en su hogar. Así comenzaba al día siguiente su clase comentando lo que sabía el niño, ampliando la información ayudándose por objetos reales, láminas o muñecos guiñoles. Era ella quién se encargaba de llevar la secuencia de actividades que marcaba cada tema al pie de la letra o en ocasiones implementando algún juego para reforzar. Esto también lo hacían con base en preguntas que servían para desarrollar el tema que marcaba el programa.

La maestra daba todo el material a los niños, en ocasiones les pedía que lo trajeran de su casa, les daba indicaciones de cómo elaborar un trabajo con una hoja, con diferentes materiales u objetos, por lo que el papel del niño era pasivo. Cuatro supervisoras encuestadas dicen que se pueden aprovechar de este programa las visitas, experiencias de los niños, las actividades o como menciona una supervisora: “lograr los propósitos de este mismo programa.”<sup>60</sup> Sin embargo, el programa marca objetivos dirigidos y encaminados a favorecer los niveles de maduración por medio de una estimulación fundamentada, organizada, graduada e intencional para lograr la evolución integral del niño y prepararlo para la primaria por medio de darle pura información.

---

<sup>60</sup> C12P3f

Las respuestas de este grupo se dieron en términos muy generales, no especifican, sólo mencionan a grandes rasgos, debido a que no están frente a grupo. Las supervisoras consideran que estos elementos, si se vuelven a retomar, pueden beneficiar el modelo basado en competencias. Sin embargo, estas aportaciones no pueden aprovecharse para este modelo, porque los objetivos y actividades de este programa van encaminados al proceso de maduración mediante el estímulo-respuesta y donde el niño repite todo lo que la maestra le indica, cuando el modelo basado en competencias requiere que el niño resuelva problemas o situaciones.

Con el programa del 81 la educadora daba a conocer los contenidos que debía aprender el niño y las actividades que debía realizar como: iluminar un dibujo o trabajar con objetos reales, los cuales se relacionaban con el tema y actividades que marcaba el programa.

El papel de la educadora era de intervención para motivar al niño a actuar, de elegir las formas o métodos de presentar el trabajo, organizar la situación didáctica o unidad didáctica, elegir los materiales que el alumno debía utilizar, así el papel del niño también era pasivo, porque él recibía la información y seguía las indicaciones de la maestra para elaborar sus trabajos. El objetivo general de este programa estaba basado en favorecer el desarrollo integral del pequeño, con el fin de organizar las actividades en beneficio de los ejes de desarrollo que marcaba el programa. Se quiso dar otro enfoque en donde el niño preguntara, investigara, participara un poco más, pero la influencia del programa anterior dio como resultado que se manejara de igual forma, cayendo nuevamente en el conductismo.

En cuanto al programa de 1981 dos (de quince) sugieren que se debe retomar la metodología que estaba basada, por un lado, en la teoría de Wallon y Piaget, ya que describen la forma de cómo construye el pensamiento el niño, y, por el otro, la teoría de Freud, que refiere a la afectividad en cuanto a las relaciones que se dan en su hogar y que serán el fundamento para su personalidad. Otras cuatro consideran que se puede seguir empleando el trabajo colectivo y las actividades que vienen en el

programa, “las secuencias de sus actividades presentadas ya que pueden servir de guía hasta que nos enseñemos a planear por secuencia de actividades.”<sup>61</sup> También se les hacen valiosas las experiencias, necesidades de los niños, el tener contacto con el contexto social y cultural, así como el desarrollo de la autonomía, es importante que las educadoras den la oportunidad al infante de actuar con seguridad, que tomen en cuenta las aportaciones e intereses. En este apartado las respuestas son más específicas. (Anexo 1.1.5)

Consideran que también hay desventajas de este programa para retomarse nuevamente: “tomábamos mucho tiempo en un tema, algunas veces no se tomaba el interés del niño, no se veían otros temas de interés más que los que venían marcados.”<sup>62</sup> Otra desventaja que refieren es el trabajo individual que limitaba la creatividad e imaginación para desarrollar las secuencias de actividades. Como ventajas se mencionan que estaba más estructurado y que los temas ya venían marcados o como lo expresa una educadora, “podemos tomar lo bueno como aprender a secuenciar las actividades,”<sup>63</sup> además se ponía más atención a las necesidades de los niños y se podía planear para ayudar a su desarrollo pleno.

Con el programa del plan ´92 basado en proyectos se puso énfasis en una nueva pedagogía con un aprendizaje activo o diferente que se deriva de la investigación, cuestionamiento, tomando en cuenta las necesidades e intereses de cada niño. Esta forma de trabajo permite al niño descubrir, indagar, cuestionar y resolver algún problema que le interese.

Se trabajaba de la siguiente manera: se platica con el niño acerca de sus vivencias o qué hizo el fin de semana o día anterior, para hacer surgir algún tema. Enseguida se les pregunta qué saben acerca de ese tema, que les permite interactuar con una realidad cercana a ellos.

---

<sup>61</sup> C19P4f

<sup>62</sup> C18P4h

<sup>63</sup> C110P4h

También se les pregunta cómo podemos organizar dicho contenido, en qué tiempo y qué material se puede utilizar. Finalmente todo esto se plasma en el friso, el cual da la oportunidad de que el niño vaya observando diariamente lo que se planeó. En la elaboración de algún objeto se les pide que ellos o en grupo recolecten el material y que ellos descubran si el material que eligieron les va a servir y si no, vayan resolviendo el problema. La educadora está siempre pendiente de lo que cada niño o equipo está haciendo para cuestionar u orientar en la búsqueda de los alumnos. Así el niño construye su conocimiento de acuerdo a los saberes previos que tiene sobre el tema que se va a ver y que este sea significativo para él, en un ambiente de confianza donde el niño se exprese y sea creativo.

De este programa seis educadoras (de quince) sugieren que pueden aprovecharse para la educación basada en competencias los intereses de los niños. Así lo expresa una profesora “que se sigan elaborando las actividades en relación a los intereses de los niños”<sup>64</sup> y necesidades de los pequeños, dos asesores técnicos proponen el trabajo colectivo. Revisando el método de proyectos, este sugiere un trabajo grupal o en equipos, ya que el principio de globalización sugiere desde la perspectiva social que el niño debe “saber ver una misma realidad desde distintos puntos de vista”<sup>65</sup>, que tendrá que compartir con otros niños, lo cual le permitirá desarrollar sentimientos y respeto hacia los demás.

El método de proyectos responde al principio globalizador, el cual considera al desarrollo infantil como un proceso integral, dándole a las necesidades e intereses de los niños un lugar central. Debe tomarse en cuenta a los niños para la elaboración de la planeación. Mediante una asamblea se preguntaba al niño lo que le gustaría conocer, descubrir o por medio de una conversación entre maestro-alumno se elegía el tema.

---

<sup>64</sup> C113P5f

<sup>65</sup> S. E. P. *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. P. 26.

Pero también fueron mencionadas algunas desventajas y críticas para este programa “Cuando no se capta el interés del niño, se vuelve uno como educadora muy impositiva y [...] no tenía clara la idea de una secuencia de actividades, la mayoría de estas eran elegidas aleatoriamente”<sup>66</sup>. Cinco (de quince) dicen que era un programa muy abierto o con tanta libertad, que se perdían o prefirieron no trabajarlo. Dos supervisoras y un asesor técnico dirigen las críticas hacia ellas mismas y no al programa. Para ellas no se entendió o no se pusieron en la práctica los cambios que se proponían en cuanto a la metodología, “fue muy abierto y muchas nos perdíamos, se revolvían unidades como temas de proyectos (más que al programa es a las educadoras que no lo sabíamos trabajar).<sup>67</sup> Para las docentes con una antigüedad mayor a 20 años que trabajaron o no con este plan, son difíciles de asimilar, entender y comprender los cambios que se van dando en los programas.

Lo que pudiera aprovecharse de los programas anteriores 1981 y 1992 para la educación basada en competencias, de acuerdo a las profesoras encuestadas, son las experiencias, necesidades de los niños, el trabajo colectivo, el desarrollo integral, así como el contexto social en donde se desenvuelve el niño. Pero algo muy importante que menciona una directora es que las actividades o secuencias didácticas se elaboren tomando en cuenta los intereses de los niños, la cooperación y participación del niño en la organización de la planeación y elección de temas.

Aunque el programa 2004 recomienda emplear metodologías de programas anteriores, como lo son los proyectos, donde la maestra deja de ser la única responsable de la planeación, le contraviene al decir que “es ella quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas [debe] despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en las actividades [...] la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo”<sup>68</sup> de acuerdo a las necesidades y contexto social donde se encuentra la escuela. También en las capacitaciones para dar a conocer el programa

---

<sup>66</sup> C19P5e-f

<sup>67</sup> C115P5e

<sup>68</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar 2004*. P. 8.

se dijo que la docente es la que va a elegir la competencia que marca el programa y diseñar las situaciones didácticas, las cuales son entendidas como el conjunto de actividades articuladas con el fin de construir aprendizajes. Será ella quien organice una secuencia de las actividades a emplear con los alumnos dentro del salón de clase para lograr dichas competencias, "seleccione los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos"<sup>69</sup> sin dar la oportunidad al niño de que él participe en la organización de las actividades. La educadora debe elegir las formas de organizar el trabajo, el cual puede ser mediante talleres, proyectos, unidades didácticas o actividades independientes o permanentes. Retomando nuevamente el papel tradicional de ser la única que dirige los procesos enseñanza-aprendizaje.

Si se entiende de esta forma el programa basado en competencias, entonces ¿estaremos regresando a un currículum tecnocrático, donde el maestro tiene el control para decir cómo debe aprender el niño y éste queda pasivo? ¿Dónde se incluye la participación del alumno, cómo se toman en cuenta sus necesidades e intereses? ¿Cuál es la finalidad de emplear una diversidad de metodologías?

Se puede observar que debido a que el programa basado en competencias da libertad para que la educadora elija la modalidad que ella considere que va a favorecer el desarrollo de competencias, se puede caer en que cada docente lo interprete o entienda como cree conveniente.

Los propósitos de la educación preescolar son el desarrollo de las potencialidades de los niños de tres a cinco años, mejorar la calidad de la experiencia formativa y la articulación de preescolar con la educación primaria y secundaria. También se consideran como propósitos, entre otros:

---

<sup>69</sup> *Ibíd.* P. 23.

- Reconocer la diversidad social, cultural, étnica y lingüística de los alumnos, así como promover el desarrollo de la autonomía, diálogo, del trabajo en colaboración. Reconozca y respete las diferentes culturas.
- Construir nociones matemáticas,
- Comprender las funciones del lenguaje escrito,
- Ser capaz de resolver problemas,
- Observar fenómenos naturales.
- Apropiarse de valores y principios para actuar en su comunidad.<sup>70</sup>

El análisis del modelo basado en competencias da como conclusión que su objetivo principal es vincular la educación con la economía y que los alumnos salgan preparados para beneficiar la productividad de las empresas. Quedando desarticulado este objetivo con los propios del nivel preescolar, sin embargo este nivel significa un peldaño en la preparación para la inserción posterior al ámbito laboral. En el programa 2004 se indica que “las competencias son entendidas [...] como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse, con los demás”<sup>71</sup>. No se trata de algo nuevo porque ya se venía realizando con el programa 1992.

Según Comboni, el currículum por competencias parte de la experiencia y del saber hacer de los alumnos y maestros y se evalúa en función de los ritmos de aprendizaje de cada individuo<sup>72</sup>. Con el PEP 2004 no evidencia qué currículum sería el adecuado para llevarse a la práctica. Por lo tanto las educadoras suelen emplear con el que han sido formadas. En el caso de las que iniciaron su carrera profesional con el programa del 79 que fue, un currículo tecnólogo, basado en el conductismo. Organizado por materias aisladas, objetivos que deben lograrse y que llevan al alumno a un aprendizaje verificable que puede evaluarse por medio de un testimonio

---

<sup>70</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar 2004*. PP. 27-28.

<sup>71</sup> *Ibidem*. P. 41.

<sup>72</sup> COMBONI SALINAS, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel. . *Resignificando el espacio escolar*. P. 63.

\* Ver páginas 74 y 79.

que mida y controle las conductas aprendidas por el alumno. El currículo práctico también se sigue empleando donde el profesor debe interpretar el texto y dar la información al alumno para trasformarlo en acción-práctica.\*

En relación al currículum abierto, Kemmis dice que este tipo de currículum permite buscar nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y de la práctica que ofrezcan caminos donde los docentes, directores, supervisores sean más reflexivos y de comunicación abierta al escrutinio crítico que permita una forma de trabajo diferente donde, se reúnan para compartir, criticar la teoría y la práctica con el fin de rediseñar el currículo a nivel escuela y transformar la práctica educativa.<sup>73</sup> Qué importante sería que los educadores tuvieran la apertura para analizar y criticar los programas con la perspectiva que presenta Stenhouse<sup>74</sup>, de investigar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de los individuos. Así como es importante que el docente en su grupo haga un diseño didáctico.

En el PEP 2004 se alude a las competencias emocionales y sociales que refieren a la construcción de la identidad, relaciones interpersonales, desarrollo afectivo y socialización.

Estas competencias están integradas en el campo formativo “desarrollo personal y social”<sup>75</sup> indicándose de la siguiente forma en el programa:

---

<sup>73</sup> KEMMIS, S. *Currículum más allá de la teoría de la reproducción*. P. 15.

<sup>74</sup> STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. P. 108.

<sup>75</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar 2004*. P. 52.

LAS COMPETENCIAS Y LAS FORMAS EN QUE SE MANIFIESTAN IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA	
COMPETENCIAS	SE FAVORECEN Y SE MANIFIESTAN CUANDO
Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros y compañeras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Habla de sus sentimientos.</li> <li>-Habla libremente sobre cómo es él o ella, de su casa y comunidad (qué le gusta y qué le disgusta, qué hacer, cómo se siente en su casa y en la escuela)</li> <li>-Apoya y da sugerencias a otros.</li> <li>-Muestra curiosidad e interés por aprender y los expresa explorando y preguntando.</li> <li>-Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad.</li> <li>-Reconoce cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.<sup>76</sup></li> </ul>

TABLA. 1- Ejemplo de la organización de las competencias.

Las competencias en este ejemplo van encaminadas a las cualidades y capacidades para que el pequeño aprenda, identidad personal, autonomía y desarrollo a la vez su lenguaje oral, plasmando estas acciones como actividades que la educadora puede tomar para emplear con sus alumnos.

Al aplicar este currículum basado en competencias, se tendrían que tomar en cuenta los pasos que menciona Rivas, pero encaminados a la educación, sería de la siguiente forma: cada escuela debe analizar los recursos con los que cuenta e identificar las capacidades que tienen los alumnos, para después redactar cuáles habilidades se pretende que desarrollen los niños durante ese ciclo escolar. Además es importante que el docente organice junto con los alumnos, el qué, cómo, para qué, con qué material y modifique el currículum de acuerdo al contexto.

<sup>76</sup> Ibídem. P. 54.

Por ejemplo si los niños tienen desarrollada la autonomía, pero faltaría que logren relacionarse con las demás personas, los profesores de la institución tendrían que detectar que necesidades faltaría incrementar y puedan rediseñar o diseñar los temas, actividades para que favorezca la competencia.

Es trascendental no dejar de lado lo que dice Rivas en cuanto al modelo de competencias, no todas las competencias pueden ser iguales para todas las empresas. De igual forma sería para la educación, no todas las escuelas son iguales, ya que cada una maneja ideas, costumbres, recursos, organización diferentes y lo más importante cada niño es único, diferente al de otra comunidad o simplemente al de otra escuela, por lo que no puede haber competencias iguales para todas las escuelas, ni para todos los niños. Cada institución educativa debería rediseñar el currículum para favorecer el desarrollo integral y los procesos enseñanza aprendizaje.

## **LAS COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO PREESCOLAR**

Un aspecto que se ha manejado dentro de la educación es el desarrollo humano.

El artículo 3º de la Constitución Mexicana marca desarrollar todas las facultades del ser humano. ¿Pero por qué decir todas las facultades? Buscando una definición, facultad o facultades son las aptitudes o capacidades física, intelectual y moral para hacer algo o realizar alguna actividad y se puede relacionar con el desarrollo integral.

Al desarrollo humano se le considera como los cambios que se dan en una persona y el concepto de desarrollo significa comúnmente crecer, madurar, aprender, lo que vienen siendo cambios en la persona.

Estos cambios vienen a acompañados por procesos educativos. Por ello, en el ámbito pedagógico existen distintas teorías enfocadas en el desarrollo humano. Se revisó el concepto de desarrollo integral, algunas teorías del desarrollo y cómo se ven involucradas en los programas de 1979 al 2004, las diferencias que se han presentado, su integración al nivel preescolar y cómo está reflejado en el modelo basado en competencias.

### **2.1- LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS DE PREESCOLAR 1979-2004 EN CUANTO AL DESARROLLO INTEGRAL**

¿De dónde y cómo surgió el término desarrollo integral? Los programas de educación corresponden a propósitos de la política educativa en general, en este caso la mexicana. En este sentido es pertinente hacer una breve mención de los sexenios pasados donde se ha manejado el término desarrollo integral. Haciendo una revisión de los fines educativos de cada sexenio presidencial, en el periodo de Manuel Ávila Camacho se menciona la educación integral, la cual debe favorecer el

desarrollo del individuo en los aspectos físico, moral, intelectual y cívico.<sup>77</sup> Estos principios de la política educativa se reflejaron en los distintos programas para la educación preescolar. En dicho nivel con la Profa. Rosaura Zapata Cano, encargada de la sección educativa en 1937, se dio carácter nacional a los jardines de niños, para que éstos fueran el inicio de la obra educativa y se elaboraron temarios de actividades para preescolar.

En 1940 con el sexenio de Manuel Ávila Camacho se marcó como propósito fundamental de la educación preescolar propiciar el “desarrollo integral y armónico de sus capacidades afectivas, sociales, físicas y cognoscitivas con fundamento en las características propias de esta edad y su entorno social”<sup>78</sup>. Pero el decreto de la ley orgánica de la educación pública reglamentaria de los artículos 3, 31 frac. 73 de la constitución política de los estados mexicanos, publica en el capítulo VII algo distinto a la propuesta del presidente Manuel Ávila Camacho. Esta ley, anunciada en el diario oficial de la federación el 23 de enero de 1942, sólo contemplaba el desarrollo físico, moral y estético y dando más importancia a la socialización del niño.<sup>79</sup>

El siguiente programa de preescolar, llamado guías didácticas mensuales, entre 1958 y 1964 se seguía con el propósito de favorecer el desarrollo como en el periodo anterior, sólo que con Adolfo López Mateos se complementó con el desarrollo mental.

En el programa de Educación Preescolar de 1979 se mencionaba la evolución integral física, psíquica y social, pero su objetivo principal estaba centrado en los procesos madurativos del niño preescolar, organizándose en las áreas cognitiva, emocional-social, motora y de lenguaje.

---

<sup>77</sup> CARRANZA PALACIOS, José A. *100 años de educación en México 1900-2000*. P. 34.

<sup>78</sup> JUAREZ CERVANTES, Elisa. *Historia de los programas de educación preescolar en México 1903-1992*. PP. 34- 37.

<sup>79</sup> Id.

Con José López Portillo se orientó la educación hacia el modelo humanista, se elaboró un programa educativo (1978-1982) donde se manejaron cinco aspectos ético, productivo, social, intelectual y afectivo, este último como fundamental para desarrollar la personalidad del individuo y elevar la calidad de la vida.

En el programa de Educación Preescolar 1981, el objetivo general se encaminaba a que se favoreciera el desarrollo integral, respondiendo a los propósitos de la política educativa de José López Portillo que postulaba que educar para la vida es educar para el trabajo, por lo que se debían incrementar y abrir nuevas instituciones en comunidades indígenas y rurales con el fin de que este nivel diera apertura durante un año a los niños de cinco años como preparación para la primaria. Para dar sentido al programa se precisó que los objetivos tenían que dejar en claro lo que se pretendía lograr en el niño respecto a cada eje de desarrollo.<sup>80</sup>

Otro periodo en que se vuelve a aludir al desarrollo integral del individuo en los aspectos social, afectivo y cognoscitivo es el de Miguel de la Madrid, pero sin manejar un concepto explícito. En el nivel preescolar se realizó una evaluación al programa 1981 (unidades didácticas) y se creó un programa piloto (1988) con el fin de unificar criterios teóricos que favorecieran los procesos educativos, solamente se aplicó en Morelia.<sup>81</sup>

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se vuelve más popular este aspecto en la educación, se maneja con más frecuencia y se reafirma con la modernización educativa cuando se empieza a hablar sobre el desarrollo integral a los maestros, se pretende que se logre una educación pública de calidad, considerando los aspectos afectivo, social, motriz y cognoscitivo.<sup>82</sup> Los propósitos del programa de educación preescolar 1992, establecen que este nivel debe ser pilar del desarrollo integral, del país, con el fin de elevar la calidad de la educación en relación a los propósitos del

---

<sup>80</sup> CARRANZA PALACIOS, José A. *100 años de educación en México 1900-2000*. PP. 87- 97.

<sup>81</sup> *Ibíd.* PP. 99-105.

<sup>82</sup> *Ibíd.* PP. 107- 112.

país en cuanto a la organización social fincada en la democracia, libertad y justicia, basándose en el liberalismo social para que sea la pauta para que la educación prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y justicia.<sup>83</sup>

Para preescolar es fundamental tomar en cuenta al niño como el elemento principal del proceso educativo. Otro aspecto esencial de este programa es el principio de globalización que considera al desarrollo del niño como un proceso integral que comprende los aspectos afectivo, motriz, cognoscitivo y social. Para este fin deben tomarse en cuenta tres perspectivas: la psicológica, que refiere a la forma como piensa el niño, ya que este percibe en totalidades y no en fragmentos; la social, donde la educadora debe apoyar al niño para que tome en cuenta los distintos puntos de vista de sus compañeros; la pedagógica, que refiere a que la profesora debe propiciar actividades para que el alumno reestructure sus conocimientos de acuerdo a lo que ya sabe y lo que está aprendiendo. Era importante que el docente conociera cómo se desarrolla el niño en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social.

En el periodo de Vicente Fox la política educativa se encamina al desarrollo integral de las potencialidades de los niños, en relación al mejoramiento de la calidad de proceso educativo y la articulación de la educación básica, donde los tres niveles preescolar, primaria y secundaria promuevan el desarrollo de la autonomía, lenguaje, curiosidad, creatividad, reflexión y pensamiento crítico.<sup>84</sup>

El programa de preescolar 2004 marca que este nivel debe contribuir a la formación integral, donde el niño participe en experiencias educativas que lo lleven a desarrollar competencias afectivas, sociales y cognitivas. Los procesos de desarrollo tienen un enfoque integral que comprende los factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales) de las personas.

---

<sup>83</sup>SNTE. *Acuerdo para la modernización educativa básica*. P. 5

<sup>84</sup>S.E.P. *Renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar*. P. 15.

De acuerdo a lo anterior se puede considerar que la historia está en constante movimiento y que se ve reflejada en los programas educativos influenciado por los fines políticos, pero algo que permanece en el desarrollo integral son los aspectos cognitivo, social, afectivo y motriz, que conforman el concepto de desarrollo integral.

El concepto de desarrollo integral consiste en la variedad de actividades que puedan beneficiar el avance de cada uno de estos aspectos, permitiéndole al individuo un desarrollo completo o pleno de sus capacidades.

## 2.2.- TRASFORMACIONES DE LOS PROGRAMAS EN RELACIÓN AL DESARROLLO INTEGRAL

¿Cuáles son los cambios en los programas del 1979 al 2004 en cuanto a los aspectos del desarrollo integral? Para darle respuesta a esta pregunta se hizo un pequeño análisis de las categorías que se han manejado en los diferentes programas.

DESARROLLO	PROGRAMA '79 AREAS	PROGRAMA '81 EJES	PROGRAMA '92 DIMENSIONES	PROGRAMA 2004 COMPETENCIAS
SOCIAL	<b>Emocional-Social:</b> autonomía y socialización.	<b>Afectivo-social:</b> autonomía, se implementa la cooperación y participación, forma de juego y se quita la socialización.	<b>Social</b> refiere a costumbres, pertenencia al grupo, tradiciones familiares y de la comunidad y valores.  Aquí se puede ubicar el bloque de naturaleza.	<b>Personal y social:</b> se retoma la identidad personal como la autoestima, pero además toma en cuenta lo emocional y las relaciones interpersonales en cuanto a la anticipación, cooperación, implementando el control, interés, solución de conflictos y empatía.
APECTIVO	Esta se maneja en relación con lo social.	Este se relaciona con el social.	Se maneja por separado del social y retoma la identidad personal, cooperación y participación,	El afectivo se retoma en el personal y social.

			<p>expresión de afectos y autonomía.</p> <p>Aquí se puede ubicar el bloque de sensibilidad y expresión artística incrementando artes escénicas, gráficas, visuales, música. Y se retoma la literatura que se ofrecía en el 79.</p>	
COGNITIVO	Se manejan más aspectos en lo intelectual en relación al cuerpo humano y desarrollo de la mente.	Se reducen los aspectos y se dividen en tres: 1)-Función simbólica, incluyendo aquí el lenguaje oral y escrito. 2)operaciones lógico-matemáticas y quitando el término lógica elemental; ahora se maneja el término 3)estructuras infralógicas (espacio y tiempo.)	<p><b>Intelectual :</b> Comprende cuatro aspectos con una división diferente, se queda igual la 1)función simbólica, se excluye al lenguaje, quedando los otros aspectos igual al programa anterior, 2)operaciones lógico-matemáticas. 3)estructuras infralógicas. solo se incrementa la 4)creatividad.</p> <p>En los bloques ya no se menciona el término intelectual o cognitivo sólo se menciona matemáticas, incrementando la adición, sustracción, geometría y medición. En el lenguaje se incrementa la lectura.</p>	Aquí comprende tres aspectos:  1) Lenguaje y comunicación que comprenden el lenguaje oral y escrito. 2) Pensamiento matemático que comprende: nociones numéricas, incrementando la cardinalidad, orden estable, abstracción e irrelevancia del orden, nociones espaciales igual que el programa anterior, geometría y simetría. 3) Exploración, y conocimiento del mundo que comprende el natural, cultural y vida social.
MOTOR	Tres aspectos: 1)Coordinación motriz gruesa 2)Coordinación motriz fina y 3) Esquema	Se sigue manejando la 1)coordinación motriz fina y 2)gruesa y se	Dimensión Física, se quita la coordinación motriz gruesa y fina, se	Aquí se manejan dos aspectos: 1) La expresión y apreciación artística. 2) Físico y salud: en el físico se sigue manejando

	corporal.	quita el esquema corporal.	implementa de nuevo el esquema corporal, relaciones espaciales y temporales, estas últimas se manejaron en los dos programas anteriores en el desarrollo cognitivo.  Bloque de psicomotricidad, se incrementan las sensaciones y percepciones.	la coordinación motriz fina y gruesa, se incrementa la fuerza y equilibrio, se hace hincapié en que tomen en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales (discapacidad motriz). En cuanto a la salud se incrementa la prevención de accidentes, enfermedades, maltrato infantil o violencia familiar, también toma en cuenta la salud colectiva en cuanto a las campañas de reciclado, recolección de basura.
	En este programa se maneja al lenguaje por separado porque el niño tiene que madurar en este aspecto.			

TABLA. 2.- Aspectos que conforman el desarrollo integral.

El desarrollo afectivo-social ha sufrido algunas modificaciones en cuanto al aumento o disminución de aspectos. Estos cambios se ven reflejados en la organización. Otra diferencia, que se considera favorable para lograr el desarrollo social, se introduce a partir de los programas ´81, ´92 y 2004 cuando se reconoce que el niño es un ser único que piensa, actúa y se le da importancia al desarrollo de la autonomía.

El desarrollo cognitivo es el que tiene más transformaciones, en la integración de los aspectos, a través de la distribución que se le ha dado. En el PEP del ´79 se quería enseñar al niño a conocer las partes de su cuerpo, identificar formas, tamaños, colores, olores, sabores etc. Ya que se creía que el niño debía aprender todo en la escuela, por ello se manejan tantos conceptos en esta área.

En el programa '81 se elimina la atención, memoria, análisis, juicio y razonamiento, ya que un niño de cuatro y cinco años no puede mantener la atención por mucho tiempo en un objeto o situación, mucho menos memorizar, analizar, razonar. Si se le pidiera que encuentre la diferencia con base en un detalle observado en un objeto y lo explique oralmente, difícilmente puede realizar esta actividad, el niño de esta edad es inquieto y curioso lo cual le permite ir descubriendo lo que le interesa. El programa '92 maneja dos textos, en libros diferentes para favorecer el desarrollo cognitivo; en el primero se alude a la descripción, explicación de cada dimensión, en el segundo se sugieren las actividades, juegos relacionado con distintos aspectos del desarrollo que deben equilibrarse para responder al desarrollo integral, lo que para la educadora esta última información de los bloques de desarrollo fue más significativa.

Ahora con el PEP 2004 se menciona la competencia de razonamiento, comunicación en relación con los campos formativos, se integran el lenguaje y pensamiento matemático, porque a través de estos los niños deben expresar sus ideas, razonamientos, reflexiones que propicien capacidades cognitivas.

El desarrollo motriz es el que ha sufrido menos modificaciones en cuanto a los aspectos que se deben favorecer en el niño, sólo en el programa 2004 se incrementó la salud en relación a su persona y comunidad.

Han sido muchas las modificaciones en cuanto al desarrollo integral, es un juego de palabras para ubicar los elementos que conforman el desarrollo. Lo más importante es que la educadora tome en cuenta todos los aspectos, equilibrando las actividades para ayudar al desarrollo integral del alumno.

### 2.2.1.- DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo cognitivo está relacionado con lo intelectual, las habilidades que permiten al niño pensar, reflexionar, buscar, en este sentido representa cambios en la estructura del pensamiento del niño.<sup>85</sup> Dolto percibe la integración con “una visión global del niño como un ser que siente, desea y hace planes [...] tiene una serie de problemas [que] tiene que solucionar”.<sup>86</sup> El niño vive cambios con la edad, va formando sus esquemas de conocimiento que son importantes e influyen para desarrollar sus capacidades cognitivas.

Estos procesos se dan de acuerdo al modo de pensar de cada niño para adaptarse al medio ambiente, el cual influye para su desarrollo. La importancia de Piaget se debe a que estudió el desarrollo cognitivo del niño. Su teoría tuvo éxito hasta que se empezaron a realizar críticas a sus postulados, por parte de otros investigadores, como Vygostki, Newan, Cole, Griffin porque se considera que al dividir el desarrollo en etapas, el niño tiene que pasarlas consecutivamente para lograr su desarrollo. Otra crítica que se hizo, es porque dio poca importancia a las interacciones sociales que puede entablar el niño con las personas para avanzar en su desarrollo y aprendizaje. Es importante que el profesor dé la oportunidad al niño de buscar sus propias estrategias para solucionar cualquier situación o actividad. En preescolar se puede observar que el niño al tener contacto con el objetivo puede aprender y buscar soluciones que a lo mejor tardara en dicha búsqueda , en cambio de acuerdo si interactúa con otro o otras personas y comparten sus ideas pueden encontrar las soluciones sin importar la edad o esperar que pase por ciertas etapas.

### 2.2.2.-EL DESARROLLO SOCIAL

El desarrollo social está encaminado hacia la socialización, la cual se considera como un “proceso mediante el cual los niños aprenden las conductas [...] apropiadas

---

<sup>85</sup> MECCE, L Judith. *Desarrollo del niño y del adolescente*. P. 103.

<sup>86</sup> DOLTO, Françoise. *Las etapas de la infancia*. P. 229.

para su sexo y edad.”<sup>87</sup> Además comprende costumbres, valores, reglas, normas y está relacionado con el contexto donde se desenvuelven los niños para lograr integrarse al mundo social.

Los niños desde que nacen ya forman parte de un grupo, cultura, familia, la cual es el principal motor para su desarrollo, porque es aquí donde empiezan a adquirir los comportamientos, costumbres y valores que promueve la sociedad. El segundo escalón que sigue es la escuela, para ir avanzando con la socialización, es aquí donde el pequeño se relaciona con diferentes compañeros que posiblemente tienen costumbres, valores, actitudes, hábitos, normas diferentes a las de él y que es el momento de empezar a familiarizarse con otras formas de pensar y ser. El desarrollo social también comprende emociones, expresiones y autonomía que el niño debe respetar al sentirse parte de un grupo y que son aspectos que debe ir aprendiendo en la escuela.

### 2.2.3.- EL DESARROLLO AFECTIVO

Al desarrollo afectivo se le considera interrelacionado con el desarrollo social, porque el niño al pertenecer a un grupo, al tener sus primeros contactos sociales se encuentra inmerso dentro de las relaciones afectivas que le van a servir para la convivencia dentro del grupo, para identificarse como individuo, que siente, expresa sus emociones y sentimientos de forma diferente.

Los niños al ingresar a la escuela empiezan un proceso de socialización en el cual también se transmiten valores, relaciones afectivas, actitudes, hábitos, autoestima, confianza en sí mismo. Algunos ejemplos de actitudes o relaciones afectivas que se recomiendan utilizar dentro del salón de clase para niños de preescolar y que favorecen el desarrollo afectivo son: saludo, despedida, ayuda, compartir, cooperar, respeto, empatía, valoración del otro, expresión de sentimientos, no emplear la

---

<sup>87</sup> BACON. “Desarrollo social en la niñez temprana”, en: Lefrancois, Guy R. *Acerca de los niños. una introducción al desarrollo del niño*. P. 348.

agresividad.<sup>88</sup> Estos aspectos van encaminados a la afectividad del educando con el fin de que vaya conformando una vida emocional en beneficio de su autoestima y confianza en sí mismo que se reflejan en su comportamiento y su personalidad.

#### 2.2.4.- DESARROLLO MOTRIZ O MOTOR

El desarrollo físico se refiere al crecimiento de la persona en cuanto a su cuerpo (huesos, músculos, proporción de la cabeza, aumento de peso). Dentro de este aspecto se encuentra el desarrollo psicomotor o motor, el cual comprende todos los movimientos del cuerpo humano, las actividades de acción, equilibrio, expresión, control, coordinación y que además el niño está inmerso en un contexto donde se mueve constantemente. A la vez este aspecto se relaciona con el desarrollo cognitivo. Por ejemplo si el niño va a brincar obstáculos, además de utilizar su cuerpo debe pensar cómo lo va a realizar sin que se tiren los objetos, por lo que emplea su razonamiento al solucionar este problema.

Todos estos aspectos, cognitivo, social, afectivo, físico-motor, deben ir unidos unos con otros para poder lograr un desarrollo integral.

El programa basado en el modelo de competencias menciona tres divisiones: competencias afectivas, sociales y cognitivas, haciendo mención más adelante en el mismo programa de la competencia motriz por lo que esto también lleva a confusiones en el docente que consulte el programa 2004.

#### 2.3.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO INTEGRAL EN PREESCOLAR

Para revisar cómo se organiza y se maneja el desarrollo integral en los programas de preescolar y cómo lo entienden las educadoras, se describen los conceptos fundamentales de cada programa.

---

<sup>88</sup> GIMENO. “La educación en valores en la educación infantil”, en: Álvarez, Ma. Nieves. *Valores y temas transversales en el currículo*. PP. 66-68.

PROGRAMA	OBJETIVO	DESARROLLO	ALUMNO	DESARROLLO INTEGRAL
1979 Secuencias Estimulativas	Favorecer la evolución integral y obtener el desarrollo completo para la integración del niño a la comunidad.	Proceso madurativo que tenía que evolucionar de forma armónica.	Proteger y promover la evolución normal del niño para una mejor preparación para su futuro.	<p>AREAS, CAMPOS O ESFERAS.</p> <p><b>EMOCIONAL-SOCIAL</b>- Autonomía, socialización.</p> <p><b>COGNOSCITIVA</b>- Sensopercepciones: visual, auditiva, olfativa, equilibrio, táctiles, kinestésicas, cenestésicas, esterognósticas.<sup>89</sup></p> <p>-Funciones mentales superiores- atención, memoria, razonamiento, juicio lógica elemental (clasificación, seriación y número) noción de persona, noción espacial y temporal.</p> <p><b>LENGUAJE</b>- maduración, comprensión, expresión oral, noción lingüística, Iniciación a la literatura.</p> <p><b>MOTORA</b>- coordinación motriz fina – gruesa, esquema corporal.</p>
1981 Unidades Didácticas	Favorecer el desarrollo integral, tomando en cuenta como base fundamental la autonomía y las características propias del niño.	Proceso continuo a través del cual el niño construye, su pensamiento y estructura el conocimiento de su realidad.	Características únicas en su modo de actuar, pensar, sentir, con experiencias propias, al tener contacto con objetos de la realidad, lo que le permite construir conocimientos.	<p>EJES</p> <p><b>AFECTIVO-SOCIAL</b>- Forma de juego, autonomía, cooperación y participación.</p> <p><b>COGNITIVA</b>- Función simbólica –expresión gráfica, juego simbólico, lenguaje oral y escrito.</p> <p>Preoperaciones lógico-matemático clasificación, seriación y conservación de número.</p> <p>Estructuras infralógicas-espacio y tiempo.</p> <p><b>PSICOMOTOR</b>- coordinación motriz gruesa y fina.</p>

<sup>89</sup> Kinestésicas refiere al control de movimiento de los músculos del cuerpo humano. Cenestésicas son las percepciones para el buen funcionamiento del organismo. Por medio de la percepción esterognóstica se reconoce la forma, tamaño y peso.

<p>1992 Proyectos</p>	<p>Favorecer la socialización partiendo de las necesidades e intereses de los niños.</p>	<p>Resultados de las relaciones con el medio. Proceso integral. Proceso complejo porque se produce por medio de la relación del niño con el medio social y cultural.</p>	<p>Como ser en desarrollo que tiene características propias, como ser único que piensa, siente y aprende de forma diferente a los demás.</p>	<p><b>DIMENSIONES</b>  <b>AFECTIVA-</b> Identidad personal, cooperación y participación, expresión de afectos. Que se da entre el niño, padres, hermanos, familia.  <b>SOCIAL-</b> Pertenencia al grupo, costumbre y tradiciones familiares y de la comunidad valores nacionales. Refiere a la transmisión adquisición y acrecentamiento de la cultura.  <b>INTELECTUAL-</b> Función simbólica, construcción de relaciones lógicas que comprenden de matemáticas (clasificación, seriación y conservación de número) , lenguaje (oral y escrito) y creatividad.  Refiere al conocimiento que se da por medio de las actividades que el niño realiza al tener contacto directo con los objetos.  <b>FISICA-</b> Integración del esquema corporal, relaciones espaciales y temporales. Refiere al movimiento del cuerpo que le permite al niño tener dominio y control de sí mismo, de desplazarse.</p> <p><b>BLOQUES</b>  <b>SENSIBILIDAD Y EXPRESION ARTISTICA-</b>  Música  artes escénicas-gráficas, literatura, artes visuales.  <b>PSICOMOTRICIDAD-</b> Imagen corporal, sensaciones y percepciones, estructuración del tiempo y espacio.  <b>NATURALEZA-</b> Ecología, salud y ciencia.  <b>MATEMATICAS-</b> Clasificación, seriación, adición y Sustracción del número.  <b>LENGUAJE-</b> Oral, lectura, escritura.</p>
---------------------------	--	--	--	---

<p>2004</p> <p>Competencias.</p>	<p>Formación integral por medio de habilidades o capacidades educativas para favorecer las competencias.</p>	<p>Proceso interpretativo y colectivo en el que los niños participan activamente en un mundo social y cultural.<sup>90</sup></p>	<p>El niño presenta ritmos diferentes durante su proceso de desarrollo.</p>	<p><b>COMPETENCIAS</b></p> <p><b>AFECTIVAS</b>-emociones, relaciones interpersonales, identidad, sentimientos, autonomía, control de impulsos, participación, cooperación, empatía, autoconcepto, autoestima, curiosidad, imaginación, memoria, atención.</p> <p><b>SOCIALES</b>- relaciones interpersonales, identidad personal, autonomía.</p> <p><b>COGNITIVAS</b>- Expresión, creatividad, construcción de conocimiento, intercambiar información, reflexionar, razonar, juicio, resolución de problemas, explicar, confrontar, descubrir, observar, abstracción numérica, uso de número, nociones de espacio, forma, medida.</p> <p><b>FISICA</b>-Movimientos, control, desplazarse, coordinación visual-motriz, equilibrio, percibir, memoria, atención, capacidades motriz gruesa y fina.</p> <p><b>CAMPOS</b></p> <p><b>DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL</b>- Identidad personal, autonomía, relaciones interpersonales.</p> <p><b>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>- Oral y escrito.</p> <p><b>PENSAMIENTO MATEMATICO</b>- Número, forma, Espacio y medida.</p> <p><b>EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO</b>.- mundo natural, cultural y vida social.</p> <p><b>EXPRESIÓN, APRECIACION ARTÍSTICA</b>.- Música, danza, expresión plástica, dramatización y teatral.</p> <p><b>DESARROLLO FISICO Y SALUD</b>.- Coordinación, fuerza, equilibrio, promoción de la salud.</p>
----------------------------------	--	--	---	--

Tabla. 3.-El desarrollo integral en los programas de preescolar de 1979-2004.

<sup>90</sup> S.E.P. Programa de educación preescolar 2004. P. 35.

El programa de preescolar de 1979, basado en Secuencias Estimulativas, se relaciona con la teoría conductista de Skinner y Watson, por mencionar algunos autores que concebían al desarrollo como un proceso gradual y continuo que podía comprenderse a través del análisis de las conductas específicas, que permite comprender y controlar el desarrollo. También para Gesell el desarrollo es continuo, para él, éste abarca desde el nacimiento hasta los seis años, basado en la observación de la conducta. Este autor introdujo el término maduración que entiende como “un proceso psicofísico que se realiza paso a paso en ordenada sucesión; [y] permite al niño nuevos conocimientos y [...] capacidades”<sup>91</sup>. Gesell propuso un modelo para el crecimiento humano que incluye a la estructura fisiológica, conductual y psicología del individuo, con el fin de lograr la integridad de los cambios en la conducta y madurez mental para que el niño se integre a la sociedad. De alguna forma estos tres investigadores concebían que el desarrollo está referido a los cambios de conducta que presentan las personas en relación con el aprendizaje.

Las educadoras entrevistadas que iniciaron a trabajar con este programa tienen aún este concepto. En la actualidad ellas piensan que el desarrollo integral es un todo. “Es que los niños se integren en todos sus aspectos para él y para la sociedad,”<sup>92</sup> consideran importante que el niño salga preparado para desenvolverse en la comunidad y escuela primaria.

En este programa se maneja los términos **áreas**, **campos** y **esferas** para referirse a los aspectos que conforman el desarrollo integral (cognitivo, social, afectivo y motriz). Pero no se maneja ninguna definición, sin embargo se puede pensar que se eligieron estos términos porque áreas son criterios previamente seleccionados, campo es el ámbito de una función ya sea visual, auditivo, perceptivo, social, económico<sup>93</sup> y esferas son espacios en que se ejerce una determinada actividad,<sup>94</sup> por lo que al

---

<sup>91</sup> ANDRADE GONZALEZ, Eloísa. *Programa de educación preescolar 1979*. P. 10.

<sup>92</sup> EB2579 (entrevista, inicial del nombre del jardín de niños, antigüedad y programa con el que inicio a trabajar la docente)

<sup>93</sup> Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación. P. 122.

<sup>94</sup> Diccionario Rezza. P. 399.

desarrollo integral se le denominó en este programa como espacio, criterio, ámbito para integrar los aspectos que conforma cada parte del desarrollo.

En este programa el área cognitiva y la de lenguaje se manejaban por separado; el aspecto social y afectivo estaba integrado en el área emocional-social.

Las supervisoras que trabajaron con este programa consideran que el desarrollo emocional-social era importante, porque dentro de éste se daba un cambio en la vida del niño, era trascendental al salir de su hogar para ingresar al jardín de niños. En este momento se convertía en un ser social e independiente. Durante su estancia en la escuela debía lograr la madurez emocional-social al realizar actividades de autocuidado, al relacionarse con los demás compañeros, desarrollar su identidad sexual, confianza en sí mismo, autonomía, conciencia moral y cívica, normas de convivencia, protección de la salud y persona.

En el cognitivo se hacía alusión a los estadios de la teoría de Piaget, y que el niño va pasando lo cual le permite ir cambiando. Esto se produce por las experiencias que el niño vive al tener contacto con los objetos que manipula, discrimina, observa, identifica y asocia. Se consideraba que el niño aún es incapaz de asimilar por sí mismo todo lo que perciben sus órganos sensoriales. Las funciones mentales superiores se refieren a los procesos internos que se inician con las sensopercepciones y se van haciendo más complejos hasta llegar a los procesos cognoscitivos. De acuerdo al programa el niño responde por medio de estímulo-respuesta, es receptor de todo lo que la maestra dice, imita modelos, con base en la estimulación logra recordar, analizar, armar objetos, anticipar, solucionar todas estas actividades que le permitirán dar un paso hacia un nivel abstracto del pensamiento para ir logrando un grado de madurez.

En el desarrollo del lenguaje se consideraba que el niño madurara, comprendiera y por medio de esto adquirir el dominio del lenguaje para desarrollar su pensamiento.

Se intenta lograr que el niño incremente su lenguaje mediante una estimulación lingüística adecuada que le permita expresar, conversar, y comentar.

El propósito de la educación preescolar en este programa es integrar al niño al mundo social, es importante que el alumno realice movimientos con su cuerpo que le permiten un mejor desarrollo y maduración. Además el programa indicaba lo que el niño podía hacer a los cuatro y cinco años, así como se mencionaba lo que tenía que aprender para iniciar la educación primaria, por lo que las supervisoras piensan que con este programa se benefició el desarrollo integral completo.

En el programa de educación preescolar 1981, basado en unidades didácticas, el desarrollo se encamina hacia la importancia del conocimiento que el niño puede alcanzar, pero como base principal en cada objetivo se destacaba la autonomía para lograr un desarrollo completo. Cada eje contemplaba un objetivo, por ejemplo:

Objetivo del desarrollo afectivo-social.- Que el niño desarrolle su autonomía en donde se dé el respeto para adquirir una estabilidad emocional que le permita actuar con seguridad, confianza y expresar sus ideas.

Objetivo del desarrollo cognitivo.- Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de constitución de su pensamiento a través de la función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas.

Objetivo del desarrollo psicomotor.- Que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios, finos y precisos.<sup>95</sup> En todos los objetivos está presente que debe favorecerse la autonomía.

En este programa ya no se manejaban áreas, campos o esferas como en el programa anterior, ahora eran **EJES** de desarrollo y se clasificaban en tres, estaban basados en las características de los niños de edad preescolar. Eje significa parte

---

<sup>95</sup>RIOS SILVA, Rosa María. *Programa de educación preescolar 1981*. PP. 43-44.

fundamental de un asunto, discurso, argumento del cual gira todo lo demás<sup>96</sup>, por lo que en este caso se utilizó el término eje para referir a todos los aspectos que giran alrededor del desarrollo humano.

Esta clasificación también comprende componentes del desarrollo integral, sólo que aquí se integra el lenguaje en el eje cognitivo, el área emocional –social se convierte en afectivo-social y el área motora ahora es eje psicomotor.

En cuanto a los aspectos a favorecer en el niño hay algunas diferencias, se amplía (la cooperación, participación, forma de juego), se quitan (las sensopersepciones y funciones mentales) o integran (el lenguaje oral y escrito) en cuanto a las orientaciones a desarrollar en el niño. (Ver tabla 2)

Este programa está basado en las teorías de Freud, conceptualiza al desarrollo como un proceso continuo, clasificado en etapas y encaminado al desarrollo de la personalidad, la cual está determinada por aspectos como la conciencia del yo y sentimientos, lo que la diferencia de las otras teorías y que va enfocada al análisis y observación de la conducta, ya que esta se establece por el modo de comportarse, es diferente al de otras personas.

La teoría conductista y la psicoanalítica tienen también aspectos en común. Las dos consideran que el desarrollo es un proceso continuo, que se basa en el análisis y observación de la conducta de la persona y establecen etapas de madurez o cambios. Pero el psicoanálisis se distingue al preocuparse más por comprender el desarrollo de la personalidad del individuo en cuanto a descubrir las conductas negativas o perturbaciones mentales que influyen en el desarrollo psicológico de la persona, solo así, según estos autores se podía decir si la persona se estaba desarrollando correctamente.

---

<sup>96</sup> Diccionario Rezza. P. 374.

También se retoma la teoría de Piaget para explicar el desarrollo del niño. La teoría cognitiva considera al desarrollo como la interacción entre capacidades mentales y experiencias ambientales. Para Piaget el desarrollo es un proceso que se da a través de la evolución del pensamiento en relación con la inteligencia del niño y de acuerdo a la edad, también considera al desarrollo como el cambio de estructuras del conocimiento. Los niños comienzan a organizar el conocimiento del mundo por medio de esquemas, que son acciones físicas, operaciones mentales, conceptos, teorías con las cuales se organizan y adquieren información sobre el mundo.<sup>97</sup> Organización y adaptación rigen al desarrollo intelectual, conforme los niños van alcanzando los patrones o etapas de maduración biológica.

Piaget se interesó por analizar el desarrollo intelectual referente a conocer cómo adquiere, asimila y utiliza la información el ser humano. Así el desarrollo se da por los factores innatos y el medio ambiente, conforme el niño va madurando. La teoría de Piaget se refiere más al pensamiento del individuo, la evolución de su inteligencia, su maduración, lo cual hace que se vaya desarrollando. Así el desarrollo se podía observar por medio de las etapas de madurez, formación de la personalidad y evolución del pensamiento de acuerdo a la edad y al medio ambiente donde se desenvuelve el pequeño.

Se encontró el caso de una educadora, que a pesar de haber empezado su labor docente con el programa de proyectos (1992), menciona en cuanto al concepto de desarrollo integral que significa “abarcarse el todo con una finalidad con llegar a algo especial, llegar a una madurez, pero abarcar un todo.”<sup>98</sup> De esta manera manifiesta que está utilizando como apoyo a su trabajo ideas expresadas en el programa del 79, donde dice que el niño tenía que lograr una madurez como lo menciona Piaget con sus etapas. Esta aparente contradicción en su forma de trabajar se explica por la peculiaridad de este centro escolar donde se reúnen las educadoras para acordar la forma de trabajo y en su mayoría iniciaron como profesionales con el plan del 79.

---

<sup>97</sup> MEECE, L Judith. *Desarrollo del niño y del adolescente*. P. 102.

<sup>98</sup> EB1192

Al preguntar a las supervisoras, educadoras y asesores técnicos encuestadas si con este programa se benefició el desarrollo integral y si fue completo, satisfactorio o deficiente en cuanto al aspecto social, cognitivo y afectivo, hubo una variedad de respuestas. Tres (de quince) marcan que los tres aspectos fueron **completos** (4, 9,10), dos de este mismo grupo clasifican de forma diferente los aspectos y exponen que el aspecto afectivo fue completo (1,7) sin embargo una de ellas indica que el cognitivo (1) y la otra que el social (7).

En cuanto a que si se logró **satisfactoriamente** el desarrollo integral, cuatro mencionan que los tres aspectos fueron satisfactorios, pero una supervisora y un asesor técnico vuelven a presentar variedad en sus respuestas, una sólo marca el aspecto cognitivo (2) y la otra el social(13).

Dos dicen que no se favoreció el desarrollo integral y lo señala como **deficiente** (5,14) y dos no trabajaron con este programa. (Anexo 1.1.2)

En este programa se dio más importancia al desarrollo afectivo- social, porque el niño debía tener seguridad, confianza, cariño, respeto para lograr su autonomía, se le pretendía dar la oportunidad de cooperar y participar. Para Piaget la cooperación social se da de forma voluntaria, surge de una necesidad interna y del interés del niño. En este aspecto tenía que prevalecer en el salón de clase la igualdad entre docente-alumno, alumno-alumno, sin la imposición de la maestra. Esto con el fin de que el niño pasara de un pensamiento egocéntrico a un pensamiento más reflexivo, creativo y comprensivo. Como parte del desarrollo integral, el programa también tomaba en cuenta que del grupo familiar pasara a un grupo más grande, el del aula, luego la escuela y la comunidad, lo cual le permitirá avanzar en su aprendizaje intelectual, físico y social por ello las educadoras dan más importancia a este aspecto.

Con relación al aspecto cognitivo también hubo cambios. Con el enfoque psicogenético en cuanto a la forma de concebir cómo aprende el niño, este debía construir su conocimiento en relación con el medio social, físico y sus experiencias.

Para que este proceso fuera integral debía ir interrelacionando todos los aspectos, sin fragmentarlos como en el programa anterior.

Aquí se dió una transformación en cuanto al concepto de desarrollo, porque se concibe como un proceso que debe integrar todos los aspectos en las actividades y no como en el programa anterior, que marcaba las actividades específicas para cada área. A ello se debe la variedad de respuestas o clasificaciones que presentan las educadoras, porque en este programa ya no se marcaban las actividades que se debían poner en práctica con los alumnos, ahora sólo se indicaba el tema y la situación, pero no detallaban las actividades por lo que la educadora consultaba los ejes de desarrollo para organizar las actividades que se sugerían en el libro tres, que conforma el currículo de preescolar. Solamente una supervisora le atestiguó “poca oportunidad de desarrollo integral.”<sup>99</sup>

En el Programa de Educación Preescolar 1992, basado en proyectos, no se manejan los términos áreas, ejes, campo o esferas. Ahora son **DIMENSIONES**: la afectiva, social, intelectual y física, que son las que van a favorecer el desarrollo infantil y por consecuente al proceso integral. Dimensión significa “aspecto por el que unos sujetos difieren de otros [...] son el marco en que la persona se realiza en sí misma y su mundo”<sup>100</sup> o también “extensión comprendida por un aspecto de desarrollo en la cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto.”<sup>101</sup> El programa maneja que las dimensiones deben equilibrarse para atender todos los aspectos del desarrollo del niño en forma global. Pero analizando los componentes del desarrollo podría decirse que se usa como sinónimo de desarrollo ya que cada una retoma los mismos aspectos, y se relaciona con los aspectos que se manejan en los programas anteriores (áreas-1979), (ejes-1981).

---

<sup>99</sup> C12P4e

<sup>100</sup> Diccionario de pedagogía y psicología. P. 85.

<sup>101</sup> S.E.P. Antología *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. P. 11.

En este programa se concebía al desarrollo en relación a la teoría de Vigotsky, tomando en cuenta la interacción con el contexto social y cultural. Para esta teoría no hay patrones universales del desarrollo.

El desarrollo humano es un proceso donde el individuo crece y cambia por medio del lenguaje, al utilizar herramientas, símbolos crea formas de actuar, pensar y hablar que tienen vida propia, y se van creando los valores y conductas, en sí la historia de cada cultura. También se considera que la interacción social influye en el desarrollo humano debido a las relaciones que se dan entre las personas, debido a las relaciones que se dan entre las personas. Por lo tanto en este enfoque el desarrollo incluye cambios cualitativos, porque establece que los niños pueden ser capaces de demostrar un nivel más alto del desarrollo cognoscitivo por medio del lenguaje y las herramientas o símbolos que pueden utilizar al interactuar con otro mayor.

Según Vigotsky, el desarrollo del niño no se puede comprender si no se conoce el contexto donde se desenvuelve, los factores que influyen para su desarrollo intelectual, los cuales están relacionados con otras personas.<sup>102</sup> De la teoría de Piaget el programa mantiene desarrollar la autonomía, participar con otros niños y tomar en cuenta diferentes puntos de vista para construir su propio conocimiento.

Se sugiere en este programa a los bloques de desarrollo como una propuesta que comprende juegos y actividades, que están relacionados con un aspecto o dimensión del desarrollo. Por ejemplo el bloque de sensibilidad y expresión artística se relaciona con la dimensión afectiva y social; el bloque de psicomotricidad con la dimensión física; el bloque de la naturaleza con la dimensión social y la intelectual; el bloque de matemáticas y lenguaje se relaciona con la dimensión intelectual. Todos están relacionados, porque cuando el niño realiza una actividad, por ejemplo de interpretar un cuento, no sólo utiliza el lenguaje, sino también su creatividad, afectividad, sentimientos, valores, hábitos, tiempo y espacio. Las educadoras entrevistadas que

---

<sup>102</sup> VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. P. 131

empezaron a trabajar con este programa consideran que el desarrollo integral es un todo que abarca las cuatro dimensiones.<sup>103</sup> “Es favorecer todas las áreas del niño ayudarle tanto en lo afectivo, en lo social, en lo cognitivo, en todas sus áreas pues.”<sup>104</sup>

Con respecto al programa del '92 seis educadoras (de quince) manifiestan que los tres aspectos benefician al desarrollo integral de forma completa, seis indican que de forma satisfactoria y sólo una supervisora dice que es deficiente para favorecer los aspectos que conforman el desarrollo integral. Sin embargo, una inspectora marca solamente que el aspecto cognitivo fue atendido de forma completa (Anexo 1.1.3 cuestionario 2).

Se observa que hay más uniformidad en sus respuestas de los aspectos social, cognitivo y afectivo en el sentido de que favorece más el desarrollo integral, ya que en este programa se trataron las dimensiones del desarrollo, cada una especificaba lo que se tenía que favorecer en ella. La propuesta de actividades por bloques y su relación con cada aspecto de desarrollo apoyó para que las educadoras pudieron haber entendido más este programa en cuanto a estimular el desarrollo integral.

En lugar del aspecto cognitivo el programa del '92 maneja el intelectual y refiere a la construcción del conocimiento que se da por medio de las acciones que el alumno realiza con los objetos. Así va descubriendo cualidades y propiedades físicas de los objetos y que después puede representar mediante el juego, dibujo o lenguaje. El conocimiento que el niño obtiene parte de aprendizajes anteriores, experiencias previas y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones.

En el programa basado en competencias 2004 ahora ya no son áreas, esferas, campos, ejes o dimensiones, sino **COMPETENCIAS** afectivas, sociales y cognitivas

---

<sup>103</sup> A pesar de que todos los programas contienen el fortalecimiento psicomotor, las educadoras suelen centrar su trabajo en los otros tres aspectos, porque confían en que los profesores de educación física se ocupen de este aspecto.

<sup>104</sup> EV1192

para favorecer el desarrollo integral y con el fin de dar seguimiento a este proceso se mencionan campos formativos en lugar de bloques como en el programa del 1992.

En el programa actual no se mencionan de forma directa las competencias afectivas, sociales, cognitivas y físicas, sólo se incluye las descripciones de los campos formativos, las habilidades que el niño debe desarrollar y se sugieren actividades para favorecer el proceso integral. Por lo que se deja a la educadora que ella elija la organización para favorecer dicho propósito.

Las educadoras entrevistadas que empezaron a trabajar con el programa de Secuencias Estímulativas de 1979 y tratan de cambiar su concepto de desarrollo integral, presentan aun secuelas de lo que se había desarrollado ahí, pero tratan de esforzarse por comprender y asimilar este nuevo programa: “Se va a ver como ahorita en el proyecto, se van a ver todos los campos [...] desarrollar lo de matemáticas, lo de lenguaje, [...] cómo se llama este, es que todavía no los puedo manejar bien, pero pues ahí se integra, se va viendo todo[...]lo que es su personalidad.”<sup>105</sup> En el programa del 1979 se quería favorecer el desarrollo por medio de un cambio en la conducta que beneficiara la personalidad del niño para proyectarse en la sociedad y el PEP 2004 pretende que el niño desarrolle habilidades o capacidades para proyectarse en un contexto social y cultural.

Las competencias se organizan de la siguiente forma (Ver tabla 2) y se indican los campos formativos con sus respectivas actividades que los niños deben realizar, manifestar y que sirven como orientación para que la educadora diseñe situaciones didácticas o secuencias de actividades, aprendizajes que el niño pueda lograr. La descripción de los campos formativos también se puede usar como una guía para la observación y evaluación del proceso educativo.

---

<sup>105</sup> EV2479

En los programas se han manejado teorías del desarrollo que van de la mano con el aprendizaje, las cuales han venido evolucionando con las investigaciones.

Se puede concluir que las diferencias entre los programas en cuanto al desarrollo están marcadas por dos posturas teóricas:

- 1) la conductista y el psicoanálisis que refieren al desarrollo conductual y psicológico del individuo, que vienen a ser remplazadas por el enfoque humanista, que parte de ellas.
- 2) la psicogénética que se refiere al desarrollo cognitivo de Piaget y que viene a ser remplazada por la teoría de Vigotsky.

Eso es lo que se encuentra en los programas, pero por otro lado desde la experiencia docente se favorece la inclusión de la teoría humanista y darle más injerencia a la teoría de Vigotsky. Porque en la educación es importante tomar en cuenta que cada niño se encuentra inmerso en un contexto familiar, social diferente al de otros niños y que éste influye en su desarrollo. Además es trascendental que se considere el modelo humanista para lograr el desarrollo social, afectivo. Aunque esté basado en los procesos terapéuticos del individuo se puede manejar o introducir a la educación, tomando en cuenta que la persona está dentro de un contexto de relaciones interpersonales y sociales pero que actúa, siente y se expresa de forma diferente. Este enfoque gira en torno a una educación integral.

En el PEP 1979 el aprendizaje se daba si el niño estaba biológicamente preparado o si necesitaba más tiempo para madurar. Para este programa “educar significa conjuntar en un sistema científicamente organizado, los procedimientos que permiten promover la superación del hombre tanto en el desarrollo y maduración”<sup>106</sup>.

Por ello en el conductismo el aprendizaje explica al desarrollo, lo que el niño aprende en el medio social, cultural y natural ayuda a que logre el desarrollo.

---

<sup>106</sup> ADRADE GONZÁLEZ, Eloísa. *Programa de educación preescolar 1979*. P. 9.

En el plan de 1981 se manejan teorías como la de Freud en cuanto al desarrollo de la afectividad, Wallon y Piaget que refieren a cómo se construye el pensamiento a partir de las primeras relaciones con el medio social y material, son pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida.<sup>107</sup> En este programa el desarrollo se da por los factores innatos y el medio ambiente, así en la teoría cognitiva de Piaget el desarrollo explica al aprendizaje.

Con el PEP de 1992 se sigue con la teoría de Piaget y se alude al desarrollo como un proceso complejo donde ocurren transformaciones y no ocurre por sí solo, si no que se produce a través de la relación que el niño tiene con su medio social, natural. La investigación de este autor se centró en la forma en que el niño adquiere el conocimiento al irse desarrollando.

En el programa del 2004 se maneja la teoría de Vigostky que refiere al desarrollo de forma cualitativa donde el niño puede demostrar un nivel más alto de competencia cognitiva bajo la guía de un compañero o adulto. El niño es capaz de aprender sin importar el proceso de desarrollo en que se encuentra, como se manejaba anteriormente con las teorías de desarrollo. En la teoría cognitiva de Vigostky el aprendizaje no depende del desarrollo.

#### 2.4.-EL DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Hasta aquí se han analizado los programas, pero en la práctica ¿qué toman en cuenta las educadoras para lograr el desarrollo integral en los niños?

Las docentes entrevistadas con una antigüedad entre veinticinco y veintiún años de servicio consideran que para lograr el desarrollo integral se debe de dar una explicación del tema, de lo que debe hacer el niño y motivarlo para que tenga

---

<sup>107</sup> RÍOS SILVA, Rosa María. *Programa de educación preescolar 1981*. P. 11.

experiencias, conocimientos o simplemente como lo dijo una educadora “nada”<sup>108</sup>, pero a pesar de ello tratan de documentarse o seguir lo que dice el programa 2004 “me baso, pues mucho ahorita en el programa, porque todavía no lo conozco bien y debo de tomar en cuenta todos los campos formativos.”<sup>109</sup>

Las maestras con menor antigüedad, once y nueve años, consideran que deben tomarse en cuenta el contexto, la familia, las características de cada niño para lograr el desarrollo integral. Ellas relacionan el desarrollo integral con la teoría de Vigostky y argumentan que para trabajar con el programa actual tratan de documentarse, de buscar, “de donde me pueda agarrar [...] libros [...], programa viejo [...], nuevo programa, de las antologías [...], cursos de aquí y de allá.”<sup>110</sup>

Las modalidades que se sugieren en el PEP 2004 para que la maestra elija al planear y llevar a la práctica las competencias afectivas, sociales, cognitivas y motrices son: Unidades didácticas, proyectos, actividades independientes, talleres, actividades permanentes para lograr el desarrollo integral.

Dieciocho educadoras (de diecinueve) con una antigüedad entre diez y dos años de servicio dicen que la modalidad de proyectos beneficia más el desarrollo integral, porque esta forma de trabajo “se desarrolla en base al interés de los niños, porque es un método globalizador, integral y por su flexibilidad.”<sup>111</sup> Sin embargo, entre las maestras se encontraron distintas combinaciones de modalidades para beneficiar el desarrollo integral.

---

<sup>108</sup> EB2579

<sup>109</sup> EV2479

<sup>110</sup> EV1192

<sup>111</sup> C214P1-1a

DOCENTES (cantidad)	MODALIDADES	ELEMENTOS QUE UTILIZAN
3	Unidades didácticas, proyectos, talleres, actividades independientes y permanentes	Propósitos, objetivos, contenidos, sólo una menciona el desarrollo pero no específica cuáles aspectos.
2	Proyectos, talleres, actividades independientes	Autonomía, creatividad.
1	Unidades didácticas, proyectos.	Propósitos e ilación de temas.
3	Proyectos, actividades independientes.	Intereses de los niños, diversidad, desarrollo pero no específica aspectos.
9	Proyectos.	Intereses de los niños, aprendizaje, espacio y tiempo, elaboración de material, diversidad, método globalizador, flexibilidad y familiaridad.

TABLA. 4.- Modalidades que las docentes utilizan para favorecer el desarrollo.

Al preguntarles por qué lo consideran así, sus respuestas van encaminadas a favorecer los propósitos, objetivos, contenidos, intereses de los niños y sólo siete educadoras refieren a solamente un aspecto del desarrollo integral.

Ellas no trabajan todos los aspectos por igual, sino dan más importancia a los intereses de los niños y autonomía “porque de principio se retoma la importancia del interés que tiene el niño para elegir sus propios temas que le serán más interesantes, trabajar con mayor autonomía”<sup>112</sup>, atendiendo sólo al aspecto afectivo-social sin tomar en cuenta a los demás elementos que conforman el desarrollo integral. Aunque se reconocen las ventajas de cada modalidad, pero se reduce el desarrollo integral a autonomía. Para que se logre el desarrollo integral entendido como totalidad, deben abarcarse todas las áreas, equilibrando las actividades que

<sup>112</sup> C218P1-1a

beneficien esta intención, además es importante tomar en cuenta el contexto donde se desenvuelven los alumnos.

Con tantos cambios que se han presentado en los programas en cuanto a nombrar y organizar los aspectos que refieren al desarrollo integral se ha provocado desconcierto, apatía y desorganización en las profesoras, ya que al preguntar qué se puede recuperar o rescatar del programa 2004 para favorecer el desarrollo integral, las docentes de una misma institución, pero con diferentes años de servicio, piensan que no se puede recuperar nada, porque sienten que el programa es muy amplio.

Yo considero que es un programa [...] ambicioso [...] te dan opciones de abarcar muchas cosas, pero la verdad te pierdes [...] porque es mucho, porque no sabes exactamente qué vas a agarrar o qué te va a ayudar más a favorecerlo, porque son muchas situaciones [...] es como una madeja enredada y no sabes dónde está el hilo para agarrarlo y seguir de ahí con lo que debes hacer exactamente.<sup>113</sup>

Sin embargo, en otro jardín de niños las respuestas de las maestras fueron diferentes y una dijo que se pueden recuperar los valores que se marcan en el PEP 2004, como por ejemplo: "Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad actuando con base en el respeto a los derechos de los demás,"<sup>114</sup> por lo que en esta escuela se toma en cuenta lo que se determina en el programa. "Mira yo lo esencial [...] que he manejado es lo de la familia, los valores [...] es lo básico [...] si ellos no tienen valores, tanto de higiene, de respeto, de orden, de todo, tú no vas a poder llevar [...] los valores."<sup>115</sup> Para ella es clave rescatar los valores en los niños para lograr el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños.

---

<sup>113</sup> EB1192

<sup>114</sup> S.E.P. Programa de educación preescolar 2004. P. 28.

<sup>115</sup> EA992

En el tercer jardín de niños que fue considerado para las entrevistas, una docente con antigüedad de veinticuatro años de servicio comenta que es bueno rescatar la modalidad de taller, porque ésta permite favorecer todos los aspectos del desarrollo integral. En esta institución no hay unificación a nivel escuela en cuanto a un propósito específico, porque otra educadora con una antigüedad de once años señala que para ella este programa es muy amplio, sin embargo se presta para que se esté revisando los campos formativos y actividades que se marcan para beneficiar el desarrollo integral.

Resumiendo, este programa 2004 se está presentando con muchas confusiones que no permiten que la educadora tenga claridad para diseñar situaciones que beneficien el desarrollo del niño en su totalidad. Otra dificultad consiste en que no se ha entendido que las competencias afectivas, sociales, cognitivas y motrices, integradas en los campos formativos, al fin y al cabo vienen siendo los aspectos que conforman el desarrollo integral ya conocidos desde los programas anteriores.

Los cambios que sí se han presentado en los programas del 1979 -2004 son en cuanto a las teorías de desarrollo que se indica en cada uno.

En el PEP 1979 se manejó la teoría de Arnold Gesell, Piaget en cuanto a las etapas de maduración. En el de 1981 se dio un giro con Piaget dando más importancia a la autonomía, también se hizo referencia a las de Freud y Erikson para comprender el desarrollo de la personalidad del individuo para descubrir las conductas negativas o perturbaciones mentales que influyen en el desarrollo psicológico. En el programa 1992 se retoma a Piaget con el desarrollo de la autonomía y la teoría de Vigostky argumentando que el desarrollo es un proceso que se da de acuerdo al contexto social y cultural donde se desenvuelve el niño. Con el 2004 se vuelve a retomar la teoría de Vigostky.

## **LAS COMPETENCIAS Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA y APRENDIZAJE**

La misión de la escuela es promover que el alumno aprenda y desarrolle todas sus capacidades. En los procesos enseñanza-aprendizaje, el papel del docente es fundamental porque éste decide, elige la forma de cómo los niños van a adquirir ese conocimiento, qué método y tipo de aprendizaje va a utilizar al tener contacto con sus alumnos. Las teorías son parte importante en los procesos de enseñar y aprender.

Se hará mención y análisis de las teorías que se manejaron en los programas de preescolar 1979 al 2004, como la conductista, cognitiva y histórico-social. Así como las que emplean las educadoras para llevar los procesos enseñanza-aprendizaje con relación al modelo basado en competencias: humanista, inteligencias múltiples, un enfoque diferente de la escritura con Emilia Ferreiro, la educación personalizada de María Montessori y Pierre Faure.

### **3.1.- LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y LOS PROCESOS ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR ENTRE 1979 Y 2004**

#### **3.1.1.- PROGRAMA 1979**

Desde el programa de preescolar de 1979 hasta nuestras fechas se ha manifestado la influencia del empirismo. Ahí el aprendizaje se da por la transmisión de conocimientos, que vienen de afuera, de la sociedad, de las personas que poseen los conocimientos y éstas las transmiten a los que no saben. Esta teoría fue propuesta por Locke y Hume por citar algunos autores, aquí todo se aprende, no hay ideas innatas, ni se construye el conocimiento. Por lo tanto, el aprender es una copia de la realidad ó como menciona Freire "...es llenar a los educandos con los contenidos de su narración"<sup>116</sup> narración que se convierte en discurso de información por parte del maestro, así se describe a la educación bancaria donde el educador

---

<sup>116</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. P. 71.

habla, transmite los contenidos, mientras que los alumnos escuchan, callan, memorizan y repiten cuando se les pregunta los contenidos, porque la acción de aprender se convierte en “recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos [...] sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan”<sup>117</sup> en su memoria. En este programa de 1979 se dice que la “conducta requiere primero una información, la capacitación del estímulo o impulso que promueve la acción”<sup>118</sup> de algo que deben guardar, sin necesidad de poner en práctica, ni de reflexionar o discutir, porque es algo que el profesor enseña y se convierte en una enseñanza programada.

La teoría conductista es una réplica del empirismo, porque en el conductismo también se trasmite información, los alumnos escuchan, memorizan los contenidos, además de tomar en cuenta al condicionamiento operante, en donde se considera el cambio de conducta para saber si el niño está aprendiendo. “Al hablar de aprendizaje en el nivel preescolar, hablamos de procesos madurativos, no de conocimientos en sí, por lo que todas las conductas marcadas en los objetivos son niveles madurativos”.<sup>119</sup> En esta teoría el papel del maestro es ayudar al individuo a comprender, cambiar sus actitudes y conductas.

La conducta humana tiene consecuencias según como sea tratado el individuo, “la conducta es fortalecida por sus consecuencias y a las consecuencias que tienen este efecto se les llama reforzadores”.<sup>120</sup> Estos a su vez pueden ser positivos o negativos y sirven para controlar a los educandos de acuerdo a los intereses del profesor, por medio de premios, diplomas de buena conducta etc. o negativos como amenazas, castigos, golpes. Si el niño realiza bien la actividad como lo indica la maestra, entonces aprendió bien, si está bien sentado, callado es ejemplo para que los demás niños hagan lo mismo y tengan una estrellita o dulces.

---

<sup>117</sup> *Ibíd.* P. 72.

<sup>118</sup> ANDRADE GONZÁLEZ, Eloísa. *Programa de educación preescolar 1979*. P. 11.

<sup>119</sup> *Ibíd.* P. 10

<sup>120</sup> SKINNER, B. F. *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. P. 28.

Los reforzadores negativos se emplean en la educación, por ejemplo, si el niño está hablando, se le reprime o se le castiga, cuando el niño no memoriza un contenido, si no realiza bien la actividad, se le ponen malas calificaciones.

En esta teoría al igual que en el empirismo el aprendizaje se basa en la memorización, repetir lo que se le está instruyendo y la enseñanza consiste en transmitir conocimientos.

Las educadoras, que se entrevistaron emplean una teoría sin darse cuenta, porque cuando se les pregunta cuál utilizan con sus alumnos para llevar el proceso enseñanza-aprendizaje en relación a la educación basada en competencias, no mencionan la teoría, aluden más bien a lo que trata cada una de ellas, utilizan el aprendizaje por ensayo y error: es decir “si ejecuta una conducta y no consigue el resultado que busca”<sup>121</sup> vuelve a intentar la misma acción hasta lograr la meta o da resolución a un problema.

Este aprendizaje se realiza de forma individual, y se sigue promoviendo por las profesoras en la actualidad, al utilizar reforzadores positivos. Para el empleo de esta teoría conductista no importan los años de servicio de las docentes, así lo expresa una educadora con 14 años de antigüedad “propiamente que yo me guíé por una teoría no, porque todas te sirven algo, desde el conductismo te sirven los reforzamientos que a ver quién lo está trabajando más bonito, quién está trabajando mejor.”<sup>122</sup> Y otra, de 24 años responde que “depende de la clase [...] el fin que voy a perseguir y si no se logró en esa actividad tengo que volver a repetir para volver a dar con otro tipo de actividad [...] ahorita estamos viendo las figuras geométricas, entonces como veo que nomás no les entran [...] estoy duro con ellos.”<sup>123</sup> Así que utilizan esta teoría para cambiar la conducta que el alumno debe desarrollar dentro del salón de clase y para que el niño memorice los conceptos.

---

<sup>121</sup> DELVAL, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*. P. 22.

<sup>122</sup> EV1492

<sup>123</sup> EV2479

El Aprendizaje por imitación refiere a que el individuo trata de realizar la misma conducta o acción que otra persona para aprender Este enfoque era parte de la formación o acervo teórico del programa del 1979, pero no fue mencionado por las educadoras.

Estos dos tipos de aprendizaje eran muy comunes de llevarse en el nivel preescolar, porque la docente consideraba que ella tenía la capacidad para enseñar o transmitir habilidades básicas que el niño tenía que aprender. Cinco supervisoras comentan que con este programa se pretendía que el niño “madurara en todos los aspectos de manera individual.”<sup>124</sup> Ellas consideran que de acuerdo a lo que marcaba el programa, el niño debía tener esos conocimientos para ingresar a la escuela primaria.

El papel que las educadoras entrevistadas desempeñan dentro de la teoría conductista es de dirigir o conducir los procesos enseñanza-aprendizaje, ya que ellas eligen o elaboran el material y las actividades, aunque también expresan confusión, están en esa brecha de pasar o no del conductismo al cognitvismo .

Es de conducción o sea de apoyo, no es de conducir a decirte ´vas hacer esto y esto´ es de refuerzo al niño, es [...] reforzar su conocimiento, lo que él sabe tú se lo amplias y lo haces reflexivo, porque al momento de cuestionarlo, él te dice cómo resolvió, a lo mejor fueron otros mecanismos que tu no tenías ni previsto, [...] que podía resolver un simple rompecabezas, ahorita tengo tercero pero la mayoría puede, que antes era difícilísimo que se las pusieras [...] por ejemplo un avión [...] tiene otros colores para ellos era rapidísimo pero la pera era lo más difícil y yo veo ahí que sí los estas capacitando más en la inteligencia.<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> C16P3c

<sup>125</sup> EV2479

Se siguen empleando estos tipos de aprendizaje, aunque se han propuesto otros, las docentes se niegan a transformar su práctica educativa, porque fue la forma en que se les instruyó y en su momento era la teoría que estaba en boga.

Las profesoras que utilizan este tipo de aprendizaje se dan cuenta que el niño logró un conocimiento, por medio de preguntas directas y la observación “por los resultados que tienen con el material [...] va siendo más fácil las cosas para él, más rápido de resolver y tienen la respuesta correcta [...] y con esas son con las que ya trabajan y siguen trabajando y vas ampliando el conocimiento.”<sup>126</sup> Esta educadora confirma el aprendizaje del niño por medio del ensayo y error.

Con este programa no se le permite al niño buscar, cuestionar, reflexionar, criticar, él solo sigue las indicaciones que la maestra le señala para realizar, elegir el material, tema o actividades que ella propone. Para las docentes es muy fácil seguir este tipo de proceso, porque lo que ella planeó se sigue al pie de la letra y considera que de esta forma el niño adquiere los conocimientos, no se conflictúa, ni modifica los procesos enseñanza-aprendizaje.

### 3.1.2.- PROGRAMA DE 1981

En las teorías cognitivas desarrolladas por Glaser, Dewey, Piaget, Bruner, Ausubel ya no se plantea que el niño sea receptor, sino que utiliza su mente participando, opinando sobre cualquier situación y explica como aprende el niño, con el fin de dejar a un lado el conductismo. Además de buscar los procesos de construcción de los significados y el procesamiento de la información, busca describir y explicar la naturaleza de la mente (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje y pensamiento). Aquí se considera al niño como sujeto activo que actúa según los procesos mentales, que ha desarrollado a través de sus saberes previos al tener contacto con el entorno físico y social.

---

<sup>126</sup> EV2479

Dentro de estas teorías se encuentran varias corrientes y tipos de aprendizaje. En el programa 1981 se señalan teorías como las Wallon y la psicogénética de Piaget. Esta última considera que el aprendizaje se adquiere por medio del conocimiento que se da a través de las experiencias que el individuo va teniendo en relación a objetos y contexto social. Piaget habló de la asimilación, en la cual se incorpora la información a las estructuras ya construidas por el sujeto, se da el equilibrio cuando se alinea o es compatible con la información que tiene el individuo, pero cuando no es así, se habla de acomodación que refiere a la estructuración que el niño tiene que realizar en su mente para lograr un equilibrio en su proceso cognitivo. En el PEP se indica que “el proceso de conocimiento implica la interacción entre (sujeto que conoce) y el objeto de conocimiento [...] en el cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación [...] y acomodación.”<sup>127</sup>

Para Piaget el conocimiento se adquiere cuando se modifican las viejas ideas y no cuando se almacenan nuevos contenidos o informaciones. En su teoría “el conocimiento es el resultado de la interacción entre sujeto y la realidad que le rodea. Al actuar sobre la realidad va construyendo propiedades de ésta, al mismo tiempo que construye su propia mente, por eso a esta posición se le ha denominado constructivismo.”<sup>128</sup> Por ello es fundamental el tomar en cuenta los saberes previos y que al actuar sobre la realidad se incorpora, se asimila lo nuevo y así se modifica el conocimiento anterior, llevando a un aprendizaje. También así se marca en el programa de preescolar “es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad,”<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> RÍOS SILVA, Rosa María. *Programa de educación preescolar 1981*. P. 14.

<sup>128</sup> DELVAL, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*. P. 70.

<sup>129</sup> RÍOS SILVA, Rosa María. *Programa de educación preescolar 1981*. P. 12.

Cuatro educadoras reflexionan que con este programa los niños tenían que aprender “lo básico que consideraba el programa limitado”<sup>130</sup>, porque se marcaban nada más las diez unidades de trabajo. Ellas no toman en cuenta la teoría que marca este plan, sin embargo dos directoras indican que el alumno tenía que aprender a desarrollar su autonomía la cual “significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista”<sup>131</sup>, con el fin de dejar al niño tomar la iniciativa para descubrir, explorar, preguntar y a través de analizar problemas, ver las cosas desde diferentes perspectivas, valorar las opiniones, generar explicaciones que al contrastar con la realidad le permite ser más autónomo y expresarse para que él mismo fuera construyendo su propio conocimiento. Ellas refieren a lo que marca el programa “para que pueda desarrollarse la autonomía del niño [...] en el plano intelectual [...] emocional es imprescindible que se desenvuelva en un contexto de relaciones humanas favorables”<sup>132</sup>, ya que en cada eje debe favorecerse la autonomía en relación a la cooperación, seguridad en las participaciones que realiza el niño. Cinco educadoras aluden a que debe aprender lo que se muestra en cada eje para favorecer el desarrollo integral o refieren a la socialización. (Anexo 1.1.4) Las respuestas de estas educadoras van en relación a lo que marca el programa.

Del grupo de docentes tres consideran que con este programa el aprendizaje es dirigido, una dice que por repetición, ellas no toman en cuenta el cambio que se dio en este programa con la teoría cognitiva. Tres mencionan los aspectos del desarrollo integral, “observación, comunicación, cooperación, artes plásticas, lenguaje escrito”<sup>133</sup> y refieren a los aspectos para favorecer el desarrollo integral, pero no manejan la teoría o tipo de aprendizaje. Sólo una educadora dice que con este programa trabajó el aprendizaje significativo (Anexo 2.3.1) el cual no se menciona en el PEP 1981. De las cuatro que contestaron que es dirigido, por repetición

---

<sup>130</sup> C15P4c

<sup>131</sup> KAMIL. “La autonomía como objetivo de la educación”. en: S.E.P. *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar* P. 19.

<sup>132</sup> RÍOS SILVA, Rosa María. *Programa de educación preescolar 1981*. P. 21.

<sup>133</sup> C22P2

trabajaron o practicaron con este programa, las demás educadoras por tener menos años de antigüedad no contestaron por que no lo trabajaron.

Cuatro de las seis entrevistadas sólo refieren a que el niño aprenda o desarrolle habilidades para la lectura, escritura, matemáticas, psicomotricidad haciendo mención a los aspectos del desarrollo integral y describen a la teoría cognitiva en relación a la psicogénética de Piaget. Pero las respuestas de este grupo refieren más al qué aprender y no al cómo en relación a una teoría o tipo de aprendizaje.

Las críticas a la teoría de Piaget estaban en dirección de que el aprendizaje que propone, parte de un sujeto solitario que para aprender interactúa solo con el objeto y no necesita a otra persona para aprender. El profesor no es el agente principal, sino ocupa un lugar secundario en la construcción del conocimiento de sus alumnos ya que el papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje es de adecuar los “objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza a las características evolutivas de los alumnos, a sus posibilidades y limitaciones intelectuales, a sus necesidades e intereses.”<sup>134</sup> En este sentido, la enseñanza estaba basada en instruir para que el niño logre determinados aprendizajes y pueda pasar por las etapas para lograr un conocimiento.

Con esta teoría se cree que todos los niños alcanzan un nivel de pensamiento en cierta etapa. Coll menciona que para que se realicen los procesos enseñanza aprendizaje deben existir tres elementos importantes: el alumno que está adquiriendo el aprendizaje, el objeto de conocimiento y el profesor que enseña.<sup>135</sup> Sólo así se da una actividad articulada y conjunta para desarrollar la práctica educativa, por ello se afirma que los procesos enseñanza- aprendizaje se dan a través de la relación maestro-alumno- objeto. Por ello las educadoras que están frente a grupo consideran que el aprendizaje se sigue empelando de forma dirigida porque el profesor sigue enseñando.

---

<sup>134</sup> COLL, Cesar. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. P. 40.

<sup>135</sup> COLL, Cesar. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. P. 136.

Así lo expresa una educadora, quien con respecto a teoría utiliza “la de Piaget porque es con la que yo me empecé, verdad, es en lo que vienen basados los programas, en este caso que yo conozco, del 81. Pues más que nada que el niño debe de manipular, sí se basa mucho en la manipulación, experimentación de todo para poder lograr”<sup>136</sup> el aprendizaje. Las maestras así lo entienden que el alumno necesita solamente la manipulación con el objeto de estudio y aprende a través de lo que dice la educadora. No toman en cuenta lo que Piaget quiso explicar, que el conocimiento se adquiere cuando se modifican las ideas anteriores y no cuando se almacenan nuevos contenidos o informaciones.

Las educadoras que refieren al aprendizaje de habilidades o conocimientos básicos desempeñan un papel de guía. Dentro de la teoría cognitiva se requiere que el docente desempeñe un rol diferente, aquí se le da más importancia al aprendizaje del niño y la enseñanza está referida a fomentar, orientar para que los alumnos puedan solucionar problemas, partiendo de los saberes previos que ellos traen de su hogar o contexto, donde se desenvuelven. Pero las educadoras no lo entendieron así, ellas siguen dando indicaciones del qué debe hacerse, cómo hacerlo, en qué momento, cuánto tiempo debe durar la actividad.

En palabras de una de las educadoras su papel “pues es más que nada de guía pues de apoyo para los niños.”<sup>137</sup> Sin embargo otra comentó que ella es mediadora:

A veces soy mediadora, soy empujadora, a veces soy jaladora, de todo, hay niños con que te acerques a ellos y les hagas preguntas ¿oye mijo y esto por qué y por lo otro ¿caen a la cuenta y hay niños que estás como machete de palo, repite y repite, repase y repase y ellos así te siguen diciendo verde al rojo, te siguen saliendo con otras ondas, como que hay que hacerle de todo, de todo haya que buscar.<sup>138</sup>

---

<sup>136</sup> EB2181

<sup>137</sup> EB2181

<sup>138</sup> EV1492

Según Tébar el maestro mediador es un experto, domina los contenidos curriculares, planifica, anticipa los problemas, soluciona, revisa las fases del proceso de aprendizaje.<sup>139</sup> En el caso de la educadora que dice que es mediadora efectivamente al realizar este papel opta por una enseñanza conductista al sentir que es ella la que debe dar la información al niño y él debe memorizar los contenidos, por ello las docentes utilizan de todo. Están en ese tramo de pasar del conductismo al cognitivismo.

De las supervisoras, asesores técnicos y directoras, cuatro dicen en relación a este programa, que sus experiencias fueron bonitas a pesar de que éste era dirigido, porque se tenía que “seguir y tener ya escrito en el programa qué se iba a realizar con los niños.”<sup>140</sup> Otras tres señalan que fue bueno por su secuencia de actividades, las cuales ya estaban señaladas en el programa y permitían que el niño aprendiera mejor los temas. Existen contradicciones en las educadoras al decir que el programa era dirigido y se limitaba la participación del niño, el segundo grupo señala que fue bueno porque ellas no tenían que modificar la práctica, se enfocaban a seguir los temas y actividades que marcaba el programa.

Las educadoras que sí utilizan esta teoría se dan cuenta que el niño logró el aprendizaje por medio de las conversaciones, observación diaria o asamblea que se realiza al final de la clase, dan la oportunidad de que el niño exprese y comparta lo que aprendió con los demás compañeros.

Sin embargo, también se hicieron críticas a este programa. Tres asesores técnicos dicen que era un programa tradicionalista. “Era conductista, la maestra decía qué es lo que se tenía que hacer”<sup>141</sup> y se seguían las actividades como recetas. Cinco de este mismo grupo coinciden en que era un programa que encajonaba a diez

---

<sup>139</sup> TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. *El perfil del profesor mediador*. P. 22.

<sup>140</sup> C114P4d

<sup>141</sup> C113P4e

unidades didácticas y no daba la oportunidad de que el niño participara o de innovar. “No permitía las sugerencias de los niños. Temas específicos.”<sup>142</sup> Este programa fue el más criticado y en el que se presentan más contradicciones en cuanto a las teorías de aprendizaje que utilizan las educadoras, porque unas están conformes de que se les indiquen los temas y actividades que deben seguirse para llevar los procesos educativos y seguir con la idea de que el maestro enseña y el alumno escucha. Otro grupo está en desacuerdo porque quieren y se dan cuenta que el alumno tiene derecho a participar, expresar y que se requiere de una educación diferente. Este programa inducía un poco más a la participación y expresión del niño, porque se quería que el alumno tuviera contacto con los objetos reales y preguntará sobre ellos. En realidad las unidades didácticas que marcaban en el programa eran iguales para los grupos de segundo y tercero, por ello las educadoras criticaron más este programa, porque durante la instancia de dos años de los infantes en la escuela se veían los mismos temas.

Las educadoras que pasaron por esta reforma del 79 al 81 y no asimilaron o no admitieron este cambio, seguían trabajando con la teoría conductista y no se aceptó por completo la teoría de Piaget. Sin embargo se está retomando este tipo de trabajo para llevarse nuevamente con el modelo basado en competencias, que recomienda trabajar por unidades didácticas.

### 3.1.3.- PROGRAMA DE 1992

Con el programa 1992, basado en el método de proyectos, fundamentado en las ideas de Dewey con su trabajo colectivo en un ambiente natural, donde el niño tenga experiencias auténticas, esté interesado, desarrolle un problema, esté informado y haga observaciones para encontrar soluciones, tenga la oportunidad de comprobar, descubrir por sí mismo. Y las ideas de Kamii Constante refieren a la autonomía tanto

---

<sup>142</sup> C114P4e

moral como intelectual, a que la persona debe ser gobernada por sí misma, fundamentándose en las ideas de Piaget en cuanto a que los niños construyen su propio conocimiento.<sup>143</sup>

En este programa se fomentó que la educadora tenía que tomar en cuenta los intereses de los niños, los cuales son producidos por una necesidad que surge por conocer, explorar o descubrir algo, ya que el método de proyectos responde “a las necesidades e intereses de los niños.”<sup>144</sup> Con esta forma de trabajo también se seguía manejando la autonomía para que el docente dejara de usar el poder, permitir al niño expresar, compartir, dialogar con él y sus compañeros. De esta forma el niño toma en cuenta las diferentes opiniones y va construyendo sus conocimientos, “las experiencias y relaciones se hacen más ricas y diversas [...] por los afectos de las personas [...] los ámbitos de la sociedad [...] que se le presentan pasa a ser objeto de su curiosidad, [...] impulsos de tocar, explorar, conocer [...] es así como se va construyendo el conocimiento.”<sup>145</sup> Ocho (de quince) educadoras coinciden que con este programa se atendía el interés de los niños, “se dio más libertad tanto a las educadoras como a los niños para lograr aprendizajes de acuerdo a los intereses de los niños.”<sup>146</sup> Se permitió que el niño participara más por lo que fue enriquecedor, así lo expresan las educadoras de acuerdo a sus experiencias.

También de este mismo grupo seis maestras dicen que el niño con este programa aprende a reflexionar, preguntar. Argumentando lo que dice en el programa, en relación a este método donde se dan “momentos de búsqueda, reflexión”<sup>147</sup> “que fueran niños [...] más autónomos, participativos, creativos y reflexivos”<sup>148</sup>. Dos asesores técnicos y una directora se enfocan más a que el pequeño debe aprender lo que marcan las dimensiones y bloques de desarrollo y sólo cuatro profesoras mencionan, que el niño aprendía lo que le interesaba conocer en relación a su medio

---

<sup>143</sup> S.E.P. *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*. PP. 17-28.

<sup>144</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar*. P. 18.

<sup>145</sup> *Ibíd.* P. 9.

<sup>146</sup> C113P5d

<sup>147</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar*. P. 13.

<sup>148</sup> C11P5c

social y natural. (Anexo 1.1.4) Este grupo entendió bien los fundamentos teóricos de este programa. Sólo una docente entrevistada habla del aprendizaje significativo, identifica que este se basa en el interés del niño. Ella toma en cuenta lo que el niño quiere saber, sólo que al preguntar por la importancia de este aprendizaje se confunde y hace una mezcla de teorías o tipos de aprendizajes, menciona la de Ausubel y lo que Coll dice en cuanto a lo que debe tomarse en cuenta para que se den los procesos enseñanza-aprendizaje (alumno, objeto de conocimiento y profesor).

Para que se dé, al alumno [...] el aprendizaje es precisamente esa interacción entre alumno-medio-maestro [...] para hacer, un proceso de conocimiento, el aprendizaje significativo es aquel que se queda en los niños y que se va dando [...] es el conjunto de no sé que y de habilidades [...] se vive bien palpable en los niños cuando tu consideras que llevan un desarrollo gradual que van de acuerdo al programa, a la edad, lo que consideras que debe aprender [...] lo que viste en septiembre [...] y que ahora le remueves tantito y los niños te saben dar respuesta a una pregunta [...] ahí donde se observa el aprendizaje significativo, es muy importante la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento que en este caso serían los alumnos con su entorno con las cosas que les gustan y nosotros como maestros también estar interactuando con ese objeto de conocimiento son los niños.<sup>149</sup>

Ellas para darse cuenta si el alumno aprendió se basan en las preguntas directas que le hacen al niño, diálogos, y observaciones.

De las profesoras encuestadas siete emplean también el aprendizaje significativo, de David Ausubel, subrayan la importancia de los saberes previos, porque se construyen significados cuando se establecen relaciones entre lo que ya se sabe y lo

---

<sup>149</sup> EA592

nuevo. Esta postura considera una intensa actividad por parte del niño que, “consiste en la adquisición de la información de forma sustancial [...] su incorporación en la estructura cognitiva [...] que se hace relacionando dicha información con el conocimiento previo.”<sup>150</sup> Algo fundamental dentro de este enfoque es el significado que el alumno le da a las cosas, le debe ser interesante o provocar interés, para que él pueda integrar el nuevo conocimiento, “implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.”<sup>151</sup> Aquí el docente juega un papel importante en relación a la enseñanza, que está referida a fomentar, guiar y orientar para que los niños puedan solucionar problemas, apropiarse de los temas.

Tres (de diecinueve) docentes indican aspectos del desarrollo integral, dos dicen que se favorece el aprendizaje constructivo, una maestra señala que el aprendizaje es dirigido y sólo una educadora alude al aprendizaje reflexivo, las demás no contestaron.

Este programa es el menos criticado, porque aunque estén o no frente a grupo las educadoras en general le dieron más importancia al tomar en cuenta al niño, sin importar el cargo o años de servicio en la educación. Además no se le indicaba cómo hacer las cosas al niño, se le orientaba para que él buscara las estrategias para organizar, planear las actividades y buscar soluciones a las situaciones, actividades o problemas a los que se enfrentaba. Se reconoce que algunas no lo supieron trabajar, pero se admitió que fue el más adecuado para permitir que el niño fuera activo favoreciéndose los procesos enseñanza-aprendizaje.

#### 3.1.4.- PROGRAMA 2004

Para dar un seguimiento a la reforma inducida por el programa basado en competencias, desde la parte oficial se impartió en el ciclo escolar 2004-2005 por

---

<sup>150</sup> HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. PP. 138-139.

<sup>151</sup> BARRIGA ARCEO, Frida Díaz. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. P. 35.

parte de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio un taller y se dio una antología titulada: “Creciendo juntos...ante los nuevos retos en la formación y desarrollo de los niños y las niñas de preescolar”, diseñado por la maestra Aideé Araceli Almazán García, Lic. Laura García Reynel y Patricia Sánchez Villegas. El taller se impartió por el asesor técnico de la zona escolar 071 de preescolar, Martha Eugenia Navarrete Rojas donde se dijo que esta capacitación estaba como apoyo al nuevo programa de preescolar y se promovió por medio de carrera magisterial con la finalidad de que las educadoras conozcan la política educativa y la fundamentación para la EBC.

En la antología se mencionan teorías cognitivas como la de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, y la metacognición, aprender a aprender, aprender a estudiar, aprender a enseñar, enseñar a aprender lo aprendido y enseñar a aplicar lo aprendido, además dice que “el rol del docente debiera nutrirse de diferentes marcos teóricos, [...] para poder reflexionar sobre la práctica educativa.”<sup>152</sup> Induciendo a que las profesoras hagan uso de las diferentes teorías y llevarlas a la práctica. Sí la educadora asistió a este curso le será más fácil entender o conocer dicha fundamentación para el programa 2004. Si recurre con prácticas educativas de programas anteriores, así como lo marca el mismo programa vigente corre el riesgo de reproducir con algunas prácticas también las teorías que las han fundamentado, por ejemplo el conductismo del programa del 79.

El PEP 2004 no menciona una base teórica específica y se refleja en que las profesoras encuestadas y entrevistadas emplean una variedad de teorías que relacionan con la educación basada en competencias. Existe confusión referente a las que pueden emplearse en este modelo, mencionan dos o tres diferentes a la vez. Entre las teorías que manejan las docentes están las de Vigotsky, Jean Piaget, Ausubel, el constructivismo, Carl Roger, Montessori, Emilia Ferreiro, Howard Gardner, Pierre Faure.

---

<sup>152</sup> ALMAZAN GARCÍA, Aideé Araceli et al. *Creciendo juntos...ante los nuevos retos en la formación y desarrollo de los niños y las niñas de preescolar*. P. 60.

La teoría que más mencionan (ocho de diecinueve) es la de Vigotsky, la cual concibe al aprendizaje como un proceso social, que se da por medio del diálogo, en la interacción que el niño puede tener con sus compañeros de ayuda donde el sujeto cambia activamente la situación.<sup>153</sup> En esta postura se le da importancia al aprendizaje en relación al nivel real y la zona de desarrollo próximo que el niño puede alcanzar, que es la distancia entre la capacidad actual que el niño tiene para resolver un problema y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o compañero más capaz. A diferencia de la teoría de Piaget, Vigotsky no sitúa al niño en etapas que debe pasar para aprender, ni admite el aprendizaje solitario, sino que ubica al niño en un contexto socio-cultural que le permite avanzar en su aprendizaje de una forma activa, debido a las relaciones que tiene con su familia, amigos etc.... Esto significa que el pequeño llega a la escuela con conocimientos que ya ha adquirido en su hogar o contexto donde se desenvuelve.

De esta manera el niño adquiere una variedad de información que le permite adquirir saberes, por ello en esta teoría se sitúa al niño en dos niveles:

a) El real, es lo que el niño ya conoce o "...es capaz de realizar [...] de modo independiente"<sup>154</sup>; b) y la zona de desarrollo próximo donde el niño está en proceso de alcanzar un nivel real más avanzado.

En esta teoría se considera al aprendizaje como proceso interno, capaz de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. En este sentido, el alumno puede aprender en cualquier espacio y en cualquier momento,"la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber que el 'buen aprendizaje' es sólo aquel que precede al desarrollo."<sup>155</sup> En cierta forma en la actualidad el infante

---

<sup>153</sup> VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. PP. 34-35.

<sup>154</sup> *Ibíd.* P. 133.

<sup>155</sup> *Ibíd.* P. 138.

está inmerso en un ambiente que le proporciona información, que le permite adquirir conocimientos, podemos ver que niños de cuatro o cinco años saben distinguir o realizar actividades que sobrepasan las etapas que Piaget marcaba. Por ejemplo decía que el niño preescolar no adquiere un concepto del número hasta que llega a la etapa de las operaciones concretas, sin embargo en la actualidad un niño de cuatro o cinco años puede contar una serie de objetos dándole un valor numérico a cada objeto o que el último número representa al grupo conjunto de objetos.

Sólo una docente menciona la teoría de Ausubel. Seis educadoras no especifican, ya que manejan que todas las teorías son buenas para llevarse a cabo, pero no indican ninguna en especial o no están de acuerdo con el modelo basado en competencias.

Las maestras confirman con sus respuestas que no hay una base teórica específica en este modelo. Por lo mismo emplean una variedad de teorías, así lo dice una maestra: “se retoman elementos del enfoque psicogenético, de Vygotsky, teoría humanista de Roger y aportaciones de Emilia Ferreiro para la cuestión de la lectura.”<sup>156</sup> (Anexo 2.3.3)

Sin embargo, para un modelo educativo basado en competencias se sugiere una teoría cognitiva y constructivista. El constructivismo “surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento”<sup>157</sup>, trata de clarificar los procesos que llevan a la construcción del conocimiento del individuo, su finalidad es analizar, explicar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se define al constructivismo como la idea de que el individuo, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, construye sus conocimientos a partir de las relaciones que va produciendo día a día en un mundo social, donde al nacer ya

---

<sup>156</sup> C23P4

<sup>157</sup> BARRIGA ARCEO, Frida Díaz. *Estrategias para un aprendizaje significativo*. P. 25.

pertenece a una familia, contexto y cultura. Es aquí donde el niño va creando conceptos, ideas que al llegar al jardín de niños, se toman en cuenta como sus saberes previos, por ello se indica que el propósito fundamental del constructivismo refiere a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

Aprender es construir, proceso en el cual se considera al sujeto como activo. En cuanto a la enseñanza parte de que el docente pueda brindar en este proceso de construcción la orientación adecuada, en cualquier actividad o prácticas reales que contribuyan para que el alumno sea activo, logre realizar aprendizajes por sí mismo, donde el maestro al crear y recrear su modo de acción dando espacios de relajación y al interactuar con sus alumnos ayude a que se atrevan a buscar, descubrir de acuerdo a la situación que van enfrentando. Se le permite al educando utilizar sus propias estrategias, para probar que si sirven para resolver un problema, interpretar una situación o encontrar algo. Por ello es también importante dejar al niño que participe en proponer temas, para que el conocimiento se construya a partir de las modificaciones de las ideas que se van presentando o produciendo en el alumno.

Aquí no se propone qué y cómo debe enseñarse, no se le dice al niño qué y cómo debe hacer las cosas, sino que se permite al alumno que haga sus propuestas, posiblemente apoyado o en contraste con otro, las ponga a prueba para ver qué sucede y pueda llegar a reflexionar, construir sus propios conocimientos, por lo que la relación entre el maestro- alumno, alumno- alumno debe ser de confianza y respeto al interactuar.

El programa de preescolar basado en competencias no se fundamenta en una sola teoría específica, sino se encuentran frases aisladas que refieren a diferentes supuestos como los de Vigotsky con relación a la interacción con sus compañeros o “relación entre pares [que llevan a] procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros”<sup>158</sup>.

---

<sup>158</sup> S.E.P. *Programa de educación preescolar 2004*. P. 35.

En cuanto a la inclusión de la teoría de Piaget, se puede derivar de “observar y manipular objetos [que] permiten a los pequeños ampliar su información específica (su conocimiento concreto acerca del mundo que les rodea) [con el fin de] construir sus propios conocimientos.”<sup>159</sup> Aquí se le da un enfoque constructivista.

La teoría de Piaget y la de Ausubel están presentes cuando se refiere a que el niño llega al jardín de niños con saberes previos que deben tomarse en cuenta para integrar el nuevo conocimiento: hacen suyos saberes nuevos y los pueden relacionar con lo que ya sabían, el pequeño llega a la escuela con expectativas, conocimientos que ha adquirido en los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelve.

Algo fundamental de este enfoque es el significado que el alumno dé a las cosas, le debe ser significativo. El interés va encaminado a la novedad, se caracteriza por la atención acompañada de placer y concentración y además genera motivación y ésta sustenta el aprendizaje.<sup>160</sup>

La teoría de Bruner se ve reflejada en el papel mediador que realiza el docente para que el alumno descubra la información que necesita para su conocimiento o aprendizaje: “Hay problemas, desafíos que deben ser resueltos por la mediación de la maestra.”<sup>161</sup> Resulta que la educadora debe descubrir estas frases que implícitamente tiene el PEP 2004 en relación a las teorías y si no lo descubre, puede contestar como lo hizo una educadora cuando se le preguntó qué teoría pedagógica empleas o conoces para la educación basada en competencias, su respuesta fue: “supuestamente las del PEP 2004.”<sup>162</sup> Cuando se le preguntó cuáles son, su respuesta fue: “no lo sé.”

Aunque las teorías de Howard Gardner, Emilia Ferreiro o Carl Roger, Pierre Faure. María Montessori no se mencionan en el programa 2004, sin embargo las señalan

---

<sup>159</sup> *Ibidem*. P. 12.

<sup>160</sup> *Ibidem*. PP. 22-35.

<sup>161</sup> *Ibidem*. P. 34.

<sup>162</sup> C219P4

las educadoras, en el sentido de que les sirven de apoyo para trabajar este programa.

La teoría humanista de Carl Roger se ha preocupado por el estudio del desarrollo socio-afectivo (valores, relaciones interpersonales). Este enfoque surgió como una oposición a las posturas de Skinner, que se consideraban conductistas, mecánicas, que no ayudaban al desarrollo integral de la persona del niño, sino que al contrario, con esta teoría en lo referente a la educación se hacía sentir a los alumnos frustrados, pasivos y no avanzaban en su estudio académico.

La postura humanista considera que el desarrollo es un proceso continuo de la personalidad humana, la cual está comprendida como una totalidad.<sup>163</sup> Es importante tomar en cuenta al niño como un ser único, que merece respeto, amor, aceptación, que se le considere que es diferente a los demás, con iniciativa propia, que puede explorar, descubrir y comprender los significados de sus experiencias.

Para este paradigma es importante comprender a la persona. Para ello se necesita observar, analizar el contexto de su hogar y comunidad. El modelo humanista se fundamenta por un lado en la corriente filosófica del existencialismo, donde cada persona toma sus propias decisiones ante las situaciones que se le presentan; y por el otro, en la fenomenología, donde cada individuo se conduce de acuerdo a sus propias percepciones subjetivas, responde a una situación tal y cómo la percibe y la comprende.<sup>164</sup> Es importante que las personas descubran el camino para llegar a ser, que se le permita al individuo llevar un proceso de actuar como es, tomar decisiones propias, iniciativas, solucionar sus problemas de acuerdo a su autodeterminación.

En el contexto educativo es vital, crear una relación donde el alumno se sienta seguro, libre, aceptarlo tal y como es. El maestro debe procurar crear un ambiente de

---

<sup>163</sup> HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. P. 102.

<sup>164</sup> *Ibíd.* PP. 102-103.

libertad que le permita al alumno expresar sus pensamientos, sus sentimientos y su manera de ser. Tener la capacidad de abrirse a la experiencia, de ver lo que hay en un momento dado en uno mismo y lo que hay en la realidad. Cuando la persona se abre a sus experiencias es capaz de atender sus necesidades satisfactoriamente, si se equivoca puede corregir rápidamente las decisiones erróneas, pero sólo cuando se brinda confianza, los individuos luchan por descubrirse y transformar su modo de ver la realidad.<sup>165</sup> Por ello el papel del docente es facilitador para propiciar esas experiencias mediante una relación de empatía, respeto, apoyo comprensión y diálogo.

El hombre es capaz de hacer y de elegir cuando se siente libre, puede dejar dudas, temores, la idea de lo que debería ser, de satisfacer las expectativas impuestas por la cultura, de esforzarse por agradar a los demás, cuando se logra esto en el individuo “comienza a avanzar hacia la autonomía [...] elige las metas que él desea alcanzar [se siente] responsable de sí mismo; decide cuáles actividades y manera de comportarse son significativas para él.”<sup>166</sup> De esta forma la persona pasa por un proceso para llegar a ser sí misma, donde experimenta constantes cambios y empieza una relación franca, amistosa e íntima con su propia experiencia, confía en sí mismo, acepta a los demás, pero sólo cuando se lleva en un clima de aceptación, confianza, positivo y constructivo.

La enseñanza es abierta y flexible, el aprendizaje se da de acuerdo a las necesidades de los alumnos y se emplea el aprendizaje significativo y participativo. Dos educadoras trabajan con esta teoría integrándola al programa 2004.

La teoría de Howard Gardner tiene como objetivo principal desarrollar las inteligencias, ayudar a alcanzar fines vocacionales para ser personas más completas y servir a la sociedad en forma constructiva.<sup>167</sup> Toma en cuenta que no todos los

---

<sup>165</sup> ROGERS, Carl R. *El proceso de convertirse en persona*. P. 104.

<sup>166</sup> *Ibíd.* P. 155.

<sup>167</sup> GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples*. P. 27.

niños tienen los mismos intereses y capacidades, no se aprende de la misma manera, se centra en el individuo, el rol del docente es ayudar a nivelar los perfiles de los estudiantes, sus objetivos, contenidos y estilos de aprendizaje.

Se basa principalmente en las diferentes potencialidades cognitivas entendidas como las habilidades, talentos o capacidades mentales que posee la persona para resolver problemas o situaciones y que se denominan inteligencias. Entre ellas distingue la Musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista.<sup>168</sup>

Se pretende que sea una filosofía de educación donde el profesor pueda adoptar nuevas actitudes hacia el proceso enseñanza- aprendizaje. Sólo tres educadoras (de diecinueve) frente a grupo indican que llevan a la práctica esta teoría.

Una educadora entrevistada con una antigüedad de veinticuatro años de servicio integra el método Montessori con la del padre Pierre Faure, intercalado con el programa 2004.

El método Montessori se inspiró en niños de lento aprendizaje y ofrece un tratamiento de educación especial con centros de interés. Posteriormente se llevó a los Jardines de Niños interesados en esta metodología para niños que no presentaran este tipo de problemas. Este método “proponía despertar la actividad infantil a través de estímulo y promover la autoeducación del niño”<sup>169</sup>, además refiere a un ambiente preparado para el aprendizaje, debe haber orden, silencio, concentración para que el niño pueda manipular los materiales. Es una educación individualizada donde el profesor observa, imparte la lección y el alumno absorbe como esponja todo lo que la maestra le dice para poder desenvolverse en su vida diaria por ejemplo orden, respeto, silencio etc...

---

<sup>168</sup> *Ibidem*. P. 25.

<sup>169</sup> GADOTTI, Moacir. *Historias de las ideas pedagógicas*. P. 157.

La teoría del padre Pierre Faure está encaminada a formar individuos con iniciativa, responsabilidad, compromiso, valores, libertad, creatividad, expresión, vida espiritual para que pueda compartir todo esto con la sociedad.

La misión principal de esta educación es instruir al niño para una educación integral, sea capaz de formular y realizar cualquier proyecto personal de vida, mediante guías o instrumentos de trabajo, con el fin de que el niño actúe de forma individual y consciente.

El docente debe planear y organizar las actividades para que el niño a través de la acción pueda lograr el aprendizaje. Principios que rigen a esta educación son: el niño debe estar estimulado por el maestro, estar siempre en movimiento, expresar libremente las acciones que realizó, tener la oportunidad de tomar decisiones, participando en el plan de trabajo (individual), el alumno debe aprender a socializar con los demás mediante actividades en grupo o puesta en común y todo trabajo que realice el niño debe ser creativo.<sup>170</sup>

Pero cuando se le preguntó a la maestra cuál era la importancia de estas teorías y como las integra al programa 2004, su respuesta fue:

Montessori,[en la educación] personalizada trata de atender las necesidades de cada niño [...] Pierre Faure y María Montessori estuvieron trabajando con niños con problemas de aprendizaje, ella vio que si un niño con problemas de aprendizaje se incorporaba a la sociedad [...] con los materiales que ella tenía, que con mucha mayor razón un niño normal [...] ahora Pierre Faure hace el trabajo en diminutivo [...] en lo práctico para su vida cotidiana, entonces tenemos las áreas de vida práctica [...] yo las acomodé a nuestro [jardín de niños] federal, a nuestro menos tiempo, [sic] entonces planeas tus actividades pones tus materiales [...] yo trabajo con esos niños, me estoy rolando todo el día por todas las mesas [...] se hace una puesta en común [...] todos dicen en qué trabajaron, que aprendieron...<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Instituto América. Vida y obra de Pierre Faure. [www.institutoamerica.com.mx](http://www.institutoamerica.com.mx). [8 de mayo del 2007]

<sup>171</sup> EV2479

Ella después de recreo trabaja el programa 2004 con las competencias, pero sin utilizar ninguna modalidad de las que se propone en el programa.

“ya con mi competencia, pero con un material de cada área [...] por ejemplo si estoy viendo el continente americano, América del norte, América del sur, central, yo sobre eso lo refuerzo, yo ya puse mi competencia, reforzando este material y lo estamos integrando a nuestro programa es como lo estoy trabajando.”<sup>172</sup>

Esta educadora deja de lado por completo lo que deja entrever el del programa 2004 en los apartados donde recupera partes de las teorías de Piaget, Vigostky, Bruner y Ausubel. Se queda en el conductismo porque ella es quien decide qué debe aprender el alumno, qué material debe utilizar y en qué tiempo deben desarrollar las actividades. Además al utilizar el método de Montessori no permite al niño ser creativo, ni participar en la elección de temas. En cuanto a la teoría de Pierre Faure, ella dice que todo se maneja en diminutivo y así no lo menciona este autor. Así como hay confusión en cuanto al concepto de competencias, al intercalar varias teorías puede llevar a complicaciones que no permiten desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuadamente.

Tres educadoras aluden a las ideas pedagógicas de Emilia Ferreiro para la lecto-escritura, quien “repiensa el proceso de adquisición de la escritura y de la lectura”<sup>173</sup>, argumentando que el niño trae consigo saberes previos de estos aspectos al ingresar a la escuela y que es capaz de elaborar sus propias ideas y conceptos. Por ello es importante que se dé la oportunidad al pequeño de ser curioso, de descubrir cada palabra, significado, comparar, descomponer palabras y en cuanto a la lectura

---

<sup>172</sup> EV2479

<sup>173</sup> GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. P. 242.

dar la oportunidad de que lea cuentos mediante la interpretación de las imágenes y no se dedique nada más a realizar planas y planas o leer sin sentido.

Otras teorías o enfoques que se mencionan en la antología “creciendo juntos... ante los nuevos retos en la formación y desarrollo de los niños y las niñas de preescolar”, es aprender a aprender, aprender a pensar y la metacognición que surgieron de las investigaciones y de las críticas a la enseñanza-aprendizaje porque se le ha dado poca importancia a las competencias cognoscitivas en relación a la capacidad de razonamiento, autoaprendizaje, pensamiento autónomo, crítico, solución de problemas y creatividad, que pueden desarrollar los alumnos.

Barriga apunta que gracias a las investigaciones que se han desarrollado con relación a estos temas desde las teorías cognitivas y constructivistas<sup>174</sup> puede llegarse a lograr que el alumno sea más independiente, autónomo mediante tipos de aprendizaje como aprender a aprender “es la habilidad combinada con actitud: habilidad porque se necesita [...] construir y reconstruir el conocimiento y actitud porque se requiere de la disposición del individuo para comprometerse en la búsqueda de la verdad”<sup>175</sup>, por lo que esta actividad requiere del saber utilizar la memoria para resolver problemas, explorar, escuchar, escribir, experimentar, planear y evaluar.

Para Barriga aprender a aprender es “la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actúa [...] autorregulando el proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles”<sup>176</sup> o estrategias de aprendizaje, mediante el conocimiento metacognitivo, el cual se toma como una estrategia para que el alumno aprenda a pensar y se define “el proceso del pensar acerca del pensar”<sup>177</sup> y tiene que ver con los procesos mentales que la persona realiza en cualquier actividad. Aquí entran en juego sus habilidades para organizar, recordar o realizar una acción, de acuerdo a lo

---

<sup>174</sup> BARRIGA ARCEO, Frida Díaz. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. P. 233.

<sup>175</sup> GARZA, Rosa María y Susana Leventhal. *Aprender cómo aprender*. P. 30.

<sup>176</sup> BARRIGA ARCEO, Frida Díaz. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. P. 234.

<sup>177</sup> GARZA, Rosa María y Susana Leventhal. *Aprender como aprender*. P. 122.

que sabe y cómo lo sabe. Lo que se pretende es enseñar a los estudiantes a aprender a aprender.

Este tipo de aprendizaje es demostrativo, declarativo ya que el individuo tiene que indicar o describir lo que aprendió y lo que tiene almacenado en su memoria. Tiene que exponer con una acción determinada, y compartirla con sus compañeros y es lo que se pide en el modelo de competencias.

El profesor debe enseñar al alumno a ser responsable de su propio aprendizaje, dando instrucciones de lo que debe hacer y dar a conocer sus objetivos que pretende lograr durante el curso, da la oportunidad al grupo de retroalimentar el aprendizaje de cada uno por medio de equipos o grupos pequeños, donde ellos pongan en práctica sus habilidades para demostrar lo que aprendieron. La metacognición “ha sido reconocida como la característica central de la inteligencia”<sup>178</sup>, por lo que esta postura puede llevar a los alumnos a sentirse en desventaja al estar frente a sus compañeros que tienen mayor éxito al adquirir mejor y más rápido los conocimientos que él.

Así en este enfoque el aprendizaje se concibe “como el proceso mediante el cual [se adquieren] destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales) [que se incorporan a los] contenidos informativos o adoptan nuevas estrategias de conocimiento y acción.”<sup>179</sup> La enseñanza está encaminada a que los individuos se vuelvan autónomos, independientes. Con la programa 2004 basado en el modelo de competencias se sugiere la metacognición, pero las educadoras no la mencionan porque no todas tomaron el curso que se impartió en el 2004-2005 “Creciendo juntos...ante los nuevos retos en la formación y desarrollo de los niños y las niñas de preescolar” y es donde se menciona.

---

<sup>178</sup> *Ibidem*. P. 127.

<sup>179</sup> *Ibidem*. P. 14.

Es importante señalar que la enseñanza desde un enfoque activo “es un conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales el profesor y el alumno llegan a compartir”<sup>180</sup>, donde se dé un clima de confianza y diálogo para lograr procesos diferentes.

Otro aspecto importante dentro de la enseñanza es que la escuela y el docente enfrenten los problemas y afronten nuevas tareas y formas para “convertir la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos”<sup>181</sup>, donde los niños se interesen por conocer, donde se vinculen los temas con la vida cotidiana de los pequeños y ellos puedan ejercer un sentido crítico respecto a los problemas que enfrenta la sociedad. Esto se logrará a través del diálogo entre alumno-maestro. Por esto se hace hincapié en que el maestro es una de las claves esenciales para lograr un nuevo enfoque de la enseñanza.

Desde el proceso didáctico creativo se concibe a la enseñanza como arte, donde el docente sea creativo para innovar los encuentros que día a día tiene con sus alumnos, arte que se relaciona en dirección del “conocimiento, comprensión, habilidades, valoración y otros tipos de metas educativas.”<sup>182</sup> Arte que debe alimentarse de los procesos creativos entre el docente- alumno, alumno- alumno, alumno- contexto.

El docente debe de tomar en cuenta varios aspectos importantes dentro del salón de clase, desde el acomodo del mobiliario y material hasta la forma de interactuar con los alumnos, para conocer a cada uno de ellos y darse cuenta de lo que cada niño necesita. El comportamiento del profesor es esencial, si este emplea una educación abierta y crítica, si da confianza, respeto y deja que el educando se exprese, dialogue, intercambie ideas, dé tiempo para que el alumno reflexione, analice, descubra y participe en este proceso de forma activa.

---

<sup>180</sup> COLL, Cesar. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. P. 204.

<sup>181</sup> DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. P. 158.

<sup>182</sup> SEVILLANO García, María Luisa. *Didáctica en el siglo XXI*. P. 22.

Los procesos enseñanza-aprendizaje son la acción que debe replantearse tomando en cuenta que alumno y maestro actúen de una forma que permita crear situaciones que lleven a transformar la enseñanza y el aprendizaje en una actividad diferente, que permita abordar temas actuales que lleven a inducir cambios reales en la sociedad y que los alumnos están involucrados en ellos.

El análisis del programa dio como resultado que no hay una teoría clave pero sí hay indicios de varias para el modelo basado en competencias, y que se manejan implícitamente en el PEP 2004 como las de Ausubel, Piaget Vigostky y Bruner. Se deja libertad para que la maestra elija o haga una mezcla de teorías en su práctica docente y utilicen las que ellas conocen como la de Skinner, Piaget, Emilia Ferreiro, Pierre Faure, Montessori, Carl Roger y Howard Gardner.

Las teorías como la de Ausubel, Vigostky, Carl Roger con un enfoque constructivista son adecuadas para llevarse a la práctica para el programa 2004, porque permiten que el alumno sea activo, creativo, reflexivo y crítico.

Las teorías de Montessori, Pierre Faure llevan al trabajo individual, además que se debe contar con suficiente material y en ocasiones en las escuela oficiales es difícil contar con el.

Los enfoques de aprender a aprender, aprender a pensar y la metacognición, no fueron mencionadas por las educadoras a pesar de que se sugieren para llevarse en la educación basada en competencias.

La teoría que sigue en pie y que se considera que no es adecuada utilizar en el nivel preescolar es el conductismo que lleva al niño a ser pasivo, porque recibe la información e indicaciones de la maestra y que tiene que memorizar los contenidos o

a ser comparado con otros alumnos, ni estar en competencia de ver quien hace mejor su trabajo.

Este programa es muy abierto y el querer implantar modalidades que se llevaron en programas anteriores crea desconcierto, porque da la libertad de elegir las modalidades, teorías y actividades que la educadora considere necesario o de utilizar la que ella conoce, corriendo el riesgo de encajonarse en una sola forma de trabajo, que a lo mejor no se entendió por la educadora y la forma en que lo lleva no es la adecuada para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las teorías que más emplean las educadoras son la conductista de Skinner, la cognitiva de Piaget y Vygostki, son muy pocas las que mencionan las teorías de Carl Rogers, Montessori, Pierre Faure, Howard Gardner, Ausubel y solo una menciona el constructivismo. La que no se menciona es la metacognición.

TEORIA	APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	ALUMNO	MAESTRO	RELACION MAESTRO-ALUMNO
Conductista. Skinner	Ensayo y error. memorístico	Programada, dosificación de la información.	Pasivo.	Dirige, trasmite información.	De control por medio de reforzadores negativos o positivos.
Humanista. Carl Rogers.	Participativo y significativo de acuerdo a las necesidades del niño.	Flexible, abierta.	Activo.	Facilitador para propiciar experiencias valiosas.	De empatía, respeto, apoyo, comprensión, diálogo.
Personalizada Montessori.	A través de la manipulación del material.	individualizada	Activo.	Promueve la autoeducación.	De respeto, orden, silencio.
Personalizada. Pierre Faure.	Manipulación de materiales.	Individualizada	Activo	Organiza la planeación para estimular al niño.	De comunicación para socializar los aprendizajes.

Cognitiva. Piaget	Se da a partir de la relación sujeto-objeto.	Atiende las necesidades básicas del pensamiento y las nociones operatorias.	Activo	Guía	De mediación entre el objeto y contenido.
Cognitiva. Vigostky	Franja entre el nivel de pensamiento actual y aquel que pueda alcanzarse por medio de la ayuda de un adulto o par más avanzado.	Mediante la socialización.	Activo	Guía	De confianza, interacción, utilizando el diálogo.
Cognitiva. Ausubel	Construcción de significados relacionando los saberes previos con la nueva información.	Metas de aprendizaje y resolución de problemas.	Activo	Guía, orientador.	De confianza y diálogo para conocer los intereses de los niños.
Cognitiva. Metacognición Frida Díaz.	Habilidad para utilizar la memoria.	Enseñar al alumno como debe aplicar sus estrategias y cómo autorregularlas en diversas tareas.	Activo	Modelo, mediador.	De instrucción.
Cognitiva. Constructivismo	Proceso de construcción a partir de los conocimientos y experiencias previas.	Prácticas o actividades auténticas que permitan al niño lograr aprendizajes por sí mismos.	Activo	Creativo para crear y recrear la interacción con sus alumnos.	De confianza y respeto al interactuar con los alumnos.
Cognitiva. Howard Gardner.	Desarrollo de habilidades.	Individualizada.	Activo	Ayuda a nivelar las capacidades de los niños.	De respeto al niño para detectar los intereses, necesidades o capacidades individuales de cada uno.

TABLA 5. Teorías que las educadoras utilizan para la EBC.

## **REFLEXIONES FINALES**

La investigación dialéctica lleva a la transformación del objeto de estudio donde nada está acabado, toda realidad está en constante movimiento. Porque todo movimiento y búsqueda causa transformación que permite a la persona ir modificando su forma de entender, explicar y construir.

En este trabajo se analizó la EBC y la incorporación de ésta al nivel preescolar en base a los conceptos ordenadores o categorías de análisis: competencias, desarrollo integral y las teorías de aprendizaje que se manejan para la realización de los procesos enseñanza- aprendizaje.

Al efectuar el análisis de la educación basada en competencias se abrieron nuevos cuestionamientos. Este modelo surgió en el ámbito laboral y se transfirió al educativo debido a los intereses de las empresas y las crisis económicas de éstas, además se detecta que los empleados no están capacitados para desempeñar los puestos y garantizar la mejoría de dichas empresas. Por ello involucran a la educación y dicen que ésta debe reformar planes y programas en relación a competencias que son entendidas en el plano educativo como las habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos actualizados, recreados en la vida cotidiana para resolver problemas en un proceso activo que permita la acción sobre la reflexión, dentro del aula y que son fundamento de la educación, porque incluyen elementos esenciales que necesita una persona para relacionarse o desempeñarse en cualquier tarea o acción. En el nivel preescolar se llevó a cabo la reforma al PEP 1992 en el ciclo escolar 2003-2004 y se implementó el programa 2004 basado en competencias.

Se cuestionó el porqué implementar metodologías de programas anteriores, buscando las diferencias o contradicciones en la práctica de las educadoras en relación a las categorías desarrollo integral y teorías de aprendizaje para el modelo basado en competencias con la finalidad de llegar a la discusión, reflexión, crítica.

El modelo basado en competencias tiene como objetivo vincular la educación con las empresas y de que el alumno salga preparado para beneficiar la productividad de éstas. Llevando este objetivo a nivel preescolar no se podría cumplir de inmediato, sin embargo, prepara a los alumnos para seguir siendo formados en esta perspectiva durante su trayectoria escolar en los siguientes niveles.

Por otra parte, el PEP 2004 pretende apoyar las potencialidades y desarrollo integral de los educandos y aunado a ello que sean capaces de reflexionar, criticar y ser creativos. En este caso repite los objetivos del PEP 1992, lo cual no justificaría el diseño de un nuevo programa. Pero el programa 2004 los articula con la formación de competencias y de esta manera lo adecua a las demandas actuales del ámbito educativo y laboral

La política educativa pone en marcha las reformas sin dar seguimiento si y cómo se lleva a la práctica el programa de preescolar, sin tomar en cuenta la práctica docente y las demás ocupaciones de los maestros dentro de la institución (organización de la venta de alimentos, bailables, actos cívicos, sociales). Así como la forma en cómo se dan las capacitaciones, cómo la entienden los docentes y si intervienen en la eficiencia de los programas. Con esta investigación se verificó que el programa 2004 se está presentando con muchas confusiones para las educadoras, por ser tan abierto y por tomar modalidades de programas anteriores, sin precisar su empleo actual.

Al diversificar la práctica educativa mediante las diferentes modalidades que se manejan en el programa como las unidades didácticas, proyectos, talleres, actividades permanentes e independientes, se deja la libertad de que cada docente la entienda de forma diferente. Se pudo constatar que las maestras eligen las modalidades que ellas conocen o han trabajado y no las relacionan necesariamente con las competencias.

Las competencias también se relacionan con el desarrollo integral, desglosado en campos formativos, cuando lo mejor sería mencionarlos como aspectos cognitivos, sociales, afectivos, motrices que son los que conforman el desarrollo integral del individuo, para que la educadora lo entienda mejor y pueda tomar en cuenta todos los aspectos a la hora de diseñar las actividades para favorecer un desarrollo completo en los niños de preescolar.

Las componentes del desarrollo integral se han venido manejando desde el programa de 1979, sólo que ahora se les ha denominado competencias afectivas, sociales y cognitivas en lugar de áreas, ejes y dimensiones como en los programas anteriores. Por lo que no hay nada nuevo en cuanto a los componentes del desarrollo integral, sólo es un juego de palabras al modificar el nombre para indicar los aspectos que conforman el desarrollo integral, para cumplir con la política educativa de cada sexenio.

Al implementar la palabra competencia y conceptualarla como habilidades, capacidades, destrezas, actitudes que deben desarrollar los alumnos lleva a concluir que no se reforma nada con el programa 2004 en cuanto a los aspectos del desarrollo integral y sólo ocasiona confusiones y complicaciones en las educadoras, ya que ellas no toman en cuenta las competencias para beneficiar el desarrollo en su totalidad.

Los cambios que sí se han dado en los programas del 79 al 92 es en relación a las teorías del desarrollo, pero las educadoras no le dan importancia a estos cambios que son fundamentales para favorecer el desarrollo integral, porque las teorías se manejan implícitamente en las capacitaciones de los programas y no se le da relevancia a este punto porque no se analizan los diferentes enfoques teóricos.

Del programa del 92 al 2004 no hay cambio respecto a las teorías pedagógicas, porque se vuelve a retomar la teoría de Vigostky y la autonomía de Piaget.

Las teorías de aprendizaje que sustentan los programas de preescolar del 1979 al 2004 se han manejado implícitamente, a pesar de que se dan cursos, talleres y antologías para fortalecer las reformas, pero no todas las educadoras asisten a las capacitaciones o no cuentan con las antologías, provocando desconcierto y falta de información para llevar su labor docente.

Los referentes teóricos que emplean las educadoras son parte fundamental en la práctica educativa ya que ellas deciden la forma de llevar los procesos enseñanza, aprendizaje con los alumnos, por ello se reafirmó que emplean una variedad de teorías para la educación basada en competencias, ya que el programa 2004 es tan abierto que da la oportunidad al docente de manejar metodologías y teorías que ella conozca o considere que va a beneficiar la enseñanza y el aprendizaje en el salón de clase.

Las potencialidades que las educadoras buscan para llevar a la práctica educativa otras teorías de aprendizaje son las de Carl Roger, Pierre Faure, María Montessori, Howard Gardner. Sin embargo, la mayoría trabaja conforme a los programas que han conocido anteriormente y se orientan de preferencia con la teoría conductista o la de Vigostky.

Este trabajo permitió el análisis teórico de cómo las educadoras entienden el modelo de competencias, cómo creen que pueden favorecer el desarrollo integral y los procesos E-A al emplear diferentes teorías de aprendizaje. La investigación puede servir para emprender nuevas indagaciones en cuanto a la forma en que la docente aplica o lleva a la práctica este modelo y los resultados que se están obteniendo con los alumnos.

A pesar de tantas confusiones, críticas, desacuerdos es una realidad que la EBC está presente en las escuelas de preescolar, sólo con el cuestionamiento de si el pequeño de tres, cuatro o cinco años de edad debe ser preparado para garantizar a largo plazo un trabajo productivo y cumplir con lo que requiere este modelo, y que

preescolar sea la base en la preparación consecutiva para la inserción posterior al ámbito laboral.

Claro está que se requiere un cambio en la educación, pero qué importan modelos, conceptos o reformas, si no hay una verdadera transformación en la escuela y en la política educativa, y si no se garantiza la actualización del docente, dando cuenta de que realmente está llevando a la práctica los nuevos conocimientos para mejorar la calidad educativa.

Se requiere del esfuerzo conjunto de maestros y alumnos para cambiar la forma de impartir los procesos E-A que favorezcan el desarrollo integral del individuo, se necesita que el niño aprenda de forma diferente a lo tradicional y memorístico.

Los docentes debieran de poner en práctica un currículum abierto que permita la reflexión y la crítica hacia la propia práctica con el fin de rediseñar el currículum a nivel escuela y transformar la práctica educativa.

A partir de los resultados de esta investigación se concluye, que los docentes en cada institución rediseñen el programa basado en competencias, tomando en cuenta las habilidades, con que cuentan los alumnos para poder potenciar un aprendizaje activo, donde el niño participe, coopere, exprese, reflexione y critique con base en los intereses y necesidades del contexto donde se desenvuelve. Y que potencialicen lo que han aprendido durante su práctica y búsqueda de nuevos conocimientos teóricos más allá de lo que proponen los programas.

Que los profesores acuerden, discutan las teorías que pueden llevarse a la práctica, con el fin de apoyarse en colectivo para que se tenga claridad sobre qué metodología y teoría van a emplear, que organicen junto con sus alumnos los temas, qué actividades van a realizar, qué material pueden ocupar, tomando en cuenta los intereses y posibilidades de la escuela y contexto.

El papel del docente debe estar encaminado a dialogar con sus alumnos, ser creativo para implementar día a día de forma diferente la interacción que se da en el salón de clase.

El método empleado, la dialéctica, permite que esta síntesis se convierta en tesis y vuelva a ser cuestionada, discutida para seguir con el movimiento o transformaciones en el proceso de construcción de la realidad.

## LISTA DE FUENTES DOCUMENTALES

### FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ALMAZÁN GARCÍA, Aidee Araceli et al . Creciendo juntos... ante los nuevos retos en la formación y desarrollo de los niños y niñas de preescolar. Antología. UNEDEPROM. México. S.E.P.2004-2005. 89 pp.
- ÁLVAREZ NIEVES, Ma. et al. Valores y temas transversales en el currículum. 3 ed. España. Grao. 2005. 165 pp.
- ARGUDÍN, Yolanda. Educación basada en competencia. México. Trillas. 2005. 111pp.
- AUSUBEL, David Paúl. El desarrollo infantil. México. Paidós. 1989. 244 pp.
- BARRIGA ARCEO, Frida Díaz y Gerardo Hernández Rojas. Strategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2 ed. México. Mcgraw- Hill- Interamericana. 2002. 465pp.
- CARRANZA PALACIOS, José Antonio. 100 años de educación en México 1900-2000. México. Noriega. 2004. 139pp.
- COLL, César Salvador. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México Paidós. 2000. 206pp.
- \_\_\_\_\_. Psicología genética y aprendizaje escolares. 4 ed. Madrid. Siglo veintiuno. 2002. 224pp.
- COMBONI SALINAS, Sonia y Juárez Núñez José Manuel. Resignificando el espacio escolar. México. U.PN. 2000. 113pp.
- COVARRUBIAS VILLA, Francisco. Los senderos de la razón. México. U.P.N. 2001.154pp.
- DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. México. UNESCO.1996. 301pp.
- DELVAL, Juan. Aprender en la vida y en la escuela. 2ed. Madrid. Morata. 2001.126pp.
- Diccionario enciclopédico color para el siglo XXI. México. Rezza. 2002. 1088pp.
- Diccionario de Pedagogía y psicología 2000. Madrid- España. Cultura S.A. 376pp.
- DOLTO, Françoise. Las etapas de la infancia. España. Paidós. 2000. 182 pp.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. México. Siglo veintiuno. 1997. 134 pp.

- \_\_\_\_\_. Pedagogía del oprimido. 2ed. México. Siglo veintiuno.1978.241pp.
- GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós. 1995. 309 pp.
- GARZA, Rosa María y Susana Leventhal. Aprender cómo aprender. México. Trillas. 2004. 160pp.
- GILLHAM, B. y Plunkett K. Desarrollo infantil: desde la concepción a la edad escolar. España. Morata. 1985. 131pp.
- GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. España. Paidós.1990.177pp.
- \_\_\_\_\_.Teoría y resistencia en educación. España. Siglo veintiuno de España. 1999. 290pp.
- GADOTTI, Moacir. Historias de las ideas pedagógicas. Argentina. Siglo veintiuno. 2004. 354pp.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación. México. Paidós. 2004.253pp.
- IGLESIAS IGLESIAS, Rosa Ma. Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículo de preescolar.. México. Trillas. 2005. 292 pp.
- JUÁREZ CERVANTES, Elisa. (Coordinadora). Historia de los programas de educación preescolar en México. 1903-1992. Centro de investigación y difusión de educación preescolar. Morelia. 2003. 188 pp.
- JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel y Sonia Comboni. Globalización, educación y cultura. México. Electro-comp. 2000. 255 pp.
- KEMMIS, S. Currículum, más allá de la teoría de la reproducción. 2 edición. Madrid. Morata. 1995. 175pp.
- LAVAL, Christian. La escuela no es una empresa. Barcelona. Paidós. 2004. 401 pp.
- LEFRANCOIS, Guyr. Acerca de los niños: una introducción al desarrollo del niño. 2 ed. México. Fondo de cultura económica. 2000. 387pp.
- LARROYO, Francisco. Diccionario porrúa de pedagogía. México. Porrúa. 1982. 60pp.

- LEÓN GROSS, Ebee. Conocer a tus hijos. Tests de 4 a 6 años. Libsa. México. 2004. 285pp.
- LOMAS, Carlos. et al. El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Buenos Aires. Paidós. 2002. 333 pp.
- MEECE, L. Judith. Desarrollo del niño y del adolescente. México. Mcgraw-Hill.2001. 394 pp.
- MEJÍA ARAUZ y Sergio Sandoval. Tras la vetas de la investigación. 3 ed. México. Pandora. 2003. 265 pp.
- MORENO SANCHEZ, Eva. et al. (Coordinadora) Aproximación de los niños al lenguaje escrito. Antología. México. S.E.P. 2004. 47 pp.
- \_\_\_\_\_. Desarrollo físico y salud. Antología. México. S.E.P. 2004. 67 pp.
- \_\_\_\_\_. El lenguaje oral. Prioridad en la educación preescolar. Antología. México. S.E.P. 2004. 54 pp.
- \_\_\_\_\_. Exploración y conocimiento del mundo en educación preescolar. Antología. México. S.E.P. 86 pp.
- \_\_\_\_\_. Expresión y apreciación artística. Antología. México. S.E.P. 2004. 92 pp.
- \_\_\_\_\_. Pensamiento matemático infantil e intervención docente. Antología. México. S.E.P. 88PP.
- PALACIOS, Jesús. et al. Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza. 1995. 385 pp.
- PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. México. Grijalbo.1994. 396 pp.
- \_\_\_\_\_. Seis estudios de psicología. México. Ariel. 1994. 227 pp.
- PIÑA OROZCO, Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón. Cultura y procesos educativos. México. Plaza y Valdés. 2002. 195pp.
- POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Moratas. 1986.286pp.
- RIVAS TOVAR, Luis Arturo. La gestión de competencias en México y el servicio civil de carrera. México. 2003.187 pp.
- ROGERS, Carl R. El proceso de convertirse en persona. México. Paidós.2002.165p.

- ROMO BELTRÁN, Rosa Martha. Et al. (Coordinadora) La investigación educativa en México y Brasil. México. Pandora. 2002. 251 pp.
- SANDÍN ESTEBAN, M. Paz. Investigación cualitativa en educación. Madrid. McGraw-Hill. 2003. 212pp.
- SEVILLANO GARCÍA, María Luisa. Didáctica en el siglo XXI. España- Madrid. Mc. Graw. 2005. 400pp.
- SKINNER, B. F. Reflexiones sobre el conductismo y sociedad. México. Trillas. 1982.161 pp.
- STNHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. 2 ed. Madrid. Morata.183pp.
- TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Madrid. Santillana. 2003. 391pp.
- VALLE FLORES, María de los Ángeles. Formación en competencias y certificación profesional. México. Emma Paniagua. 2000. 204 pp.
- VYGOTSKI, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Grijalbo.1979. 215 pp.
- YURÉN CAMARENA, María teresa. Formación, horizonte al quehacer académico. México. 1999. 111pp.
- ZEMELMAN MERINO, Hugo. Conocimiento y sujetos sociales. México. Colegio de México. 1987. 226pp.

#### FUENTES HEMEROGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, Luis. "La educación basada en competencias".Didac. Tu herramienta en el salón de clase. Núm. 36. México 2000. 26-33pp.
- ARGUDÍN, Yolanda. "La educación superior para el siglo XXI". Didac. Tu herramienta en el salón de clase. Núm.36. México. 2000. 16-25pp.

TINOCO, Margarita. "Educación basada en competencias en el ámbito de la Educación superior". Didac. Tu herramienta en el salón de clase. Núm.37. México. 2000. 30-33pp.

REYNAGA, Sonia. "Competencias educativas integrales". Didac. Tu herramienta en el salón de clase. Núm. 37. México. 2000. 34-40pp.

## DOCUMENTOS.

ANDRADE GONZÁLEZ, Eloísa. et al. Programa de Educación Preescolar 1979. México. S.E.P. 1980. 254 pp.

RÍOS SILVA, Rosa María. Et al. (Coordinadora) Programa de educación preescolar 1981. Planificación General del Programa. Libro 2. México. S.E.P. 1981. 119 pp.

\_\_\_\_\_. Programa de educación preescolar 1981. Apoyos Metodológicos. Libro 3. México. S.E.P. 1981. 143 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de niños. Antología. México. 1993. 124 pp.

SNTE . "Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica". Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México. 18 mayo 1992. 28 pp.

S.E.P. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México. 1993. 152pp.

\_\_\_\_\_. Programa de educación preescolar. Secretaría de educación pública. México. Offet . 2004.142pp.

\_\_\_\_\_. Programa de educación preescolar. Dirección General de educación preescolar. México. Fernández cueto. 1992. 90 pp.

\_\_\_\_\_. La reforma en educación preescolar. México. Agosto. 2003.

\_\_\_\_\_. Renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar. Guadalajara Jalisco. 25-27 de noviembre 2002. 32 pp.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL. Función y características de las actividades de observación y prácticas en la formación inicial de educadoras. México. 2001. 47 pp.

FUENTES DE INTERNET.

[www. Observatorio. Org.](http://www.Observatorio.Org)

[www. Institutoamerica.com.mx](http://www.Institutoamerica.com.mx)

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### ENCUESTA 1

#### CUESTIONARIO 1

**SOBRE LOS PROGRAMAS DE PREESCOLAR.** (Aplicado a Supervisoras, asesores técnicos y directoras encuestadas del sector 011 de Zamora Mich.)

1.-¿Marca con cuáles programas has trabajado? :

- |                              |                                 |
|------------------------------|---------------------------------|
| A) 1962 Centros de interés   | B) 1979 Secuencia estimulativas |
| C) 1981 Unidades didácticas. | D) 1992 Proyectos.              |

2.- A) CENTROS DE INTERES (1962)

a) ¿Considera que benefició el desarrollo integral de los niños?  
SI NO

b) En los aspectos:

Completo    satisfactorio    deficiente

- Social
- Cognitivo
- Afectivo

c)¿Qué se pretendía que aprendieran los niños con este programa?.

d) ¿Cuáles fueron sus experiencias con este programa?

e) ¿Cuáles críticas o sugerencias tiene de este programa?

f) ¿Qué pudiera aprovecharse de este programa para la educación basada en competencias?

g) Considera usted que hay ventajas y desventajas para la educación basada en competencias. SI NO

h) Puede mencionar algunas.

VENTAJAS

DESVENTAJAS

### 3.- B) SECUENCIAS ESTIMULATIVAS. (1979)

a) considera que benefició el desarrollo integral de los niños.

	SI	NO
b) En los aspectos	Completo	satisfactorio      deficiente

- Social.
- Cognitivo.
- Afectivo.

c) ¿Qué se pretendía que aprendieran los niños con este programa?

d) ¿Cuáles fueron sus experiencias con este programa?

e) ¿Cuáles críticas y sugerencias tiene de este programa?

f) ¿Qué pudiera aprovecharse de este programa para la educación basada en competencias?

g) ¿Considera usted que hay ventajas y desventajas para la educación basada en competencias?

SI	NO
----	----

h) puede mencionar algunas.

VENTAJAS

DESVENTAJAS

4.- C) UNIDADES DIDÁCTICAS. (1981)

a) ¿Considera que benefició el desarrollo integral de los niños?

SI NO

b) En los aspectos:

Completo Satisfactorio Deficiente

- Social
- Cognitivo
- Afectivo.

c) ¿Qué se pretendía que aprendieran los niños con este programa?

d) ¿Cuáles fueron sus experiencias con este programa?

e) ¿Cuáles críticas y sugerencias tiene de este programa?

f) ¿Qué pudiera aprovecharse de este programa para la educación basada en competencias?

g) Considera usted que hay ventajas y desventajas para la EBC.

SI NO

h) puede mencionar algunas

VENTAJAS

DESVENTAJAS

5.- D) PROYECTOS. (1992)

a) ¿Considera que benefició el desarrollo integral de los niños?

SI

NO

b) En los aspectos:

Completo    satisfactorio    deficiente.

- Social.
- Cognitivo
- Afectivo.

c) ¿Qué se pretendía que aprendieran los niños con este programa?

d) ¿Cuáles fueron sus experiencias con este programa?

e) ¿Cuáles críticas y sugerencias tiene de este programa?

f) ¿Qué pudiera aprovecharse de este programa para la EBC?

g) Considera usted que hay ventajas y desventajas para la EBC.

SI

NO

h) puede mencionar algunas.

VENTAJAS

DESVENTAJAS.

ANEXO 1.1. Concentrado de resultados al cuestionario 1

1.1.1.- Respuesta a la pregunta:

3.- B) SECUENCIAS ESTIMULATIVAS.

b) En los aspectos

Completo      satisfactorio      deficiente

- Social.
- Cognitivo.
- Afectivo.

CONCENTRADO DE RESPUESTAS AL PROGRAMA DE 1979.

No de cuestionario	Aspecto	Completo	Satisfactorio	Deficiente	Observaciones
1	Social Cognitivo Afectivo		+		
2	S C A	+			
3	S C A		+		
4	S C A				No trabajo con este programa
5					No trabajo con este programa
6	S C A		+		
7					No trabajo con este programa
8					“
9					“
10					“
11					“
12					“
13					“
14	S C A		+		
15					No trabajo con este programa
TOTAL		1	4		

ANEXO 1.1.2.- Respuestas a la pregunta:

4.- C) UNIDADES DIDÁCTICAS.

b) En los aspectos:

Completo    Satisfactorio    Deficiente

- Social
- Cognitivo
- Afectivo.

CONCENTRADO DE RESPUESTAS AL PROGRAMA DE 1981.

No de cuestionario	Aspectos	Completo	Satisfactorio	Deficiente	Observaciones
1	Social Cognitivo Afectivo	+ +	+		
2	S C A		+		
3	S C A		+ + +		
4	S C A	+ + +			
5	S C A			+ + +	
6	S C A		+ + +		
7	S C A	+ +	+		
8	S C A		+ + +		
9	S C A	+ + +			
10	S C A	+ + +			
11					No trabajo este programa

12					“
13	S C A		+		Marca los aspectos cognitivo y afectivo como regular.
14	S C A			+	
				+	
15	S C A		+		
			+		
			+		
TOTAL		3	4	2	

ANEXO 1.1.3.- Respuesta a la pregunta:

5.- D) PROYECTOS

b) En los aspectos:

Completo satisfactorio deficiente.

- Social.
- Cognitivo
- Afectivo.

CONCENTRADO DE RESPUESTAS AL PROGRAMA DE 1992.

No de cuestionario	Aspectos	Completo	Satisfactorio	Deficiente	Observaciones
1	Social Cognitivo Afectivo	+ + +			
2	S C A	+			
3	S C A		+ + +		
4	S C A	+ + +			
5	S C A		+ + +		
6	S C A			+ + +	
7	S C A	+ + +			
8	S C A		+ + +		
9	S C A		+ + +		
10	S C A	+ + +			

11	S C A	+			
12	S C A		+		
13	S C A	+			
14	S C A		+		
15	S C A				No marca nada solo pone una palomita a cada aspecto
TOTAL		6	6	1	

ANEXO 1.1.4 Respuestas a la pregunta:

c) ¿Qué se pretendía que aprendieran los niños con este programa?

CONCENTRADO DE RESPUESTAS.

Unidades de análisis	Secuencias estimulativas.1979	Unidades didácticas. 1981	Proyectos. 1992
Para ingresar a la escuela	1		
Conocimiento del medio	1		1
Madurar en todos los aspectos	1		
Ensaño y error	1		
autonomía		2	
Desarrollo de capacidades		1	
Desarrollo integral		3	3
socialización		1	1
Lo que la maestra y el programa indicaban.		4	
Participativo, creativo y reflexivo.			6
Lo que el niño quería aprender. (interés)			2
No especifica		2	1
No contesto	1	2	1
TOTAL	5	15	15

ANEXO 1.1.5 Respuesta a la pregunta:

f) ¿Qué pudiera aprovecharse de este programa para la educación basada en competencias?

CONCENTRADO DE RESPUESTAS A CADA PROGRAMA.

UNIDADES DE ANALISIS	Secuencias estimulativas. 1979.	Unidades didácticas. 1981	Proyectos.1992
propósitos	1		
Las visitas	1		
Las experiencias de los niños	1	1	
Sin especificar		1	1
Intereses de los niños			4
metodología		2	
Desarrollo integral			1
Trabajo colectivo		2	2
Desarrollo de la autonomía		1	
Contacto con el contexto social y cultural		1	
Necesidades de los niños		1	2
Tomar en cuenta a los niños en la planeación			1
Las actividades	1	2	
No contesto	1	4	4
TOTAL	5	15	15

## ANEXO 2

### ENCUESTA 2

#### 2.1.- Universo de la encuesta:

Educadoras frente a grupo total de la zona escolar 071. (Rural - Urbano)

JARDIN DE NIÑOS	COMUNIDAD.	FECHA DE FUNDACION	PERSONAL DOCENTE.	EDUCADORA. ENCUESTADA	ANTIGUEDAD	PREPARACIÓN.	NIÑOS APROX. POR ESCUELA.
Sin nombre	Real del Valle. Urbano.	29-10-1998	3	2	7 9	Lic. en educación preescolar.	69
J. Jesús Curiel Ramos	Valle Dorado. Urbano.	29-02-1994	4	3	26 11 5	Lic. en educación primaria. Lic. en educación preescolar.	81
Leona Vicario	Linda Vista. Urbano.	02-10-1984.	3	3	16 14 4	Lic. en educación preescolar.	81
Sin nombre	La Loma. Urbano.	13-11-2002.	4	4	13 9 7 7	Licenciadas en educación preescolar	94
Marie Curie.	Sauz de Abajo. Rural	1983	2	1	17	Lic. en educación preescolar.	60
Ida Apendini Dagasso.	El Espíritu Rural.	02-11-1987.	1	1	5	Lic. en educación preescolar.	13
Francisco Gabilondo Soler.	Aquiles Serdan. Rural.	02-11-1987.	2	1	16	Lic. en educación preescolar.	30

Sin nombre	El Guamúchil. Rural.	04-12-01.	1	1	3	Lic. en educación preescolar.	12
Arnold Gesell.	El Sauz de Magaña. Rural	17-09-1984.	1	1	4	Lic. en educación preescolar.	15
Mariano Azuela.	Romero de Guzmán. Rural.	17-09-1984	3	1	8	Lic. en educación. Preescolar.	60
Ignacio Millán Maldonado	Atacheo Rural.	01-09-82.	2	1	5	Lic. en educación preescolar.	34



## ANEXO 2.3. Concentrado de resultados al cuestionario 2

### 2.3.1.- Respuesta a la pregunta:

2.- ¿Qué tipo aprendizaje consideras que se favorece en el niño, con las siguientes modalidades?

- A) UNIDADES DIDÁCTICAS \_\_\_\_\_
- B) PROYECTOS \_\_\_\_\_
- C) TALLERES \_\_\_\_\_
- D) ACT. INDEPENDIENTES \_\_\_\_\_
- E) ACT. PERMANENTES \_\_\_\_\_

### CONCENTRADO DE RESPUESTAS.

Unidades De análisis	Unidades Didácticas 1981	Proyectos 1992	Talleres	Act. Independientes	Act. permanentes
observación			2		
dirigido	3	1	1	1	
reflexivo		1	1		
significativo	1	7	1	1	
Por repetición	1			1	1
constructivo		2	1		
Ensayo y error			1		1
Aspectos del desarrollo	3	3	5	2	1
investigador			1		
manuales			1		
hábitos				1	10
No contesto	9	2	4	7	6
No especifica	2	3	1	6	
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>19</b>

ANEXO 2.3.2 Respuesta a la pregunta:

3.- ¿Qué entiendes por competencia?

CONCENTRADO DE RESPUESTAS

No de cuestionario	Términos empleados en los cuestionarios												
	Capacidades	Conocimientos	Forma de Actuar	Experiencias	Habilidades	Competente	Aspectos o características	Meta u objetivos	Aprendizaje	Saber Hacer	Aspecto Potencial	Facultad	Competir con un compañero
1	+	+	+	+	+	+	+						
2													
3	+												
4								+					
5	+												
6		+							+				
7					+				+				
8	+				+				+				
9													+
10	No Contes-to												
11		+							+				
12					+				+				
13									+	+			
14											+		
15								+				+	
16									+				
17	+				+								
18	+				+			+					
19							+						
TOTAL	6	3	1	1	6	1	2	3	7	1	1	1	1

ANEXO 2.3.3. Respuesta a la pregunta:

4.- ¿Qué teoría pedagógica empleas o conoces para llevar a cabo la educación basada en competencias con los niños de preescolar?

CONCENTRADO DE RESPUESTAS.

No Cuestionario.	Ausubel	Sin especificar	Emilia Ferreiro	Piaget	Humanista	Vigotsky	Inteligencias múltiples	PEP. 2004
1				*				
2			*	*	*	*		
3			*	*	*	*		
4		*						
5							*	
6				*		*		
7						*		
8			*			*		
9		*						
10		*						
11				*		*		
12		*						
13		*						
14	*					*		
15		*						
16				*		*		
17							*	*
18				*			*	*
19							*	
TOTAL	1	6	3	7	2	8	4	2

ANEXO 2.3.4. Respuesta a la pregunta:

5.- ¿Qué modalidad utilizas para favorecer las competencias en los niños?

A) UNIDADES DIDÁCTICAS  
C) TALLERES  
E) ACT. PERMANENTES

B) PROYECTOS  
D) ACT. INDEPENDIENTES

CONCENTRADO DE RESPUESTAS.

No. cuestionario	Unidades didácticas	Proyectos	Talleres	Act. Independientes	Act. Permanentes	Modalidades seleccionadas
1	+	+	+	+	+	5
2	+	+	+	+	+	5
3	+	+	+		+	4
4	+	+	+	+	+	5
5		+	+	+	+	4
6	+	+	+	+	+	5
7		+		+		2
8		+	+	+		3
9						
10		+	+	+	+	4
11		+				1
12	+	+				2
13		+				1
14	+	+			+	3
15	+	+				2
16	+		+			2
17		+		+		2
18		+		+	+	3
19						0
TOTAL	9	16	9	10	9	

ANEXO 2.3.5. Respuesta a la pregunta:

5.-a) ¿por qué?

CONCENTRADO DE RESPUESTAS A LA PREGUNTA 5.-a)

No Cuestionario	objetivo	Contenidos	Propósitos	Familiaridad	Lo marca el Programa 2004	Aprendizaje Significativo	Secuencia de Actividades	Interés de los niños	Lecto-Escritura	Papel Medidor del docente	Campos de Desarrollo	Sin especificar
1												+
2	+	+	+	+			+					
3				+								
4					+							
5					+	+						
6							+	+				
7								+				
8								+	+			+
9												
10												+
11				+		+						
12				+	+							
13												+
14				+								
15	+			+								
16						+				+		
17				+								
18											+	
19												+
TOTAL	2	1	1	7	3	3	2	3	1	1	1	5

## ANEXO 3

### **GUÍA DE ENTREVISTA.**

#### ANEXO 3.1.

##### Entrevista 1.

##### Desarrollo integral.

- 1.- ¿Qué es para ti el desarrollo integral?
- 2.- ¿Qué tomas en cuenta para lograr el desarrollo integral?
- 3.- ¿Qué recuperas del programa 2004 para lograr el desarrollo integral?

### ANEXO 3.1.1 Universo de la entrevista.

Educadoras frente a grupo entrevistadas de la zona escolar 071. (Urbano). En relación al desarrollo integral.

JARDIN DE NIÑOS	PERSONAL DOCENTE	EDUCADORAS ENTREVISTADAS	ANTIGUEDAD	PREPARACIÓN ACADEMICA
Venustiano Carranza	9	2	24 11	Licenciadas en Educación preescolar
Alfonso García Robles	8	1	9	Licenciada en educación preescolar
Bertha Von Glumer	8	3	25 21 11	Lic.educ. preesc. Lic.educ. preesc. Lic.educ. primaria

## ANEXO 3.2

### Entrevista 2.

#### Procesos enseñanza-aprendizaje.

- 1.- ¿Qué aprendizaje promueves con tus alumnos?
- 2.- ¿Cuál es la importancia de este aprendizaje?
- 3.- ¿Cuál es el papel que desempeñas para lograr el aprendizaje con tus alumnos?
- 4.- ¿Cómo te das cuenta que el niño logro dicho aprendizaje?

### ANEXO 3.2.1

Educadoras frente a grupo entrevistadas de la zona escolar 071. (Urbano). En relación a los procesos enseñanza- aprendizaje.

JARDIN DE NIÑOS	PERSONAL DOCENTE	EDUCADORAS ENTREVISTADAS	ANTIGUEDAD	PREPARACIÓN ACADEMICA
Venustiano Carranza	9	2	24 14	Licenciadas en Educación preescolar
Alfonso García Robles	8	3	17 11 5	Licenciadas en educación preescolar
Bertha Von Glumer	8	1	21	Licenciada en educación primaria