



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 25-B
SUBSEDE CONCORDIA**



**“EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
CÍVICAS Y ÉTICAS EN EL NIVEL DE PREESCOLAR”**

TESIS

CECILIA IRENE AUZETA MARTÍNEZ

ERIKA JUDITH OSUNA BASTIDAS

GLADYS MARLEM CARRILLO POLANCO

Mazatlán, Sinaloa, Mayo de 2009.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	6
OBJETIVOS.....	7
I. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR	8
1.1. Crecimiento del niño preescolar.....	8
1.2. El desarrollo físico.....	10
1.3. El desarrollo emocional.....	13
1.4. El desarrollo lingüístico.....	16
1.5. El desarrollo cognitivo.....	19
1.6. El desarrollo social.....	25
1.7. El desarrollo del comportamiento.....	27
1.8. El desarrollo del yo.....	29
1.9. El desarrollo de la autoeficacia.....	31
II. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	33
2.1. Importancia del aprendizaje infantil.....	33
2.1.1. Los retos de la educación preescolar.....	36
2.1.2. Fundamentos legales.....	39
2.2. Características del programa.....	41
2.2.1. El carácter nacional.....	42
2.2.2. El establecimiento de propósitos fundamentales.....	42
2.2.3. Organización a partir de competencias.....	43
2.2.4. El carácter abierto.....	44
2.2.5. La organización del programa a partir de campos formativos.....	45
2.3. Propósitos fundamentales.....	46

2.4. Principios pedagógicos.	48
2.4.1. Características infantiles y procesos de aprendizaje.	49
2.4.2. Diversidad y equidad.	55
2.4.3. Intervención educativa.	59
2.5. Campos formativos y competencias.	62
2.5.1. Desarrollo personal y social.	65
2.5.2. Aspectos en que se organiza, competencias que pretende y formas en que se favorecen y se manifiestan.	69
III. LAS COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS EN PREESCOLAR.	73
3.1. Nociones y conceptos de competencia cívica y ética.	73
3.2. Las competencias cívicas y éticas en preescolar.	78
3.2.1. El autoconocimiento y la autorregulación.	78
3.2.2. El conocimiento de los Derechos Humanos.	81
3.2.3. La participación.	84
3.2.4. El diálogo.	87
3.2.5. El respeto a la diversidad.	88
IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	91
4.1. Investigación documental.	91
CONCLUSIONES.	93
BIBLIOGRAFÍA.	95

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestro desarrollo histórico la educación ha sido un derecho legítimo a la cual aspiramos todos los mexicanos.

En ese proceso de evolución, nuestro sistema educativo ha realizado las modificaciones necesarias como producto de las demandas más sentidas de la sociedad.

Entre los diferentes agentes que convergen en el proceso educativo, el papel del maestro reviste una importancia decisiva. Su adecuada formación profesional es indispensable para que los alumnos adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen sus capacidades que les permitan aprender permanentemente y con independencia.

En este sentido, el presente trabajo de investigación se encuentra estructurado de la manera siguiente:

En el primer capítulo denominado “Características del desarrollo del niño preescolar” se abordan las características del crecimiento de niño preescolar, el desarrollo físico, emocional, lingüístico, cognitivo, social, del comportamiento, del yo y de la autosuficiencia.

En el segundo capítulo titulado “Fundamentos de la educación preescolar” se analiza la importancia del aprendizaje infantil, los retos y fundamentos legales de la educación preescolar, las características del programa, su organización a partir de competencias y campos formativos; así como el establecimiento de propósitos fundamentales y principios pedagógicos.

En el tercer capítulo “Las competencias cívicas y éticas en preescolar” se reflexiona en torno a las nociones y conceptos de competencia cívica y ética,

así como algunas de las competencias cívicas y éticas que se habrán de impulsar en preescolar como son: el autoconocimiento y autorregulación, el conocimiento de los derechos humanos, la participación democrática, el diálogo y el respeto a la diversidad.

En el cuarto capítulo “Metodología de la investigación” se describen los recursos, técnicas y las diversas fuentes de carácter teórico o documental consultadas que nos permitieron construir el objeto de estudio de la presente investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que arribamos y la bibliografía consultada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las características del desarrollo del niño preescolar?, ¿Cuáles son los fundamentos y las características del Programa de Educación Preescolar 2004?, ¿qué supone trabajar con un currículo centrado en competencias y de carácter flexible?, ¿qué utilidad tienen los principios pedagógicos para el trabajo que se realiza en el Preescolar?, ¿cuáles son los retos que tiene la función docente en el marco del nuevo programa?, ¿qué son las competencias, y en particular, las competencia cívicas y éticas?. Estas son algunas de las cuestiones que nos hemos planteado y que se intentan responder con el estudio e investigación de la presente temática.

Asimismo, analizamos, en primer término, los fundamentos que guían y sustentan la nueva propuesta curricular para la formación de niños en edad preescolar. En este sentido, se parte de la idea de que, cuando llegan al preescolar, los niños traen consigo un sinnúmero de capacidades que han aprendido en sus contextos familiares y sociales de procedencia, y que sobre esta base se desarrollará el trabajo pedagógico del Jardín.

Se indagó sobre los primeros cinco años de vida de los niños como una fuente importante de desarrollo y aprendizaje para los pequeños, ya que en este periodo adquieren capacidades fundamentales para el aprendizaje permanente, pues son capaces de aprender nuevas palabras y significados, comunicarse con nuevos interlocutores, construir enunciados cada vez más complejos, utilizar adecuadamente el lenguaje con distintas intenciones en contextos diversos y aproximarse al lenguaje escrito a través del uso de cuentos, fábulas y otros materiales impresos. También pueden, en el terreno de la socialización: construir nuevos vínculos afectivos con otros niños y con la educadora; adquirir mayor autonomía en el desarrollo de las actividades; poner en juego conductas prosociales tales como la solidaridad, amistad, reciprocidad, tolerancia, etcétera; construir de manera progresiva su autoestima, y regular

sus emociones y conductas para ser más autónomos en los distintos contextos en que viven.

El desarrollo de las competencias cognitivas es crucial durante estos años, ya que los niños son capaces de conocer, comprender y explicar el mundo que les rodea, y poner en juego sus capacidades para observar, resolver problemas, construir y transformar conceptos, formular preguntas, construir inferencias, lo que supone un pensamiento infantil de gran complejidad. En el terreno del desarrollo físico y de la salud, muestran grandes posibilidades para valorar los límites y alcances de su cuerpo, poner en práctica sus habilidades motrices básicas (desplazarse, saltar, girar, manipular), utilizar el cuerpo como un medio de expresión y comunicación, responsabilizarse del cuidado de su cuerpo y actuar de forma eficaz en situaciones que impliquen poner en riesgo su integridad física.

En segundo término, se reconoció que el preescolar es un servicio educativo que busca compensar las desigualdades sociales y culturales producto de los contextos de crianza de los pequeños y brindar a todos las mismas oportunidades para su desarrollo y aprendizaje cumpliendo, de esta forma, con su función democratizadora. Así mismo, se valoró que la educación preescolar tiene como fundamentos la gratuidad, laicidad, democracia y obligatoriedad.

En este marco, se reflexionó sobre el *Programa de Educación Preescolar 2004*, como una propuesta que busca transformar las prácticas pedagógicas en el aula y las formas de organización y funcionamiento de la escuela.

Asimismo, se revisaron los retos que implica trabajar con un programa centrado en competencias y de carácter flexible, que ofrece a las educadoras enormes posibilidades para decidir cómo organizar su trabajo cotidiano

tomando en cuenta las características de los niños de su grupo. También se analizaron las ventajas pedagógicas de contar con un currículo de carácter *nacional* para todos los planteles y las modalidades del país, con *propósitos claros y comunes* para guiar la formación de los alumnos independientemente de su condición social, étnica, lingüística y cultural, pero reconociendo y valorando, al mismo tiempo, la diversidad que presentan como producto de las características de sus contextos de procedencia.

De igual manera, se analizaron los principios pedagógicos expresados en el nuevo programa constituyen ejes fundamentales para orientar el ejercicio cotidiano de la intervención docente y de la función directiva, y que permiten, además, valorar los aprendizajes de los alumnos y reflexionar continuamente sobre la práctica pedagógica en el aula y en la escuela.

El análisis de los aspectos contenidos en esta investigación, permitirá que la reflexión sobre los retos que implica poner en marcha un nuevo programa y las tareas que esto le exige a la intervención docente para el desarrollo de competencias cívicas y éticas.

JUSTIFICACIÓN

La experiencia educativa tradicional se ha organizado en torno al logro de objetivos de aprendizaje; a la adquisición de conocimientos y al dominio de ciertos contenidos. En este nuevo modelo educativo se plantea la adquisición de competencias como finalidad del proceso formativo del nivel de preescolar.

Con la finalidad de que las educadoras cuenten con herramientas conceptuales y de carácter práctico que les permitan comprender con mayor profundidad el nuevo programa, reflexionar sobre su práctica docente e identificar los cambios que deben realizar a partir del conocimiento que deben de poseer acerca de las recientes aportaciones de la investigación educativa sobre el desarrollo de las niñas y de los niños de preescolar para favorecer las potencialidades y competencias cívicas y éticas de los niños en los grupos que atienden y que la sociedad en general ha depositado su confianza en la formación de futuros ciudadanos.

Ello significa que el trabajo pedagógico de las educadoras estará orientado por los propósitos y principios pedagógicos que establece el Programa, a fin de favorecer en los niños el desarrollo de las competencias señaladas en cada uno de los campos formativos en los que se ha organizado.

Formar en competencias en esta etapa escolar supone una transformación considerable de la relación de las educadoras con el saber, de sus maneras de dar clases y en general sobre su identidad y de sus propias competencias profesionales. En ese sentido la profesión docente plantea el desafío de hacer aprender más que enseñar. El enfoque por competencias implica exigencias centradas en los alumnos con una pedagogía diferenciada y los métodos activos de enseñanza.

OBJETIVOS

Como resultados cualitativos de la elaboración de nuestro trabajo de investigación nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer las características del desarrollo de los niños de preescolar y fortalecer su trabajo docente en el aula.
- Adquirir herramientas conceptuales y de carácter práctico que les permitan comprender con mayor profundidad el nuevo programa de Educación Preescolar 2004.
- Conocer los aportes del conocimiento científico actual sobre las capacidades y potencialidades de los niños y su relación con los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004.
- Contar con elementos teóricos y herramientas básicas para reflexionar sobre su práctica docente e identificar los cambios que deben realizar para favorecer en los niños las competencias cívicas y éticas que señala el Programa de Educación Preescolar 2004.
- Analicen los fundamentos y las características principales del *Programa de Educación Preescolar 2004*, así como los principios pedagógicos que orientan el trabajo educativo, y reflexionen sobre los retos que esto implica en el ejercicio de la tarea de intervención educativa.

CAPÍTULO I

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR

Aunque los niños de cuatro y cinco años juegan juntos en las aulas, pueden estar en diferentes puntos de su desarrollo. Las actividades que realizan los niños de cuatro y cinco años son similares, pero los procesos que ocurren dentro de la actividad y los resultados de ésta pueden variar. Los niños de cuatro años, planifican menos y sus actividades están menos dirigidas a metas. La casa que está construyendo un niño puede transformarse con facilidad en una torre si los cubos se disponen de una manera diferente. Los niños de cinco años planifican más y son más organizados, por ejemplo, diseñando con cuidado el vecindario y colocando cada cubo en consecuencia. Los niños de cuatro años siguen participando en el juego paralelo, mientras que los de cinco se interesan cada vez más en la interacción social con los demás. Un niño de cuatro años recibe de manera cordial la compañía de uno de cinco, pero éste último se siente contento jugando al lado del otro sin jugar con él. El reto para el maestro del jardín de niños es diseñar el contenido y las actividades del aula que satisfagan las necesidades del desarrollo de los niños de cuatro y cinco años.

1.1. Crecimiento del niño preescolar

Los niños de cuatro y cinco años vienen en formas y tamaños diferentes. Crecen y se desarrollan de muchas maneras. Cambian físicamente, se vuelven más altos y a menudo pierden muchas características “infantiles”. Su lenguaje y vocabulario aumentan con rapidez. Los niños de cuatro y cinco años son muy curiosos acerca del mundo, y sus conversaciones están llenas de preguntas como: “¿Por qué las hojas cambian de color?” y “¿Por qué el hielo es frío?”. Por lo regular, los niños de cuatro y cinco años disfrutan al estar con otros niños. Al

mismo tiempo, todavía están desarrollando habilidades sociales importantes, como compartir y cooperar. A los niños de cuatro y cinco años les gusta reír, correr, trepar y jugar.

El desarrollo de los niños de cuatro y cinco años es variable. Tal vez el niño más alto del grupo sea el menor, mientras que el mayor a menudo es el que se etiqueta como más “inmaduro”. Las niñas de esta edad suelen ser más altas que la mayoría de los niños. Además, hay gran variabilidad en el desarrollo individual de un niño. El niño más alto puede tener la menor coordinación física, o el niño que está en una trayectoria promedio de crecimiento quizás esté adelantado en su desarrollo lingüístico y cognoscitivo. El riesgo de presentar el desarrollo y aprendizaje del niño típico es que las variaciones individuales y culturales son la norma y no la excepción. El crecimiento y el desarrollo de los niños de cuatro y cinco años son variables y cambian con rapidez.

La meta es proporcionar a los educadores de la niñez temprana una amplia comprensión del crecimiento y desarrollo de los niños. El desarrollo de los niños de cuatro y cinco años debería verse sobre un continuo en el que hay mayor variabilidad en los extremos y más semejanza en el medio. Sin embargo, hay diferencias en el desarrollo de los niños de cuatro y cinco años y es importante entenderlas de forma que las expectativas acerca del desarrollo y las prácticas del currículo se adapten a las necesidades apropiadas del desarrollo de los niños. En la siguiente sección, se presentarán las semejanzas entre los niños de cuatro y cinco años, pero se enfatizarán las diferencias en esta edad, de modo que las educadoras comprendan la singularidad de los niños en cada una de esas edades. La meta es proporcionar a los educadores de la niñez temprana una amplia comprensión del crecimiento y desarrollo de los niños. Comprender las diferencias del desarrollo de los niños de cuatro y cinco años ayudará a tomar las decisiones concernientes a la naturaleza y al

tiempo dedicado a las actividades, las prácticas del currículo y la organización de las clases.

1.2. El desarrollo físico

Carlos, de cuatro años, corre por el patio de juegos y trepa sin cesar la estructura de barras para juegos infantiles. Cuando llega a la cima, salta y corre hacia la resbaladilla. Sosteniéndose, sube la escalera alternando los pies en cada paso. Al deslizarse, grita con entusiasmo. De inmediato, va al columpio, al que salta de barriga, y grita para que alguien lo empuje. Al lado de Carlos se encuentra Sergio, de cinco, quien coordina el movimiento de sus piernas de modo que pueda columpiarse. Ambos niños saltan y se persiguen alrededor del patio de juegos.

Los niños de cuatro y cinco años están llenos de energía y en movimiento constante. Conforme crecen, desarrollan y perfeccionan sus habilidades motoras gruesas y finas. Pueden correr con suavidad y detenerse fácilmente, y les encanta brincar en un solo pie y tratar de saltar. Empiezan a lanzar una pelota con cierta facilidad y usan las dos manos para atraparla, fallando con frecuencia. Los niños de cuatro y cinco años están desarrollando su balance y sentido de equilibrio. Disfrutan actividades como montar en triciclo, empujar y arrastrar camiones, y corretear alrededor empujando carritos.

Las habilidades motoras finas de los niños de cuatro años están avanzando. Pueden juntar 10 cubos y ensartar cuentas. Armar un rompecabezas simple de 10 piezas ya no es una frustración, sino una victoria. Colorear, pintar, romper y doblar papel intriga a los niños de esta edad a medida que desarrollan un mayor control de sus músculos finos. El desarrollo en este momento puede variar de manera considerable como resultado del nivel de maduración y de las expectativas culturales del niño. Como señala una maestra, Betty desliza con facilidad sus brazos por las mangas de su abrigo,

pasa los botones por los grandes ojales y se pone sus botas. Sin embargo, Manuel necesita ayuda para ponerse su chaqueta y ajustar su sombrero. A esta edad, recortar es una habilidad que debe dominarse. Mary sostiene las tijeras de manera correcta, pero tiene cierta dificultad para cortar por completo el papel, mientras que Samuel batalla para mantener las tijeras en sus manos.

Los niveles de energía son altos en los niños de cuatro años, pero el control de impulsos es bajo. En el momento de los cuentos, César se mueve alrededor de su estera haciendo girar la suela sobre la pierna de su pantalón, y Katia y Yesenia están hablando acerca de los zapatos de la nueva muñeca de Katia. La maestra pide que los niños presten atención mientras lee y les recuerda que es sólo por un rato más. Los niños de cuatro años están empezando a desarrollar controles internos, pero su instinto sigue en movimiento.

Practicar cómo sostener un lápiz para escribir es divertido, pero retador. Como la coordinación motora fina se está desarrollando, las habilidades de escritura pueden variar. Alguna aproximación cercana a las letras diseminadas por el papel es característica de los niños de cuatro años. Los intentos por escribir el nombre propio varían desde ser capaz de escribir sólo una letra del nombre hasta escribir unas cuantas letras o escribir el nombre completo.

Aunque a esta edad está establecida la mano dominante, los niños todavía pueden usar ambas manos con facilidad. Susan usa principalmente la mano izquierda para ensartar cuentas, pero usó una vez la mano derecha. Luego removió la cuenta y la reemplazó usando la mano izquierda.

Jonás coloca con cuidado su bola de softball en un soporte. Intenta pegarle a la pelota, falla, lo intenta de nuevo, falla, lo intenta dos veces más, falla y por último le pega a la pelota que sale disparada a través del campo de

juego. Corre con deleite, gritando cuando llega a la primera base. Su amigo en el campo cacha la pelota y de inmediato la lanza.

Los niños de cinco años tienen tanta energía como los de cuatro, pero sus habilidades motoras finas y gruesas están empezando a dirigirse y enfocarse más en sus acciones. La inactividad les resulta muy difícil. Las habilidades motoras finas se comienzan a perfeccionar. Su control sobre los implementos de escritura está mejorando y las letras se parecen más a las impresas. El uso de las tijeras es menos frustrante y recortar resulta divertido. Dibujar y pintar son cosas de las que pueden hablar y están incrementando su complejidad. Las figuras humanas ya no son sólo cabezas o cabezas y cuerpos, sino que incluyen alguna aproximación de brazos, manos, piernas y pies. A esta edad los niños se interesan en construir estructuras con pequeños bloques en lugar de utilizar bloques de gran tamaño; también empiezan a dominar los rompecabezas de 15 a 20 piezas. Ahora vestirse resulta más fácil. La mayoría de los botones pueden pasarse a través del ojal; las cremalleras una vez unidas por la parte inferior pueden subirse, y los niños están desarrollando la destreza para atar las agujetas de sus zapatos.

Las habilidades motoras gruesas se vuelven más ágiles y coordinadas. Pueden combinar actividades como correr con dar saltitos, saltar en un solo pie y brincar. Según el contexto social y cultural, algunos niños de cinco años empiezan a montar una bicicleta y a dominar la coordinación ojo-mano que necesitan para batear una pelota. Los niños de cinco años lo hacen todo con mucho movimiento. En el jardín de niños se repite muchas veces al día “¡Camina, no corras!”. La confianza excesiva en sus capacidades físicas también presenta dificultades. Un niño de cinco años se tambalea en una banqueta estrecha en el parque como si estuviera caminando sobre una barra de equilibrio. Quieren columpiarse tan alto como puedan y deslizarse por la resbaladilla tan rápido como sea posible.

Aunque es difícil mantenerse quietos, puede esperarse que los niños de cinco años escuchen el silencio mientras se les lee un cuento, que bajen con cuidado en la escuela mientras usan el barandal para ayudarse y que presten atención mientras alguien les está hablando.

1.3. El desarrollo emocional

Los niños de cuatro y cinco años expresan una amplia gama de emociones y son capaces de usar términos apropiados, como estar enojado, triste, feliz para diferenciar sus sentimientos. Los estados emocionales de los niños de cuatro y cinco años son muy específicos a la situación y pueden cambiar con la rapidez con la que pasan de una actividad a otra. A medida que los niños de cuatro años se acercan a los cinco, se observa una creciente interiorización y regulación de sus emociones.

Las emociones de los niños de cuatro años se encuentran sobre todo en la superficie. En un momento en el aula, Sebastián ríe de manera incontrolable por las caras divertidas que hace su amigo Richard. En medio segundo, Matías solloza porque Sebastián le sacó la lengua. “Sólo estaba haciendo una cara divertida”, dice Sebastián. Los niños de cuatro años comienzan a entender las diferentes emociones que experimentan, pero tienen dificultad para regularlas. Sus emociones están muy conectadas con los eventos y los sentimientos que ocurren en ese momento.

Los niños de cuatro años también tienen dificultad para separar los sentimientos de las acciones. Si sienten algo, lo expresan. Si quieren algo, tratan de tomarlo. La demora de la gratificación y el control de los sentimientos impulsivos suele ser un desafío. Su curiosidad natural a menudo puede meterlos en problemas. Matías comenzó a construir un puente con bloques. Su intensa concentración y su deseo de usar los bloques no le permiten ver que Josué ya los estaba usando como parte de su obra de construcción. Un estira y afloja por los bloques se convierte en un encuentro a golpes. Los niños de

cuatro años a menudo se valen de medios físicos para resolver los conflictos, en lugar de negociar sus necesidades de manera verbal. Enseñar a los niños formas apropiadas de expresar sus emociones es un aspecto importante en su desarrollo. Es común que surjan conflictos porque dos niños necesitan el mismo objeto; los niños están aprendiendo cómo resolver los conflictos de maneras socialmente aceptables.

Los niños de cuatro años están empezando a desarrollar el sentido del humor. El evento más simple puede producir risas incontrolables. Una vez que comienzan, es difícil hacer que dejen de reír. Les divierten las cosas que hacen los adultos. Pueden reír simplemente para hacer que otros rían. A esta edad, los niños también comienzan a tener temores que pueden identificar. Desean dormir con una luz encendida y no bajarán solos a un sótano. Se sienten atraídos por libros de monstruos, que tienen títulos como *Hay una pesadilla en mi ropero* o *El lugar de las cosas salvajes*. Los libros afirman lo que los niños ya creen, es decir, “que en realidad hay monstruos”, pero por medio de los libros los niños pueden mantener controlados sus temores.

A esta edad, los niños están empezando a entender que los demás también tienen sentimientos. Un pequeño llegó al grupo de Matías con un vendaje en la rodilla. La maestra le preguntó qué había sucedido y él respondió que se había caído al corretear a su hermana. Matías dijo: “Debe haberte dolido mucho”. Matías se tocó su propia rodilla donde un rasguño estaba sanando. Y agregó: “Me caí de la bicicleta el otro día y me hice una cortada muy fea en la rodilla. Estaba sangrando. Apuesto a que lloraste; yo lo hice cuando me caí”. Esto es prueba de que empieza a emerger la capacidad de entender cómo se siente otra persona.

La separación de los padres o de los cuidadores principales en ocasiones resulta difícil, sobre todo en la escuela. El primer día de clases, Samuel lloraba mientras se aferraba a la pierna de su madre cuando ella

intentaba irse. Cuando su madre se asomó al salón de clases 10 minutos después, Samuel estaba jugando feliz en el arenero. A esta edad los temores concernientes a la separación suelen ser breves y son más difíciles para los padres que para el niño de cuatro años.

Los niños de cinco años comienzan a regular sus emociones y a expresar sus sentimientos de maneras socialmente más aceptables. Rocío le cuenta a su mamá lo que sucedió en la escuela. “Hoy me enojé mucho con Betty. Ella siempre quiere ser la mamá cuando jugamos a la casita, pero a veces yo quiero ser la mamá”. La madre de Rocío pregunta: “Bien, ¿qué hiciste al respecto?”. “Usé mis palabras como me dijiste que hiciera”, respondió Rocío. “Le dije que yo quería ser la mamá hoy y que ella tenía que ser la bebé, pero ella dijo ‘¡no!’. Dejé de jugar con ella, pero jugaré con ella mañana porque es mi mejor amiga”.

Los niños de cinco años comienzan a separar sus sentimientos y acciones. Por ejemplo, Rocío empieza a usar palabras para expresar sus sentimientos. Esto le permite expresar su enojo o decepción de una manera socialmente aceptable. Los niños de cinco años empiezan a demorar sus deseos. Están aprendiendo a esperar su turno por un juguete y a escuchar cuando alguien está hablando.

Los niños de cinco años comienzan a interiorizar conductas socialmente aceptables. Si ven algo que desean lo piden. Si se les dice que no pueden tener algo, aprenden a manejar sus sentimientos de decepción o enojo. Aunque la curiosidad natural es fuerte en los niños de cinco años, están empezando a conocer los límites de esta curiosidad. En lugar de apoderarse de un tren que está en la silla de un compañero, preguntan si pueden verlo.

La agresión física y los arrebatos empiezan a desvanecerse. A medida que los niños expresan sus sentimientos con palabras, la expresión conductual

de las emociones comienza a disminuir. Por desgracia, los insultos verbales hacia los compañeros pueden aparecer en este momento. Los niños a menudo muestran su disgusto por un niño o situación, llamando a un compañero “cara de popó”. A esta edad, los niños también están aprendiendo a distinguir entre una gama más amplia de emociones. Pueden identificar las expresiones faciales que se muestran cuando alguien está feliz, enojado, triste, cansado o decepcionado.

Los niños de cinco años son muy divertidos y afectuosos. Les encanta reír y hacer reír a los demás. Están descubriendo los chistes, pero todavía no entienden la lógica o semántica necesarias para hacer sus propios chistes divertidos. Muchos maestros de jardín de niños han escuchado el chiste acerca de por qué el pollo cruzó el camino. “Porque era un pollo”, dice Matías, de cinco años, quien luego ríe sin control. El llanto se vuelve más específico a la situación. Los niños de cinco años están aprendiendo a controlar sus lágrimas; por lo regular, éstas son el resultado de sentimientos lastimados por un compañero, de un dolor físico o una frustración. A esta edad, esos incidentes ocurren con menor frecuencia.

Durante los primeros días del jardín de niños, es probable que haya lágrimas en algunos niños. Algunos se sienten tristes por dejar a sus mamás; otros tienen miedo de la situación desconocida. Sin embargo, esas lágrimas no duran mucho. Es raro que los niños de cinco años lloren después del primer mes de escuela.

1.4. El desarrollo lingüístico

Para los niños de cuatro y cinco años es un momento de gran crecimiento lingüístico. El vocabulario se expande y la estructura semántica y sintáctica de su lenguaje se vuelve más compleja. Este cambio en el lenguaje representa el desarrollo de capacidades cognitivas. Los niños se convierten

en pensadores más complejos, y a medida que crecen, esos cambios se reflejan en su lenguaje. Los niños de cuatro y cinco años son curiosos acerca del lenguaje y lo usan cada vez más para hacer conocer sus deseos y necesidades.

A los cuatro años de edad, se dispara el desarrollo lingüístico de los niños. Por lo regular hablan en oraciones de cinco a seis palabras. Usan el lenguaje para comunicar sus pensamientos, necesidades y demandas. Sin embargo, en ocasiones tratan de comunicar más de lo que les permite su vocabulario y extienden las palabras para crear nuevos significados. Al contarle a su maestra acerca de su viaje a la tienda de abarrotes, Matías explica: “Fuimos a la tienda y compramos comida para la cena. *Ponimos* toda nuestra comida en una carriola de bebé, ¡oh, quiero decir en un carrito!, siempre los confundo”. El uso de Matías de “ponimos” en lugar de “pusimos” es un error característico de sobre extensión de las reglas del lenguaje usadas por los niños de cuatro años. Los niños de cuatro años están aprendiendo reglas para los tiempos verbales, los plurales y los pronombres. Sin embargo, todavía no han incorporado las excepciones a esas reglas en su idioma, así que “quepo” es “cabo”, “haiga” y “gente” es “gentes”.

La confusión de Matías con las palabras, al usar “carriola de bebé” en lugar de “carrito de compras” es un error común en los niños de cuatro años. Están aprendiendo tantas palabras nuevas en este periodo, que es común el uso incorrecto de palabras y de expresiones inadecuadas para los objetos. Con frecuencia confunden palabras que tienen un sonido parecido. Sara dice que su padre acaba de comprar un *kayak* azul para ir al trabajo. Alice confunde la palabra “kayak” con “Cadillac”, y por eso hace creer que su padre compró un bote en lugar de un carro.

Hablar es una actividad favorita de los niños de cuatro años. Hablan mientras juegan, y es común que describan lo que hacen mientras juegan.

Quieren compartir con usted sus experiencias, desde que se levantaron de la cama en la mañana a cómo se cepillaron los dientes y hasta lo que desayunó su perro. Es difícil tomar turnos en la conversación. Desean hablar y ser escuchados, pero les resulta difícil escuchar hablar a los demás. A esta edad, algunos niños hablan sin cesar y los maestros necesitan ayudarlos a aprender a regular su habla para dar a otros la oportunidad de hablar.

Como mencionamos en la sección sobre el desarrollo emocional, el habla del “baño” es una parte común del lenguaje de los niños de cuatro años. Los niños de cuatro años están empujando los límites de su lenguaje y están aprendiendo qué palabras son socialmente aceptables y cuáles no lo son. Las educadoras necesitan ayudar a los niños a entender que existen formas más apropiadas de expresarse. El lenguaje de los niños de cinco años sigue creciendo y su vocabulario aumenta. El número de palabras en las oraciones se incrementa y la estructura de la oración se hace más compleja. Como resultado de la retroalimentación de los adultos, los niños de cinco años empiezan a disminuir su uso de la sobre extensión de reglas para los verbos y los plurales, y con frecuencia corrigen sus propios errores. Al comentar acerca de su viaje a la playa, Sonia dice: “Yo metí mis *pieses*, digo pies, en el agua y estaba fría”. Los niños de cinco años también usan los pronombres de manera correcta. Sonia empleó “yo” para identificarse, en lugar de usar su nombre o el pronombre “tú”, que utilizan los demás para identificarlo.

Los niños de cinco años desarrollan cada vez más su habilidad para comunicar sus ideas y sentimientos con palabras. La pregunta de qué sucedió en la escuela puede ser respondida con elaborados relatos que van desde lo que comieron hasta quién derramó la pintura en el piso. A medida que el lenguaje de los niños de cinco años se vuelve más complejo, es común que equivoquen las palabras de manera graciosa. Bryan le dijo a su madre que tenía miedo de ir al doctor, porque había oído que le pondría una inyección con una flecha. Pensaba que eso le dolería de verdad.

Los niños de cinco años también disfrutan al hablar. Están aprendiendo las convenciones de la conversación e interrumpen con menos frecuencia al aprender a tomar turnos y a escuchar a los otros mientras hablan. A esta edad, los niños disfrutan de usar el lenguaje para representar juegos e historias. Por medio de esto, muestran sus habilidades para usar modos convencionales de comunicación que incluyen altura de tono e inflexión. Un grupo de niños de cinco años puede representar *Los tres cochinitos* por completo, con canciones y cambios de voz para imitar a los diversos personajes. Las oportunidades como “mostrar y decir” permiten a los niños hablar frente a un grupo por un tiempo limitado y usar el lenguaje para expresarse.

El habla de sigue siendo parte importante de la picardía del lenguaje de los niños de cinco años. Sin embargo, están aprendiendo a controlar su uso de forma que un adulto no los sorprenda empleando esas expresiones. También se sienten fascinados con las palabras extensas que por lo general no se encuentran en su vocabulario cotidiano, como “estegosaurio” y “tarántula”. Es común que los niños de cinco años aprendan las palabras difíciles que se asocian con cosas en las que están interesados, como los dinosaurios o la Guerra de las galaxias.

1.5. El desarrollo cognitivo

Los niños de cuatro y cinco años experimentan cambios importantes en el crecimiento cognitivo. En general, los niños de cuatro y cinco años comienzan a resolver problemas, a pensar en relaciones de causa y efecto, y a expresar esas ideas a otros. Conforme madura la cognición de los niños de cuatro y cinco años, comienzan a distinguir entre los pensamientos privados y las expresiones públicas.

Los niños de cuatro años manipulan su ambiente de manera activa y construyen el significado de su mundo. Uno de los cambios cognitivos más

importantes de los tres a los cuatro años es el desarrollo del pensamiento simbólico. El pensamiento simbólico es la capacidad para representar de manera mental o simbólica objetos, acciones y eventos concretos (Piaget, 1952). La señal más evidente del desarrollo del pensamiento simbólico en los niños de cuatro años es el aumento significativo en el uso del juego de la fantasía, que se vuelve más elaborado mientras crecen. “¿Te gusta mi caballo?”, dice Samuel mientras cabalga alrededor del aula en una escoba improvisada. “Es muy rápido y le encanta cuando cepillo su pelo”.

A esta edad, los niños son muy egocéntricos en su pensamiento. El egocentrismo es la tendencia a estar más consciente del propio punto de vista que del de otros (Piaget, 1952). Esto explica por qué a los niños de cuatro años les resulta difícil comprender cómo ve el mundo otra gente. Para ellos es difícil entender por qué los demás no se sienten felices cuando ellos están contentos, tristes cuando ellos lo están y hambrientos cuando ellos tienen hambre. Una niña de cuatro años le dio a su maestra su oso favorito, porque la maestra dijo que no se sentía bien. El oso hizo que la niña de cuatro años se sintiera mejor cuando estuvo enferma, por lo que debería suceder lo mismo con su maestra. Como los niños de cuatro años piensan de manera egocéntrica, es mejor presentar información que sea práctica y relevante para su propia experiencia.

El pensamiento y el razonamiento de los niños de cuatro años son concretos; por lo regular razonan de lo particular a lo particular. Secy, de cuatro años, razona que su perro es amistoso, por lo que también debe serlo el perro que ve en su camino a la escuela. A Secy le gusta el chocolate, por lo que a todos en su familia también debe gustarles. A esta edad, los niños suponen una relación causal si dos eventos están cercanamente asociados en el tiempo o de alguna otra manera. Cristian ve a su maestra en la escuela cuando llega en la mañana y la deja ahí cuando regresa a casa en la tarde. Razona que la maestra debe vivir en la escuela.

El desarrollo de conceptos es otro aspecto importante del desarrollo cognitivo de los niños de cuatro años. Organizan la información en conceptos (por ejemplo, silla o animal) a partir de los atributos que definen a un objeto o una idea. Sin embargo, a los cuatro años de edad, las categorías en que se basan los conceptos se derivan de la apariencia o la acción del objeto. Secy llama “perro” a una pequeña cabra que le permitieron acariciar en el zoológico. En su mente, la cabra cumple todos los criterios necesarios para ser un perro: es pequeña, peluda y tiene cuatro patas.

De manera similar, cuando los niños de cuatro años clasifican objetos en categorías, tienden a concentrarse en un aspecto del objeto y a ignorar sus demás características. Mary intenta decirle a su madre que no quiere fruta como bocadillo; ella quiere una manzana. Le resulta difícil entender que una manzana forma parte de la categoría más amplia de fruta. Como los niños de cuatro años están empezando a entender las relaciones parte/todo y las jerárquicas, les resulta difícil comprender que los objetos pueden pertenecer a más de una clase. También a esta edad, cuando se pide a los niños que clasifiquen objetos en categorías específicas, empiezan a hacerlo sobre la base de un atributo. Cuando se le pidió que clasificara los bloques de construcción en grupos, Josué comenzó a poner los bloques azules en una pila y los rojos en otra. En un momento, colocó un bloque circular rojo en la pila azul, porque el último bloque que eligió era circular y fue colocado en la pila azul. Por un instante, Josué necesitó pensar en qué característica del bloque se estaba concentrando para hacer la clasificación. Confundió la forma con el color y pronto lo corrigió. En los niños de cuatro años se está desarrollando la habilidad para concentrarse en un atributo de un objeto para clasificar.

El tiempo es un concepto cuya comprensión resulta difícil para los niños de cuatro años (Piaget, 1969). Los niños de cuatro años ven el tiempo como eventos que ocurren de inmediato o que se llevan un tiempo muy largo. Cualquiera que haya dicho a un niño de cuatro años que lo llevará al campo

dentro de una semana sabe que el niño preguntará a diario si ese día harán el viaje.

Los niños de cuatro años están desarrollando sus habilidades de memoria. Con cierta ayuda pueden recordar lo que hicieron el fin de semana pasado. Los eventos destacados como las fiestas de cumpleaños, los viajes con su grupo y el hecho de que un niño se rompiera el brazo en el patio de juegos pueden recordarse con facilidad. El niño es capaz de recordar los acontecimientos principales de una historia y puede volverla a contar con cierta precisión de la secuencia. A los niños de cuatro años les resulta difícil recordar listas o información aislada. A esta edad es más fácil aprender y recordar las cosas si la información se presenta en un contexto que sea significativo para el niño. Aprender y recordar acerca de las arañas es más sencillo si el niño tiene la oportunidad de estudiar una araña que andaba en el patio de juegos.

A los cuatro años, los niños también empiezan a desarrollar un sentido acerca de lo que es real y lo que no lo es. Esto se conoce como la distinción entre la apariencia y la realidad (Flavell, 1992). A Katia, de cuatro años, le asustaba el payaso que estaba en la fiesta de cumpleaños de su amiga y se aferraba a la pierna de su madre. Cuando el payaso hizo un truco de magia y la hizo reír, le dijo a su madre: “El payaso es como una persona real. Me encanta”. Los niños empiezan a entender lo que es real y lo que no lo es, lo que es un sueño y lo que no lo es.

Los niños de cinco años piensan en cosas. Luly mira cómo las hojas caen de los árboles y dice que parece que las hojas están bailando. Luego pregunta: “¿Por qué se caen las hojas de los árboles?”. Los niños de cinco años están llenos de preguntas acerca de cómo funcionan las cosas, como están hechas y de dónde vienen. Esto refleja su interés por comprender el mundo que los rodea. Su imaginación sigue desarrollándose y su juego se centra alrededor de la simulación. Sin embargo, comienzan a hacer distinciones entre los

momentos en que están simulando y aquéllos en los que no lo hacen. Los salones de clase están llenos de niños que dicen: “Mírame, parezco un cometa, o un perro, o una serpiente”.

Aunque los niños de cinco años son egocéntricos en su pensamiento, comienzan a tomar conciencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás. A esta edad, los niños comienzan a entender que ellos pueden estar felices cuando otros no lo están y empiezan a aceptar que los demás no tienen que jugar precisamente el juego que ellos están jugando. Empiezan a entender los gustos y disgustos de otros niños. Gaby dice a la hora de la merienda: “Puedes darme las galletas de Samuel, porque a mí me gustan y a él no”.

El razonamiento de los niños de cinco años todavía es concreto, pero razonan menos de lo particular a lo particular. Pueden razonar que puesto que su perro es amistoso, todos los perros lo son. Sin embargo, comprenden con rapidez cuando un adulto les explica que quizá no todos los perros son así. Comienzan a entender que existen reglas generales, pero también excepciones a las reglas. Además, el razonamiento de los niños de cinco años acerca de información concreta, como los perros que ven, es más fácil de lograr que cuando se trata de información más abstracta. La comprensión de que las ballenas y los seres humanos son mamíferos es un concepto difícil para los niños de cinco años, porque es difícil demostrar las semejanzas de ambos de una manera concreta.

El desarrollo y la organización de conceptos de los niños de cinco años se vuelven más complejos. Con las cosas con las que están muy familiarizados, empiezan a ver la forma en que diferentes objetos encajan en categorías distintas. Matías tiene en su salón de clases un conejito y una tortuga. Entiende que el conejito es suave y adorable y que come zanahorias. La tortuga vive en el agua y su caparazón es duro. Pero cuando su maestra le dice que es su turno de llevar a los animales a casa para las vacaciones de primavera,

entiende que esto implica tanto a la tortuga como al conejito. Y dice: “Aunque el conejito no puede nadar, también es un animal”. Matías está desarrollando criterios para sus conceptos y perfeccionando estos últimos sobre la base de cada nueva experiencia. Su concepto de “animal” se vuelve más refinado a medida que él interactúa con otros animales y objetos, y comienza a construir su noción de semejanzas y diferencias entre las cosas.

Los niños de cinco años están interesados en clasificar y agrupar. Pueden clasificar con éxito objetos basándose en una sola característica, como el color, la forma y el tamaño. Es más difícil clasificar las cosas con base en conceptos más abstractos, como el uso de un objeto. Kimberly le mostró con orgullo a su maestra la forma en que clasificó todas las cuentas en grupos de colores diferentes. Cuando se le pidió que agrupara todos los juguetes en el área de juego dramático que podían ser usados en la cocina, el grupo que ella formó incluía cucharas y alimentos artificiales, pero también una muñeca y un osito. Kim explicó que con frecuencia jugaba con su muñeca y su oso en la cocina de su casa.

Comprender el concepto de tiempo todavía es un reto para los niños de cinco años. Hablan de cosas que sucedieron en el pasado, pero ayer significa lo mismo que el mes anterior o la semana pasada. Sin embargo, son capaces de entender el tiempo en términos de las cosas con las que están familiarizados. Para explicar cuánto tiempo les tomará llegar al zoológico, los maestros dicen que se tardarán tanto como ir de su casa a la escuela. El tiempo es relativo a las cosas en las experiencias inmediatas de los niños. Los calendarios fijados en los salones de clase y en los hogares ayudan a los niños a conceptualizar cuánto falta para el viaje al campo o para su cumpleaños.

A esta edad, los niños no han desarrollado estrategias para recordar la información. Sin embargo, con ayuda, pueden emplear algunas estrategias para recordar. Para ayudarles a recordar dónde dejaron los tenis, la maestra puede

hacer preguntas específicas acerca de qué hacían y dónde estaban en el último juego, en un intento por reconstruir los acontecimientos que les permitan recordar. El aprendizaje en contexto y de maneras significativas incrementará sus oportunidades de recordar la información. Los niños de cinco años pueden aprender el alfabeto si se vincula con experiencias con las que estén familiarizados. También son capaces de recordar partes de un cuento después de leerlo dos veces.

Los niños de cinco años están adquiriendo mayor seguridad acerca de lo que es real y lo que es simulado. En la fiesta del día de brujas del salón de clases, July se paró y miró a la atemorizante bruja que entró al salón de clases. Luego dijo: "Hola Tamara, eres tú. No me engañaste". A esta edad les encanta jugar juegos de simulación y su imaginación no tiene límites. Les fascina la magia y piensan que las cosas en verdad pueden aparecer y desaparecer. Los niños de cinco años por lo regular creen en el ratón de los dientes y en la magia de Santa Claus. Sin embargo, comienzan a hacer preguntas importantes acerca de cómo entra en su casa el ratón de los dientes y cómo sabe dónde está el diente. Preguntas como ésta representan la evolución de su pensamiento y su intento por acomodar los conceptos a lo que saben acerca del mundo.

1.6. El desarrollo social

Los niños de cuatro y cinco años se están convirtiendo en seres sociales y a menudo prefieren la compañía de otros niños a la de los adultos. Los niños empezarán a expresar su preferencia por jugar con algunos niños en lugar de jugar con otros. Jugar y llevarse bien es un aspecto importante del desarrollo social de los niños de cuatro y cinco años.

El desarrollo de las relaciones sociales es un suceso importante para los niños de cuatro años. Para muchos de ellos la experiencia escolar será la primera vez que tendrán que negociar para llevarse bien con un grupo de niños

de su edad. Aunque los niños de cuatro años todavía participan en el juego paralelo, cada vez se interesan más en jugar con otros niños. Junto con el juego con los demás viene la necesidad de jugar de manera cooperativa y equitativa. Los niños de cuatro años necesitan ayuda para desarrollar esas habilidades. Tienen dificultades para compartir y a menudo creen que las cosas tienen que ser a su manera y no de otra forma. Cuando surgen conflictos, quieren resolverlos pero carecen de las habilidades verbales para hacerlo. Cuando se trabaja con los niños de cuatro años resulta un reto importante ayudarlos a aprender a tomar turnos, compartir y ser respetuosos con sus compañeros. Es conveniente estructurar las actividades para facilitar las habilidades sociales cooperativas.

Los niños de cuatro años empiezan a distinguir entre los compañeros con los que prefieren jugar y aquéllos con quienes no les interesa. Aunque a esta edad la mayoría de las amistades están controladas por la elección y proximidad de los padres, los niños empiezan a hacer peticiones y es claro que juegan mejor con algunos niños que con otros.

Los niños de cinco años son muy sociales y es frecuente que prefieran la compañía de otros niños a la de los adultos. Han desarrollado algunas habilidades cooperativas eficaces y han aprendido, en su mayor parte, cómo llevarse bien y jugar con otros. Están comenzando a interiorizar reglas sociales. July entiende que si golpea a su amigo porque quiere lanzar la pelota, su amigo se enojará y no querrá jugar. Las actividades de juego por lo general ocurren en situaciones de uno a uno o en pequeños grupos. A esta edad, los niños también expresan preferencias respecto a los niños con los que quieren jugar y con los que no desean hacerlo. Las amistades empiezan a definirse con mayor claridad. Los niños de cinco años comienzan a entender el poder del rechazo social. En medio de una discusión acerca de las reglas de un juego que estaban jugando, Luly dice a Evelyn: "Si no juegas de la manera correcta, ya no serás mi amigo y no puedes venir a mi casa". Los niños de esta edad pueden ser amigos

cariñosos y afectuosos, pero también tienen la habilidad de decirse cosas que resultan muy hirientes. Los maestros necesitan estar conscientes de la estructura social de las relaciones entre los niños de su salón de clases. Es importante ayudarlos a tomar conciencia de los sentimientos de sus compañeros y a desarrollar un sentido de respeto por los demás.

Las relaciones sociales afectan el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Un niño rechazado socialmente no será feliz en la escuela. Ayudar a los niños a llevarse bien entre sí promoverá una actitud positiva en el salón de clases e inculcará en todos ellos el amor por el aprendizaje.

1.7. El desarrollo del comportamiento

Para los maestros de los niños de cuatro y cinco años también es importante entender cómo se traduce el desarrollo conductual en los salones de clase. ¿Qué comportamiento debería esperarse en la escuela de los niños de cuatro y cinco años? ¿Cabe esperar que se sienten y escuchan por una cantidad prolongada de tiempo? ¿Deberían trabajar sólo en pequeños grupos? Las expectativas que tienen los maestros de los niños de cuatro y cinco años influyen en la forma en que se planifican y organizan las actividades del salón de clases.

Cualquiera que haya pasado cierto tiempo con niños de cuatro y cinco años entiende que éstos tienen periodos limitados de atención. Por lo regular, los niños de esta edad pueden sentarse y escuchar un cuento u observar una demostración de ciencia que precede a una actividad práctica durante 10 o 15 minutos. Si algo toma más tiempo, empezarán a inquietarse, a mirar alrededor del salón o a hablar con un amigo. Para que los niños de cuatro y cinco años se mantengan dedicados a la tarea y concentrados, es necesario comprometerlos de manera activa en su aprendizaje.

Los niños de esta edad están llenos de energía y necesitan estar activos. Al tener un caudal de energía, necesitan vías productivas para dirigirla. Mantener un ritmo continuo y uniforme en las actividades del salón de clases ayudará a canalizar la energía de los niños en la dirección apropiada. Demasiadas actividades que requieran atención sostenida ocasionarán que los alumnos pierdan interés.

A esta edad, los niños pueden seguir instrucciones simples. La señorita Thompson pide a sus alumnos en su grupo de niños de cuatro años que limpien las áreas de actividad y se formen para salir. Los niños salen disparados porque están ansiosos por jugar en el patio de juegos. Las órdenes simples de dos indicaciones pueden cumplirse con éxito. Sin embargo, cuando los niños reciben demasiadas instrucciones para seguir, es probable que sean incapaces de procesar toda la información. Las situaciones que requieren más de lo que un niño puede hacer producen frustración y dan la apariencia de que los niños no siguen instrucciones. Esto es especialmente cierto cuando los niños están en la transición de una actividad a otra, ya que seguir instrucciones resultará difícil con la actividad en el salón.

Aprender a llevarse bien con otros niños es uno de los aspectos más importantes para los niños de cuatro y cinco años. Ellos necesitan aprender a trabajar y cooperar entre sí. La conducta agresiva puede verse en la forma en que algunos niños de cuatro y cinco años expresan su enojo o frustración por una situación. Sin embargo, está no es una conducta aceptable en el salón de clases. A esta edad, los niños necesitan entender que el uso de palabras en lugar de acciones es la forma más efectiva de comunicar sus sentimientos. Las intervenciones conductuales, como sacar al niño de la situación, junto con una explicación verbal son las formas más efectivas de manejar la conducta agresiva.

A esta edad los niños se sienten cómodos y seguros con la repetición de rutinas. Al seguir una rutina, sienten que tienen control sobre su ambiente, además de que esto les permite anticipar los eventos. La señora Thompson comienza a cantar la canción de “limpieza” y todos comienzan a poner sus cosas a un lado. “Hoy me toca ayudar con las servilletas”, dice Mary. Ella sabe que después de limpiar los juguetes es el momento de comer un refrigerio. Las rutinas ayudan a los niños a entender cómo está organizado su día.

Los niños de cuatro y cinco años se benefician al trabajar en varios grupos, al estar en pequeños grupos, grupos enteros, o bien, de uno a uno. Por lo regular, es la actividad la que dicta el agrupamiento más apropiado. Para algunas actividades del círculo mágico (por ejemplo, cuando la maestra está mostrando cómo pesar arena), conviene trabajar con el grupo completo. Cuando los niños están pesando la cantidad de arena en sus zapatos en el arenero, un grupo pequeño trabaja mejor. Con cinco niños, la maestra puede ayudarlos a verter la arena de sus zapatos en el platillo de la balanza y mirar cómo cada niño ajusta la escala para pesar la arena. El trabajo uno a uno funciona mejor cuando la maestra está escuchando lo que el niño escribió en su diario acerca de pesar la arena. La atención uno a uno ayuda al niño a concentrarse en lo que ha escrito. Variar las configuraciones de los diferentes grupos ayuda a que el aprendizaje funcione en distintos escenarios y permite que se conceda la cantidad apropiada de atención de la maestra de acuerdo con la tarea específica.

1.8. El desarrollo del yo

Alexa posa frente al espejo en el área de juego dramático. “Mírame, parezco una princesa, y mi papito también me llama princesa”. Los niños de cuatro y cinco años están desarrollando un sentido del yo. Empiezan a entender las cosas acerca de ellos que son únicas. Pueden reconocerse en espejos y fotografías. Están aprendiendo cosas acerca de sí mismos y empiezan a

compararse con otros. “Sandra tiene el mismo color de pelo que yo, pero Nataly tiene un color más amarillo”, dice Andrea. “La piel de Mary es más oscura que la mía”, dice Daniela. A esta edad, los niños desean explorar las características que los hacen especiales. Los niños de cuatro y cinco años entienden que los varones y las niñas son diferentes. Cuando describen a un compañero, siempre pueden identificar si es un niño o una niña. También entienden que el género es constante. Si alguien es un niño hoy, será un niño mañana.

A los cuatro y cinco años de edad, a los niños todavía les resulta difícil entender lo que incluye su “yo entero o total”. Al jugar a las escondidas, Alex se agazapa detrás de un árbol. Su cabeza está cubierta y no puede ver a David, que está contando hasta 20 antes de buscar a sus amigos. Sin embargo, el cuerpo entero de Alex sobresale detrás del árbol. Su otro amigo, Gerald, está ocultando sus ojos detrás de un poste estrecho del columpio. Como Gerald no puede ver a David, supone que éste tampoco puede verlo. A esta edad, el concepto que tienen los niños de su físico está limitado por lo que pueden y no pueden ver de manera directa.

Los ambientes del salón de clases permiten apoyar el desarrollo saludable y positivo del concepto del yo de un niño. Las actividades que alientan la autoconciencia del cuerpo ayudan a los niños pequeños a entender cómo se mueven y funcionan sus cuerpos. Las actividades artísticas que permiten que los niños hagan dibujos de sus compañeros y de sí mismos los ayudan a conceptualizar su propia imagen y la de los demás. Las fotos de los niños al lado de sus trabajos artísticos o expuestas en un tablero de avisos ayudan a reforzar la imagen que los niños tienen de sí mismos. Tener en el salón de clases un espejo de cuerpo entero donde los niños puedan mirarse mientras juegan o ver cómo lucen con sus disfraces facilita el desarrollo del concepto del yo. Juegos como “Simón dice” y “cabeza, hombros, rodillas y dedos” ayudan a desarrollar la percepción que los niños tienen de su cuerpo. Haga que los niños documenten su crecimiento en un diario a lo largo del año. Péselos y mídalos,

haga que dibujen su pie y su mano, y que hagan un dibujo de sí mismos. Repita de nuevo esta actividad al final de año para ver los cambios en cada niño.

1.9. El desarrollo de la autoeficacia

Conforme los niños pequeños aprenden e interactúan con otros, están desarrollando un sentido de autoeficacia. La autoeficacia es la percepción que uno tiene de la habilidad y competencia para hacer las cosas. Los niños de cuatro y cinco años tienen la genuina sensación de que pueden hacer cualquier cosa. Están entusiasmados y motivados, y por lo general piensan que son buenos en cualquier tarea que se les presente. Cuando la maestra de Katia preguntó si necesitaba ayuda para atar las agujetas de sus zapatos, Katia respondió con rapidez, y con un aire de confianza, que podía hacerlo sola. La maestra observó como Katia enredaba las agujetas de forma que parecían un nudo. Después de 10 minutos, las agujetas estaban sueltas de nuevo. La maestra de Katia preguntó otra vez: “¿Quieres que te ayude con ese zapato?”. “No, gracias”, contestó Katia, “soy muy buena para atar las agujetas”. Incluso frente al fracaso, los niños de esta edad son optimistas acerca de sus habilidades y destrezas. Como Katia, persistirán con las cosas incluso si necesitan intentar la misma tarea una y otra vez antes de tener éxito. La persistencia y el sentimiento de que son competentes contribuyen al desarrollo de la autoeficacia.

Proporcionar a los niños oportunidades de ser independientes alienta el desarrollo de la autoeficacia positiva. A medida que los niños de cuatro y cinco años comienzan a intentar más cosas por sí mismos, desarrollan una mayor comprensión de lo que pueden lograr. En muchos casos, los niños de esta edad están empezando a reivindicar su independencia. Como Katia, quieren intentar hacer las cosas por sí mismos y sienten mucha satisfacción cuando lo logran. Hacer que los niños coloquen los materiales en el lugar apropiado después de

una actividad, que se pongan sus botines o que corten papel son maneras en las que ellos afirman su independencia.

Los adultos que trabajan con niños pequeños necesitan entender que la paciencia es el atributo más importante en el desarrollo de la independencia de sus alumnos. Hacer la actividad por el niño seguramente tomará un periodo de tiempo más corto. Sin embargo, nunca se logrará el valor que represente el hecho de que el niño aprenda del proceso de completar una actividad si no se le brinda la oportunidad de intentar las cosas por sí mismo.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

2.1. Importancia del aprendizaje infantil

Los primeros años de vida tienen una fuerte influencia en el desarrollo personal y social de todos los niños; en este tiempo se desarrollan su identidad personal, se adquieren las capacidades fundamentales y se aprenden las pautas necesarias para incorporarse a la vida en sociedad.

Las aportaciones de las investigaciones recientes acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en señalar una gran cantidad de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad y de igual manera confirman su gran potencialidad de aprendizaje, como ejemplo tenemos el aprendizaje del lenguaje (que es una conquista intelectual de orden superior) se realiza durante la primera infancia. Por otra parte, el creciente avance del conocimiento sobre los procesos y cambios que tienen lugar en el cerebro durante la infancia pone de manifiesto la existencia de un periodo de intensa producción y estabilización de relaciones neuronales que comprende la edad preescolar. Si consideramos que este conocimiento es provisional y la investigación en neurociencias avanza y se profundiza de manera constante, se puede afirmar que la organización funcional del cerebro es influida y se ve beneficiada por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños. No obstante, no existe evidencia alguna que muestre que ciertas actividades específicas tengan un efecto directo sobre determinadas formas de relación neuronal. Esta situación obliga a tomar con seriedad las distintas propuestas de estimulación temprana que tienen amplia difusión y aceptación, la cuales hacen un uso inadecuado o abusivo del conocimiento científico realmente fundamentado.

En la actualidad se puede sostener que existe una perspectiva más optimista sobre lo que en forma típica los niños saben y sobre lo que pueden aprender entre los cuatro y cinco años y todavía en edades más tempranas, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representan retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas. Este enfoque difiere de la que predominaba en círculos académicos y educativos hasta dos décadas antes, en la cual se resaltaba lo que los niños no pueden aprender ni hacer, a partir de las características del nivel preoperatorio y de sus derivados (por ejemplo, egocentrismo, la conservación, dependencia de la percepción, incapacidad para atender relaciones causales, inconsistencia, entre otras).

Los primeros años constituyen una etapa de intenso aprendizaje y desarrollo que parte de la propia constitución biológica o genética, pero en la cual revisten singular importancia las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean niños o adultos. De la naturaleza de las experiencias sociales en las que los niños participan a temprana edad – así como quienes, por herencia genética o disfunciones orgánicas adquiridas, tienen fuertes limitaciones para su desarrollo – dependen muchos aprendizajes importantes para su vida futura: la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias); las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender con permanencia, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de la información, la imaginación y la creatividad.

Es a partir de diversas experiencias sociales (entre las que resalta el juego) que los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan

competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio aprendizaje en torno del mundo que les rodea.

Estas experiencias cotidianas, no siempre les ofrecen las condiciones (seguridad, afecto y reconocimiento, entre otras) la diversidad o la riqueza necesarias para desarrollar todas sus potencialidades.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra un niño dependen de factores culturales y sociales. Las pautas culturales de crianza, entre las que se encuentran la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño, la interacción verbal que mantienen con él, la importancia que otorgan a sus expresiones, preguntas o ideas, en resumen, el lugar que cada quien ocupa en la vida familiar, influyen en el surgimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión, pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento, al respecto sobre la relación entre el lenguaje y pensamiento sabemos que es intensa y compleja.

La relación y el contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los niños ampliar su información específica y también, desarrollar sus capacidades cognitivas, entre ellas: observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis existentes; es decir, aprender a construir sus propios conocimientos.

La mayor o menor oportunidad que tienen de relacionarse (jugar, convivir, interactuar) con niños de la misma edad o un poco más grandes, tiene una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas

relaciones entre iguales también se construye la identidad personal y se desarrollan la competencias sociales y afectivas.

En estas relaciones, a través del lenguaje, se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos para nombrar y describir objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales, dudas que señalan la búsqueda y el aprendizaje constante.

La educación preescolar interviene en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su recorrido del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y de nuevos retos.

El Jardín de Niños se constituye en un espacio propicio para que los infantes convivan con sus pares y con adultos y participen en situaciones comunicativas más ricas y variadas que los del ámbito familiar y al tiempo que propicia una amplia gama de aprendizajes relativos a la convivencia social; todas ellas experiencias que contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los niños. Asimismo, favorece aprendizajes valiosos que representan una oportunidad para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente para las diversas situaciones sociales. Además, establece propósitos definidos que buscan desarrollar sus capacidades y potencialidades a través del diseño de situaciones didácticas específicas.

2.1.1. Los retos de la educación preescolar

La educación preescolar cada vez se expande más en nuestro país como resultado de una exigencia y necesidad social. En las últimas tres décadas han ocurrido en México una serie de cambios sociales y culturales que han impactado la vida de la población infantil, entre ellas:

- a) El proceso de urbanización trajo consigo la migración de millones de personas del campo a la ciudad o de unas ciudades a otras, el

aumento de la densidad de población, la construcción de unidades habitacionales, el crecimiento de la inseguridad y la violencia. Todo ello, repercutió en la reducción de espacios para el juego y la convivencia libre con otros niños o con adultos familiares o vecinos, además con menores oportunidades para explorar el medio natural y social.

- b) Los cambios en la estructura familiar con el debilitamiento de la familia extensa, reducción en el número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, muchas de las cuales son jefas de familia, se manifiesta en la reducción del tiempo de atención y convivencia de los adultos con los niños; esto significa menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación y menores oportunidades para establecer relaciones y aprender acerca del mundo.
- c) La pobreza y la desigualdad existente mantienen a una gran cantidad de niños en graves situaciones de carencia de satisfactores de sus necesidades básicas; y la mayoría se encuentran en situación de riesgo de no alcanzar el pleno desarrollo.
- d) Los medios de comunicación, masiva, en especial la televisión, están presentes en el medio urbano y rural, y ejercen una influencia muy importante en la vida de los niños. Es necesario que la escuela realice una labor de apoyo para que procesen la información que reciben y ayudarlos en la interpretación reflexiva de sus mensajes.

La extensión de la cobertura de la educación preescolar en las últimas tres décadas se amplió considerablemente con una población diversificada. Accedieron niños y niñas de diversa procedencia social de los sectores de población rural, indígena y urbana marginada.

Entre los desafíos o retos pedagógicos para las prácticas educativas existentes en décadas pasadas consistió la atención de niños procedentes de familias pobres, con padres que tienen escasa o nula escolaridad y con tradiciones y prácticas de crianza distintas a las familias de sectores medios. Estos retos, poco o escasamente atendidos en el pasado reciente, tendrán mayor magnitud en la medida en que la educación preescolar atienda en sus aulas a toda la población infantil de entre tres y cinco años.

Este conjunto de cambios sociales y culturales son por demás razones muy poderosas para la ampliación de una educación preescolar de calidad. La mejora de la calidad implica una adecuada atención a la diversidad, tomando en cuenta las características de las niñas y de los niños, tanto las de orden individual como aquellas que resultan de los ambientes familiares y sociales en que se desarrollan, y las grandes diferencias culturales, como el grupo étnico de pertenencia.

La educación preescolar tiene una función muy importante en el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños. Pero todavía es más relevante para quienes viven en situaciones de pobreza y, sobre todo, para quienes por alguna razón de sobrevivencia familiar o por situaciones culturales tienen pocas oportunidades de atención y relación con sus padres.

Para los niños que se encuentran o pueden ser considerados en situación de riesgo, el preescolar les permite la primera experiencia escolar que puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles resultado de circunstancias familiares o sociales. Esta capacidad les puede permitir librar obstáculos serios para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social. Otra función importante que desempeña el preescolar ocurre cuando en sus aulas se integran a niños con necesidades educativas especiales, quienes

con frecuencia adolecen de un ambiente seguro y estimulante para su desarrollo y aprendizaje.

En este sentido, la educación preescolar tiene una función democratizadora, por ser un espacio educativo en el que todas las niñas y todos los niños, sin considerar su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que ya poseen.

En términos generales, existe la coincidencia de que, para responder a esos desafíos, los propósitos educativos han de orientarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan avanzar en la democratización social y alcanzar el desarrollo humano sustentable. La educación preescolar no puede permanecer ajena a estos desafíos; ya que los niños que ingresan al jardín en los próximos veinte años habrán de incorporarse a la vida social en un mundo en constante cambio, prepararlos para enfrentar esos desafíos es una necesidad de toda educación básica.

2.1.2. Fundamentos legales

La educación es un derecho fundamental garantizado por la constitución política de nuestro país. El artículo tercero constitucional establece que la educación que imparta el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”¹. Para llegar a cumplir con esta finalidad, se establecen los principios a los que se sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la

¹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo Tercero Constitucional. México D.F. 2005. p. 4

discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia.

Dada la importancia que se le otorga a la educación como medio para el progreso individual y social, el artículo tercero establece su carácter de servicio público de interés social y, en consecuencia, su regulación por medio de leyes que el Congreso de la Unión expida con el fin de unificar su aplicación en todo el país.

Estos principios de las definiciones que son resultado de la evolución social y política del pueblo mexicano y expresan los valores y aspiraciones colectivas presentes en la sociedad; son al mismo tiempo, la base que da sentido al conjunto de acciones educativas.

Los criterios y fines establecidos en la Constitución Política se ratifican y precisan en la Ley General de Educación, la cual establece las finalidades que tendrá la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Mismas que se deberán expresar en planes y programas de estudio.

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria actualmente comprende doce grados de escolaridad.

La reforma constitucional del año 2002 permitió mejorar indefiniciones legales existentes con respecto a la educación preescolar. Entre sus principales implicaciones encontramos las siguientes:

- a) Ratifican la obligación del Estado de impartir la educación del preescolar, medida establecida desde 1993.
- b) La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- c) Que para el ingreso a la educación primaria será requisito (en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto) haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
- d) La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.

Desde el momento en que el poder ejecutivo estableció la obligatoriedad de la educación preescolar, ratificó en la fracción III del artículo 3º constitucional el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar, en los términos siguientes:

“Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción II el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”².

Por tal motivo, para cumplir con este mandato la Secretaría de Educación Pública presenta el Programa de Educación Preescolar.

2.2. Características del programa

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad; el programa establece propósitos fundamentales comunes que tomen en cuenta la diversidad cultural y regional; de acuerdo con las circunstancias particulares de las regiones y localidades del

² Idem.

país, y cuyas características permitan su aplicación flexible, entre ellas: el carácter nacional, el establecimiento de propósitos fundamentales, la organización del programa a partir de competencias, el carácter abierto y la organización a partir de campos formativos.

2.2.1. El carácter nacional

Con base a los fundamentos legales que rigen a la educación en México, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, ya sean estos de sostenimiento público o privado. La orientación general y los componentes específicos permiten que en la práctica docente se promueva el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intelectual.

2.2.2. El establecimiento de propósitos fundamentales

El punto de partida del programa es el reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica de contribuir a la formación integral, pero enfatiza que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, en primer lugar, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Dadas las circunstancias de que no existen patrones estables con respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer los propósitos fundamentales para los tres grados.

Al tener en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñaran actividades con diferentes niveles de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha alcanzado y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su

secuencia hasta el final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales reflejan los rasgos del perfil de egreso que debe proporcionar la educación preescolar.

2.2.3. Organización a partir de competencias

A deficiencia de los programas que establecen temas generales como contenidos educativos, sobre los cuales se organiza la enseñanza y se definen los conocimientos que los alumnos han de adquirir; este programa está centrado en competencias.

Una competencia es:

“Un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”³.

La ordenación curricular a partir de competencias tiene como finalidad primordial propiciar que el Jardín de Niños se convierta en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los alumnos, a través de oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su vida cotidiana.

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

³ Programa de Educación Preescolar 2004. p. 22

Además de tomar en cuenta lo anterior, habrá que considerar y tener presente que en el trabajo educativo, una competencia no se adquiere de manera definitiva: éstas, se amplían y se enriquecen en función de la experiencia, de los retos que enfrenta cada individuo a lo largo de su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. Acorde a su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de resolver problemas y compartir información) se inicia en el Jardín de Niños, pero forman parte también de los propósitos de la educación primaria y de los niveles educativos siguientes, por ser aprendizajes valiosos constituyen los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal en el futuro.

Partir del trabajo por competencias implica que la educadora busque, a través del diseño de situaciones didácticas que impliquen retos para los niños y que avancen de manera gradual en sus niveles de logro (que piensen, propongan, expliquen, distingan, se expresen por distintos medios, comparen, cuestionen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, entre otros) para que aprendan más de lo que se saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

2.2.4. El carácter abierto

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años hacen muy difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia pormenorizada de metas específicas, situaciones didácticas o temas de enseñanza; es por esta razón, que el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deben realizarse gradualmente con los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, eso significa que es la educadora la responsable de seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más pertinentes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. De manera semejante, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, tema) y de identificar los problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta forma, los contenidos que se aborden serán relevantes (en relación con los propósitos fundamentales) y pertinentes (en los contextos culturales y lingüísticos de los niños).

2.2.5. La organización del programa a partir de campos formativos

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera alcancen los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los campos formativos siguientes:

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

Con la intención de tener en claro las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de principios pedagógicos, así como los criterios que se deben de tomar en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo docente.

2.3. Propósitos fundamentales

En los propósitos fundamentales se engloba la misión de la educación preescolar y señalan los logros que se espera obtengan las niñas y los niños que la cursan. Al mismo tiempo, como ya se ha mencionado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos a través de la intervención docente.

Los propósitos orientan el trabajo pedagógico y se favorecen por medio de las actividades cotidianas. La manera en que se presentan permite identificar la relación directa que guardan con las competencias cada campo formativo; no obstante, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden ubicarse solo en un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Todo dependerá del clima educativo que se propicie en el aula y en la escuela.

Al reconocer la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su recorrido por la educación preescolar en cualquier modalidad (general, indígena o comunitaria) se espera que adquieran experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, amplíen su vocabulario y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el

reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación, y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento, practiquen medidas de salud individual y colectiva, para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

2.4. Principios pedagógicos

Para el logro de los propósitos de un programa escolar, por muy completa y correcta que sea su elaboración, sólo se lleva a cabo en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y de acuerdo con prácticas congruentes con esos propósitos. Por esa razón, se ha considerado necesario anexar en este programa un conjunto de principios que den sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños.

Estos principios tienen las finalidades siguientes:

- a) Otorgar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como punto de partida para orientar la organización y el desarrollo del

trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.

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

Las educadoras tienen un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a las niñas y los niños del país una participación plena en la vida social.

La cuestión de compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece mejores condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros y fortalece las formas de trabajo colectivas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar.

A continuación se describen los principios pedagógicos. No obstante que su expresión concreta se da en el conjunto de actividades del trabajo cotidiano, se ha considerado relevante agruparlos en tres aspectos. A partir de la descripción de cada principio, la educadora podrá valorar en forma sistemática cuáles atiende en la práctica, cuáles no están presentes y qué decisiones es necesario tomar para atenderlos.

2.4.1. Características infantiles y procesos de aprendizaje

1. *Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.* Al ingresar a la escuela, los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones acerca del mundo que los rodea, sobre las relaciones entre las personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos; han desarrollado, con diferente

nivel de avance, competencias que serán básicas para su desenvolvimiento en la vida escolar.

Las teorías recientes del aprendizaje que tienen influencia sobre la educación, comparten con distintas perspectivas la idea central de que los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento, es decir, se apropian de saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían.

Esta relación puede adoptar distintas formas: confirma una idea previa y la precisa; la incrementa y profundiza su alcance; o bien modifican algunos elementos de esa idea al mostrar su insuficiencia, esto lleva a quien aprende al convencimiento de que dicha idea es incorrecta y a adoptar una noción distinta, en la cual reconoce más coherencia y mayor poder de explicación.

Este proceso de aprendizaje es el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que utilizamos para pensar, para afrontar nuevos retos cognitivos, para actuar y relacionarnos con los demás.

Poner en práctica el principio de que el conocimiento se construye representa un desafío profesional para la educadora, ya que la obliga a mantener una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimenta en el aula con cada uno de sus alumnos. Al trabajar un tema o al realizar una actividad cualquiera, la educadora debe de hacer el esfuerzo de ponerse en el lugar de los niños y hacerse unas cuantas preguntas cuya respuesta no es sencilla: ¿Qué saben y que se imaginan los niños sobre lo que se desea que aprendan?, ¿lo están comprendiendo en realidad?, ¿Qué “valor agregado” aporta a lo que ya saben?, ¿Qué recursos o estrategias contribuyen a que se apropien de ese nuevo conocimiento?

Este planteamiento demanda una práctica más exigente y, de cierta manera, un avance más lento del que probablemente se había planeado. Sin embargo, es el único camino de promover un aprendizaje real y duradero.

2. *La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.* La curiosidad y la búsqueda de explicaciones son rasgos distintivos del ser humano, disposiciones intensas en los niños que permiten a través de la interacción individual con el medio, el acercamiento a fenómenos y situaciones que despiertan interés. El interés se muestra en estados psicológicos particulares, que se caracterizan por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de concentración y de placer. En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, es decir, se produce por las características de ciertos estímulos.

La característica primordial del interés situacional es su tendencia dinámica y cambiante. El interés surge frente a lo novedoso, lo complejo, lo que plantea cierto grado de incertidumbre. El interés genera motivación y en ella se sustenta el aprendizaje.

Sin embargo, incorporar los intereses de los niños al proceso educativo no es algo tan sencillo y automático como “darles una respuesta”. Hay problemas, desafíos que deben ser resultados por la *mediación* de la maestra, al tener presente que:

- Las niñas y los niños no siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber entre todas las opciones posibles o acerca de algo que no conocen.
- En el otro extremo, a veces se trata de preguntas profundas y genuinas, pero que rebasan la capacidad de comprensión de los niños

y las posibilidades de respuesta en el grupo, por ejemplo, ¿Cómo se formó el mundo? ¿Por qué hay gente mala?

- En el grupo hay intereses distintos y con frecuencia incompatibles.

Para solucionar estos problemas, la educadora tiene una tarea de transacción. Por un lado, en la que su intervención se oriente a precisar, canalizar, negociar esos intereses hacia lo que formativamente es más importante, más rico como tema. Por otro lado, debe procurar, al introducir una actividad que considera relevante, que despierte el interés de los niños, encauzando la curiosidad que los caracteriza y propiciando la disposición por aprender, manteniéndolos cognitiva y emocionalmente activos en las experiencias escolares.

3. *Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.* Por mucho tiempo en la educación preescolar se han presentado formas de intervención educativa que se basan en concepciones desde las cuales se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y los niños que no saben. Sin embargo, muchos resultados de investigación en psicología cognitiva resaltan el papel relevante de las relaciones entre iguales, en el aprendizaje de las niñas y de los niños.

Las investigaciones abordan las nociones que a nuestro juicio es pertinente abordar: los *procesos mentales* como producto de intercambio y de la relación con otros y el *desarrollo* como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan de manera activa en un mundo social lleno de significados por la cultura en la que se desenvuelven.

Cuando los niños se enfrentan a situaciones en las que simplemente escuchan y siguen instrucciones para llevar a cabo una actividad determinada, se limitan las posibilidades de ejercicio de operaciones

mentales, de comunicación de sus ideas y de estrategias espontáneas que les permiten probar soluciones e intercambiar puntos de vista.

Por el contrario, en situaciones que imponen retos y demandan que los niños colaboren entre sí para que conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, se pone en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación, que son capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como del lenguaje.

La participación de la educadora debe consistir en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar; en algunas, es la maestra quien planea y coordina actividades que propician la adquisición de las competencias mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos o el grupo en su conjunto). En otros casos, la sensibilidad de la educadora le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para procurar su fluidez y sus aportes cognitivos.

Con todas estas opciones, los niños encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y de aprender a trabajar en colaboración.

4. *El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.* El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tienen manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y pueden adquirir formas complejas que propicien el desarrollo de competencias.

El juego varía no sólo en la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual (en la cual se pueden

alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal), hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados). Los niños evolucionan de manera distinta en cualquier edad, aunque puede observarse una pauta de temporalidad, conforme a la cual las niñas y los niños más pequeños practican con mayor frecuencia el juego individual o de participación más reducida y no regulada.

En la edad preescolar el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. Por medio del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian roles.

También ejercen su capacidad imaginativa al otorgar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Una de las formas de juego que ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que los niños escenifican adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los roles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.

Desde los diferentes enfoques teóricos, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación,

concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal.

En la educación preescolar una de las actividades más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar.

2.4.2. Diversidad y equidad

5. *La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.* Todas las niñas y todos los niños tienen posibilidades semejantes de aprender y compartir pautas típicas de desarrollo, pero tienen características individuales.

Entre las diferencias personales encontramos las que tienen su origen en las condiciones socioeconómicas y culturales en las cuales han crecido y viven las niñas y los niños, requieren una atención especial de las escuelas y las educadoras. Al tomar en cuenta esas dimensiones del desarrollo de la infancia y su influencia sobre los procesos cognitivos y lingüísticos, emocionales y de relación social, permite superar una visión de la niñez como un sector homogéneo y crear la conciencia de que la formas de existir de la infancia son plurales y socialmente construidas.

Una gran cantidad de las niñas y los niños mexicanos pertenecen a familias que tienen bajos niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos, con mal empleo y desfavorables condiciones habitacionales. Con frecuencia, esas dificultades someten la convivencia familiar a fuertes tensiones, en particular a quienes son más vulnerables.

Para esas niñas y esos niños, cuyas posibilidades de aprendizaje son poco atendidos en el seno familiar, sobre todo es importante recibir un servicio educativo de buena calidad y un trato sensible que estimule sus competencias y aliente en ellos un sentimiento de seguridad y de capacidad de logro.

México es un país multicultural, con diversos sistemas de creencias y valores, de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo.

En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de existencia con el español.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños de educación preescolar. Para que este principio se realice en plenitud es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que es común con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado.

A partir de empatía, la educadora puede compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y puede incorporar a las actividades de aprendizaje, sin alterar u omitir sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los niños. Al hacerlo, favorece la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura.

En resumen, al adoptar un papel activo ante las diferencias socioeconómicas y culturales, el Jardín de Niños puede hacer mucho por la equidad, más allá del simple acceso a la escuela, y para evitar que se generen y consoliden en la educación formas tempranas de discriminación y desigualdad, cuyos efectos suelen prolongarse a lo largo de la vida.

6. *La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.* La Ley General de Educación en el artículo 41 establece que: la educación especial procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social"; además, plantea que tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y demás personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades educativas especiales.

El concepto planteado en la Ley General de Educación implica tener presente que los niños y las niñas con discapacidades (intelectuales, sensoriales o motoras) pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen.

La escuela y las maestras pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y el bienestar de estos niños en la medida en que les ofrezcan oportunidades para convivir con otros niños, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí mismos; ayuden a combatir actitudes de marginación, que incluso los mismos padres o tutores pueden propiciar, ya sea con la intención de protegerlos o por juicios personales y sociales.

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

7. *La escuela, como un espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.* En el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, las niñas y los niños, desde edades tempranas, empiezan a interiorizar ciertas ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo con su sexo.

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

La equidad de género significa que todas las personas tienen los mismos derechos a desarrollar potencialidades y capacidades, y acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar las diferencias biológicas.

Desde este enfoque, la educación preescolar como espacio de socialización y aprendizaje juega un importante papel en la formación de actitudes positivas, de reconocimiento a las capacidades con independencia de su sexo. El principio de equidad en este sentido se concreta cuando las

prácticas educativas promueven su participación equitativa en todo tipo de actividades. Al jugar con pelotas, correr durante el recreo, trepar, organizar los materiales en el aula y colaborar para limpiar las áreas de trabajo, asumir distintos roles en los juegos de simulación, manipular instrumentos en situaciones experimentales, entre otras, son actividades en las que mujeres y varones deben participar por igual, porque en este tipo de experiencias se fomenta la convivencia, aprenden a ser solidarios, tolerantes, a actuar en colaboración, a rechazar la discriminación y a asumir actitudes críticas frente a los estereotipos sociales.

2.4.3. Intervención educativa

8. *El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.* El desarrollo equilibrado de las competencias de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable. Para eso, se necesita, en primer término, que la educadora mantenga una gran consistencia en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adopta en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.

En un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y estímulo, y en el cual los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso, será más factible que los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en toda actividad de aprendizaje y en toda forma de participación escolar. En ese sentido, cuando es alentado por la maestra y compartido por los niños, convierte al grupo en una comunidad de aprendizaje.

Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y podrá darse cuenta de que los logros que se obtienen son producto del trabajo individual y colectivo.

9. *Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.* La planificación de la intervención educativa es un recurso indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora establecer los propósitos educativos que pretende y las formas organizativas adecuadas, considerar los recursos didácticos y tener referentes claros para la evaluación del proceso educativo de las niñas y los niños de su grupo escolar.

La planificación es un conjunto de supuestos fundamentales que la educadora considera pertinentes y viables para que los niños avancen en el aprendizaje de acuerdo con los propósitos planteados. Por esta razón, no puede ser considerada como una definición rígida e invariable, ya que ni la planeación más minuciosa puede anticipar todas las situaciones que pueden surgir en un proceso tan vivo como el trabajo con los niños. Por eso la necesidad de la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la misma actividad.

Una intervención educativa que pretenda favorecer el desarrollo de las competencias en los niños requiere tener, como rasgo organizativo, una amplia flexibilidad que le permita a la educadora definir cómo organizará su trabajo docente y qué tipo de actividades realizará.

10. *La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.* Las consecuencias formativas de la educación preescolar sobre el desarrollo de los niños serán más sólidos en

la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que favorecen y complementen los distintos propósitos formativos del presente programa.

Este encuentro de escuela y familia en una vieja y válida aspiración, pero hasta hoy se ha realizado sólo de manera insuficiente y parcial, con frecuencia se limitan a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que encuentra en la práctica obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de la organización y la vida de las familias. Es al personal directivo y docente de los Jardines de Niños a quien corresponde tomar la iniciativa para reducir esta brecha tanto como sea posible. Para lograrlo es necesaria una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y a los padres de familia, sino también a los demás integrantes de ella que puedan participar en una labor de apoyo educativo hacia los alumnos.

Un primer objetivo es que las familias conozcan los propósitos formativos que persigue el Jardín y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los niños. Sin embargo, muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son pocas las que tienen claridad sobre su función educativa. Explicar su función es muy importante en el caso del nivel preescolar, ya que son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, van desde la consideración de que los niños sólo van a jugar, hasta esperar a que anticipe mecánicamente tareas propias de la escuela primaria.

La base de la colaboración familiar es la comprensión de los propósitos educativos del Jardín, empezando por asegurar la asistencia regular de los niños a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor fondo, como la disposición de leer para los niños y conversar con ellos, de

atender sus preguntas, apoyarlos en el manejo de dificultades de relación interpersonal y de conducta.

Debe quedar bien claro que la escuela no pretende enseñar a los padres cómo educar a sus hijos y menos aún asumir una responsabilidad que no le corresponde, sobre esa base, se tendrán que manejar las discrepancias ante las aspiraciones de la escuela y las creencias y las formas de crianza que forman parte de la cultura familiar.

Una cuestión delicada por sus consecuencias es la colaboración económica y a través del trabajo personal que la escuela solicita a las familias. Muchas la prestan con generosidad, pero para otras representa un sacrificio por la precariedad de sus condiciones económicas y por el cúmulo de necesidades que deben resolver. El buen juicio y la solidaridad de educadoras y directivas deben evitar que las familias perciban a la escuela como una fuente de demandas frecuentes e injustificadas, sin relación clara con el bienestar y aprendizaje de los niños.

2.5. Campos formativos y competencias

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, ya que en realidad éstos se influyen mutuamente.

En general los aprendizajes de los niños abarcan al mismo tiempo distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, de acuerdo con el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede orientarse de manera particular a algún campo específico.

Es necesario insistir en que las competencias presentadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Esto significa que, como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Los niños de preescolar se caracterizan por su gran vitalidad requieren estar en constante movimiento. En la totalidad de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, con la finalidad de que avancen poco a poco de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Con el propósito de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños.

La organización de los campos formativos se presenta en el cuadro siguiente:

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artística	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras, evitando así la ambigüedad e imprecisión, que en ocasiones se intenta justificar bajo pretexto del carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por otro lado, los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático) pero no son materias o asignaturas que deben ser tratadas en forma separada.

Los campos formativos presentan los componentes siguientes:

- a) Información básica sobre rasgos del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje en relación con cada campo, así como sobre los logros que en términos generales han alcanzado los niños al ingresar a la educación preescolar.

- b) Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
- c) Algunas formas en que se favorecen y se manifiestan dichas competencias en los niños, ubicadas en una columna cercana a cada competencia.

Esta columna ofrece varias funciones en el desarrollo del proceso educativo:

- Ofrece opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas o secuencias de actividades.
- Refiere aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo.
- Es una guía para la observación y la evaluación continua de los progresos de cada niño.

A continuación abordaremos la descripción del campo formativo “Desarrollo personal y social” debido a que nuestra investigación se sitúa en aspectos de su competencia.

2.5.1. Desarrollo personal y social

Este campo formativo hace referencia a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y la regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos que se encuentran íntimamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños adquieren un dominio progresivo como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los infantes se inician en la familia. Las investigaciones recientes han demostrado que desde muy temprana edad desarrollan la

capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales de los otros y para saber cómo actuar en consecuencia, es decir, dentro de un marco de interacciones y relaciones sociales. Los pequeños progresan, por ejemplo, desde llorar cuando sienten una necesidad –que los adultos interpretan y satisfacen- hasta aprender a expresar de diversas maneras, lo que sienten y desean.

En estos procesos, el lenguaje juega un papel importante, ya que la progresión en su dominio por parte de los niños les permite representar en su mente, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que otros esperan de ellos.

En la edad de preescolar las niñas y los niños han obtenido un largo e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diversos estados emocionales -coraje, vergüenza, felicidad, temor, tristeza- y desarrollan gradualmente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la conformación de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.

La comprensión y regulación de sus emociones requiere aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar los impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social específico.

Se trata de un proceso que pone de manifiesto el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se encuentran influenciados por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven los pequeños; en estos procesos aprenden formas

diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de las emociones en las niñas y en los niños y promueve la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel importante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo.

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, todos ellos influyen en el desarrollo de competencias sociales.

En la construcción de la identidad de los niños convergen la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar placer al realizar una tarea que les presenta desafíos.

En este proceso, los pequeños están empezando a entender cosas que los distinguen, a reconocerse a sí mismos (por ejemplo, en fotografías o en el espejo); a darse cuenta de las características que los hacen únicos y especiales, a entender algunos rasgos relativos con el género que distinguen a mujeres y varones (físicas, de apariencia o comportamiento) y los que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de los otros; a expresar ideas sobre sí mismos y a escuchar a los otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción

con sus iguales y con adultos, así mismo aprender formas de comportamiento y de relación.

Las niñas y los niños ingresan al Jardín con aprendizajes sociales influidos por las características de su familia y del lugar que ocupan en ella. La experiencia de socialización en preescolar cobra significado para los pequeños al iniciarse en la formación de dos rasgos propios de la identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, como aquel que participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que exigen nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen un estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo anterior y al que une la experiencia común del proceso educativo y a la relación compartida con los adultos, entre los cuales la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños.

El desarrollo personal y social de los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, en donde la relación de los niños con sus pares y con la educadora juegan un papel central en el desarrollo de las habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad para obtener respuestas positivas de otros.

El desarrollo de competencias en los niños en este campo formativo depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los niños, entre los niños, y entre las educadoras del Jardín, los padres de familia y los niños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: identidad personal y autonomía, y relaciones interpersonales. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren los niños en cada uno de los aspectos, así como las formas en que se favorecen y se manifiestan.

2.5.2. Aspectos en que se organiza, competencias que pretende y formas en que se favorecen y se manifiestan.

Campo formativo: Desarrollo personal y social.

Aspectos: Identidad personal y autonomía, y relaciones interpersonales.

Aspecto: Identidad personal y autonomía.

Competencia: Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.

Se favorece y se manifiesta cuando....

-
- Habla sobre sus sentimientos.
- Habla libremente sobre cómo es él o ella, de su casa y comunidad (qué le gusta y qué le disgusta, qué hace, cómo se siente en su casa y en la escuela).
- Apoya y da sugerencias a otros.
- Muestra curiosidad e interés por aprender y lo expresa explorando y preguntando.
- Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad.
- Reconoce cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.

Competencia: Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Expresa cómo se siente y controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás.
- Evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras y compañeros y a otras personas.
- Cuida de su persona y se respeta a sí mismo.
- Apoya a quien percibe que lo necesita.

Competencia: Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Toma en cuenta a los demás (por ejemplo, al esperar su turno para intervenir, al realizar un trabajo colectivo, al compartir materiales).
- Utiliza el lenguaje para hacerse entender, expresar sus sentimientos, negociar, argumentar).
- Acepta y participa en juegos conforme a las reglas establecidas.
- Acepta y propone normas para la convivencia, el trabajo y el juego.
- Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.
- Se involucra activamente en actividades colectivas.
- Es persistente en las actividades en las que toma parte.
- Controla gradualmente sus impulsos y la necesidad de gratificación inmediata (por ejemplo, cuando quiere tomar un juguete, un libro u otro material que alguien está utilizando).

Competencia: Adquiere gradualmente mayor autonomía.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Acepta asumir y compartir responsabilidades.
- Se compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo o que él mismo propone.
- Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.
- Aprende progresivamente a reconocer diversas situaciones de riesgo y formas adecuadas de prevenirlas y evitarlas.
- Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos (por ejemplo, qué y cómo hacer para construir un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas).

Aspecto: Relaciones interpersonales.

Competencia: Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Acepta desempeñar distintos roles, independientemente de su sexo (en el juego, en las actividades escolares y en casa).
- Aprende que tanto las niñas como los niños pueden realizar todo tipo de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida (construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento).

Competencia: Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Platica sobre sus costumbres y tradiciones familiares.
- Reconoce y respeta las diferencias entre las personas, su cultura y sus creencias.
- Se percata de que participa en distintos grupos sociales y que desempeña papeles específicos en cada uno.

Competencia: Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Participa y colabora con adultos y con sus pares en distintas actividades.
- Establece relaciones de amistad con otros.

Competencia: Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para él mismo y para los otros.
- Explica qué le parece justo e injusto y por qué.
- Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana y pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.

CAPITULO III

LAS COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS EN PREESCOLAR

3.1. Nociones y conceptos de competencia cívica y ética

La experiencia educativa se ha organizado de manera tradicional en torno al logro de objetivos de aprendizaje, a la adquisición de conocimientos o al dominio de ciertas destrezas, sin que necesariamente estos elementos guarden una estrecha relación entre sí. En un modelo de educación ciudadana se plantea la necesidad del proceso formativo el desarrollo de competencias para la vida democrática en las cuales los alumnos integren conocimientos, habilidades, actitudes y valores en su vida cotidiana.

El concepto de competencia no es reciente, sino que surgió en los años 50 en el campo de la lingüística. En ese tiempo Chomsky definía a una competencia como:

“La capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua a fin de producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevos, lo que supone la capacidad de improvisar y de inventar continuamente algo nuevo, sin recurrir a respuestas preestablecidas”⁴.

Esta concepción de manera paulatina se fue ampliando hacia el desarrollo de habilidades sociales y, específicamente laborales.

En el ámbito del trabajo esta noción se ha utilizado para construir estándares de acreditación a través de *normas de competencia* que consisten en listas de habilidades y comportamientos deseables para un determinado

⁴ Noam Chomsky. Competencia p.92

trabajo. Como resultado del uso de estas normas de competencia para la calificación laboral, en el terreno educativo se abordó desde la perspectiva conductista, ya que los alumnos requieren demostrar que poseen las habilidades y destrezas descritas en un listado estandarizado para un puesto específico. No obstante, la concepción del aprendizaje como cambio de conducta medible y observable pronto fue insuficiente para el desarrollo de los procesos educativos de los tiempos recientes. De manera semejante sucedió con la noción de competencia como una habilidad estandarizada.

En un contexto que se caracteriza por la incertidumbre, por los constantes cambios y por la velocidad en que se producen nuevos conocimientos, surge la preocupación por formar personas capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de aplicar lo aprendido en situaciones nuevas, de otorgar sentido ético a las acciones e interacciones que se generan tanto en la ciencia como en la tecnología, de adaptarse de manera inteligente a situaciones novedosas, de generar conocimiento y resolver problemas. Ante estas preocupaciones se han generado diferentes propuestas entre la que destaca la formación en competencias, ya que la educación no puede continuar con un modelo de transmisión del saber acumulado de una generación a otra sin fortalecer el desarrollo de la formación cívica y ética de las personas y sin promover en ellas un conjunto de habilidades para pensar, para seguir aprendiendo, para convivir, para tomar decisiones, para desarrollar todo su potencial.

En ese sentido, de la noción que ofrece Perrenoud, quien define a una competencia como:

“La capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso y asociando varios recursos cognitivos complementarios, entre los que se encuentran los conocimientos”⁵.

⁵ PERRENOUD, Philippe. Construir competencias desde la escuela. p.7

Varios autores enriquecen esta definición y aportan elementos para llegar a una concepción integrada y holística de competencia que nos permitirá más adelante construir la noción de competencia cívica y ética. De acuerdo con Díaz Barriga y Rigo, el concepto de competencia a:

“Un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas (...). La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que va acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales”⁶

El desarrollo de competencias básicas es señalado en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y se refiere a ellas como:

“Las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, así como valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”⁷.

La noción amplia de competencia, sea esta comunicativa, matemática, social, cívica y ética, comprende los saberes necesarios para usar el conocimiento, para participar y actuar con habilidad en el mundo social y en la vida personal. No es sinónimo de habilidad o destreza, ya que éstas constituyen aspectos aislados, fragmentados y mecánicos. Onetto, señala las siguientes características de las competencias:

- Implica saber conocer, saber hacer, saber decir, saber comunicar;
- incluyen lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal;
- son síntesis de otros aprendizajes,

⁶ DIAZ, Barriga Frida y RIGO, Marco Antonio. Formación docente y educación basada en competencias. p. 79.

⁷ ALLEN, James E. Competencias. Un desafío para la educación del siglo XXI. p.4

- tienen una construcción histórica y su ámbito es la experiencia vital que incluye y desborda al aprendizaje formal y escolar;
- son capacidades de las personas que tienen múltiple aplicación y otorgan posibilidades de desempeño laboral, social, amplían la capacidad de adaptarse a situaciones vitales, sociales y laborales distintas y permiten la adquisición autónoma de nuevos aprendizajes.

Este concepto integrado de competencia incluye tres rasgos básicos:

1. Integración. Así como las aptitudes son necesarias pero no suficientes para ser capaz, de la misma forma el desempeño de tareas es necesario pero no basta para ser competente. Se sabe que las competencias no son simplemente habilidades que se aplican a la realización de una tarea, sino que implica la integración de varios elementos en una compleja estructura que se moviliza en la ejecución inteligente en situaciones particulares. Los elementos que se integran son:

- los atributos personales (habilidades, aptitudes, conocimientos y valores),
- actos intencionales clave (tener voluntad de actuar).
- la práctica reflexiva (el juicio personal),
- el desempeño de la tarea (la acción competente) y
- el contexto.

La articulación de estos elementos hace posible que exista más de una manera de actuar competentemente, ya que el juicio y el contexto eliminan la posibilidad de actos rutinarios. En otro sentido, es fácil reconocer que el concepto de competencia es relacional, ya que necesariamente implica la articulación de atributos, reflexión, voluntad y análisis del contexto en una situación-problema determinado.

2. Aplicación. Señala Perrenoud que: “el enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica”⁸. Esta dimensión práctica y el énfasis en la aplicación de lo aprendido y de lo adquirido requieren algunas reflexiones.

Las competencias no son capacidades innatas que se manifiestan de manera espontáneas, sino que son aprendizajes que se construyen y habilidades que se desarrollan, sobre todo, al aplicar estos atributos junto con los recursos cognitivos, en una situación específica que exige poner en práctica lo aprendido para resolver un problema, para dar una respuesta creativa, para tomar una decisión sin precedente o para dar nuevos significados. Como se puede observar, se requiere de una movilización integral de recursos y aptitudes.

De manera específica, las competencias se desarrollan en una situación-problema, esto es, en circunstancias que obligan a la persona a alcanzar un objetivo, a resolver problemas o a tomar decisiones. Algunas implicaciones educativas de este rasgo de las competencias suponen partir de situaciones reales, utilizar materiales que simulan la vida real o promover el trabajo cooperativo en los alumnos.

3. Contexto. Las situaciones específicas que dan lugar a la movilización de los conocimientos, habilidades y valores pertenecen a un determinado contexto social y cultural. La fuerza del contexto proporciona al desarrollo de competencias un carácter real, significativo y relevante, ya que promueve la incorporación de contenidos, significados y preocupaciones locales, además de que favorece el conocimiento crítico del entorno.

La definición que construiremos a continuación de competencia cívica y ética es resultado de los rasgos básicos de las competencias señalados con

⁸ PERRENOUD, Philippe. Op. Cit. p. 18

antelación (integración, aplicación e importancia del contexto), así como de los rasgos que se espera posean las personas para desempeñarse como ciudadanas y ciudadanos competentes.

“Entendemos por competencia cívica y ética al conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con otros, así como en su actuación sobre el entorno social y político fundamentada en un código ético personal, construido de manera autónoma a partir de los principios y valores de una sociedad democrática”⁹.

Las competencias cívicas y éticas que posibilitan el desarrollo integral de los alumnos son amplias en el contexto de la educación básica. Por cuestiones de espacio del proceso formativo del nivel de preescolar se abordarán en el apartado siguiente algunas de ellas que promueven el desarrollo ciudadano de los sujetos escolares.

3.2. Las competencias cívicas y éticas en preescolar

Con el propósito de orientar los procesos educativos y con la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 cuyo enfoque se fundamenta en el desarrollo de competencias en los alumnos se describen algunos de los rasgos que particularizan a las competencias cívicas y éticas que constituyen los distintos momentos del proceso de desarrollo. En ningún momento se plantean como acciones que deban cumplirse a cabalidad ni que sean las únicas posibles a implementar. En cada contexto será necesario adaptar cada una de ellas a los rasgos en función de las necesidades, características y posibilidades de los alumnos.

3.2.1. El autoconocimiento y la autorregulación

En la formación de ciudadanos se requiere favorecer en primera instancia el fortalecimiento en la formación de las personas. Esto precisa considerar en los programas de educación la potenciación de la inteligencia

⁹ CONDE, Silvia. Las competencias cívicas y éticas p.19

emocional y social de las niñas y los niños, así como la autoestima, el autoconocimiento, la identidad individual y colectiva (en la que subyace el sentido de pertenencia a un determinado grupo social o al país) así como la autorregulación.

El autoconocimiento y autovaloración son componentes de la formación ciudadana porque las sociedades democráticas necesitan de personas con una sólida autoestima e identidad personal, que reconozcan sus necesidades, tengan conciencia de sus limitaciones y confianza en sus capacidades, de tal suerte que sean capaces de convivir y aportar a los demás con lealtad a su propia naturaleza.

El conocimiento no se agota en la esfera de cada persona, sino que está fijo en la comunidad, en lo que la sociedad aporta a la configuración de su propia personalidad, de sus valores intereses y capacidades. Esta competencia se puede trabajar, en el nivel preescolar, al aprovechar el interés y curiosidad de las niñas y los niños por conocer sus orígenes culturales e históricos, esta indagación se puede iniciar con su familia y su comunidad.

El conocimiento de su identidad colectiva contribuirá, posteriormente, al interés y compromiso con la preservación del patrimonio histórico y cultural, además de que sentará las bases para la valoración de las diferencias étnicas, religiosas y culturales. En el marco del multiculturalismo, el autoconocimiento implica pasar del auto-reconocimiento como identidad colectiva al reconocimiento político por parte de la sociedad civil.

El autoconocimiento es la antesala de la autovaloración. La persona que se conoce y reconoce se potencia, sus valores, los rasgos de su identidad, que comparte con otros miembros de su comunidad y lo que le distingue está en posibilidades de valorar positivamente estos rasgos.

La autoestima y el aprecio por sí mismo en su justa medida contribuyen a la formación de un ciudadano capaz de exigir el respeto a sus derechos en busca cada vez de mejores niveles de bienestar para sí y para su comunidad, de contribuir a la construcción de un poder ciudadano crítico y comprometido, así como de participar en la regulación del poder público.

Desde una perspectiva integral de la educación ciudadana, a fin de sentar las bases para la convivencia, las niñas y los niños deben adquirir y potenciar hábitos de autorregulación, lo que implica control de la agresividad, cumplimiento de las tareas individuales, buena disposición hacia todos los compañeros, aceptar y ser conscientes de sus propias limitaciones, desarrollar un concepto positivo de sí mismo y los demás, utilizar un lenguaje respetuoso, tener buenos modales, preocuparse por su higiene y orden personal.

La autodisciplina y la autorregulación implican la aceptación y apropiación de las normas y límites establecidos en la sociedad en general o por una figura de autoridad en un contexto determinado, como el deseo de controlarse –en términos generales- a partir de los dictados de la razón. En el primer caso los niños más pequeños o las personas que poseen un desarrollo moral incipiente, requieren adaptarse de manera heterónoma a las normas y configurar mecanismos de autocontrol que impliquen el dominio de sus intereses, deseos y pulsiones de acuerdo con la razón de los mayores.

En ocasiones este control no se basa en la convicción o en la razón, sino en el temor al castigo o en la aceptación acrítica de normas sociales, jurídicas o convencionales. En la formación ciudadana es preciso fortalecer la autorregulación autónoma. Recordemos que una de las razones que se exponen para excluir de la participación política a ciertos sectores como los niños, los enfermos mentales, los indígenas e incluso algunas minorías en condición de pobreza, justamente es el asumir que no tienen capacidad de autogobierno y de autonomía.

La autorregulación está vinculada al autoconocimiento y las expectativas de desarrollo personal y colectivo. Los sujetos eligen, actúan y se regulan en respuesta a sus propios intereses y en el caso de personas formadas desde una perspectiva social, responden también a los intereses de la colectividad.

La participación democrática y el compromiso con la vida social están relacionados con la identidad personal y colectiva así como la autorrealización y el autodesarrollo, los cuales pueden desplegarse tanto en la esfera privada o profesional como en la pública desde una perspectiva política o de servicio.

En general esta competencia se desarrolla a lo largo de la vida, aunque adquiere mayor importancia entre los niños preescolares, los adolescentes y otros momentos de cambio en los que las personas atraviesan por etapas de su vida que implican un importante salto en su desarrollo moral y cognitivo. Para favorecer el autodesarrollo del autoconocimiento, se requiere ofrecer a los participantes situaciones de aprendizaje que coloquen al centro de la experiencia educativa la reflexión de sí mismos, la clarificación de valores, el establecimiento de metas y proyectos personales, el compromiso personal con el cumplimiento de estos y la definición de mecanismos de autoevaluación continua. De manera personal se recomienda favorecer el conocimiento y aprecio personal, la construcción de actividades así como la configuración de un proyecto de vida en el que la dimensión social y política esté presente. Algunos rasgos de esta competencia que desarrollan en preescolar son: nociones e información (comprende qué es un trato de igualdad), habilidades y capacidades (adquiere conciencia de las partes de su cuerpo) y actitudes y valores (desarrolla su autoestima e identidad personal).

3.2.2. El conocimiento de los Derechos Humanos

Los Derechos Humanos son valores y normas jurídicas que la humanidad ha definido a lo largo de su historia como producto de las luchas de hombres y mujeres a favor del respeto a su dignidad. En el derecho natural se

le concibe como inherentes a la naturaleza humana, es decir, se nace con ellos y se expresan en valores; desde el derecho positivo son normas que reconocen y protegen jurídicamente a estos valores y principios de dignidad y convivencia.

El desarrollo y perfeccionamiento histórico de los Derechos Humanos y sus instrumentos de protección son resultado de la evolución de la conciencia humana como del progreso en la organización política y social de los estados: conforme los pueblos han avanzado en el proceso de la construcción de una sociedad más humana, más civilizada, las exigencias de la dignidad humana fueron mayores.

Concebidos así, los Derechos Humanos son fundamentales en la construcción de la ciudadanía, ya que la lucha por su reconocimiento y protección supone un ciudadano que se asume como sujeto de derechos, crítico, competente para la acción, la denuncia, el diálogo y la participación; poseedor de una filosofía de vida sustentada en los valores de solidaridad, justicia, respeto, libertad, igualdad, legalidad y vida que articula su condición de sujeto social y sujeto de derecho al saberse protagonista de la construcción de su sociedad, lo que le confiere poder político en distintas escalas.

El respeto a los Derechos Humanos es propio del Estado democrático, el cual ha ido evolucionando junto con las preocupaciones en materia de Derechos Humanos. Éstas han transitado de visiones centradas en los derechos políticos y civiles hacia perspectivas más integrales en las que se incluye el reconocimiento de los derechos económicos, culturales, sociales y colectivos, toda vez que se reconoce que la ciudadanía política está incompleta sin el acceso de los satisfactores, bienes y servicios característicos de una buena calidad de vida.

Los espacios institucionales que se abren a partir de la observancia positiva de los derechos humanos en contextos democráticos impulsan la

emergencia de sujetos sociales, fortalece la organización de la sociedad civil así como los movimientos populares y civiles. En este marco, la lucha por la defensa y la promoción de los derechos humanos constituye un componente esencial en la democratización integral de la sociedad, ya que se configuran ciudadanas y ciudadanos críticos del ejercicio autoritario del poder, de la corrupción y negligencia en la procuración de justicia, así con la capacidad de denuncia, defensa, organización y propuesta, competencias que requieren compromiso, responsabilidad, solidaridad y empatía, entre otros valores.

El reconocimiento jurídico de los Derechos Humanos no ha sido suficiente para garantizar su respeto en la vida cotidiana y su presencia como criterios rectores de las políticas públicas. Es por ello que se requiere desarrollar en la ciudadanía la capacidad de defensa y promoción de estos derechos mediante una práctica educativa sistemática. Como competencia cívica el conocimiento, respeto y defensa de los Derechos Humanos implica que los participantes del proceso educativo conozcan sus derechos y los hagan parte de su vida; comprendan los mecanismos legales con los que cuentan para que exijan su respeto, aprendan a identificar las situaciones en las cuales se viola algún derecho y desarrollen las habilidades necesarias para denunciar los abusos; que se comprometan a respetar los derechos de las demás personas, colaborar en la divulgación de estos derechos y en el desarrollo de acciones para erradicar las diversas formas de violación a los Derechos Humanos.

Algunas de las evidencias que pueden contribuir al desarrollo de esta competencia son aquellas de carácter vivencial, las que aportan el análisis crítico de la realidad, las que plantean situaciones con dilemas, así como las centradas en el análisis de la ley y los acontecimientos de la vida social. Se pueden promover actividades en las cuales los participantes identifiquen sus derechos, expresen su sentir y sus opiniones respecto de las situaciones violatorias, desarrollen su juicio crítico y aprendan a organizarse para promover una cultura de respeto a los Derechos Humanos. Algunos de los rasgos de esta

competencia que se desarrollan en preescolar pueden ser: nociones e información (conoce sus derechos, sabe que tiene derechos que le permiten crecer y desarrollarse en un ambiente sano y feliz, reconoce que los niños tienen derecho a la alimentación, salud y vivienda, comprende que hay necesidades que se deben satisfacer para asegurar la existencia humana), habilidades y capacidades (identifica en su vida cotidiana situaciones en las que se aplican sus derechos y situaciones en las que éstos no se respetan, identifica situaciones injustas que atentan contra la dignidad de las personas, reconoce sus necesidades básicas de la vida) y actitudes (respeta los derechos de las demás personas, pide respeto a sus derechos, ejerce su libertad con responsabilidad, valora los derechos humanos, muestra interés por sus necesidades y las de los demás, manifiesta su interés por difundir los derechos humanos).

3.2.3. La participación

La participación es la acción de tomar parte en decisiones y acciones que involucren a la sociedad o a una parte de ella. El efecto acumulado de la participación en espacios no políticos como la familia, la escuela y el trabajo tiene una influencia directa sobre la capacidad política. Si un individuo tuvo la oportunidad de participar en estas esferas es más probable que se considere a sí mismo más competente para influir en el gobierno de su país.

Existen muchas formas, tipos y grados de participación que incluyen hacer acto de presencia, estar simplemente apuntado, estar informado, opinar, gestionar, ejecutar, ser miembro de, tomar decisiones o implicarse en algo en cuerpo y alma. Entre los tipos de participación se encuentra la social y la política. La primera tiene que ver con las formas de actuar de la sociedad fuera del ámbito del poder público y la segunda tiene como principal propósito la intervención en los espacios de gobierno y el ejercicio del poder público. La participación social puede ser individual y colectiva.

Como competencia cívica implica la adquisición de habilidades, así como el desarrollo de actitudes y disposiciones éticas, de acuerdo a sus niveles evolutivos, en estrecha relación con la autoestima y el manejo adecuado de la información, entre la que se encuentra la comprensión de los mecanismos formales de participación, el funcionamiento del gobierno o el conocimiento crítico del entorno y de los problemas sociales.

Algunas habilidades de la participación tienen que ver con la defensa de los derechos, la expresión libre de las ideas y opiniones; la propuesta y ejecución de acciones para mejorar el entorno; la capacidad de organización, de diálogo, de resolución de conflictos, de toma de decisiones y de comunicación con los demás.

El componente procedimental de esta competencia implica aprender a mirar crítica y constructivamente el entorno, de lo cual se deriva la búsqueda y manejo de la información, la posibilidad de pensar de manera analítica, la capacidad creativa y reflexiva que desarrollan el pensamiento crítico y la innovación, la toma de postura, la empatía, la capacidad de acción conjunta y la colaboración para el logro de objetivos comunes, así como un conjunto de habilidades para pedir, proponer y si es necesario, protestar y exigir. Para desarrollar estas habilidades y funciones críticas y propositivas se requiere que el ciudadano tenga acceso a la información y posea una sólida capacidad cognitiva.

La participación se sustenta en principios y valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y el ejercicio de la libertad e involucra aspectos emocionales de la conducta.

En su componente actitudinal, esta competencia cívica supone que las ciudadanas y los ciudadanos en primer término se habrán de asumir como sujetos de derechos y específicamente valorar que tienen el derecho a

intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan de manera directa así como en aquellos que tienen un impacto social. La responsabilidad destaca como valor de la participación, ya que el ciudadano que participa activamente se hace cargo de un problema, de tomar una decisión, de mejorar una situación o de promover el interés personal o colectivo.

El motor de la participación es la lucha por un objetivo o interés (individual, colectivo, público o privado), la preocupación solidaria por la solución de un asunto, e incluso, la defensa de principios universales como la paz, la justicia o la conservación de la vida. Esta motivación supone la sensibilidad hacia las dificultades del entorno, así como la capacidad de indignarse y actuar. Desde el terreno educativo se puede intervenir en estas motivaciones con el fin de fortalecer el sentido solidario de la participación, y evitar que se privilegie la búsqueda de intereses personales al nivel de hacer de los procesos participativos agencias para el beneficio de unos cuantos.

Entre algunos aspectos emocionales de esta competencia se encuentra el deseo de participar, lo que supone vencer la apatía y la desconfianza. Para lograr esta disposición emocional, es recomendable fortalecer los procesos educativos dialógicos, de tal manera que los participantes sientan que existen personas sensibles, que les escuchan, toman en cuenta sus opiniones y atienden sus demandas.

El enfoque privilegiado para el desarrollo de esta competencia cívica se ubica en la práctica, la vivencia y la comprensión crítica, sustentada en los valores ya señalados. Se recomienda realizar actividades de organización y participación a favor del mejoramiento del entorno social y natural, de tal manera que se aprecie el impacto y las posibilidades de la participación social, se aprenda a vencer las dificultades que esta entraña y se asuma compromisos en un trabajo colectivo.

Con respecto al clima del proceso de aprendizaje, es necesario establecer una relación pedagógica dialógica, abierta y horizontal para que los alumnos expresen libremente sus opiniones y se asuman como corresponsables del cambio.

Algunos de los rasgos de esta competencia que pueden ser desarrollados en preescolar se encuentran: nociones e información (comprender que cooperar es una forma de participar), habilidades y capacidades (trabaja en equipo, propone ideas que mejoren el trabajo grupal, distribuye tareas en el trabajo colectivo, toma acuerdos) y actitudes y valores (se interesa en participar en la realización de tareas comunes, coopera, participa en la realización de trabajos colectivos, ayuda a los demás).

3.2.4. El diálogo

El diálogo es un intercambio de ideas. Debe ser respetuoso y tolerante, pero en caso de controversia, buscar el arribo a un acuerdo.

Es una herramienta que no sólo supone la expresión de ciertas ideas y posturas, sino que también busca encontrar un camino al problema en cuestión. Intenta que la solución sea aceptada por todas y todos los implicados y que a su vez no atente contra la libertad de otros. El diálogo implica discusión, no enmarcada en situaciones de violencia sino de construcción de alternativas viables para todos. Encierra en sí, respeto, igualdad, voluntad a escuchar opiniones contrarias, intercambio, y compromiso para hacer ejecutar los acuerdos o soluciones al problema expuesto.

Como competencia cívica supone el desarrollo de la capacidad de expresar con claridad las ideas propias, configurar una postura, argumentar con fundamento y contra-argumentar en caso necesario; la capacidad de escuchar activamente las intervenciones de los otros a fin de comprender su postura, argumentos y sentimientos; implica poner en marcha actitudes de respeto a las

diversas opiniones, tolerancia, autocontrol de las emociones, apertura a nuevos puntos de vista que incluso le puedan hacer cambiar de opinión; asimismo, supone el fortalecimiento de esta capacidad con el fin de exponer sus cuestionamientos ante la autoridad, denunciar injusticias o hacer propuestas de manera clara, fundamentada y respetando los canales legítimos para hacerlo.

La intervención educativa para desarrollar esta competencia inicia con el fortalecimiento de la autoestima, condición necesaria para lograr la confianza en la expresión libre de las ideas, sentimientos y puntos de vista; requiere la realización de actividades que de manera sistemática fortalezcan en los alumnos sus competencias comunicativas, el manejo crítico de la información y la escucha activa. Para el desarrollo de esta competencia se pueden utilizar todas las técnicas didácticas que suponen la clarificación de los puntos de vista y de los sentimientos., la expresión de éstos, el intercambio de ideas con compañeros o con la educadora, así como las que contribuyen al mejoramiento de la expresión escrita, ya que el diálogo también puede sostenerse por esa vía.

Algunos rasgos de esta competencia que se pueden desarrollar en preescolar pueden ser: nociones e información (derecho a la libertad de expresión: comprende que todas las personas tienen derecho a expresarse libremente), habilidades y capacidades (expresa con claridad sus ideas y emociones) y actitudes (muestra interés en lo que comentan sus compañeras y compañeros, respeta a sus compañeras y compañeros cuando hacen algún comentario o le explican algo, respeta los turnos para hablar y no monopoliza la palabra).

3.2.5. El respeto a la diversidad

La diversidad es un rasgo característico de la naturaleza humana que se expresa en distintas formas de pensar y de sentir; en las diferencias físicas que incluyen la edad, el sexo y la fisonomía; en las diferencias étnicas y culturales

que se expresan en las costumbres, los gustos, el lenguaje, los niveles de educación o los valores; así como en las diferencias políticas y religiosas.

Este rasgo implica incorporar la diferencia a la vida cotidiana, lo que exige reconocer y aceptar la existencia de diversas formas de interpretar la realidad y de vivir; la voluntad y la capacidad de mantener abiertos los canales y mecanismos de participación mediante los cuales se da cabida a las múltiples voces en condiciones de equidad, la capacidad de construir consensos y tomar decisiones sobre la base de una actitud pluralista en la que se reconozca la riqueza de lo diverso, como única forma de ser equitativos con quienes aspiran a encontrarse como iguales y aceptados como diferentes.

Como competencia cívica, implica que los participantes de un proceso educativo reconozcan, valoren y respeten todas las formas de diversidad; tomen en cuenta a los otros, a sus puntos de vista y sus formas de vida; fortalezcan sus actitudes y valores de tolerancia; luchen contra la discriminación por razones de género, edad, ideas, religión, origen étnico, condición social o económica.

Para propiciar esta competencia lo más recomendable es el desarrollo de situaciones vivenciales en las que los participantes practiquen sus actitudes ante lo diferente y aprendan a respetar la diversidad, se pongan en el lugar de otros, comprendan la importancia del respeto, la diversidad para construir una sociedad democrática y reflexionen sobre las consecuencias de ser intolerantes y manifestar actitudes discriminatorias.

Algunos rasgos de esta competencia que se pueden desarrollar en preescolar son los siguientes: nociones e información (comprende que los conflictos son un suceso natural, que no impide que las personas convivan, se estimen y comprendan, reconoce que los conflictos que resultan de la convivencia diaria pueden ser solucionados mediante formas no violentas),

habilidades y capacidades (comunica sus propuestas para la solución de problemas, busca soluciones justas a la resolución de conflictos cotidianos, identifica los aspectos racionales y emocionales que intervienen en un conflicto, identifica situaciones conflictivas y utiliza el diálogo para comprender un conflicto) y actitudes (se interesa por conocer la percepción que otras personas tienen respecto de un conflicto en particular, practica el autocontrol al reconocer que una persona con quien se enfrenta puede tener la razón y siente confianza al exponer sus puntos de vista).

CAPITULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de cualquier tipo de investigación, se requiere de una metodología en la cual se fundamenten las acciones realizadas durante el proceso de indagación.

Para llevar a cabo este trabajo, nos tuvimos que auxiliar de la investigación bibliográfica o documental.

4.1. Investigación documental

A través de la investigación documental se conformó el banco de datos necesario extraídos por la consulta de algunos textos, libros, revistas, antologías, documentos y guías cuya información nos permitió construir el marco teórico donde se incluyen referentes conceptuales, teóricos y metodológicos. Como estrategia metodológica se aplicó la investigación documental y la técnica de análisis de contenido en sus dos primeras fases que son: la preparación teórica y la determinación de la relevancia de un texto.

Durante la fase de preparación teórica se procedió en la estructuración de la temática analizando y seleccionando los diferentes tipos de escritos y materiales que forman parte de obras originales, revistas periódicas, documentos y antologías para rescatar la información documental sobre diferentes autores.

El criterio que se adoptó para seleccionar los conceptos fundamentales que pasarían a formar parte del marco teórico consistió en la orientación que

nos proporcionaron los objetivos construidos como ejes articuladores para el desarrollo de la investigación.

A partir de la investigación documental se buscó desde los capítulos la conceptualización del objeto de estudio y la fundamentación metodológica para una mejor aproximación en las dimensiones de análisis de los enfoques que la sustentan.

Para alcanzar el objetivo anterior recurrimos a las técnicas de investigación documental elaborando fichas textuales en las cuales registramos las reflexiones características de los diferentes autores; así como fichas de comentario en las que se incluyeron aportaciones personales sobre los materiales escritos leídos.

Sobre la determinación de la relevancia de un texto se partió por considerar como elemento central el planteamiento del problema de la investigación para reunir todos aquellos documentos que nos permitiesen obtener información acerca de las posturas y actitudes de varios autores sobre el problema. Así mismo, nos resultó de gran utilidad para elaborar el informe final de investigación y plantearnos algunas conclusiones como producto del análisis y reflexión del contenido de los textos consultados.

CONCLUSIONES

En la sociedad, las exigencias respecto a las competencias de sus ciudadanos, las condiciones socioculturales, las características del mercado laboral, el panorama socioeconómico y la dimensión sociopolítica cambian. Todo ello define la necesidad de nuevas respuestas por parte de la escuela. Se le demanda que los alumnos egresados posean competencias para tomar decisiones, tener iniciativas, formar parte de equipos, incorporar nuevas tecnologías como instrumentos para la acción, analizar procedimientos de pensamiento como instrumentos de conocimiento y transformación de la realidad. Todo ello plantea nuevos desafíos a la escuela.

Estas competencias no se logran simplemente con vivir en sociedad o durante la etapa laboral. Deben adquirirse durante el transcurso de la vida escolar, tanto en el aula en actividades pedagógico-didácticas focalizadas, como en todos los procesos que se desarrollan en el mismo ámbito institucional. La vida institucional escolar es en sí misma una herramienta mediante la cual la sociedad enseña a sus ciudadanos aquellas modalidades de funcionamiento y valores que considera esenciales.

Cuando hablamos de un proceso de transformación educativa nos referimos a la necesidad que las instituciones tienen de estar en un proceso de análisis, reflexión y cuestionamiento de su propia propuesta, para orientar y reorientar la marcha institucional, con el objeto de adecuarse a legítimas y actualizadas demandas sociales.

El reto para el maestro del jardín de niños es diseñar el contenido y las actividades del aula que satisfagan las necesidades del desarrollo de los niños de cuatro y cinco años. Esto implica el conocer las características del desarrollo de los niños, la adquisición de herramientas conceptuales y de carácter práctico en torno a los aportes del conocimiento científico reciente, la reflexión

permanente sobre la práctica docente con la finalidad de favorecer en los niños las competencias cívicas y éticas en la formación de los futuros ciudadanos.

Ello significa que el trabajo pedagógico de las educadoras estará orientado por los propósitos y principios pedagógicos que establece el Programa de Educación Preescolar 2004, a fin de favorecer en los niños el desarrollo de las competencias señaladas en cada uno de los campos formativos en los que se ha organizado.

BIBLIOGRAFÍA

BASSEDAS, Eulalia. Et al. Aprender y enseñar en educación infantil. Barcelona. Graó. 1988.

CASTILLO, Norma Ma. Elena Calleja y Verónica Noriega. Trabajo colaborativo. En: Antología del Curso-Taller "El personal directivo y la gestión escolar". México. IFE. 2002.

CONDE, Silvia. Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas. México. IFE 2003.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.
Artículo tercero. México. D. F. 2005.

DEL VAL, Juan. El desarrollo humano. España. Siglo Veintiuno de España. Editores. 1994.

FLAVELL, John H. El desarrollo cognitivo. España. Visor. 1993.

----- La psicología evolutiva de Jean Piaget. México. Paidós. 1985.

INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL. Ficheros de educación preescolar del programa "Educar para la democracia". México. IFE. 2003.

Pagés, Joan. Et al. La educación cívica en la escuela. Buenos Aires. Paidós. 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile. Océano. 2002.

PIAGET, Jean. El concepto del tiempo en los niños. Nueva Cork. 1969.

_____. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid. Morata. 1980.

_____. Psicología y pedagogía. Ed. Ariel. Barcelona. 1971.

_____. Seis estudios de psicología. Barcelona. Planeta. 1985.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA. Programa de Educación Preescolar. México. SEP. 2004.

_____. Los pequeños van a la escuela. México. Pearson Education. SEP. 2005.

TORRES, Rosa María. Qué y cómo aprender. SEP. México. 1998.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. Técnicas y recursos de investigación V. Ed. UPN, México, 1987. 276

----- . Antología. Técnicas y recursos de investigación IV. Ed. UPN, México, 1987. 323 pp.