UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TESIS

"ANÁLISIS CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: CADI, CAIC Y ESCUELA PREESCOLAR"

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA

LUIS MAURICIO JIMÉNEZ ESTRADA

ASESOR

JOSE PÉREZ TORRES

OCTUBRE, 2010

Agradecimientos

A mis padres por ser lo más importante de mi vida, por todo su amor, apoyo, comprensión y entrega generosa.

A mis hermanos Alfredo y Octavio por permitirme crecer con ellos.

A Karla Isabel por ser el ángel que me cuida, apoya y comprende.

A mi familia por todo su apoyo.

A mis amigos por los momentos tan inolvidables que hemos vivido.

A todos mis profesores y profesoras que en cada clase me inyectaron su pasión por esta carrera, especialmente:

Al profesor José Pérez Torres por su dedicación, motivación y apoyo durante todo el proceso para realizar el presente trabajo.

Al profesor Nicolás Tlalpachícatl Cruz y a las profesoras Nayeli de Leon Anaya y Alejandra Patricia Arellano Tinajero por su tiempo y dedicación en la realización de este proyecto.

Gracias!!

ÍNDICE

Introducción…… 6

Justificación…… 9

Planteamiento del problema……... 10

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

1.1 Evolución de Educación Preescolar en México…….…….....12

1.2 Servicios CADI y CAIC……..22

1.3 Modalidades de la educación preescolar…….....26

1.4 Instituciones encargadas de impartir educación preescolar en México……..... 27

CAPÍTULO II

EL CURRICULUM FORMAL

2.1. Aspectos generales del curriculum……..30

2.2 Tipos de Currículos……..……34

2.3 Ámbitos del Currículo…….36

2.4 Modelos curriculares……43

2.5 Perspectivas curriculares…….....50

2.6 Análisis curricular……53

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Tipo de estudio……..56

3.2 Procedimiento de análisis…….….57

3.2.1 Primera fase……...62

Descripción general del programa de educación preescolar 2004 y del Modelo educativo asistencial para CADI y CAIC…….63

3.2.2 Segunda fase……66

Análisis de los Enfoques Psicopedagógicos……66

Análisis de los Propósitos……69
Análisis de los Contenidos ……..71
Análisis de la Metodología……..83
Análisis de la Evaluación…….88

CONCLUSIONES…….92
REFERENCIAS…….…....99
ANEXOS...…..……..……..…..103

Resumen

El estudio reporta los resultados obtenidos del análisis curricular realizado a dos programas de estudio para preescolar, PEP 2004, CADI y CAIC del DIF.

El objetivo general consistió en realizar un análisis curricular con el fin de identificar las similitudes y diferencias en la estructura interna de los programas a partir del análisis del enfoque psicopedagógico, objetivos o propósitos, contenidos, metodología y evaluación, que se establecen como categorías de análisis para llevar a cabo la comparación. El análisis curricular se compone de dos fases, la fase I recopilación y descripción de los documentos que integran ambos programas y la fase II consistió en el desarrollo del análisis comparativo.

Los resultados arrojaron que existen similitudes en la estructura curricular de ambos programas, esto al ser la SEP encarga de coordinar las políticas educativas que serán el eje del trabajo de las diferentes instancias e instituciones responsables de impartir educación, entre las cuales se encuentra el DIF; las diferencias que presentan los programas tienen su origen en el carácter y función asistencial de los servicios CADI y CAIC que surgen del DIF institución gubernamental encargada de dar dimensión plena a las políticas públicas en el ámbito Asistencial, esta encomienda determina en buena medida la estructura y diseño curricular del Modelo para CADI y CAIC distinguiéndose del PEP 2004 principalmente en lo metodológico.

El estudio ofrece una sistematización del contenido en ambos programas, siendo de una significativa aproximación para conocer su estructura interna, así como detectar ciertos alcances y limitante que podrán ser fuentes de estudio para posteriores investigaciones.

Introducción

Reconociendo la importancia que representa para el país y para el desarrollo del ser humano la educación preescolar como servicio encargado de favorecer el desarrollo integral y aprendizaje de los niños menores de 6 años, la Secretaria de Educación Pública, a partir de un proceso de diagnóstico de los diferentes elementos que influyen en la dinámica organizativa y didáctica de la educación preescolar, puso en marcha el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) con el objeto de construir una nueva propuesta curricular que permita mejorar la calidad en la atención de los centros educativos, teniendo como eje la profesionalización de la educación preescolar, que para el año 2002 había alcanzado su obligatoriedad con la reforma a los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (SEP, 2009).

A continuación se presenta el contenido de los artículos referidos anteriormente:

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios, impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesario para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura."

Artículo 31. "Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley."

A partir del proceso de renovación curricular se editó en el 2004 el Programa de Educación Preescolar (PEP 04), entrando en implementación en el ciclo escolar 2004-2005.

La reforma a la educación preescolar presenta grandes retos en aspectos organizativos, estructurales y de infraestructura en los planteles, pero sobre todo en la profesionalización del personal administrativo y docente encargado de llevar el currículo a la práctica. Bajo este panorama surge el interés por abordar el tema de los programas de educación preescolar que tiene su origen tras la reforma educativa, tomando como eje los siguientes objetivos:

Objetivo general

Realizar un análisis comparativo de los programas de educación preescolar (PEP 04, y el modelo CADI y CAIC) a partir de la estructura de su modelo curricular.

Objetivos específicos

- Reconocer la estructura interna de los programas con base en sus fundamentos psicopedagógicos, propósitos y objetivos, contenidos y evaluación.

- Establecer las semejanzas y diferencias en la estructura interna de los programas PEP 2004 y del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC.

- Explicitar las semejanzas y diferencias de los fundamentos psicopedagógicos, propósitos y objetivos, contenidos, metodología de trabajo y concepción de evaluación.

Para alcanzar estos objetivos se realizó un análisis comparativo de los programas PEP 04 y del Modelo Educativo Asistencial para los servicios CADI y CAIC, resaltando las similitudes y diferencias que existen en su enfoque psicopedagógico, objetivos y propósitos, contenidos, metodología y evaluación.

Para tal propósito se utilizó un estudio descriptivo a partir del cual se realizó el análisis comparativo de ambos programas.

El trabajo de investigación se divide en 4 capítulos, el primero de ellos describe de manera sistemática los antecedentes de la educación preescolar en México, así como la descripción de las características de las instituciones que se encargan o han encargado de impartir educación preescolar en México.

En el segundo capítulo se revisan los conceptos y elementos generales del currículo, su definición, los tipos de currículos, los modelos curriculares, sus componentes; así como la función del análisis curricular.

En el tercer capítulo se define claramente la metodología de la investigación resaltando las categorías de análisis (fundamentos psicopedagógicos, contenidos, metodología de trabajo y evaluación), de igual forma se presenta la descripción y análisis de ambos modelos curriculares identificando las similitudes y diferencias.

Dentro del último capítulo se desarrollan las conclusiones en donde se rescata las similitudes y diferencias de la estructura de los programas, así como la congruencia entre las categorías que conforman su estructura interna.

Justificación

En el año 2001 la Secretaria de Educación Pública a través de la Subsecretaria de Educación Básica y Normal pusieron en marcha el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) cuya meta es contar con una nueva propuesta pedagógica para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención a la educación básica (PRONAE, 2001).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) como documento rector de la política educativa, se concibió como una propuesta viva, que debería actualizarse periódicamente sobre la base de las experiencias acumuladas en el proceso de implementación.

Del PRONAE surge en el 2002 el Programa de Renovación Curricular cuyo objetivo está orientado a la transformación de la práctica educativa, a través de la renovación de los planes y programas de estudio para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Dos años después de este proceso en el 2004 se concreta la reforma al sistema educativo mexicano a través de la edición de los nuevos programas de estudio.

Para la educación preescolar la reforma curricular ha implicado cambios y retos importantes, no sólo en la estructura y forma organizativa de los planteles y programas educativos, sino también en la perspectiva y concepción social de la educación preescolar, dejando de ser vista como simples centros de entretenimiento y cuidado, a instituciones encomendadas en favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños; esto a obligando a cada una de las instituciones encargadas de impartir educación preescolar a desarrollar programas y cursos de profesionalización del personal encargado en atender los centros educativos, poniendo especial atención en las educadoras, las cuales a partir de la reforma educativa han adquirido una mayor autonomía y responsabilidad en la labor del desarrollo y aprendizaje de los menores.

Sin embargo es importante tener en claro que cada uno de estos programas son sólo una guía y propuesta bien articuladas para determinar las características que deben

desarrollar los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula, lo que no implica una garantía dentro de la práctica didáctica.

Existen diferentes organismos que se encargan de impartir educación preescolar en México, cada uno de ellos ha tenido que reestructurar su trabajo para poder responder a las expectativas sociales y adaptarse a los lineamientos de la reforma educativa, con el objeto de ofrecer educación de calidad; dentro de esta reestructuraciones se encuentran los planes de estudio de instituciones gubernamentales como el DIF que a través de sus centros (CADI) Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil y los (CAIC) Centros de Asistencia Infantil Comunitario proporcionan atención a niños menores de 6 años.

Esta situación hace necesario realizar un análisis curricular que permita determinar cuál es la finalidad de los programas, cómo están orientados, qué elementos consideran importantes, cuáles son sus fundamentos psicopedagógicos y cuál es la estructura interna de los contenidos; conocer esto nos permitirá no sólo favorecer el desarrollo adecuado del programa, sino además orientar nuestra participación como psicólogos educativos en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje; más aun cuando estas reformas están encaminadas a relacionar los 3 niveles de educación básica (preescolar-primaria-secundaria).

Es a partir de esta reforma y sus implicaciones en la educación preescolar, que surge el interés por realizar un análisis comparativo de los programas CADI, CAIC y el PEP 04, planteando identificar, Cuáles son las similitudes y diferencias que existen en la estructura interna de los programas para educación preescolar PEP 04 y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC, analizando sus fundamentos psicopedagógicos, propósitos y objetivos, contenidos, metodología y evaluación, tomando como eje las siguientes preguntas de análisis:

¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre el PEP 04 y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC?
¿Cuáles son los fundamentos psicopedagógicos en la que se basan los programas de educación preescolar?
¿Cuáles son sus propósitos y objetivos para ambos programas?
¿Cómo se encuentran estructurados los contenidos educativos dentro de los programas?

¿Cuál es la metodología de trabajo que se busca desarrollar?
¿Cuál es la concepción y proceso de evaluación en ambos programas?

El estudio (análisis curricular) sin ser este su fin principal aparece como una primera aproximación al trabajo con ambos programas, al presentar de manera sistemática el contenido sobre su estructura interna, además de proyectar posibles alcances y limitantes del curriculum en el ámbito de su desarrollo que pueden ser fuentes de estudio de posteriores investigaciones.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

Conocer los antecedentes y evolución de la educación preescolar en México, permite entender sus características en el presente, este capítulo aborda la evolución histórica de la educación preescolar, describiendo algunos de los planes y programas educativos que han impulsado a la educación preescolar en México. El análisis continuará describiendo algunas de las modalidades e instituciones educativas o de atención social que se encargan de proporcionar educación a niños menores de seis años, retomando su finalidad y el grupo social al que va dirigido.

1.1 Evolución de la Educación Preescolar en México

A continuación se describe de manera breve la evolución que ha tenido la educación preescolar en México a través de una cronología en décadas de los sucesos que han contribuido al desarrollo y estado actual de la educación preescolar desde su impulso en 1903 dentro del porfiriato hasta la edición del Programa para Educación Preescolar 2004, retomando las descripciones e investigaciones que han realizado sobre la educación inicial en el siglo XX autores como Araceli Barios, Irene Escalante, Martin Rocha, Elena Galván, Alejandra Zúñiga y Ernesto Meneses.

Las modificaciones a la educación preescolar a lo largo de la historia se han hecho acorde a la situación socioeconómica imperante en cada periodo histórico.

En el año 1903 dentro de la dictadura de Porfirio Díaz y siendo Subsecretario en el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Justo Sierra Méndez (quien sientas las bases para la creación del primer Sistema de Educación Pública en México e impulsa de manera importante el desarrollo de la educación inicial) funda el primer jardín de niños

en México “Federico Froebel”, teniendo como directora a la maestra Estefanía Castañeda y bajo los principios pedagógicos de Pestalozzi y Froebel (Galvan, 2009).

En ese mismo año se crea la segunda escuela para párvulos (niños y niñas) “Enrique Pestalozzi” dirigida por la Prof. Rosaura Zapata Cano; ambas escuelas ubicadas en la Ciudad de México.

Al crearse los primeros Kindergartens no se contaba con un programa educativo como guía didáctica para el trabajo con los párvulos; las actividades desarrolladas mantenían un sentido froebeliano, aunque no se especificaba en principios filosóficos o pedagógicos en ningún documento.

Para Federico Froebel era necesario educar al hombre desde su infancia en un ambiente similar al de su hogar, con el amor y cariño que de este se puede obtener, pero con la seriedad pedagógica y didáctica que favorezcan el desarrollo de los diversos aspecto de la personalidad del hombre (desarrollo integral); para lograr dicho objetivo Froebel señala necesario aprovechar la actividad del niño y su interés innato por el juego como actividad libre y espontanea, orientada pedagógicamente a través del diseño de materiales y actividades (Cuellar, 1992).

A pesar de que en estas escuelas fueron creadas bajo un enfoque froebeliano, en la práctica didáctica las educadoras desconocía la metodología de trabajo, impartiendo contenidos de educación primaria, como gramática, aritmética, geometría, historia, etc. Tras esta problemática se crea en 1908 la Escuela Normal para Profesores y con ella la carrera para párvulos (Galván, 2009).

A pesar de los grandes esfuerzos realizados por las profesoras Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata y Berta Von Glumer impulsando la educación tanto en el cuidado de la calidad de la practica didáctica como en la formación profesional de las educadoras, para 1917 la educación, entre ellas la de párvulos fue suprimida del presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes sumergiendo a estos servicios en la precariedad.

Para 1921 el Lic. José Vasconcelos Calderón crea la Secretaria de Educación Pública Federal, dividida en tres departamentos; el Departamento Escolar, Departamento de Bibliotecas y el Departamento de Bellas Artes, con la perspectiva de vincular la escuela con la realidad social e identificando la necesidad de crear Jardines de Niño para hijos de obreros, incluyo dentro de las Misiones Culturales el fomento a la educación preescolar y la creación de Jardines de Niños (Meneses, 1999).

En el año 1928 se crea la Inspección General de Jardín de Niños dirigida por la maestra Rosaura Zapata, quien impulsa el proyecto de reestructuración de los kindergarten buscando la nacionalización y socialización del Jardín de Niños presentando un programa general para el nivel preescolar basado en el conocimiento del niño, sus intereses y sus necesidades (Galván, 2009).

En el año 1937 dentro del mandato Cardenista debido a la situación política y económica del país la educación preescolar pasa a formar parte de la Secretaria de Asistencia social; para esta época la educación socialista presenta un gran auge en buena parte del mundo, influyendo en el sistema educativo mexicano, se suprimió la literatura infantil tachándolas de sentimentalistas e irreal, insistiendo además en que desde los primeros años de vida los niño debían darse cuenta que eran “trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social”.

Para 1942 la educación preescolar se reincorpora a la Secretaria de Educación Pública, tras su reincorporación se realizan revisiones a los contenidos de los planes y programas. Los nuevos contenidos para los Jardines de Niños empiezan a enfocarse en asignaturas, áreas de desarrollo y aprendizaje del niño, dejando de lado la perspectiva de que los jardines de niños son sólo una continuidad del hogar, en donde las actividades que se realizan no mantienen una disciplina escolar.

A finales de esta década, la expansión del servicio del jardín de niños continúa aumentando con un mayor número de establecimientos con la inauguración del turno vespertino, la incorporación de los jardines de niños particulares y la creación de la atención preescolar de indígenas (Galván, 2009).

La revisión en los contenidos desemboca en el cambio de modelo educativo por el método de Centro de Intereses ideado por Ovidio Decroly , cuyo objetivo es centrar el aprendizaje a las necesidades de los escolares, a partir de conocer los intereses reales de cada uno de los niños; el método de enseñanza ideado por Decroly parte de la búsqueda del aprendizaje espontáneo utilizando la motivación y curiosidad natural del niño, teniendo como base un plan general de estudios que permita al maestro organizar de manera flexible las actividades colectivas (Mariz, 1989).

La década de los 50 continúa con la preocupación por mejorar la educación pública y la enseñanza del preescolar, impulsando en mayor medida la labor y cooperación de las madres de familia en el cuidado y desarrollo de los niños y de los planteles educativos. Para 1957, se celebra en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

Para los años 60 surge el Programa de Jardines de Niños 1960 el cual representa un avance en su diseño y elaboración, se centra en el niño, sus intereses, características y necesidades a partir de la división de cinco áreas:

I. Protección y mejoramiento de la salud física y mental.
II. Comprensión y aprovechamiento del medio natural.
III. Comprensión y mejoramiento de la vida social.
IV. Adiestramiento en actividades prácticas.
V. Juegos y actividades de expresión creadora.

Sobre cada una de estas áreas se señala una serie de actividades para cada uno de los tres grados tomando en cuenta las líneas de desenvolvimiento de la personalidad infantil:

- Pensamiento objetivo
- Pensamiento cuantitativo y relacional
- Pensamiento social
- Expresión y sensibilidad estética

- Expresión lingüística
- Coordinaciones motoras

A partir de esta estructura se presenta un perfil de egreso con destrezas, hábitos y conocimientos que el niño deberá adquirir al finalizar el curso.

Para 1976 tras la reforma educativa de la década de los setenta surge la Guía para Jardines de Niño; en dicha guía se concibe al niño en cinco esferas:

- Cognitiva
- Afectivo-Social
- Sensorio-Motriz
- Lenguaje
- Social

A la par de una guía didáctica se incluyen temas, objetivos, sugerencias de actividades y recomendaciones pedagógicas, que abordan los siguientes temas:

- El hogar y el jardín de niños.
- El niño y su cuerpo.
- Costumbres características del país, tradición y folklore.
- Fiestas decembrinas en México y en otros países, juguetes típicos de México.
- El reino animal, algunas de sus características y los beneficios que proporciona al hombre.
- Características, diferencias y utilidad de vegetales y minerales.
- Comunidad, medios de transporte.
- Medios de comunicación.
- El niño y la sociedad.
- El niño y el arte.

La guía venía acompañada de apartados con orientaciones sobre las características de la infancia, tendencias infantiles, sus intereses, el desarrollo intelectual, necesidades, guía

sobre el lenguaje y el Test de Laurenco Filho, que debía ser aplicado al finalizar el curso para evaluar su grado de madurez en lectura y escritura.

Para finales de los años setenta se edita el Programa de Educación Preescolar (1979) bajo una visión cientista (conductista); dicho programa define la función de la educación preescolar como la respuesta profesional a las necesidades del desarrollo del niño, cuyo objetivo es el desarrollo máximo de cada persona y su integración armónica a la sociedad; mantiene la concepción del niño como un ser inmaduro y no en desarrollo; se continua poniendo énfasis en el dominio de las coordinaciones perspectivo motoras que permitan el aprendizaje de la lecto-escritura, centrando el aprendizaje en la maduración y el desarrollo divididas en 4 áreas:

- Cognitiva
- Emocional-social
- Lenguaje
- Área motora

Cada una de estas áreas se subdividen funcionando como ejes en los que se integran objetivos generales, particulares y específicos, así como sugerencias de actividades; la evaluación de los alcances de los niños se establece y limita a manifestación de conductas generales y particulares en cada área; descuidando aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que no son observables pero que el niño va construyendo dentro de sí.

Ya para 1976 se crea la Dirección General de Educación Inicial al frente de la maestra Guadalupe Elizondo Vega; dentro de los objetivos iniciales de dicha dirección se encontraba subrayar el aspecto educativo de la educación inicial por encima del asistencial elevando la calidad de la educación por medio de los planes y programas educativos asistenciales, a su vez retoma a su cargo las antiguas guarderías que cambian de nombre por el de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) con dos modalidades de servicio escolarizada y no escolarizada atendiendo a niños durante sus tres primeros años de vida, se estableció una red de supervisión para verificar y orientar el funcionamiento de los Cendis además de diseñar un sistema de capacitación para elevar

la eficacia en el trabajo y fomentar la participación de los padres de familia (Meneses, 1999).

La aparición de la Educación Inicial y sus beneficios como influjo decisivo en la estimulación temprana, fue la respuesta al aumento de la inserción de las mujeres al campo laboral y su necesidad por el cuidado y atención de sus hijos menores de tres años que no eran atendidos por la Educación preescolar, tras su aparición y debido al aumento en demanda de estos servicios, instituciones gubernamentales como el DIF diseñaron modelos de atención asistencial-educativa a través de los servicios CADI y CAIC que surgen en la década de los ochenta y sobre los cuales hablaremos ampliamente más adelante.

A partir del Plan de Educación 1976-1982 cuyo objetivo para el nivel preescolar es la ampliación de la cobertura de la Educación a los niños menores de 5 años del país se edita el Programa de Educación Preescolar 1981 (PEP 81).

El Programa de Educación Preescolar 1981 se basa en un enfoque psicogenético; define al niño como un ser activo realizador de su propio desarrollo, la función de la educación preescolar será el favorecer su desarrollo integral a través del trabajo de la educadora, en el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica didáctica.

Para favorecer el desarrollo integral, el programa divide al niño en tres áreas de desarrollo:

- Afectivo-social
- Cognoscitiva
- Psicomotora.

A su vez presenta un mapa de contenidos que deberá ser abordado por la educadora para contextualizar el desarrollo de las áreas a través del diseño de actividades didácticas; cada una de estas actividades deberán ser realizadas través del juego; la metodología de trabajo se presenta a través de situaciones que deberán ser construidas retomando las áreas de desarrollo y las unidades de contenidos definidas por el programa, el objetivo

de las situaciones es hacer que el niño se interese en organizar y desarrollar las actividades que conduzcan a alcanzar el propósito u objetivo de cada situación.

La evaluación se presenta de manera permanente a través del registro de las observaciones diarias de la educadora, así como transversal con una evaluación de diagnostico al inicio del curso y una evaluación terminal al finalizar el curso; dicha evaluación debía responder tanto al desarrollo como al logro de los objetivos en cada situación.

Ya en la década de los 90 se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, del que surge el Programa de Educación Preescolar (1992) emitido por la Dirección General de Educación Preescolar.

El PEP 92 define al niño como el centro del proceso educativo, su desarrollo es el resultado de la relación con su entorno social a partir del cual el menor va construyendo su identidad y aprendizaje.

A diferencia del PEP 81 cuya metodología de trabajo se presenta través de “situaciones” el PEP 92 hace un cambio al trabajar con “proyectos” que son definidos como la organización de juegos y actividades que surgen a través de una pregunta, un problema o una actividad concreta, como fuentes de experiencia que aportan al niño elementos significativos de su medio social.

El proyecto se presenta dividido en etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación; en cada proyecto el programa incorpora sugerencias y ejemplos del desarrollo de proyectos.

Dichas etapas a su vez presenta aspectos centrales en el desarrollo de los proyectos

- Momento de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.
- Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.
- Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto

Este último punto señala que las actividades deben tener relación con un bloque de juego relacionados con aspectos del desarrollo infantil, que deberán ser elegidos para garantizar su desarrollo.

- Juegos y actividades de sensibilidad artística.
- Juegos y actividades psicomotrices.
- Juegos y actividades de relación con la naturaleza.
- Juegos y actividades matemáticas.
- Juegos y actividades de la lengua.

El programa define que el trabajo con proyectos debe ir enmarcado con el cuidado de la organización del espacio y el tiempo educativo, así como de la relación con los padres de familia; presentando apartados en donde se habla de las características y sugerencias a trabajar en estos aspectos.

La evaluación se define como cualitativa, con evaluaciones diarias a partir de las observaciones de la educadora sobre la dinámica de los niños en el desarrollo de los proyectos; con evaluaciones iníciales de diagnóstico y finales al terminar cada proyecto; concluyendo con una evaluación final de un informe del grupo e individual.

Para 1994 una vez culminado el proyecto modernizador que abarco del sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez hasta el sexenio de Carlos Salinas de Gortari con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, México entra en un proceso de transición política; el partido en el poder (PRI) ya sin la mayoría en el congreso pierde las elecciones en el año 2000 (Meneses, 1999).

En el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada, a través de la creación del Plan Nacional de Desarrollo (PND), del que se desprenden los planes sectoriales, el plan del sector educativo y el Plan Nacional de Educación 2001-2006, decreta la obligatoriedad de la educación preescolar.

El Plan Nacional de Educación 2001-2006 tiene cuatro objetivos esenciales que las autoridades federales, estatales y escolares deberán atender para su consecución.

- Alcanzar la justicia y la equidad educativa,
- Mejorar la calidad del proceso y logro educativos
- Transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela.
- La articulación del sistema de educación básica como uno de los objetivos del plan nacional es el eje de la reforma a la educación preescolar, un ciclo formativo con propósitos comunes y prácticas educativas congruentes a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria.

La reforma constitucional del año 2002 trajo consigo una serie de implicaciones a las características de la intervención pedagógica dentro de la educación preescolar, estas implicaciones se expresan en el programa de renovación curricular y el programa de educación preescolar 2004.

El programa de educación preescolar 2004 surge de un diagnóstico a partir de actividades de exploración y consulta de la situación de la educación preescolar, a través del análisis de la practica docente y escolar, la revisión de programas y el análisis de los modelos pedagógicos aplicados en algunos países, así como de la revisión de algunas investigaciones sobre aprendizaje y desarrollo infantil (PEP, 2004).

De esta forma el programa entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005 estructurado con la renovación curricular.

Como se aprecia la evolución y crecimiento de la Educación Preescolar en México no es una historia homogénea, a lo largo del territorio que conforma la republica mexicana la educación ha tenido que adaptarse a las necesidades y carencias de las poblaciones, adoptado modalidades viables para el desarrollo educativo, un ejemplo de esto fue la aparición de los servicios CADI y CAIC que contribuyen ha acercar la educación preescolar a zonas urbano-rurales marginadas, a continuación se presenta la descripción detallada de estos servicios, especificando sus antecedentes, origen y características, así como su estructura de organización.

1.2 Los servicios CADI y CAIC

Los servicios de atención (CADI) Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil y (CAIC) Centros de Asistencia Infantil Comunitario surgen del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la familia (DIF**)** organismo público encargado de instrumentar, aplicar y dar dimensión plena a las políticas públicas en el ámbito de la Asistencia Social, tiene su origen y es heredero de instituciones y programas que en su momento y con otras identidades, constituyeron valiosas respuestas ante las situaciones de desventaja social que han afrontado muchos mexicanos (DIF, 2009).

Su primer antecedente formal es el Programa Gota de Leche que en 1929 aglutinaba a un sector de mujeres mexicanas, quienes se encargaban de proporcionar este alimento a niñas y niños de la periferia de la Ciudad de México. Ello dio origen a la creación de la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, que reorganizó a la Lotería Nacional precisamente para apoyar a la Beneficencia Pública, encargada desde entonces de sustentar acciones de este tipo.

El 31 de enero de 1961, tomando como fundamento los Desayunos Escolares, se crea por Decreto Presidencial, el organismo descentralizado Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI).

Posteriormente, el 15 de julio de 1968 es creado también por decreto Presidencial, la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN) orientando a la atención de niñas y niños huérfanos abandonados, desvalidos, discapacitados o con ciertas enfermedades.

Más tarde en los años setenta se crea el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia, por la afinidad de objetivos se fusiona con la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez, para dar paso al Sistema Nacional DIF.

Fue entonces que en 1977 se crea por decreto presidencial el Sistema Nacional DIF a partir de la fusión del Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI), con la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN)**,** considerando que ambos tenían objetivos y programas comunes que debían cumplirse a través de un solo organismo, el cual coordinara los programas gubernamentales y en general las acciones a favor del bienestar de las familias mexicanas (DIF, 2009).

Los apoyos a estas instancias han estado determinados por la situación socioeconómica imperante en México en sus diferentes periodos históricos, es así como el gran intereses que alcanzo la asistencia social durante la década de los 60 fue debido a que México viva un periodo de estabilidad "social", económica y política, que permitió favorecer el desarrollo de las familias mexicanas.

Dentro de los programas a los que da dimensión el DIF se encuentran los referentes a la educación y asistencia social a niños menores de 6 años, de los que se desprenden los servicios CADI y CAIC.

Los propósito de los servicios CADI y CAIC son el ofrecer atención y protección a los menores, sobre todo a aquellos que provienen de familias que enfrentan mayor adversidad para su desarrollo, a través de integrar acciones conjuntas junto con las familias y la comunidad (Casas, 2003).

Los Centros CADI surgen hace veinte años como medios para dar respuesta a las necesidades de dichas familias, centrándose en madres trabajadoras con necesidad de atender y cuidar a sus hijos mientras ellas laboran; los servicios CADI aparecen como respuesta a la creciente participación e ingreso de la madres de familia al ámbito laboral con el propósito de contribuir al desarrollo familiar y debido a las carencias económicas que muchas de estas enfrentan, esta situación genera dentro de la familia y las comunidad en general la necesidad de contar con servicio de atención y protección a los menores.

El creciente ingreso de la mujer al ámbito laboral exigió la creación y extensión de los servicios CADI que brindaron calidad en la atención integral para desarrollo del menor. A pesar de la gran demanda de estos servicios, el crecimiento de los centros fue en decremento debido al alto costo que representan su instalación y operación (Casas, 2003).

Ante la problemática económica y los esfuerzos que exige la instalación de CADI, fue necesario buscar alternativas que permitieran ampliar la atención a los niños de zonas socialmente desprotegidas con este fin se diseño el modelo CAIC, el cual surge como

respuesta a las necesidades de familias ubicadas en comunidades marginadas, carentes de prestaciones sociales.

A diferencia de los servicios CADI los centros CAIC presentan una composición heterogenia de los grupos y un modelo semiescolarizado, cubriendo un horarios de atención que va de 4 a 8 horas diarias.

Los servicios CAIC en sus 15 años de existencia dan respuesta a la demanda de brindar atención temprana a niños menores de 6 años en situación de vulnerabilidad, a través de la suma de diversas instancias como son la familia, la comunidad, el municipio, el estado (a través del DIF estatal), así como de la participación del DIF nacional.

La instalación y operación de los servicios CAIC requiere la colaboración de sociedad y gobierno para su viabilidad, es por esto que uno de objetivos de este modelo es involucrar a las familias y comunidad en la dinámica de los centros.

La organización que hace posible la operación del modelo asistencial-educativo intervienen diferentes figuras en una estructura jerárquicamente integrada, esta estructura incluye el trabajo de las orientadoras comunitarias en los centros, la participación de padres y madres de familia, las medidas de apoyo en el ámbito municipal, la coordinación que se realiza desde las estructuras del gobierno estatal y finalmente el establecimiento de la normatividad por parte de la instancia nacional (Casas, 2003).

Esta estructura presenta cinco niveles de operación que intervienen en cadena para hacer que el modelo asistencial-educativo opere:

Primer nivel de operación: interrelación de la responsable con los niños y niñas.
Segundo nivel: participación de padres y madres.
Tercer nivel: apoyo municipal.
Cuarto nivel: coordinación estatal
Quinto nivel: coordinación nacional

Bajo esta estructura CADI y CAIC no sólo son un servicio a la comunidad, si una estrategia comunitaria, a partir de la cual las familias organizadas participan directa o indirectamente en la asistencia y educación de sus hijos. Los centros son detonantes para que la comunidad revalore la importancia que tiene la infancia en el futuro de la comunidad y reestructure su forma de trato para responsabilizarse del bienestar y el desarrollo de los niños y niñas.

Para el año 2006 surge El Modelo Educativo Asistencial como resultado de las reformas al sistema educativo realizadas en el 2001 y del diagnostico realizado por el mismo DIF a los servicios en el año 2003, dicho diagnostico presenta los resultados obtenidos del estudio realizado para conocer el funcionamiento y características de los servicios CADI y CAIC, la evaluación partió del análisis de los cinco niveles de operación, de los resultados obtenidos el DIF planteo nueve propuestas que son la base del diseño del Modelo para CADI y CAIC.

Dentro de estas propuestas se resalta la búsqueda por impulsar el carácter educativo en los servicios asistenciales, siendo el primer paso el diseño de un programa educativo que fortalezca y homogeneicé la práctica didáctica, remplazando a los manuales y guías de las educadoras. Este programa debería presentar un marco de acción general que contemple una reconfiguración del programa de atención a la infancia temprana como un programa de desarrollo comunitario, articulando la participación de padres, madres y comunidad para crear mejores condiciones para el desarrollo de la infancia.

Es de esta forma como los servicios CADI y CAIC han adoptado modalidades viables para su desarrollo y funcionamiento, adaptándose a las características de la población a la que va dirigida, a continuación se describen las modalidades educativas presentes en la educación preescolar y que son adoptadas por las diversas instancias que se encargan de impartir educación preescolar.

1.3 Modalidades de la Educación Preescolar en México

La Dirección de Educación Inicial, instancia que depende de la Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos del Distrito Federal y de la Secretaría de Educación Pública, es la encargada de prestar atención educativa y asistencial a niños entre 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses de edad, a través de tres modalidades educativas: (SEP, 2009)

- Escolarizada
- Semi-escolarizada
- No escolarizada

- La modalidad Escolarizada opera regularmente en sectores urbanos a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); ofreciendo servicios asistenciales y educativos a niños que van de los 45 días de nacido hasta los 5 años 11 meses; su financiamiento es solventado por la propia institución a través de la Secretaria de Educación Pública; su operación y administración es guiada por la misma Secretaria de Educación Pública a través de la Dirección de Educación Inicial y del Programa de Educación Preescolar (PEP 04).

- La modalidad semi-escolarizada surge en la década de los 90 con la creación de los Centros Infantiles Comunitarios (CIC) que actualmente llevan el nombre de Centros de Educación Inicial (CEI); la modalidad semi-escolarizada brinda atención a niños de entre 2 a 4 años de edad que viven en comunidades urbano marginadas del Distrito Federal; el financiamiento de estos centros educativos combina las aportaciones de la comunidad con la de la institución que la promueve; de igual forma la administración y operación de estos centros educativos combinan la partición de los padres y madres de la comunidad, de donde se seleccionan las personas que se van a desempeñarse como agentes educativos de esta modalidad, correspondiendo a la Dirección de Educación Inicial el apoyo a través de su supervisión.

- La modalidad no Escolarizada opera en comunidades rurales y urbano marginadas (que no cuentan con ninguna prestación social), a través de las

madres y padres de familia que reciben orientación en el cuidado y estimulación del desarrollo del niño; este trabajo se realiza a través de módulos y sesiones de trabajo, dirigidas por educadores comunitarios, en donde se establecen pautas y prácticas de crianza que generen dentro de la comunidad marcos educativos, así como la sensibilización de la comunidad hacia la importancia de educar a los niños para el desarrollo de la comunidad.

Cada una de estas modalidades tiene su desarrollo a partir del trabajo de instituciones encargadas de impartir Educación Preescolar en México, dicha modalidad son adoptadas en base a la población a la que va dirigida, a continuación se presentan las instituciones encargadas de impartir educación preescolar en México.

1.4 Instituciones encargadas de impartir Educación Preescolar en México

Debido a factores como el crecimiento demográfico, los problemas económicos que afectan de manera directa a las familias, la inserción de la mujer al ámbito laboral y la promulgación constitucional de la obligatoriedad de la educación preescolar; se ha incrementado de manera importante la demanda a los servicios en educación preescolar, a pesar de los esfuerzos de la Secretaria de Educación Pública para ampliar dichos servicios estos no han sido suficiente para cubrir la demanda que existe (Casas, 2003).

A partir de este contexto además de la Secretaria de Educación Pública existen otras instituciones gubernamentales que prestan servicios en educación preescolar como son: el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

- IMSS, el Instituto Mexicano del Seguro Social de acuerdo en lo dispuesto en los artículos 201 y 207 de la ley del seguro social, publicada en el Diario Oficial de la Federación en su reforma el 17 de diciembre del año 2001 es la institución encargada de proporcionar a los hijos(as) de las madres trabajadoras aseguradas, padres viudos o divorciados a los que judicialmente se le hubiere confiado la

custodia de sus hijos, todos aquellos elementos que favorezcan su desarrollo integral, a través de la práctica de acciones de alto valor educativo, nutricional, de preservación y fomento de la salud a menores de 43 días de nacidos hasta los 4 años de edad a través de los servicios de Guarderías (IMSS, 2009).

- En 1983 la ley del ISSSTE recoge la obligación del estado de brindar el servicio de estancias infantiles, asegurando espacios apropiados para la protección y desarrollo de los hijos menores de seis años de madres trabajadoras al servicio del estado, creando Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil que actualmente se mantiene a través de dos modalidades de operación: Estancias Propias (dirigidas completamente por el ISSSTE) y Estancias de Participación social (cuya dirección es asumida por la sociedad y el ISSSTE); la supervisión de la operación de estas estancias está a cargo de la Dirección de Prestaciones Económicas, Sociales y Culturales, de las delegaciones estatales y regionales, de la comisión de vigilancia del ISSSTE, así como de la dependencias estatales y municipales como protección civil, la Secretaria de Educación Pública y Sector Salud (ISSSTE, 2009)

- La Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL) es la encargada de formular y coordinar las políticas públicas y sociales para el desarrollo y bienestar de las familias mexicanas, a través del Plan Nacional de Desarrollo, cuyo objetivo es el mejorar los niveles de educación y de bienestar de los mexicanos; acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades; impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva; fortalecer la cohesión y el capital sociales; lograr un desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza, así como ampliar la capacidad de respuesta gubernamental para fomentar la confianza ciudadana en las instituciones (SEDESOL, 2009).

  Para cumplir estos compromisos SEDESOL se organiza mediante programas sociales que surgen de acuerdo a los requerimientos de la población; dentro de este conjunto de programas se encuentra Estancias Infantiles para Madres Trabajadores que apoya a madres trabajadoras y padres con hijos de entre 1

hasta 3 años 11 meses de edad y entre 1 año y hasta 5 años 11 meses de edad a través de subsidios a los servicios de cuidado y atención infantil para su hijos.

La modalidad en la operación de estas Estancias Infantiles retoma el modelo del ISSSTE de participación social, bajo esta modalidad de operación una persona o grupo de personas físicas o morales que deseen y puedan ofrecer servicios de cuidado y atención infantil pueden afiliarse a este programa recibiendo un apoyo de 35 mil o 15 mil pesos.

La dirección de este programa corre a cargo de manera conjunta entre la Secretaria de Desarrollo Social y el DIF quien se encarga del diseño del programa educativo así como de la capacitación de los responsables educativos.

En el siguiente capítulo profundizaremos sobre los aspectos generales del curriculum siendo este nuestro objeto de estudio (programas) presentando un panorama de su papel en la educación y la importancia de la interrelación de cada uno de sus ámbitos en la práctica educativa.

CAPÍTULO II.

EL CURRICULUM FORMAL

2.1 Aspectos generales del curriculum

Al tratar de estructurar la definición de currículo, se debe estar consciente de la complejidad y amplitud que le ha sido atribuida a este concepto, sólo bajo esta perspectiva es posible tener un panorama lo bastante amplio del papel del curriculum dentro de la educación escolarizada.

Diferentes autores han dado su propia definición, cada una con matices y aspectos diferentes en donde el curriculum se inserta.

Bajo esta perspectiva Gimeno (1988) describe cinco ámbitos formales desde donde el curriculum puede analizarse.

1. El punto de vista sobre su función social, en tanto que enlace entre la sociedad y la escuela.

2. Proyecto o plan educativo pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.

3. Se habla del curriculum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.

4. Se refiere al curriculum quienes lo entienden como un campo práctico.

5. También se refiere a el quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

Al igual que Gimeno (1988**),** Posner (2005) hacen consciente la complejidad, amplitud y diferencias entre las concepciones de curriculum examinando algunas concepciones habituales.

1. Alcance y secuencia. Este concepto supone que hay una clara distinción entre fines educativos y medios, al restringir el concepto de currículo a planes educativos dejando por fuera las realidades. Este concepto coloca el currículo en el papel de guía tanto de las decisiones instruccionales como de las evaluativas.

2. Sílabo. Es un plan para un curso completo. Incluye las metas y/o la justificación del curso, los temas, los recursos utilizados, las asignaturas establecidas y las estrategias de evaluación recomendadas. Representa el plan para un curso, tanto de relacionados con los medios como de sus fines.

3. Tabla de contenidos. Al equiparar el currículo con esquema de contenidos se supone que el contenido de la enseñanza es equivalente al plan curricular. Cuando el único propósito de la educación es trasmitir información y la enseñanza consiste en cubrir un contenido, esta definición puede ser suficiente. Sin embargo, cuando la educación y la enseñanza tienen otro propósito entonces la tabla de contenidos deja de responder preguntas con respecto a los objetivos y a los métodos de enseñanza.

4. Libro de texto. "Los textos tradicionales presentan el contenido, sin mucha orientación sobre lo que es importante aprender o como enseñar. Es más apropiado describir los textos contemporáneos como sistemas instruccionales. Estos incluyen guía para el profesor, guía de estudio para los estudiantes o manuales de práctica, exámenes, diapositivas, elementos de laboratorio y materiales didácticos complementarios.

5. Plan de estudio. Conduce a una visión del currículo como una serie de planes que el estudiante debe recorre.

6. Experiencias planeadas. Muchos educadores progresistas sostienen que el currículo es más que un conjunto de documentos. Comprende todo un conjunto de experiencias hacia los estudiantes, planeados por el colegio.

En contraste si bien Coll (1991) señala lo complejo del concepto no se detiene a describir cada uno de los aspectos en los que se ve involucrado el curriculum.

Más allá de buscar estructurar una definición de lo que es el curriculum, describe sus funciones, lográndolo precisar como el proyecto que preside las actividades educativas escolares precisa su intención y proporciona guía de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución .

“El curriculum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el maestro” (Coll, 1991)

Esta concepción del curriculum parte de la idea de que ciertos aspectos del crecimiento personal considerados importantes en el marco de la cultura del grupo no tendrán lugar de forma satisfactoria o no se producirán en absoluto a no ser que se suministre una ayuda especifica que ponga en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con este fin. (Coll, 1991)

Es bajo este concepto de curriculum que se trabajara con base en el análisis curricular.

Otro punto importante al hablar de curriculum es que al mismo tiempo estamos describiendo la concreción de la función de la propia escuela, es decir, que el curriculum se inserta dentro de un contexto y momento social e histórico en el cual adquiere sentido y forma, se trata de un fenómeno escolar que expresa determinaciones no estrictamente escolares.

Dentro del curriculum de una institución educativa inciden diferentes fuerzas con intereses a los que Gimeno (1988) denomina “subsistemas exteriores”, los cuales determinan las características y diseño del currículo; siendo este el aspecto de la función social que caracteriza al curriculum como una praxis en donde se establece un dialogo entre los agentes involucrados en la institución.

De esta forma se diferencian dos elementos del curriculum:

- La praxis del curriculum
- La teorización del currículo

Esta última se ocupa de las condiciones de realización del mismo, contribuyendo a la concreción del curriculum dentro de la praxis en un contexto determinado.

Es aquí en donde adquiere sentido el análisis curricular, tanto sus contenidos, como sus formas son básicas para entender la misión de la institución educativa, verificando si la propuesta curricular satisface las necesidades sociales a las cuales pretende responder.

Es decir que el análisis curricular aparece como una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos concretos busca.

El análisis curricular se vuelve imprescindible dentro de las instituciones educativas al formar parte de diferentes aspectos que configuran en gran medida la realidad no sólo de la institución si no de la misma dinámica dentro del salón de clases, motivo por el cual es imposible definir el currículo como si se tratase de una cosa.

El curriculum como una praxis significa que en su configuración intervienen diferentes acciones dentro de condiciones concretas, cada uno de estos elementos juegan un papel importante dentro del marco curricular y su relación no debe establecerse de manera lineal si no entenderse como algo construido en un cruce de influencias (a los que Gimeno denomina subsistemas exteriores) y campos de actividades que también representan los ámbitos del curriculum.

A continuación se describen los tipos de curriculum que se presentan confluyendo en la dinámica escolar.

2.2 Tipo de Currículos

Esta complejidad y amplitud del currículo se expresa en los cinco tipos de currículo que describe Posner (2005) contribuyendo directamente o indirectamente a la dinámica escolar y al desarrollo académico de los estudiantes:

1. **El currículo oficial.** Está documentado en tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenidos y lista de objetivos. Su propósito es dar a los profesores una base para la planeación de las lecciones y la evolución de estudiantes y a los administrativos una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados.

2. **El currículo operacional.** Comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y por su importancia es comunicada al estudiante y administrativo. Los profesores tienden a interpretarlo a la luz de su propio conocimiento, creencias y actitudes.

3. **El currículo oculto.** Generalmente no es reconocido por los formuladotes de los colegios aunque puede tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes que cualquier otro currículo oficial u operacional. Los mensajes de currículo oculto se relacionan con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimientos escolares, entre otros.

4. **El currículo nulo**. Está conformado por temas de estudio no enseñados, y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las que son ignorados.

5. **El extracurrículo.** Comprende todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares. Contrasta con el currículo oficial en virtud de su naturaleza voluntaria y de su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes.

La aparición de los cinco tipos de currículos en una institución es simultánea afectando las características del entorno educativo de la institución y contribuyendo de manera significativa al desarrollo de los estudiantes y la institución.

El análisis de la realidad escolar no puede ser entendida, sin ser conscientes de la multiplicidad del currículo, cualquier análisis que tenga por objeto conocer a fondo la dinámica de una institución educativa no debe limitarse a un sólo aspecto que involucra al currículo, debido a que estos no son elementos aislados dentro del entorno educativo, si no elementos que interactúan unos con otros conformando la dinámica del contexto escolar –institución, aula-, además de determinar el camino que deberá seguir el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Para Coll (1991) son cuatro las fuentes del currículo que precisan las intenciones y el plan de acción a seguir en la educación, dichas fuentes dan sentido y son una guía para diseño curricular, su análisis permite establecer las bases que utilizaron los diseñadores para la elaboraron el currículo.

1. Análisis Psicológico: Aporta información relativa a los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno, ayudando de este modo a planificar de forma más eficaz la acción pedagógica.

2. Estructura interna de las disciplinas: Contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar una estructura interna y las relaciones que existen entre ellos, siendo decisiva sus aportaciones para establecer secuencia de actividades de aprendizaje que faciliten al máximo la asimilación significativa.

3. Análisis sociológico: Permite determinar las formas culturales o contenidos cuya asimilación es necesaria para que los alumnos puedan ser un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural; permite así mismo asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar.

4. Experiencia pedagógica: Aporta nuevos puntos de vista y ofrece alternativas, pero integra las experiencias que han sido exitosas, esto obliga a que el currículo este permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se deriven de su contrastación.

2.3 Ámbitos del Currículo

A continuación se abordarán los tres aspectos en los que se desarrolla el curriculum, su diseño, desarrollo y evaluación, cada uno de ellos implica un proceso importante para la concreción y éxito del mapa curricular por lo que la relación entre ellos debe entenderse de manera estrecha y bidireccional permitiendo no sólo la concreción en la práctica del curriculum sino una oportunidad de mejora y perfeccionamiento en su evaluación (Casarini, 1999).

a) Diseño curricular

Al ser la enseñanza y el aprendizaje procesos y actividades intencionales resulta imprescindible su planificación ya que si en ella aparece imposible determinar la finalidad de tales procesos así como del desarrollo de los mismos, lo que a su vez limitaría la posibilidad de análisis y transformación.

El diseño curricular aparece como un proceso de toma de decisiones para la elaboración del curriculum, previo a su desarrollo que configure flexiblemente el espacio instructivo donde se pondrá en práctica.

Las actividades de diseño aparecen en un espacio intermedio entre las intenciones y finalidades que se persiguen y la práctica educativa; esto marca una relación importante entre el proceso de diseño y desarrollo del curriculum, es decir, que el diseño curricular requiere del análisis de la práctica educativa para ser estructurado permitiendo configurar adecuadamente la practica del trabajo del docente.

Para Casarin (1999) la fragmentación del diseño y desarrollo del currículum -asimilarlos como dos aspectos separados- limita a uno de otro; en la medida en que no se descuide su interdependencia, tienen mayor posibilidad de crecimiento.

De esta manera el diseño curricular aparece como el instrumento encargado de guiar las acciones de los profesores a partir de proporcionar información sobre qué, cuándo y como enseñar y evaluar; abierto siempre a las posibilidades de modificación y

corrección que surgen de su concreción y desarrollo, convirtiéndose en un proceso de enriquecimiento progresivo (Coll, 1991).

La forma, estructuración y representación de las ideas, acciones y contenidos se le conoce como modelo curricular, este modelo sirve de guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la practica, cada uno de los modelos curriculares parten desde una perspectiva practica y teórica que guía la reflexión y plantación de la toma de decisiones del diseño curricular, sin perder nunca de vista las variables contextuales y las condiciones reales en donde pretende ser instalado.

La utilidad de los modelos curriculares reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quienes va dirigido.

Román (2003) desarrolla una clasificación de cuatro tipos de modelos:

Modelo academicista

Este modelo está centrado en los contenidos como forma de saberse que se estructuran en asignaturas para ser interiorizados; la estructuración, organización y secuenciación de los contenidos y las asignaturas determina a su vez otros tipos de modelos: disciplinares, interdisciplinares, integrados, multidisciplinares.

Dentro de estos contenidos están presentes de una manera u otra los elementos básicos de la cultura ya sea como capacidades, destrezas, valores, actitudes, métodos, procedimientos o actividades, todo conocimiento desarrollado de manera no intencional forma parte del currículo no oficial u oculto.

Modelo tecnológico

Centra su diseño en especificar las finalidades o resultados deseados; estos resultados son estructurados a través de objetivos que pueden ser generales, específicos u operativos, la concreción de los contenidos por medio de las tareas o actividades tendrá

la finalidad de conseguir dichos objetivos generando conductas observables, medibles y cuantificables.

Este modelo conocido también como conductual parte de una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje como procesos regulables y medibles, sus fundamentos teóricos psicológicos se basan en un enfoque conductual cuya idea clave se basa en el paradigma estimulo-respuesta-refuerzo.

Modelo imperativo

Se nutre de diferentes perspectivas que perciben los procesos de enseñanza y aprendizaje como actividades complejas, cambiantes, difíciles de controlar y predecir técnicamente, la concepción de la enseñanza de este modelo se inserta en una reconceptualización de la cultura y reconstrucción que permita el desarrollo de actividades valores e ideales sociales.

Esta concepción de la enseñanza determina la consideración del curriculum abierto flexible y contextualizado, centrando su diseño, desarrollo y evolución en el proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo en los resultados.

Partiendo la reflexión del diseño curricular a partir de modelo imperativo; el diseño debe garantizar la construcción de objetivos en forma de capacidades los contenidos deberán ser presentados como problemas que serán adquiridos a través de métodos actividades o procedimientos amplios, contextualizados partiendo siempre de los conocimientos previos de los alumnos; a su vez la evaluación en lugar de centrarse solo en los resultados finales cuantitativos esta se dará de manera cuantitativa, formativa presente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Modelo socio-crítico

El modelo socio-crítico parte del entendimiento del alumno como un sujeto libre y singular con características y necesidades especificas, el aprendizaje de los contenidos socialmente significativos son priorizados dentro de actividades constructivas aprovechando situaciones conflictivas que promuevan la negociación y el dialogo

generando con ello aprendizajes compartidos que desarrollen en los alumnos valores cooperativos, solidarios y liberadores.

El modelo socio-crítico percibe como un instrumento de reproducción de relaciones y desigualdades al curriculum oficial a diferencia considera el uso de un curriculum contextualizado, negociado y pactado a las características y necesidades de los agentes involucrados.

b) Desarrollo Curricular

Es importante no perder de vista que el curriculum es a final de cuentas una propuesta educativa bien estructurada que adquiere valor cuando ésta es contrastada con la realidad en la que se plasma, es decir, que es en la practica educativa y en las actividades en las cuales se concretan las ideas, intenciones y valores adquieren significado.

Gimeno (1988) define al curriculum como el puente entre la teoría y la acción entre intenciones y proyectos y realidad, por lo que se vuelva imprescindible al análisis de la estructura práctica en el desarrollo del curriculum.

Entendiendo el curriculum como una propuesta bien articulada que determina las características de los elementos que se involucran en el procesos de enseñanza aprendizaje, el profesor y el alumnos adquieren un papel muy importante en su concreción si bien el curriculum precisa las intenciones y guía las acciones de los profesores en su practica didáctica, en la medida que los profesores se apropian del curriculum a través de la autonomía que éste les brinda en la construcción de actividades y tareas que concreten los contenidos e intenciones del curriculum el profesor adquiere un gran responsabilidad en su diseño instruccional.

Al igual que Casarini, Coll (1991) entiende el proceso de diseño y desarrollo curricular como dos aspectos muy vinculados, señalando que en la medida que un diseño curricular consiga implantarse y generalizarse y sea realmente utilizado por los

profesores en su práctica diaria, el proceso de desarrollo y por lo tanto su mejora y enriquecimiento, estarán asegurados.

c) Evaluación curricular

La evaluación, así como otros aspectos de la educación escolarizada, como son la concepción del aprendizaje, la enseñanza, el papel del profesor y el alumno han estado en constante evolución.

La evolución sobre la conceptualización de la evaluación dentro de la educación y las instituciones educativa o no educativa aparece vinculada con la aparición y desarrollo de paradigmas o enfoques psicopedagógicos (conductismo, constructivismo, sociocultural), así como de los cambios en el contexto político y social, (Rosales, 1990).

Para Stufflebeam (1985) la evolución de la evaluación curricular durante el siglo XX distingue cinco etapas:
El periodo pre-tyleriano
La época tyleriana
La época de la inocencia
La época del realismo
La época del profesionalismo

La década de los cuarentas presencio la competencia bélica, tecnológica, científica y de modelos económico y sociales entre EEUU y Rusia, conocida mejor como guerra fría; para 1957 Rusia lanza el primer satélite al espacio, el sputnik, suceso que enciende las luces de alerta del gobierno estadounidense al verse en desventaja en el desarrollo científico y tecnológico con respecto a Rusia; pronto el gobierno norteamericano comenzó el desarrollo de reformas a su sistema educativo, así como el impulso económico a proyectos nacionales en reformas curriculares (Stufflebeam, 1985).

En este contexto la evaluación apareció como el instrumento necesario para juzgar la eficacia de las políticas educativas así como del uso de los recursos económicos.

Para 1942 Ralph W. Tyler presentó el primer modelo curricular de evaluación (modelo tyleriano) conceptualizando la evaluación como el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza, estableciendo el nivel al cual han llegado los cambios en el comportamiento y que tanto se acercan a los definidos en los objetivos.

Para Tyler, la evaluación debía mantener un carácter recurrente, su función debería ser la de retroalimentar el desarrollo y operación del programa buscando mantener la congruencia entre los objetivos definidos y el trabajo realizado.

Sin embargo, a pesar de estas grandes aportaciones conceptuales y metodológicas el modelo tyleriano en su desarrollo se limitó exclusivamente a valorar el logro final (Stufflebeam, 1985).

Esta reducción de la conceptualización y metodológica de la evaluación no logró cumplir las expectativas que de ésta se esperaban, sus resultados sirvieron de poco para los diseñadores curriculares y para identificar los factores que contribuyen a identificar la efectividad de los programas.

De esta desilusión de la conceptualización y metodología de la evaluación autores como Cronbach y Scriven redefinieron la conceptualización de la evolución orientándola a la toma de decisiones; para Cronbach la evaluación debe tener como propósito recopilar y utilizar la información para llevar a cabo la toma de decisiones en torno a la mejor implementación del plan o programa; a su vez la evaluación deberá contemplar dos momentos la evaluación formativa desarrollada durante el proceso de implementación o desarrollo curricular y la evolución sumativa que deberá efectuarse al finalizar la implementación del plan (Stufflebeam, 1985).

Las aportaciones conceptuales de Cronbach y Scriven dieron origen a una serie de modelos que partieron de estos principios evaluativos, uno de los cuales fue la construcción modelo CIPP desarrollado por Stufflebeam.

El modelo CIPP parte de la concepción de la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las

metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados y el perfeccionamiento (Stufflebeam, 1985).

El propósito principal de la evaluación será el proporcionar información útil para el proceso de toma de decisiones, la metodología de evaluación se constituye a través de cuatro tipos de evaluaciones:

- Evaluación del contexto
- Evaluación de insumos
- Evaluación de los procesos
- Evolución del producto

E. Contexto: Permite determinar las metas del programa o sistema a partir del análisis teórico que fundamenta el curriculum, así como de identificar las necesidades u objetivos no satisfechos.

E. Insumo: Permite determinar los elementos con los cuales se cuenta para poner en marcha el curriculum y valorar su eficacia y eficiencia.

E. Proceso: Busca recolectar información sobre la organización y actividades académicas y la puesta en marcha de lo especificado en el plan; determinando si los procedimientos y operaciones desarrolladas coinciden con los planteados.

E. Productos: Recopila información de los recursos alcanzados al aplicarse el plan de estudio; determinando si las metas y propósitos fueron logrados, así como de los factores que influyeron en su consecución.

A partir de esta estructura de la evaluación la metodología de trabajo del modelo CIPP debe mantener un carácter dinámico y cíclico, de la información recolectada se inicia el proceso de toma de dediciones y por consiguiente la reestructuración del plan de estudio, una vez estructurado el plan el modelo CIPP vuelve a ser aplicado en sus cuatro fases a el nuevo plan.

A partir de estas aportaciones el siglo XX presentó la consolidación de la evaluación como práctica profesional dentro y fuera de las instituciones educativas consolidándose como disciplina autónoma.

En el siguiente tema se retomara el ámbito del diseño curricular para entender la importancia de los modelos curriculares, esto no limita la relación del tipo de modelo con los otros dos ámbitos, muy al contrario el modelo determinara las características del desarrollo y evaluación curricular, sólo servirá de base para establecer su importancia en el origen del curriculum.

2.4 Modelos Curriculares

La mayoría de las propuestas presentan modelos entendidos como planteamientos teórico metodológicos a los cuales ubica en un marco de referencia más o menos preciso, a la vez que asumen una concepción determinada y proponen algunos lineamientos para el desarrollo curricular (Glazman y Figueroa, citados en: Díaz, Lule Pacheco, Rojas & Saad, 2000).

Cada uno de los modelos curriculares presenta una propuesta metodológica en base a la cual se inicia el desarrollo o diseño curricular, dificultando la posibilidad de integrarlas en una sola propuesta metodológica aun a pesar de que existan entre ellas algunas similitudes.

Dentro del ámbito de diseño curricular ya abordamos de manera general la función del modelo curricular, a continuación se mencionan algunos de modelos que por su influencia en el campo curricular han centrado las bases para los trabajos en el diseño y análisis curricular.

Uno de los primeros modelos que ha tenido una gran influencia en la planificación curricular, como menciona Díaz et. al (2000) “uno de los primeros modelos que tuvo cierta influencia en México, fue el de Ralph Tyler quien afirma que para planificar un currículo escolar es necesario responder a cuatro preguntas”

1. ¿Qué fines necesita alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿Cuáles ofrecen posibilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de forma eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar sise han alcanzado los objetivos propuestos?

Este modelo curricular se centra en los objetivos o fines deseados por las instituciones educativas, en base a los cual se iniciara el diseño curricular, estableciendo y organizando los medios con los cuales se alcanzaran los fines educativos; "Tyler considera que las metas y los objetivos educativos son imprescindibles y se deben trasformar en criterios para seleccionar el material" (Díaz et al, 2000).

Los criterios para la selección de objetivos dependen, en gran medida de las fuentes de información que se tomen en cuenta, Tyler menciona cinco posibles fuentes:

1. El estudio de los propios educandos.
2. El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela.
3. Las consideraciones filosóficas.
4. La función de la psicología del aprendizaje.
5. Los especialistas en distintas asignaturas.

Esta selección de objetivos pasa por una serie de filtros, como son la filosofía de la institución, el material para su realización y el cumplimiento de las condiciones intrínsecas del aprendizaje.

Una vez determinados los objetivos, se diseñan las actividades que permitirán alcanzarlos; estas actividades deberán de propiciar experiencias de aprendizaje que permitan la interacción de los estudiantes con las condiciones del medio en las cuales se desarrollan, deberán estar organizadas a partir de una serie de criterios como son: la continuidad, secuencia e integración.

Por último, el planificador deberá determinar en qué medida se están alcanzado los objetivos, a partir de la organización establecida de las actividades, esto requiere de la

evaluación y seguimiento del desarrollo de las actividades a partir del desarrollo de las conductas en los alumnos, permitiendo determinar los errores y aciertos del programa.

En contraste al modelo de Tyler, el modelo o propuesta curricular de Johnson no centra el diseño en los objetivos o fines educativos si no en los resultados que de este diseño se pretenden alcanzar dentro de la dinámica de la institución; "El currículo se concibe como una serie de resultados del aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas áreas de contenido" (Díaz, et al, 2000).

De esta forma dentro del modelo de Johnson, la selección va dirigida hacia los resultados que se esperan del aprendizaje contrario a lo que sucede dentro del modelo de Tyler en donde los criterios y fuentes para la selección son para determinar los objetivos.

Jonson establece que la función del currículo es guiar la enseñanza, entendida como una interacción entre el agente de enseñanza y los estudiantes; al igual que Tyler establece una fase de evaluación, que permita encontrar los errores estructurales y las omisiones de la selección de contenidos; así como la efectividad del currículo (Díaz, et al. 2000).

Otro modelo que basa su planificación de la enseñanza en función de objetivos es el Modelo de Taba; sólo que a diferencia del modelo Tyleriano este modelo distingue dentro del diseño y la planificación curricular los conceptos de finalidades y objetivos específicos de la educación.

Para Taba las finalidades "son enunciados muy generales que sirven de orientación para establecer objetivos más precisos centrados en la adquisición por el alumno de conocimientos, habilidades y actitudes" (Rosales, 1988)

Para este autor los objetivos son parte fundamental porque sirven como ayuda para los profesores en la toma de decisiones respecto a los componentes y funciones del currículo como son: seleccionar y organizar experiencias y materiales, evaluar, etc.

Otro elemento que diferencia el modelo de Taba y el de Tyler es la fase de diagnóstico de la realidad sobre la que se actúa dentro del proceso de planificación, la que permite determinar el contexto y entorno social sobre el cual se pretende instalar el currículo.

Es importante señalar que cada uno de estos modelos de planificación curricular están basados en función de objetivos, subordinando todos los componentes del currículo a los objetivos de aprendizaje como son los contenidos, medios, metodología, interacción y organización; lo que acarrea una serie de limitantes importantes dentro del desarrollo del currículo.

Modelo de Competencias

Para Bogoya (2000) la aparición del Modelo de competencias dentro de la metodología para el diseño curricular de programas y planes de estudio surge del problema de disparidad entre la oferta de las instituciones educativas y la demanda de las empresas, esta problemática se define como el contraste entre el perfil de egreso academicista que ofrecen las instituciones educativas y universidades contra las necesidades teórico prácticas que demanda la estructura empresarial.

Esta problemática que aparece a nivel mundial planteó el reto de definir el conjunto de competencias necesarias, así como incorporar en cada uno de los niveles educativos su desarrollo, con el objeto de articular la educación y la productividad empresarial hacia el mismo camino.

El programa de educación preescolar 2004 (PEP, 2004) define competencia "como el 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" (PEP, 2004).

El uso del término de competencias se ha venido expandiendo dentro del entorno educativo introduciéndose en el diseño curricular; Bogoya (2000) señala que este término ha adquirido un gran interés, así como una cierta inquietud sobre su preciso significado debido a su ambigüedad, sin embargo establece que en general el término de competencias se dice de alguien que se desempeña con eficacia en un determinado

dominio de la actividad humana, como puede ser la adquisición de habilidades sociales, expresión gráfica, construcción aritmética, etc.. las cuales requieren de un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas.

Este interés generado por las competencias y su incidencia en los procesos pedagógicos ha originado dentro del diseño y planeación curricular un lapso de la insistencia en contenidos, con su rito de memoria autoritaria, a un enfoque de competencias, definidas como un saber hacer en contexto.

Esta renovación curricular dentro de los programas de educación preescolar con base a un modelo de competencias trae consigo una serie de consecuencias y responsabilidades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, una de éstas es una obligada aproximación creativa sobre las estrategias que se establecerán para favorecer el desarrollo de las competencias, lo que origina a su vez una mayor libertad, autonomía y responsabilidad para el cuerpo docente, al no contar ya con los contenidos y conocimientos que deberán adquirir los alumnos.

La noción o modelo de competencias propone una actuación idónea dentro de algún tipo de tarea y un determinado contexto, por lo tanto la competencia no es una habilidad o conocimiento aislado, todo lo contrario, la adquisición o desarrollo de una competencia conlleva a una mayor flexibilidad en la aplicación del conocimiento en una determinado contexto.

Se trata, entonces de un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes" (Bogoya, 2000).

Esto requiere el establecimiento de lo idóneo dentro de algún tipo de situación o contexto, lo que a su vez exige establecer relaciones múltiples conexiones entre los conocimientos y el entorno sobre el cual se actúa.

Lo que implica el dominio de la integración con sentido, es decir, la articulación del conocimiento de varios elementos que se requieren en un determinado acto, creando una estructura que permite al sujeto controlar tal situación, hasta el momento en el que las

condiciones del contexto o situación cambien, en donde se requerirá una nueva relación de conocimientos.

Las competencias están asociadas con algún campo del saber o disciplina, pues se es competente o idóneo en circunstancias en las que el saber se pone en juego. Para ello, se plantea las competencias en el campo de las áreas escolares como pueden ser dentro de la educación preescolar en la nueva reforma "los campos formativos" sin embargo una de las características de las competencias es que permite como señala Bogoya (2000) cambios trasversales en los cuales convergen y se entrelazan saberse de distintas áreas; lo que permite a su vez llevar a la práctica de manera pertinente un determinado saber teórico.

Estas características de los modelos basados en competencias implican una formación de sujetos críticos y reflexivos dentro de cada situación, formulando una respuesta responsable y libre, a través de una educación más autónoma.

Actualmente nuestra sociedad ha tenido cambios acelerados y con ello la educación requiere que tanto las niñas como los niños del siglo XXI, tengan una educación basada en competencias para la vida.

El programa de primaria toma en consideración las competencias que ayudarán a los niños y a las niñas ha enfrentar los retos cotidianos y ha resolverlos de manera exitosa, para poder llevarlo a la práctica toma en cuenta la utilización de: conocimientos, conceptos, intuiciones, percepciones, saberes, creencias, habilidades, destrezas, estrategias, procedimientos, actitudes y valores.

Las competencias están formadas por la unión de:

- Conocimientos y conceptos.- Implican la representación interna acerca de la realidad.

- Intuiciones y percepciones.- Son las formas empíricas de explicarse el mundo.

- Saberes y creencias.- Simbolizan construcciones sociales que se relacionan con las diversas culturas.

- Habilidades y destrezas.- Se refieren a saber hacer, a la ejecución práctica y al perfeccionamiento de la misma.

- Estrategias y procedimientos.- Integran los pasos y secuencias en que resolvemos los problemas, para utilizarlos en nuevas circunstancias.

- Actitudes y valores.- Denotan la disposición de ánimo ante personas y circunstancias porque las consideramos importantes.

Es importante conocer que las competencias:

- Surgen cuando se alimentan afectiva y cognitivamente desde que son actos reflejos.
- Se observan en acciones sucesivas que implican antecedentes y consecuentes.
- Se van estructurando paulatinamente a través de la experiencia.
- Son independientes de contenidos aislados que ocasionalmente pueden servir para constituirlos.
- Si bien implican un conjunto de contenidos interrelacionados, no se pueden observar todos a la vez.
- Se desarrollan de acuerdo al tipo de conocimientos, a las personas que los construyen y a la calidad de la mediación.
- Pueden ser bloqueadas afectivamente por descalificación, humillación y violencia.
- Pueden ser bloqueadas cognitivamente cuando se enseña en forma dogmática una sola manera de hacer las cosas.
- Garantizan la creatividad, la flexibilidad del pensamiento y la capacidad para enfrentarse a nuevas sociedades de conocimiento.

Los primeros antecedentes sobre la noción de competencias surge de las investigaciones sobre lenguaje desarrolladas por Noam Chomsky acerca de la adquisición de la lengua materna en los niños, a partir de estas investigaciones Chomsky construye la teoría

lingüística, que parte del principio de que todo ser humano se encuentra en disposición de aprender su lengua materna desde el momento en que nace hasta que es capas de hablar y lograr su perfeccionamiento y aprendizaje de los diferentes elementos que la integran en la convivencia diaria en los diferentes contextos de la vida; a esta capacidad individual y colectiva del ser humano Chomsky la denominó *Competencia Lingüística* (Bogoya, 2000).

Con bases a la teoría lingüística de Chomsky el desarrollo de las competencias presenta una doble formación en la mediación entre el pensamiento social y el pensamiento individual, siendo las competencias las generadoras de conocimiento y el punto de partida de la construcción al pensamiento social e individual; por lo tanto su desarrollo requiere del crecimiento y maduración de las facultades del ser humano, así como de condiciones externas apropiadas; es decir que el desarrollo de cualquier competencia es continuo en cada una de las etapas del ser humano, y puede impulsarse en cualquier nivel educativo (Bogoya, 2000).

2.5 Perspectivas curriculares

Otro elemento importante del diseño curricular que acompaña a los Modelos Curriculares tiene que ver con las perspectivas teóricas y paradigmas que son retomados para la construcción del curriculum.

Los enfoques o perspectivas curriculares son la base para la realización del currículo, su elección se da a partir de las creencias del grupo de planificadores, estas perspectivas analizan un conjunto suposiciones particulares y coherentes sobre la educación.

Para Posner, (2005) estas suposiciones pueden considerarse respuestas significativas a preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo ocurre el aprendizaje, y cómo se facilita?
- ¿Qué objetivos son valiosos y cómo deben expresarse?
- ¿Qué clase de contenidos son los más importantes y cómo deben organizarse para la enseñanza?

- ¿Cómo debe evaluarse el progreso educativo?
- ¿Cómo es y como debe ser la relación entre las escuelas y la sociedad en general?

Cada una de estas perspectivas da respuesta a algunas o a todas las preguntas, a partir de una serie de criterios o elementos que consideran importantes dentro de la educación y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conocer estas perspectivas permitirá determinar e identificar la manera en que cada una de ellas puede llegar a influir en los diversos componentes del currículo; modelo curricular, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Posner (2005) señala cinco perspectivas teóricas del currículo, *tradicional, experiencial, de estructura de las disciplinas conductista y cognitiva* cada una con supuestos asociados al aprendizaje así como a los componentes del currículo que representan puntos de vista conflictivos.

Tradicional: La perspectiva tradicional parte del supuesto de que la educación debe estar centrada en la transición de la herencia cultural de la civilización de una generación a otra; esta perspectiva supone el aprendizaje como el proceso de acumulación de información y habilidades que permita la participación en actividades cooperativas con otros miembros de su comunidad en donde la labor de las escuelas será trasmitirlas a las nuevas generaciones; bajo este supuesto el currículo debía poner a disposición de los niños la sabiduría acumulada a partir de la estructuración de un currículo central, con una esencia irreducible de sustancia común.

Experiencial: Tras las grandes limitantes de los supuestos tradicionales tanto del aprendizaje como de la estructura de los componentes del currículo, la perspectiva experiencial aparece con el supuesto de que todo lo que sucede a los estudiantes ejerce influencia sobre sus vidas y que, por consiguiente, el currículo debe ser considerado en forma en extremo amplia. Dewey señala que las filosofías tradicionales señalan dos criterios que por sí solos no logran enfatizar apropiadamente un desarrollo individual equilibrado por un lado el razonamiento como primer criterio para la estructuración del currículo se manifiestan excesivamente académicos e intelectuales a su vez el criterio

empírico resulta indebidamente vocacionales y sociales, para Dewey la realidad no es externa al individuo al encontrarse dentro de las experiencias diarias combinándose con las reacciones internas del individuo (pensamiento, sentimientos) y a u vez con las relaciones externas (acciones) a la influencia o estímulos del mundo externo; por lo tanto el currículo deberá sustentarse en las necesidades e intereses de los estudiantes, permaneciendo flexible a los cambios y reorganizaciones con el objeto de brindar calidad educativa en las experiencias diseñadas.

Estructura de las disciplinas: Como señalamos anteriormente la elección de una u otra perspectiva curricular depende en gran parte del problema al cual deba de responder la estructura curricular, de la misma manera la perspectiva disciplinaria parte del problema de la brecha tan grande entre las materias de estudio escolares y las especializadas disciplinas de las que se derivan; para responder a este problema esta perspectiva supone que si los individuos entienden la estructura del conocimiento, ese entendimiento le permitiría entonces seguir adelante por cuenta propia entendiendo algunos principios profundos aun a pesar de la etapa del desarrollo en la que se encontrase.

Conductista: El auge que alcanzo la participación de los científicos y especialistas disciplinarios en la construcción curricular no tardo en originar preocupación y criticas de algunos sectores como fueron los psicólogos que veía preocupados el olvido del conocimiento construido acerca de cómo los niños aprenden, argumentando que el desarrollo del currículo debe concentrarse en lo que los estudiantes son capaces de hacer como consecuencia de la enseñanza, partiendo del supuesto de que el aprendizaje es un cambio de comportamiento en un sujeto que en un principio es una pizarra en blanco en la cual el ambiente escribe; bajo esta concepción la idea clave en la teoría del comportamiento esta basada en el paradigma estimulo-respuesta-refuerzo, de esta perspectiva se desprende el modelo basado en objetivos o metas de Ralph Tyler el cual comunica a partir de un enunciado la descripción de un conjunto de patrones de comportamiento que los sujetos deberán alcanzar al concluir el desarrollo del programa.

Cognitiva: Del dominio de la perspectiva conductista en el sistema educativo surgieron criticas a los supuestos y concepción del aprendizaje centradas en el comportamiento y el desempeño, bajo este contexto surge la perspectiva cognitiva que retoma los aspectos

internos humanos como son los instintos, la motivación intrínseca y las capacidades innatas, que habían sido ignorados por la perspectiva conductista. Para el enfoque cognitivo el aprendizaje solo puede ser significativo cuando se entiende como la adquisición de conocimientos que se van reconstruyendo sobre previas estructuras o esquemas de conocimientos a partir de las operaciones cognitivas que permiten su posterior utilización dentro de contextos sociales diversos.

El enfoque cognitivo de los objetivos se centra en los procesos internos específicamente en las estructuras internas centrándose en cambios no precisamente observables utilizando mecanismos tales como diagramas esquemáticos que describan la interrelación y construcción de los conceptos adquiridos.

Una de las herramientas con las que se cuenta para el acercamiento y conocimiento del curriculum es el Análisis Curricular, diseñado por Posner (2005) desmenuza el curriculum en sus partes para su análisis, a continuación profundizaremos sobre este proceso.

2.6 Análisis Curricular

"Un análisis curricular es un intento por desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo y quienes, de manera explicita o implícita configuraron el currículo, y para examinar las implicaciones de estos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa". (Posner, 2005)

Una vez establecido el marco conceptual para el análisis curricular, a partir de un modelo curricular, Posner (2005), señala que es necesario establecer el por que realizar un análisis curricular:

"El análisis curricular es necesario en su relevancia en dos tareas importantes desarrolladas por el profesor y los administrativos: la elección y la adaptación del currículo es decir, seleccionar o adaptar un currículo a una institución para utilizarse

dentro del salón de clases determinando es apropiado o no para la situación y el contexto dentro del cual se pretende desarrollar".

Este análisis no se limita al tipo de contenidos, material o la calidad de las imágenes, si no también para determinar el alcance de las suposiciones que fundamentan el currículo como valido para una clase; lo cual requiere de trabajo de análisis documental sobre la estructura del currículo.

Este trabajo de análisis documental deberá comenzar por la revisión de los antecedentes del currículo o programa, Posner (2005) señala que "el primer paso para la comprensión profunda es considerar el currículo como el producto de un grupo de personas que enfrentan unas serie de decisiones políticas, técnicas y económicas, guiadas y limitadas por su propio sistema de creencias personales".

Por lo tanto para conocer los antecedentes del currículo debemos por comenzar por el elemento o elementos que guiaron y motivaron el diseño del currículo, con el propósito de conocer el contexto sobre el cual se desarrollo. Además marca tres elementos fundamentales a analizar para lograr este propósito:

El primero se refiere a las personas que trabajaron en el diseño curricular, lo que nos arroja información de las posibles fuentes utilizadas para su diseño como pueden ser psicólogos, especialistas en algunas disciplinas, sociólogos, maestros, etc., además de ser fuente de información valiosa para conocer el proceso de desarrollo, para esto es necesario conocer el numero de personas, su la función, así como el trabajo que desempeñaban dentro del grupo de trabajo.

El segundo elemento es establecer si el diseño curricular responde a algún tipo de problema en este caso dentro del sistema escolarizado, es decir, si el currículo es una respuesta ante un problemas educativo, administrativo, político o una situación en especifico que requiera de una atención especifica; aquí es importante establecer que no todos los problemas necesitan ser problemas educativos.

Por último, la historia detrás del currículo, esta se refiere al proceso del diseño curricular, al trabajo del equipo en la toma de decisiones en cuanto a la importancia

otorgada a los elementos del currículo (objetivos, contenidos, materiales, secuencia, fundamentos, actividades, etc.).

Sin embargo es muy difícil de encontrar la descripción de estas decisiones, pero sí es posible inferir a partir del análisis de cada uno de estos elementos antes mencionados, así poder conocer a que elemento se le dio mayor importancia.

CÁPITULO IV

MÉTODO

A continuación se describe la metodología de análisis de la investigación, se especifica el tipo de estudio que estructura la metodología, así como la descripción detallada de las dos fases que constituyen el método de trabajo del análisis curricular.

3.1 Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo de los dos programas en educación preescolar PEP 04 y el modelo educativo asistencial para los centros CADI y CAIC, los estudios descriptivos buscan ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, fenómeno o situación, teniendo como misión mostrar la forma en que ocurre un problema (Castañeda, 2002).

De acuerdo con Hernández (2003) este tipo de estudios le permite al investigador realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores. Esto implica la delimitación de los hechos que conforman el problema de investigación, así como también puede describir y comprobar la asociación entre las variables de investigación (Méndez, 2001).

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las similitudes y diferencias que existe en la estructura interna de los programas para educación preescolar PEP 04 y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC?

Objetivo general

Realizar un análisis comparativo de los programas de educación preescolar (PEP 04, y el modelo CADI y CAIC) a partir de la estructura de su modelo curricular.

Objetivos específicos

- Reconocer la estructura interna de los programas en base a sus fundamentos psicopedagógicos, propósitos y objetivos, contenidos y evaluación.

- Establecer las semejanzas y diferencias en la estructura interna de los programas PEP 2004 y del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC.

- Explicitar las semejanzas y diferencias de los fundamentos psicopedagógicos, propósitos y objetivos, contenidos, metodología de trabajo y concepción de evaluación.

3.2 Procedimientos de análisis

Teniendo claro el tipo de estudio se llevó a cabo el análisis curricular de los dos programas; definiendo análisis curricular como el proceso de desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo (Posner, 2005).

El proceso de análisis curricular se compone de dos fases; una primera fase de recopilación y descripción documental de los elementos que integran los programas para educación preescolar PEP 04 y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC, esta primera fase contempló la recolección, revisión y organización sistemática de la información, la segunda fase consistió en el desarrollo del análisis comparativo de la estructura interna de los dos programas en base a la descripción realizada en la primera fase; el desarrollo del proceso de recopilación (primera fase) y del proceso de análisis comparativo (segunda fase) se llevo a cabo a través de la definición de cinco categorías de análisis Enfoque psicopedagógico, Objetivos o Propósitos, Contenidos, Metodología y Evaluación que constituyen los elementos de la estructura interna del curriculum:

Enfoques Psicopedagógicos

Todo diseño curricular parte por determinar los fundamentos que sustentan su estructura, el enfoque psicopedagógico constituye los principios didácticos y psicológicos sobre los cuales el programa o modelo educativo sustenta las características y estructura de los propósitos, mapa curricular, metodología de trabajo y evaluación, la descripción y análisis de esta categoría buscó determinar el paradigma o paradigmas sobre los cuales el programas sustentan su base teórica.

Objetivos y Propósitos

Los objetivos y propósitos curriculares definen en su conjunto la misión y finalidades del diseño curricular, su definición y estructuración se encuentra en estrecha relación con las fuentes que fundamentan el diseño curricular.

Coll (1987) señala que el diseño curricular debe nutrirse de cuatro fuentes básicas: sociológicas, antropológicas, psicológicas y epistemológicas, la definición de los propósitos y objetivos debe partir del análisis de las características de dichas fuentes; esta situación determina que los objetivos y propósitos mantengan un carácter transitorios y provisional, ya que el cambio de dichas fuentes determina la necesidad del cambio en los objetivos.

La revisión y análisis de esta categoría buscó determinar las características, finalidades y estructura de los propósitos y objetivos en los dos programas; para tal propósito se retomó la clasificación de los objetivos y propósitos desarrollada por Posner.

Para Posner (2005) antes de buscar una definición general de objetivos o propósitos en el ámbito del diseño curricular, realiza una distinción clara de cinco niveles de propósitos educativos, en cada nivel los propósitos son definidos por las necesidades de alguna área o esfera del sistema educativo o social.

Metas de la sociedad. Se constituyen de las necesidades de los ciudadanos o diseñadores de políticas desean que las instituciones educacionales alcancen.

Metas administrativas. Lo que las organizaciones desean lograr y que permite el mantenimiento y mejoramiento de éstas.

Fines educacionales. Lo que los ciudadanos y diseñadores de políticas desean que las instituciones educacionales de la sociedad logren; generalmente son de largo plazo y resultado de muchas influencias, de las cuales el colegio es sólo una; por lo común se expresa en término de las características de las personas que han sido bien educadas.

Metas educacionales. Lo que los ciudadanos o diseñadores de políticas desean que las instituciones de educación formal logren expresadas en términos de las características de las personas que han sido bien educadas.

Objetivos de aprendizaje. Todo aquello que se espera que las personas aprendan como consecuencia de ser estudiantes en instituciones educativas.

Mapa Curricular (contenidos)

El análisis de esta categoría determinó la estructura y organización de las competencias y su relación con la estructura de propósitos y objetivos, el enfoque, la metodología y evaluación, es importante señalar que el análisis de los contenidos en relación a la estructura de objetivos se establece de manera flexible al entender que un mismo contenido puede activar muchos propósitos diferentes al igual que un mismo objetivo o propósito puede ser trabajado con el manejo de varios contenidos (Posner, 2005).

Para determinar la estructura de los contenidos de los programas PEP 04 y el Modelo Educativo Asistencial se retomó la estructura básica de los contenidos desarrollada por Posner. Dentro de esta estructura básica Posner (2005) diferencia dos tipos de dimensiones la dimensión vertical encargada de la secuencia de los contenidos y la dimensión horizontal de los alcances en los estudios interdisciplinarios, a partir de estos grados de organización el contenido puede asumir configuraciones diferentes dentro de las cuales identifica cuatro estructuras de contenido:

Estructura Discreta o Plana. En el cual todo el contenido es diferente, no relacionado con el contenido restante o independiente de éste.

Estructura Lineal. En el que cada concepto o habilidad requiere el dominio del concepto y habilidad inmediatamente anterior.

Estructura Piramidal. En esta estructura para aprender un contenido (concepto o habilidad) posteriores son necesarios múltiples conceptos o habilidades no relacionados, en lugar de los conceptos o destrezas únicos como en la configuración lineal.

Estructura Espiral. Parte del hecho de la inutilidad de enseñar cualquier concepto una sola vez y para siempre por el contrario conceptos importantes pueden ser enseñados en un primer nivel y ser retomados en un posterior nivel con un mayor nivel de sofisticación y abstracción.

Metodología

El análisis de la metodología buscó establecer la organización a través de la cual se pretende llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en consideración del enfoque psicopedagógico que sustenta el curriculum, así como las características y estructura de los contenidos, para tal propósito se retomó la estructura de medios desarrollada por Posner (2005) sobre el análisis de la estructura y organización de los métodos; esta estructura de medios identifica cuatro estructuras.

- Estructura Paralela. Parte del supuesto de que cada medio o método de enseñanza es solo apropiado para enseñar ciertos objetivos o contenidos; por lo que cada método es dirigido a un conjunto de objetivos sin relacionarlos con otros métodos.

- Estructura Convergente. Se sustenta en el supuesto de que no hay una forma única de alcanzar un objetivo o aprendizaje, cada alumno a partir de sus capacidades difieren en la forma con la que aprenden con cada método, es decir, que todo aprendizaje significativo ocurre como consecuencia de muchas experiencias educativas.

- Estructura Divergente. Entiende que cualquier actividad o método conduce a un conjunto diverso de resultados de aprendizaje, cada actividad o experiencia

educativa es valiosa en la medida en que ellas tengan el potencial para influir en el desarrollo de varios objetivos, contenidos y por supuesto aprendizajes.

- Estructura Mixta o Mezclada: Se debe capitalizar el diseño de las actividades o métodos en la medida que permitan el favorecimiento de un conjunto de objetivos previamente establecidos.

Evaluación

La última categoría de análisis es la evaluación, su análisis buscó establecer el qué, quienes, cómo y cuándo evaluar, a través de la clasificación de los tipos de evaluación que presenta (Pérez, 1994), evaluación inicial, continua y final.

Este modelo de evaluación mantiene un carácter formativo al presentar la evaluación durante todo el proceso de implementación del curriculum, evitando limitar la evaluación a la valoración de los logros finales y su comparación con los objetivos previamente definidos; además de mantener un carácter integral de los diferentes elementos que integran e influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluación Inicial. Busca establecer un diagnóstico inicial de las habilidades y logros con los que cuenta cada alumno como base para el inicio de un nuevo proceso de aprendizaje, esta evaluación no se limitara a aspectos finales del aprendizaje como son conocimientos o actitudes si no también buscara determinar algunas dificultades en el proceso de aprendizaje; a partir de esto la evaluación en su dimensión sumativa deberá partir del aprendizaje significativo.

Evaluación Continua. Mantiene un carácter continuo y formativo, su objetivo será el de ajuste y perfeccionamiento de los procesos y elementos que intervienen en la implementación de la estructura curricular, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje; dentro de esta evolución son considerados los datos recolectados de la evaluación inicial y de otros procesos relacionados.

Evaluación Final: Su finalidad es la de medir los resultados alcanzados del proceso de implementación y desarrollo, valorando el grado de aprendizaje obtenido en base a los objetivos o propósitos establecidos, así como la estructura de contenidos desarrollada.
Al mantener un carácter sumativo requiere de la utilización de instrumentos específicos.

3.2.1 Primera fase: Recopilación y descripción de cada uno de los programas

Esta primera fase implicó la búsqueda de información documental en diferentes fuentes de investigación, apoyándonos en dependencias públicas como el DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia), Jardines de niños y Estancias infantiles, de dichas visitas se logro obtener los siguientes materiales oficiales:

- Programa de Educación Preescolar 2004
- Libro de la Educadora
- Diagnóstico de los servicios CADI y CAIC
- Modelo Educativo Asistencial CADI y CAIC
- Manual para padres y madres de familia (Modelo CADI y CAIC)
- Manual para Responsable de Grupo

Una vez recolectadas las fuentes de información se prosiguió con su organización, buscando una mejor sistematización de los contenidos en cada una de las categorías de análisis, utilizando cuadros de doble entrada que permitieron una mayor claridad en la presentación de la información.

La conclusión de esta primera fase se alcanzó una vez lograda la descripción de ambos programas, este proceso presenta los cuadros en donde se sistematizaron los contenidos de cada categoría de análisis de ambos programas (ver anexo A).

Descripción general del Modelo Educativo Asistencial CADI y CAIC y del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP)

La siguiente descripción busca facilitar el análisis comparativo de las diferencias y similitudes de ambos programas, el cuadro 1 presenta las características generales de cada una de las categorías de análisis del PEP 04 y del Modelo para CADI y CAIC.

Dentro de la revisión de los fundamentos psicopedagógicos que sustentan el diseño de los programas *(Enfoque psicopedagógico),* el programa de educación preescolar 2004 (PEP 04) parte su diseño y estructura curricular en torno a los principios del enfoque constructivista, a su vez el Modelo Educativo Asistencial para CADI (Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil) y CAIC (Centros de Asistencia Infantil Comunitarios) estructura su diseño a partir de los enfoques constructivista y sociocultural.

La revisión de la categoría de propósitos y objetivos permitió identificar que el PEP 04 no define objetivos generales, en su lugar establece una serie de propósitos vinculados con alguna área del desarrollo y aprendizaje del ser humano, de esta forma cada uno de los propósitos aparece vinculado con el Área Socio afectiva, Área Lingüística, Área Cognitiva, Área Artística o Área Física, buscando con esto promover el desarrollo integral en el niño; el Modelo para CADI y CAIC define como objetivo general el proporcionar atención integral a niños en situación de vulnerabilidad para el desarrollo de sus competencias, así como el desarrollo del estado de bienestar en las familias y la comunidad.

En lo que respecta a la categoría de contenido el PEP 04 estructura su mapa curricular a través del manejo de competencias, las competencias definidas por el PEP 04 están dirigidas a alguna área de desarrollo o aprendizaje del niño, denominadas por el programa como campos formativos.

Mientras que el Modelo para CADI y CAIC divide sus contenidos en dos grupos, los conocimientos base y las competencias, los primeros aparecen como la base para el inicio de trabajo con las competencias, las competencias a su vez son agrupadas en dos periodos de atención y vinculadas con alguna área del desarrollo y aprendizaje del niño.

La metodología de enseñanza para el PEP 04 parte de la concepción del profesor como mediador en el desarrollo y aprendizaje de los niños siendo el responsable del diseño de actividades en las que el niño ponga en juego el uso de sus conocimientos previos, permitiendo el desarrollo de las competencias previamente establecidas para cada actividad, todo esto dentro de un ambiente favorable.

El Modelo para CADI y CAIC define el papel de la educadora como mediadora en el desarrollo y aprendizaje de los niños, así como de la participación y vinculación de las familias y la comunidad en su desarrollo, el diseño de las actividades deberán partir de la atención de estos elementos.

Como se muestra en el cuadro 1 en torno a la categoría de evaluación el PEP 04 mantiene en su concepción y metodología un carácter formativo, continuo, flexible e integral, a su vez el Modelo para CADI y CAIC define la conceptualización y metodología de la evaluación a partir de un carácter formativo, continuo y flexible, ambos programas establecen como instrumento principal para la evaluación la observación diaria de la educadora de la dinámica escolar.

Más abajo se muestra el cuadro 1 que presenta las características generales de cada una de las categorías para ambos programas.

Cuadro 1 Descripción general para educación preescolar PEP 04/Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC

Categoría	Programa de Educación Preescolar 04 (PEP04)	Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC
Enfoque Psicopedagógico	-Constructivista	-Constructivista -Sociocultural
Propósitos / Objetivos	-Promover un desarrollo integral. -Propósitos vinculados con alguna área del desarrollo o aprendizaje del ser humano.	-Proporcionar una atención integral a niños en situación de vulnerabilidad. -Brindar asistencia social en las familias y la comunidad para mejorar el estado de bienestar en los niños.
Contenidos	-Organización del programa a través del modelo de competencias -Cada competencia es organizada y promueve el desarrollo de alguna área o campo formativo	-Organización del programa a través del modelo de competencias -Los contenidos son divididos en dos grupos: a)Contenidos Base b) Competencias
Metodología	-Profesor como mediador -Manejo de las competencias a través del diseño de actividades de diagnóstico -Enseñanza centrada en los niños y las competencias -Se centra en la planificación.	-Educadora como mediadora -Manejo de las competencias a través de escenarios. -Enseñanza centrada en los niños y las competencias. -Promover la exploración, construcción, expresión y creatividad. -Establecen secuencias de aprendizaje para el trabajo con las competencia.
Evaluación	-Formativa -Continua -Flexible	-Formativa -Continua -Flexible

3.2.2 Segunda fase: Análisis de Resultados Comparación de las diferencias y similitudes

Concluida la primera fase se realizó la comparación de las similitudes y diferencias de los programas PEP 2004 y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC mediante el uso de las siguientes categorías de análisis; enfoque psicopedagógico, propósitos, contenidos, metodología y evaluación, como elementos comparativos de los que se han fijado subcategorías de comparación retomadas de autores como Posner (2005), Pérez (1994) y Coll (1987).

Análisis de los Enfoques Psicopedagógicos

A continuación se presenta el análisis de la categoría de Enfoque Psicopedagógico, en la que se compara la teoría o teorías que fundamentan y sustentan tanto al PEP 2004 como el Modelo para CADI y CAIC.

Partiendo de la descripción realizada a los programa de estudios, podemos señalar que existe una aproximación del PEP 2004 y el Modelo para CADI y CAIC en lo referente al enfoque psicopedagógico, la similitud en la que convergen consiste en que ambos programas retoman las aportaciones del enfoque constructivista acerca del aprendizaje en los niños, el aprendizaje se logra cuando el sujeto construye nuevos significados a partir de la modificación de sus esquemas de conocimientos previos; por ejemplo en lo que respecta al Modelo para CADI y CAIC si bien no se define claramente su concepción sobre aprendizaje, esta se vislumbra en la estructura de contenidos, el diseño del modelo clasifica los contenidos en dos grupos; los conocimientos base y las competencias; los primeros aparecen como los conocimientos previos necesario bajo la perspectiva constructivista para llevar a cabo aproximaciones y acercamientos al nuevo conocimiento, permitiendo ir construyendo un significados propio que no represente una simple acumulación de información si no la integración y formación de una nueva estructura y organización del aprendizaje

Para el PEP 2004 su concepción del aprendizaje parte de la importancia de la calidad de las experiencias educativas que permitan la construcción del conocimiento y favorezcan el desarrollo de las capacidades cognitivas; permitiendo al niño:

Observar, conservar información específica, formular preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones, reformular sus explicaciones o hipótesis previas, construyendo así sus propios conocimientos.

Esta concepción sobre el proceso de enseñanza aprendizaje es plasmada dentro del PEP 2004 en sus principios pedagógicos (ver anexo B).

Otro aspecto en el que coinciden los programas es la importancia que se le otorga al entorno social para favorecer el desarrollo y aprendizaje del menor como una condición para alcanzar los objetivos o propósitos del programa, la diferencia en este punto entre el PEP 2004 y el Modelo para CADI y CAIC se aprecia en el contenido de los objetivos y propósitos (ver anexo A); el Modelo Educativo Asistencial plantea un objetivo general:

Proporcionar una atención integral e integrada a los niños y niñas menores de 6 años en situación de vulnerabilidad mediante acciones educativas que desarrollen las competencias básicas para la vida social, familiar y personal; así como brindar asistencia social con el fin prevenir y facilitar la construcción de un estado de bienestar para los infantes, sus familias y la comunidad en donde viven.

Este objetivo general plantea dos propósitos principales, por un lado el desarrollo de las competencias a través de la atención integral en los niños y por otro acercar y responsabilizar a la familia y a la comunidad en el desarrollo de los niños, enriqueciendo los contextos en los cuales se desenvuelven y permitiendo a futuro el posterior desarrollo de la comunidad.

Para el Modelo CADI y CAIC el papel del entorno escolar, social y familiar aparece como elementos mediadores en el desarrollo y construcción del aprendizaje de los niños y niñas, esta perspectiva se nutre de los principios del enfoque sociocultural que hacen hincapié en la relevancia del entorno social para el desarrollo y aprendizaje tanto del niño, el centro y la comunidad.

En el caso del PEP 2004 si bien se remarca la importancia del entorno social como condición para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, este se centra solo dentro de la dinámica y ambiente del salón de clases y la escuela, de la importancia de la labor del maestro en la construcción de experiencias educativas, así como del acercamiento hacia los padres de familia en su integración al proceso de aprendizaje.

El cuadro 2 muestra el paradigma o paradigmas que adoptan los programas como enfoque psicopedagógico presentando a su vez las categorías o elementos en las cuales se reflejan dichas teorías como son los Principios Pedagógicos, los Contenidos y los Objetivos.

Cuadro 2 Descripción general del enfoque psicopedagógico

Programa para Educación Preescolar 2004	**Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC**
➢ Constructivismo **Principios Pedagógicos:** **1.** Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. **2.** La función de la educadora es fomentar y mantener en los niños y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. **3.** Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.	➢ Constructivismo ➢ Sociocultural **Estructura de contenidos:** - Conocimientos base (conocimientos previos) - Competencias **Objetivo general:** Proporcionar una atención integral e integrada a los niños y niñas menores de 6 años en situación de vulnerabilidad mediante acciones educativas que desarrollen las competencias básicas para la vida social, familiar y personal; **así como brindar asistencia social con el fin prevenir y facilitar la construcción de un estado de bienestar para los infantes, sus familias y la comunidad en donde viven.**

Análisis de los Propósitos

Esta categoría analizó los objetivos y propósitos que persiguen el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC y el Programa para Educación Preescolar 2004, la comparación fue realizada a partir del nivel de objetivos de aprendizajes que plantea Posner (2005) en su modelo de los cinco niveles de propósitos educativos.

Comparando la definición de los objetivos y propósitos así como la forma de organización y diseño, se puede identificar que los dos programas busca promover un desarrollo integral en el menor en cada unas de sus esferas de desarrollo, facilitando el aprendizaje y adquisición de las competencias en los niños; la diferencia en esta categoría se presenta en el diseño de los objetivos de la estructura curricular de los programas.

El modelo de CADI y CAIC partiendo de un diagnóstico acerca de las características y necesidades de la población a la que va dirigido el servicio, así como de las metas administrativas, define claramente un objetivo general:

Proporcionar una atención integral a los niños y niñas menores de 6 años en situación de vulnerabilidad mediante acciones educativas que desarrollen las competencias básicas para la vida social, familiar y personal; así como brindar asistencia social con el fin prevenir y facilitar la construcción de un estado de bienestar para los infantes, sus familias y la comunidad en donde viven.

Este objetivo general plantea dos propósitos principales, por un lado el desarrollo de las competencias a través de la atención integral en los niños y por otro acercar y responsabilizar a la familia y a la comunidad en el desarrollo de los niños, enriqueciendo los contextos en los cuales se desenvuelven y permitiendo a futuro el posterior desarrollo de la comunidad:

1. Propiciar una trasformación de las relaciones entre padres e hijos dentro del entorno familiar con la finalidad de fortalecer las competencias para la convivencia,

modificando las condiciones físicas, afectivas y de interacción en beneficio de un crecimiento como grupo social.

2. Integrar a la vida comunitaria la importancia de la asistencia y educación de la infancia, gestionando, gestionando espacios, tiempos y oportunidades para el desarrollo y bienestar de los niños, niñas y familia, así como para mantener la vigencia de los derechos de la infancia y la responsabilidad de la comunidad en su protección e impulso.

Los objetivos que plantea el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC buscan que los centros educativos aparezcan como el lugar de encuentro para el trabajo conjunto de profesionales, padres de familia y miembros de la comunidad en el desarrollo de los niños, la familia, el centro educativo y la comunidad.

A diferencia del Modelo para CADI y CAIC el PEP 2004 no define un objetivo general como eje para el trabajo en el centro, el aula y la comunidad; el PEP 2004 partiendo de la definición de sus principios pedagógicos, así como de la concepción de aprendizaje y teniendo en mente la necesidad de favorecer un desarrollo integral en los niños identifica seis campos formativos en el menor:

- Desarrollo Personal y Social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artística
- Desarrollo físico y salud

De cada una de estas áreas se plantean propósitos encaminados a favorecer su desarrollo y de los cuales se definen las competencias para cada área, este diseño determina a los propósitos como objetivos específicos que guian el trabajo en el aula (ver anexo B), que en el caso del Modelo para CADI y CAIC no aparecen en su diseño.

Análisis de Contenidos

La siguiente categoría comparó los contenidos del PEP 2004 y del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC, la estructura curricular en ambos programas basa su diseño en un modelo de competencias y no de contenidos, decisión que determina cada uno de los elementos que integran su diseño curricular.

Al basarse en un modelo de competencias los dos programas presentan grandes similitudes en cuanto a su diseño curricular, la estructura y relación que mantienen las competencias con los otros elementos que integran el diseño (enfoque, propósitos, metodología) manifiesta las diferencias entre los programas.

Como se señaló anteriormente el PEP 2004 define una serie de propósitos enfocados a favorecer el desarrollo de algún o algunas áreas del desarrollo del ser humano, de cada uno de estos propósitos se definen la competencias que al ser trabajadas por las educadoras favorecen el desarrollo de los campos formativos y el logro de uno o varios propósitos.

Cada una de las competencias que integran los tres años de atención de la educación preescolar son agrupadas en seis campos formativos (ver cuadro 3), de los que se desprenden aspectos o sub-áreas que integran el aprendizaje y desarrollo y sobre las que son definidas las competencias.

Cuadro 3 Campos formativos del Programa para Educación Preescolar 2004

Campos Formativos	Aspectos en que se organizan
Desarrollo personal y social	- Identidad personal - 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 y apreciación teatral
Desarrollo físico y salud	- Coordinación, fuerza y equilibrio - Promoción de la salud

A diferencia del PEP 2004 el Modelo para CADI y CAIC plantea como condición para el trabajo en el desarrollo de las competencias **conocimientos base** definidos por el modelo como una red de nociones y conceptos mínimos para la posterior formación de las competencias; estos conocimientos involucran no solo al niño si no también a la familia y la comunidad.

Otra diferencia clara a la estructura de competencias del PEP 2004 es que el modelo para CADI y CAIC establece dos periodos en los que se agrupan las competencias para este modelo, estos periodos conforman las edades de atención de ambos centros: el primer periodo abarca las edades del nacimiento a los tres años de edad y clasifica las

competencias en tres campos o áreas vinculadas con algún aspecto del aprendizaje o desarrollo del niño, el segundo periodo comprende las edades de los tres a los seis años y clasifica las competencias en seis campos o áreas de desarrollo-aprendizaje, en ambos periodos se definen las competencias a partir de estas áreas (ver cuadro 4).

Cuadro 4 Mapa Curricular del Modelo Educativo Asistencial CADI y CAIC

Conocimientos Base		
Para los niños	Para la familia	Para la comunidad

Identificación del cuerpo y sus componentes
Identificación de los objetos cotidianos y su función
Reconocimiento e identificación de los nombres de algunos seres vivos
Reconocimiento y nombramiento de números y letras
Formas y colores
Identificación de fenómenos naturales

Competencias	
Primer periodo del nacimiento a los 3 años de edad	
A1. Competencias para la adaptación al medio físico y social	**A1.1** Relacionadas con las características físicas y biológicas. **A1.2** Vinculadas a la vida diaria. **A1.3** Se relacionan con la seguridad y el auto cuidado de su integridad física y emocional.
A2 Competencia personal y social	**A.2.1** Auto-concepto, concepto e iniciativa. **A.2.2** Auto cuidado y autorregulación. **A.2.3** Juego **A.2.4** Habilidad social.

	A.2.5 Hábitos elementales y sociales. **A.2.5** Creatividad.
A.3 Competencias comunicativas y representacional.	**A.3.1** Lenguaje oral y expresión **A.3.2** Cálculo y medición. **A.3.3** Orientación espacial y temporal. **A.3.4** Expresión y apreciación musical. **A.3.5** Expresión gráfica y plástica. **A.3.6** Expresión corporal

Segundo Periodo de los 3 a los 6 años de edad	
B.1 Competencia para el desarrollo personal y social.	**B1.1** Identidad personal y autonomía. **B.1.2** Relaciones interpersonales.
B.2 Competencia para el manejo del lenguaje y comunicación.	**B.2.1** Lenguaje oral **B.2.2** Lenguaje escrito
B.3 Competencias para el pensamiento matemático.	**B.3.1** Número **B.3.2** Forma. Espacio. Medida
B.4 Competencias para la exploración y el conocimiento del mundo.	**B.4.1** El mundo natural. **B.4.2** Cultura y vida social.
B.5 Competencias para la expresión y apreciación artística.	**B.5.1** Expresión y apreciación musical **B.5.2** Expresión corporal y apreciación de la danza.

	B.5.3 Expresión y apreciación plástica. **B.5.4** Expresión dramática y apreciación teatral.
B.6 Competencias para el desarrollo físico y la salud.	**B.6.1** Coordinación, fuerza y equilibrio. **B.6.2** Promoción de la salud.

El cuadro 3 y 4, muestra la estructura de competencias del PEP 2004 y del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC, como se observa en los cuadros los programas coinciden en definir las competencias a partir de campos o áreas del desarrollo y aprendizaje del ser humano; tanto los campos formativos que establece el PEP 2004 como las áreas que define el Modelo para CADI y CAIC van encaminados a favorecer un desarrollo integral en los niños; en el caso del PEP 2004 esta estructura aparece por si sola como una guía para el trabajo de la educadora en el diseño de las actividades que le permitirán favorecer una o más competencias y alcanzar uno o más propósitos.

El cuadro 5 presenta los campos o áreas formativas en las que son agrupadas las competencias en ambos programas, se puede apreciar una correlación en las áreas, su organización, así como en el número de competencias por campo.

Cuadro 5 Descripción de los campos formativos del PEP 2004 y del Modelo para CADI y CAIC

PEP 2004 **Campos Formativos**	**Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC** **Área del Desarrollo y Aprendizaje**
Desarrollo personal y social - 8 competencias	**A1. Competencias para la adaptación al medio físico y social** - 12 competencias
Lenguaje y comunicación - 10 competencias	**A2 Competencia personal y social** - 22 competencias
	A.3 Competencia comunicativas y representacional. - 20 competencias
	B.1 Competencia para el desarrollo personal y social - 13 competencias
	B.2 Competencia para el manejo del lenguaje y comunicación. - 14 competencias
Pensamiento matemático - 8 competencias	**B.3 Competencias para el pensamiento matemático.** - 8 competencias
Exploración y conocimiento del mundo - 10 competencias	**B.4 Competencias para la exploración y el conocimiento del mundo.** - 9 competencias
Expresión y apreciación artística - 9 competencias	**B.5 Competencias para la expresión y apreciación artística.** - 9 competencias

Desarrollo físico y salud ⟶ - 5 competencias	**B.6 Competencias para el desarrollo físico y la salud.** - 5 competencias

Como se observar en el cuadro 5, el PEP 2004 establece seis campos formativos sobre los cuales se definen las competencias a trabajar con los niños, el Modelo para CADI y CAIC agrupa las competencias en dos periodos, el primer periodo define sus competencias a partir de tres áreas relacionadas con habilidades y capacidades que le permiten al niño y la niña relacionarse con su entorno físico y social, estas competencias son retomadas por el PEP 2004 en los campo de **Desarrollo personal y social** y el campo de **Lenguaje y comunicación** (ver cuadro 5); el segundo periodo retomar las tres áreas que constituyen al primer periodo y las conforma en dos áreas integrando las competencias relacionadas para el manejo del lenguaje y la comunicación; las cuatro áreas restantes se relacionan con las competencias para el **pensamiento matemático** que también retoma el PEP 2004 como campo formativo, competencias para la exploración y el conocimiento del mundo que el PEP 2004 define en el campo de **Exploración y conocimiento del mundo**, competencias para la expresión y apreciación artística que el PEP 2004 define en el campo de **Expresión y apreciación artística** y competencias para el desarrollo físico y salud que define el PEP 2004 en el campo **Desarrollo físico y salud.** (ver cuadro 5)

Bajo este análisis se puede establecer que la estructura de competencias del modelo para CAIDI y CAIC presenta una estructura más rígida, que toma elementos de una estructura lineal en la que ciertos conocimientos necesitan del dominio de conceptos o habilidades inmediatamente anteriores y de una estructura espiral en la que un concepto o habilidad puede ser enseñado en un primer nivel y ser retomado en un posterior nivel con un mayor grado de abstracción.

El PEP 2004 aparece con una estructura mucho más flexible que utiliza las bondades del modelo de competencias como eje de la labor de la educadora, como se señalo anteriormente esta estructura aparece como una guía muy bien articulada que le brinda a

la educadora la libertad y autonomía en el diseño y trabajo de cada una de las competencias y campos formativos, esta labor debe tener en mente los propósitos definidos para las competencias así como los principios pedagógicos que define el programa como rectores de la práctica didáctica; a partir de la estructura de campos formativos el PEP 2004 integra su estructura de contenidos con la metodología de trabajo.

El cuadro 6 muestra las características generales de la estructura de contenidos de ambos programas.

Cuadro 6 Descripción general de los contenidos y estructura del PEP 2004 y del Modelo para CADI y CAIC

Programa para Educación Preescolar	**Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC**
Modelo basado en competencias	Modelo basado en competencias
Las competencias son agrupadas en: - 6 Campos Formativos De los campos formativos se desprenden aspectos o sub-áreas que integran el aprendizaje y desarrollo y sobre las que son definidas las competencias.	Los contenidos educativos formados en dos grupos: • Conocimientos base • Competencia
	Las competencias son agrupadas en 2 periodos
	1 periodo (0-3 años): las competencias se agrupan en tres áreas del desarrollo y aprendizaje.
	2 periodo (3-6 años): Retoma al primero, y establece 4 áreas más en las que se agrupan las nuevas competencias.
- 50 competencias	- 112 competencias
Estructura Flexible	Estructura lineal y espiral (Rígida)

A continuación se presenta una comparación de los campos formativos del PEP 2004 y de los aspectos del desarrollo y aprendizaje que señala el Modelo para CADI y CAIC, resaltando sus similitudes y diferencias. Cabe aclarar que los campos formativos que establece el PEP 2004 y las áreas o aspectos del desarrollo y aprendizaje del Modelo para CADI y CAIC son exactamente las mismas (ver cuadro 5) siendo esta su principal similitud.

Desarrollo Personal y social y Lenguaje y comunicación. El trabajo en estas área favoreciendo el desenvolvimiento y relación del niño con su entorno familiar y social es planteado en la estructura de contenidos (competencias) del PEP 2004 a partir de los campos formativos de **Desarrollo Personal y social** y **Lenguaje y comunicación;** es importante recordar que dentro cada campo formativo el PEP 2004 realiza una presentación a la educadora en la que se muestra información básica de investigaciones sobre rasgos del desarrollo y del proceso de aprendizaje en cada campo, el PEP refiere al campo de Desarrollo Personal como las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de identidad personal y de las competencias emocionales y sociales, este campo formativo se organiza en dos aspectos Identidad personal y autonomía y Relaciones Interpersonales en las que se agrupan 8 competencias; en la presentación que se realiza para los dos campos el programa plantea necesario realizar un trabajo bajo una dinámica interrelacionada ya que el lenguaje y la comunicación juega un papel muy importante en la comprensión y regulación de las emociones en un entorno social.

Bajo esta línea el PEP 2004 organiza su estructura en cada uno de sus campos formativos.

El modelo para CADI y CAIC a diferencia del PEP no realiza una presentación detallada del área sobre la que son agrupadas las competencias vinculadas con la esfera socio-afectiva; el modelo se limita agrupar las competencias por medio de numerales asignando a cada uno un aspecto del desarrollo o aprendizaje, además de realizar una breve descripción de lo que se busca con el trabajo en estas competencias,

El modelo para CADI y CAIC organiza las competencias del área socio afectiva dentro del primer periodo que va de los 0 a los 3 años, agrupándolas en tres grupos **Competencias para la adaptación al medio físico y social, Competencia personal y**

social y Competencia comunicativas y representacional; de las que se definen 54 competencias.

Pensamiento Matemático. Bajo la misma estructura de los campos de desarrollo Personal y social y Lenguaje y comunicación ambos programas plantean el trabajo y desarrollo del razonamiento a partir de su conexión con las actividades y nociones matemáticas.

El PEP 2004 plantea en el campo formativo **Pensamiento Matemático** que las nociones y fundamentos del razonamiento están presentes en los niños desde edades muy tempranas, las experiencias que viven al interactuar con su entorno les lleva a desarrollar nociones numéricas, espaciales y temporales.

Tanto el PEP 2004 como el Modelo para CADI y CAIC organizan las competencias del pensamiento matemático a partir de dos aspectos: **Número, y Forma, Espacio y Medida.**

En el aspecto del número tanto el PEP 2004 y el Modelo para CADI y CAIC plantean el trabajo en el manejo de las nociones de **abstracción numérica** que implica el desarrollo de habilidades de conteo, valor e inferencias, así como del **razonamiento numérico** que implica el uso de las nociones de abstracción numérica en situaciones problemáticas en busca de su solución.

En lo que respecta al aspecto de **Forma, espacio y medida,** está ligada al trabajo en experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras, y el reconocimiento de sus propiedades.

La diferencia en esta área se muestra de nueva cuenta en la presentación y estructura en las que se agrupan las competencias en ambos programas, estructuras que ya hemos descrito y bajo las cuales se presentan de igual forma las demás áreas o campos formativos, siendo esta su principal diferencia.

Exploración y conocimiento del mundo. Este campo o área del desarrollo está dedicado a favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, que le permitan al niño formular preguntas y respuestas a fenómenos naturales y sociales.

El PEP 2004 dentro de su campo formativo **Exploración y conocimiento del mundo** parte del reconocimiento de que el niño a partir de las experiencias vividas en su ambiente natural y social ha desarrollado capacidades de razonamiento que le permiten formular teorías que explican a su manera lo que pasa a su alrededor.

De acuerdo con el PEP el trabajo con las competencias que se agrupan para esta área del desarrollo busca que el niño construya sus respuestas, conceptos, categorías, imágenes mentales etc. no solo a través de la percepción, si no también utilizando la elaboración de inferencias en donde el niño contraste la información que ya posee con la información que le presenta la educadora en experiencias directas o utilizando la consulta de libros, revistas, videos u otros medios al alcance.

Ambos programas organizan las competencias para esta área en dos aspectos: **El mundo natural y Cultura y vida social.**

En lo que respecta al aspecto de cultura y vida social, este se orienta a los aprendizajes que los niños pueden lograr en relación con su cultura, familia y comunidad que le permitan alcanzar la comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social, así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad y que contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia.
Como se puede apreciar la estructura de organización de las competencias para ambos programas es su principal similitud, tanto las áreas como los campos formativos que establecen los programas hacen referencia a los mismos aspectos del desarrollo y aprendizaje del ser humano; la diferencia en la estructuras la encontramos en su presentación; el PEP 2004 presenta una mayor claridad y guía a la educadora de lo que se busca alcanzar y como puede alcanzarse.

Expresión y apreciación artísticas. El PEP 2004 y El Modelo para CADI y CAIC organizan este campo en cuatro aspectos: **Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación plástica, Expresión dramática y apreciación teatral**; de estos cuatro aspectos se desprenden nueve competencias para ambos programas. (ver cuadro 3 y 4)

El PEP 2004 plantea para este campo el potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto y la creatividad necesaria para la interpretación y apreciación de producciones artísticas, partiendo de la evolución de las formas de expresión que utilizan los niños y de su necesidad de comunicación y expresión.

Una similitud en este campo entre el PEP 2004 y Modelo para CADI y CAIC se presenta en la organización de sus cuatro aspectos:

Expresión y apreciación musical
Expresión corporal y apreciación de la danza
Expresión y apreciación plástica
Expresión dramática y apreciación teatral

La organización está determinada de acuerdo al PEP 2004 a la evolución y desarrollo de las capacidades e intereses del niño, que le permiten a la educadora el trabajo con cada uno de estos aspectos.

Desarrollo físico y salud. Para ambos programas el campo de Desarrollo Físico y salud organiza las competencias en dos aspectos: **Coordinación, fuerza y equilibrio y Promoción de la salud**, de los que se desprenden cinco competencias. (ver cuadro 3 y 4)

Para el PEP 2004 el desarrollo físico es un proceso en el que intervienen diversos factores como son la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición y el bienestar emocional. Los primeros años de vida los niños transitan de una situación de total dependencia a una progresiva autonomía que tiene relación con procesos madurativos del cerebro y la estimulación del entorno en el que se desenvuelve los niños, el trabajo con las competencias debe propiciar que los niños amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal.

En lo que respecta al aspecto de la salud, se presentan como una condición de bienestar físico, mental y social, resultado del cuidado que una persona se da a si misma y a los

demás; el trabajo con las competencias deberá buscar que los niños y las familias tomen conciencia y comprendan el porqué es importante practicar medidas de higiene, seguridad personal y colectiva.

Análisis de la Metodología

Esta categoría analizó la metodología de enseñanza establecida en el Programa para Educación Preescolar y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC destacándose, el papel del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje. El Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC considera a la educadora (responsable de grupo) como la responsable de crear las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de las competencias, así como ser mediadora en la participación e interacción de los padres y la comunidad en el desarrollo de los niños. Del mismo modo el Programa para Educación Preescolar 2004, partiendo por establecer el carácter abierto del programa considera a la educadora como la responsable en diseñar las condiciones necesarias para que los alumnos desarrollen las competencias y logren alcanzar los propósitos fundamentales.

En lo que atañe a la labor de la educadora o responsable de grupo en el proceso de enseñanza aprendizaje, el papel que establecen ambos programas coincide al presentarla como la mediadora o guía del proceso de construcción y desarrollo del niño. Sin embargo el Modelo para CADI y CAIC a diferencia del PEP 2004 debido a su carácter asistencial y al compromiso hacia la comunidad integra a la labor de la educadora la responsabilidad de ser mediadora en la participación e interacción de los padres y la comunidad en el desarrollo de los niños, buscando integrar a la vida comunitaria la importancia de la asistencia y educación de la infancia, gestionando espacios, tiempos y oportunidades para el desarrollo y bienestar de los niños, niñas y familia, así como para mantener la vigencia de los derechos de la infancia y la responsabilidad de la comunidad en su protección e impulso.

Otra de las diferencias se presenta en la metodología de enseñanza, el Programa para Educación Preescolar 2004 no plantea una metodología clara, estableciendo una secuencia detallada de metas especificas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza que deban realizarse sucesivamente con los niños; en este sentido teniendo una

estructura flexible de contenidos el programa tiene un carácter abierto bajo una estructura convergente, en donde la educadora es la quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes, teniendo la libertad de adoptar las modalidades de trabajo y de seleccionar los temas, problemas, periodo y duración; el PEP 2004 define la planeación como una reflexión anticipada de la educadora, que permite prever y modificar su labor de acuerdo a las necesidades del alumnos, así como de sus condiciones de trabajo.

Para apoyar la labor de la educadora el PEP 04 presenta el capitulo "La organización del trabajo docente durante el año escolar" que desglosa los procesos y condiciones de trabajo, así como recomendaciones y señalamientos del proceso de planificación; de los procesos a los que este capítulos hace referencias se encuentran las actividades de diagnostico, planificación, construcción del ambiente de trabajo, actividades permanentes, sucesos imprevistos y la jornada diaria.

De acuerdo a lo expresado en este capítulo, el PEP 2004 plantea un periodo de diagnóstico en las primeras semanas de trabajo; la planificación de las actividades para el trabajo con las competencias se basa en el enfoque en el que no existe una forma o método único para favorecer las competencias, la planificación deberá partir de las competencias como finalidades y propósitos de la educación, el orden en que deberán ser abordadas dependerá:

De los niveles de dominio que muestren los niños, porque su dominio es indispensable para el trabajo posterior o por que exista una relación estrecha entre las mismas.

Para garantizar el trabajo integral en cada campo formativo el PEP 2004 plantea el siguiente procedimiento:

a) Enlistar las competencias que deben ser atendidas en los niños de acuerdo a los resultados de las actividades de diagnostico.
b) Diseñar situaciones de trabajo para la primera competencia de la lista.
c) Diseñadas las actividades, la educadora revisara qué otras competencias se favorecen con las mismas situaciones.
d) Se realizara los incisos a, b y c con todas las competencias de la lista, una vez concluido este proceso se revisara si en la secuencia están incluidas todas la

competencias para los campos, de no ser así, se procederá a diseñar actividades especificas para las competencias de los campos no atendidos.

e) Al finalizar se obtendrá una secuencia con actividades predeterminadas y especificas que contemplen todos los campos y competencias.

El plan de trabajo que surja de este proceso deberá prever actividades permanentes y actividades imprevistas de las que la educadora se puede apoyar como actividades específicas que permitan promover el desarrollo de una o un conjunto de competencias. El PEP 2004 no condiciona la labor de la educadora estableciendo tiempos para el desarrollo de las secuencias, como recomendación el programa sugiere tomas como unidad de tiempo un mes.

A diferencia del PEP 2004 la metodología de enseñanza del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC presenta una estructura divergente en donde las actividad o método conduce a un conjunto diverso de resultados de aprendizaje,, el programa plantea en su metodología el trabajo con secuencias de actividades previamente establecidas por el programa, estas secuencias presentan actividades ya articuladas en las que se establecen:

Objetivo, Edad, Conocimientos base, Competencias, Actividades, Duración, Espacio, Material e Intervención

Condiciones que deberán ser cumplidas por la Responsable de grupo a consideración de las necesidades de los niños y las condiciones de trabajo, que le brinda a la responsable de grupo cierta libertad en el desarrollo de las secuencias y construcción de las actividades.

Estas secuencias didácticas son denominadas escenarios. Los escenarios son definidos como contextos de aprendizaje construidos, simulando los ámbitos naturales en los cuales los niños y las niñas viven, en estos escenarios se desarrolla el manejo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la formación de las competencias.

Si bien el trabajo con los escenarios plantea en su desarrollo un manejo flexible tanto el Modelo para CADI y CAIC como el Manual para la responsable de grupo describe los momentos a seguir para el trabajo con los escenarios.

Dicho procedimiento está constituido por cuatro momentos:

1. Preparación. Este primer momento presenta el inicio de la actividad a través de su planeación

2. Desarrollo de la actividad. Presenta la guía y orientación de la responsable de grupo.

3. Recuperar y Regresar. El trabajo con los escenarios deberá culminar con una reflexión en común en la que los niños y la responsable de grupo compartan lo que se logro y aprendió con la actividad.

4. Valorar. Su objetivo es efectúa el cierre y valoración de lo que se haya logrado, partiendo de la pregunta ¿los niños y las niñas lograron desarrollar las competencias deseadas al inicio?

A partir de este proceso el programa establece sugerencias y consideraciones a tomar del tipo de mobiliario del aula, su decoración, materiales didácticos y ambientación del trabajo, así como de señalamientos a la labor de la responsable de grupo como son el cuidado la autoestima y la formación de límites en los niños.

Otra de las diferencias en la metodología de enseñanza es la referente al proceso de diagnóstico, mientras el PEP 2004 señala las primeras semanas como periodo de diagnóstico, el Modelo para CADI y CAIC no programa dicho periodo, el proceso de diagnóstico del Modelo es integrado en el trabajo con los escenarios en los que además de integrar las competencias a desarrollar establece los conocimientos base necesarios para el trabajo con el escenario, de esta forma la labor de la educadora será evaluar si dichos conocimientos son parte del repertorio de los niños. Por último de acuerdo a la finalidad educativa y asistencial de los servicios CADI y CAIC, el Modelo incluye en su metodología procesos para el trabajo con la familia y la comunidad en la que la labor de la responsable de grupo será establece lazos de comunicación que favorezcan la participación e involucren a la familia y la comunidad en la labor del centro.

El cuadro 7 presenta una descripción de las características generales de la metodología en ambos programas centrando su atención en el papel que tiene el maestro, la apertura al método, su estructura y la incorporación del periodo de diagnostico.

Cuadro 7 Descripción general de la Metodología

Programa para Educación Preescolar 2004	Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC
El papel de la responsable de grupo como mediadora en el desarrollo de las competencias de los niños y la participación e interacción de los padres y la comunidad en su desarrollo.	**El papel de la educadora** como mediadora y responsable en diseñar las condiciones necesarias para que los alumnos desarrollen las competencias y logren alcanzar los propósitos fundamentales.
Flexibilidad en el trabajo de la responsable de grupo en el manejo de los escenarios.	**Autonomía y libertad en la planificación de las situaciones didácticas.**
Metodología de Enseñanza Carácter abierto Estructura Convergente	**Metodología de Enseñanza** Carácter Flexible A través de secuencias didácticas "Escenarios" Estructura Divergente
Planeación como un proceso de reflexión anticipada de la labor de la educadora.	
Diagnóstico Se establece un periodo de diagnostico en las primeras semanas de trabajo para el posterior trabajo con las competencias.	**Diagnóstico** El proceso de diagnostico se integran al trabajo diario con los escenarios a partir de la agrupación de los conocimientos base.
	Metodología Integral Plantea procesos de intervención de la educadora como mediadora en la participación de la familia y la comunidad.

Análisis de la Evaluación

La principal similitud que presenta el Programa para Educación Preescolar 2004 y El Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC con respecto a la evaluación, se asienta en el carácter continuo y formativo de la evaluación, la cual coincide en la clasificación que Pérez (1994) propone, bajo este carácter el proceso de evaluación tendrá el fin de obtener información de los logros y dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje que permitan el ajuste y perfeccionamiento de las acciones educativas.

Para continuar con la comparación del proceso de evaluación retomaremos la estructura que retoma el PEP 2004 del proceso de evaluación y que hace referencia al:
Que, Quienes, Cuando y Como evaluar

En relación al **¿QUE?** ambos programas coinciden en señalar como aspectos a evaluar los Aprendizajes o Avances de los niños, los procesos educativos, ayudas o intervenciones, así como la participación de la responsable de grupo o práctica docente; la diferencia en este aspectos se aprecia en el PEP 2004 quien integrar a la evaluación la organización y funcionamiento de la escuela (responsabilidades profesionales, relaciones entre el personal docente, ejercicio de la función directiva, uso del tiempo escolar y las relaciones que se establece con las familias), en este aspecto el Modelo para CADI y CAIC solo considera la participación de la familia. (ver cuadro 8)

La responsabilidad de **¿QUIEN?** dirige el proceso de evaluación es encabezada en ambos programas por la educadora o responsable de grupo, sin embargo el PEP 2004 plantea que esta labor no es exclusiva de la educadora, en la evaluación deberán incluirse la participación de la educadora, los niños (autoevaluación), los padres de familia y el personal directivo. (ver cuadro 8)

Como ya señalamos anteriormente la evaluación para ambos programas mantiene un carácter continuo y formativo; la diferencia en él **¿CUANDO?** evaluar radica en que el Modelo para CADI y CAIC no presenta un periodo de de evaluación inicial, mientras que el PEP 2004 es claro al señalar una evaluación inicial como diagnóstico para el

trabajo con los niños, integrándose a la evaluación continua (procesos) y evaluación final (resultados). (ver cuadro 8)

En lo que respecta al ¿**COMO?** evaluar ambos programas plantean el uso y apoyo de instrumentos de evaluación, coincidiendo en señalar a la observación y percepción de la educadora o responsable de grupo como la principal herramienta para reunir y recopilar información valiosa acerca de los avances y dificultades de los niños, para apoyar esta difícil labor cada programa plantea y diseña instrumentos para cada periodo de evaluación.
Con el propósito de contribuir a facilitar esta tarea el Programa para Educación Preescolar 2004 plantea el uso de los siguientes instrumentos agrupados en: el expediente personal del niño y el diario de la educadora.

El expediente personal tiene la finalidad de reunir y reporta información valiosa acerca de cada niño y niña, para tal propósito el expediente estará integrado por los siguientes elementos:

1. Ficha de inscripción y fotocopia de acta de nacimiento
2. Entrevista con la madre, padre, tutor del alumno
3. Logros y dificultades del alumno
4. Entrevista al alumno o alumna
5. Trabajo de los alumnos
6. Evaluación psicopedagógica

La información que proporcionen estos elementos le permitirán a la educadora contar con elementos de diagnóstico para el trabajo de planeación de las actividades didácticas, así como de la intervención o cuidados específicos en cada uno de los niños que le permitan la reflexión de su labor diaria.

El diario de trabajo plantea una narración breve de la jornada de trabajo, registrando los datos más importantes que permitan reconstruir mentalmente la practica didáctica y reflexionar de la labor de la educadora; el diario deberá incluir:

Actividad planeada, organización y desarrollo de la actividad.

Reacciones y opiniones de los niños
Valoración general de la jornada escolar, así como una breve nota de auto evaluación
Hechos o circunstancias escolares que hayan afectado el desarrollo de las actividades

Bajo esta perspectiva, el **¿cómo?** Evaluar se presenta como un proceso abierto en la labor de la educadora, brindándole un gran autonomía y responsabilidad en la valoración de los alcances del programas, así como de los avances de los niños.

A diferencia del PEP 2004 para el Modelo CADI y CAIC el ¿cómo? Evaluar presenta un carácter menos flexible al plantear indicadores a partir de los cuales la responsable de grupo deberá detectar el efecto del programa en las niñas y niños en el desarrollo de las competencias, de la misma forma el modelo define comportamientos esperados para la evaluación de la colaboración y participación de la familia y la comunidad.
Estos indicadores tendrán que ser valorados en cada niño en una tabla de seguimiento, al inicio del curso, durante y al finalizar el curso, esta labor deberá apoyarse de la conformación del expediente de cada niño. (ver cuadro 8)

Cuadro 8 Descripción de los aspectos de la estructura de evaluación

Aspecto	Programa para Educación Preescolar 2004	Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC
¿Qué?	• Aprendizajes • Proceso educativo del grupo/organización del aula • Practica docente • Organización de la escuela	• Los avances que tienen los niños y las niñas. • Las ayudas o intervenciones que han sido más eficientes. • La participación de la familia. • La intervención que has tenido como responsable de grupo.
¿Por qué?	• Constatar aprendizajes • Identificar factores que afectan • Mejorar la acción educativa	• Constatar los avances • Enriquecer y corregir aquellos factores que intervienen en la calidad y resultados del programa

¿Quiénes?	• Educadora • Niños • Madres/Padres de familia • Personal directivo	• Educadora
¿Cuándo?	• Inicial • Continua • Final	• Evaluación de proceso • Evaluación de resultados
¿Cómo?	• Observaciones • Diálogo • Entrevista	• Observaciones • Diálogo • Entrevistas
¿Qué Instrumentos?	• Expediente personal del niño • Diario de la educadora	• Expediente personal • Tabla de seguimiento

A continuación el cuadro 9 presenta las características generales del proceso de evaluación que se establece en cada programa.

Cuadro 9 Descripción general de la estructura de evaluación del Programa para Educación Preescolar y del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC.

Programa para Educación Preescolar 2004	**Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC**
Evaluación mantiene un carácter: • Continuo • Formativo • Abierto	Evaluación mantiene un carácter: • Continuo • Formativo • Flexible

CONCLUSIONES

Tras haber realizado el análisis comparativo de los programas para educación preescolar 2004 y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC, se han llegado a las siguientes conclusiones.

Los dos programas son muy similares en lo que respecta a su estructura general, al centra su diseño en un modelo basado en competencias condicionan las características de los elementos que integran la estructura de cada currículo, como son el enfoque psicopedagógico, propósitos, contenidos, metodología y evaluación.

Si bien esta decisión de orden curricular determina ciertas similitudes en ambos programas; los fines y objetivos que persiguen cada servicio, así como sus características (Escuelas Preescolar y centros CADI y CAIC) plantean grandes diferencias en cada uno de los elementos que integran su diseño.

En lo que respecta a sus fundamentos, encontramos diferencias importantes, el PEP 2004 es claro al concebir al niño como el principal constructor del aprendizaje y al docente como guía y mediador en este proceso, retomando los principios del enfoque constructivista.

En contraste el modelo para CADI y CAIC si bien plasma esta importancia y retoma principios del enfoque constructivista como son, su concepción del aprendizaje, el manejo de los conocimientos previos y la labor de la educadora como mediadora en el proceso de aprendizaje, también incorpora a su modelo elementos del enfoque sociocultural con la finalidad de atender el carácter asistencial y su función como detonante del desarrollo de la comunidad, incorporando el principio que establece que el ambiente social y cultural son factores decisivos que impulsan el desarrollo de sus integrantes.

Con base en esto el modelo para CADI y CAIC es claro en señalar que el trabajo de los servicios no debe centrarse exclusivamente en el niño, dejando de lado el trabajo con la familia y la comunidad; la labor del centro y la educadora deberá de plantearse situando

a los niños dentro del conjunto de relaciones en la familia y la comunidad a la que pertenece.

Las diferencias en la categoría del enfoque psicopedagógico radican en la finalidad asistencial de los servicios CADI y CAIC que incorpora principios del enfoque sociocultural para atender el fin por el cual fue creado.

Con lo que respecta a los propósitos el análisis de esta categoría encontró que la estructura de objetivos que plantean ambos programas es completamente distinta, el PEP 2004 plantea una serie de propósitos cada uno vinculado a una o varias competencias así como a su campo formativo, mientras que el Modelo para CADI y CAIC plantea un objetivo general como base para el trabajo en el centro.

En relación a su contenido la estructura de propósitos y objetivos de los programas busca favorecer en el niño un desarrollo integral, el PEP 2004 define propósitos para cada competencia y campo formativo, estableciendo los planteamientos relativos a la formación promovida por el programa, esta estructura centra a los propósitos como definidores de las competencias, así como de las situaciones didácticas que deberán ser diseñar por las educadoras.

Mientras que el Modelo para CADI y CAIC en su objetivo general define como primer punto, proporcionar una atención integral a los niños y niñas menores de 6 años en situación de vulnerabilidad, mediante acciones educativas que desarrollen sus competencias básicas, de nueva cuenta la finalidad de los servicios y la característica asistencial de los centros de CADI y CAIC plantea la principal diferencia en esta categoría; en la que el Modelo define como segundo punto en su objetivo general el brindar asistencia social con el fin de prevenir y facilitar la construcción de un estado de bienestar para los infantes, sus familias y la comunidad, buscando el desarrollo integral de los niños, el bienestar de las familias, el impulso económico y cultural de la comunidad, así como la sustentabilidad del mismo centro.

En cuanto a los contenidos se refiere, el análisis de esta categoría mostró que la estructura de contenidos del PEP 2004 y del Modelo para CADI y CAIC es exactamente la misma, ambos programas partiendo de un modelo basado en competencias establecen

campos formativos asociados a un aspecto o área de desarrollo del ser humano, en cada uno de estos campos se agrupan las competencias definidas por el programas para cada área, siendo el mismo número de competencias en ambos programas.

La diferencia en la estructura de contenidos se presenta al establecer el Modelo para CADI y CAIC dos periodos de atención, un primer periodo que abarca las edades del nacimiento a los tres años de edad, que no es incorporado por los servicios de las Escuelas para Educación Preescolar, y que obliga al Modelo Educativo Asistencial definir una serie de competencias que son agrupadas en los campos de Desarrollo personal y social y Lenguaje y comunicación, estas competencias, así como los campos formativos serán incorporados como contenidos con un mayor nivel de sofisticación en el segundo periodo de atención que abarca las edades de los tres a los seis años de edad, para este segundo periodo la estructura será misma en ambos programas.

Otra de las diferencias en esta categoría se presenta en el Modelo para CADI y CAIC, que establece una serie conocimientos base que constituyen una red de nociones básica y conceptos mínimos necesarios en los niños, la familia y la comunidad para el trabajo con las competencias, la responsable de grupo deberá asegurarse de la presencia de estos en el desarrollo de las secuencia didácticas.

Dentro de la categoría de metodología se identificó que ambos programas de estudio coinciden en definir el papel de la educadora como mediadora y guía del proceso de construcción del aprendizaje y desarrollo del niño, la diferencia en su labor diaria se presenta en las características de la metodología de enseñanza.

El PEP 2004 estable una metodología con carácter abierto al no establecer secuencias detalladas de aprendizajes, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza que deban realizarse sucesivamente con los niños, brindando a la educadora la libertad y responsabilidad de diseñar las actividades didácticas, así como de adoptar las modalidades de trabajo que considere más conveniente.

A diferencia de estas características la metodología de enseñanza el Modelo para CADI y CAIC mantiene un carácter flexible, al establecer las situaciones didácticas para el trabajo con las competencias, brindado flexibilidad a la educadora de adecuar estas actividades de acuerdo a las condiciones de trabajo en el centro y la comunidad.

El carácter abierto en la metodología del PEP 2004 implica una gran responsabilidad a las educadoras, por lo que la SEP ha implementado cursos y exámenes de profesionalización que den respuesta a las necesidades del servicio.

En el caso del Modelo para CADI y CAIC se adopta una metodología de enseñanza más rígida debido a las características de la población de educadoras, que en su mayoría son asistentes educativas, pluriculturistas y en menor número profesionales, de acuerdo a los datos arrojados por el diagnostico realizado del DIF a los servicios CADI y CAIC en el año 2000.

Bajo estas características se aprecia que la categoría de metodología presenta mayores diferencias en el diseño de los programas, el modelo para CADI y CAIC subraya que el desarrollo de las competencias se logra dentro de contextos estrechamente vinculados a situaciones reales que le dan significado, por lo que retoma el uso de escenarios con el fin de acercar los procesos de enseñanza aprendizaje a la comunidad, integrando en este mismo proceso el trabajo de la educadora hacia las familias y la comunidad.

En el caso del PEP 2004 el trabajo con las competencias presenta a la planificación como eje focal de la práctica didáctica, la planificación deberá fundamentarse en el conocimiento de los alumnos y del programa, atendiendo las sugerencias y lineamientos metodológicos, así como de los principios psicopedagógicos; todas las actividades deberán plantear una situación que problematice algún uso o función del conocimiento, orillando al niño a generar una solución a través del uso de su experiencia y de sus conocimientos previos, de esta forma en la búsqueda de la solución está el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en la respuesta y actitud del niño a lo desconocido.

Otra de las diferencias en esta categoría es la presencia de un periodo de diagnóstico, el PEP 2004 presenta este periodo al inicio del curso, sus resultados son la base para el posterior trabajo de evaluación y planificación, el modelo para CADI y CAIC no estable este periodo, solo se limita a establecer una serie de nociones básicas como condición para el trabajo con las competencias que denomina conocimientos bases e integra al trabajo con los escenarios.

Finalmente respecto el análisis realizado de la evaluación podemos concluir que ambos programas presentan una evaluación con carácter continuo y formativo con el fin de obtener información necesaria acerca de los logros y dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo el ajuste y perfeccionamiento de las acciones educativa dentro del proceso de planeación, proceso que adquiere un gran importancia para el Programa de Educación Preescolar 2004 y que presenta una gran responsabilidad y reto para la labor de la educadora.

En cuanto al desarrollo del proceso de evaluación el PEP 2004 a diferencia del Modelo para CADI y CAIC es mucho más claro en su descripción, especificando el que, quienes, cuando y como evaluar; bajo esta estructura el PEP 2004 plantea la evaluación no solo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también de la gestión educativa, mientras que el Modelo para CADI y CAIC plantea la evaluación de la partición de la familia y la comunidad atendiendo con esto la valoración de los logros de uno de sus objetivos

En cuanto a quien deberá participar en el proceso de evaluación ambos programas coinciden en centrar esta responsabilidad a la labor de la educadora incorporando la reflexión del niño en lo aprendido y logrado como inicio de un proceso de autoevaluación; el PEP 2004 también plantea la participación del personal directivo y de los padres de familia, sin embargo no es claro al establecer su papel o tarea en este proceso.

Otra de las similitudes del proceso de evaluación en ambos programas, es la de mantener un carácter abierto y flexible; los instrumentos de evaluación que se establecen para el trabajo en este proceso destacan por no ser muy rigurosos, centrados en la perspectiva y subjetividad de la observación y reflexión de la educadora, de la información que se recaba de los expedientes de los niños, así como de los indicadores que se detecta a través de las entrevistas con los padres de familia.

A la educadora se le otorga la autonomía y responsabilidad para evaluar no solo el aprendizaje y desarrollo de los niños si no también la efectividad de las acciones educativas y en el caso del Modelo para CADI y CAIC de la partición de la familia y la comunidad. Para apoyar esta evaluación el Modelo de los servicios CADI y CAIC define una serie de indicadores que deberá registrar la educadora sirviendo de apoyo y

guía para la evaluación de los aprendizajes y de la participación de la familia y la comunidad.

Para finalizar y teniendo a la vista estos resultados se puede concluir que la estructura del diseño curricular del Programa para Educación Preescolar 2004 y el Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC es muy similar, al ser la Secretaria de Educación Pública la encargada de dictar y coordinar las políticas educativas que guían el desarrollo y trabajo de las instancias encargadas de brindar educación en sus diferentes niveles. La elección de un modelo de competencias para el diseño de ambos programas responde entre otras cosas a las dos finalidades principales del proceso de renovación curricular:

En primer lugar la atención a la diversidad en el aula, a partir de reconocer las capacidades y potencialidades de los niños a su ingreso a la educación preescolar, estableciendo los propósitos fundamentales de este nivel educativo en términos de competencias, de esta forma la adquisición de una competencia implicara la consecución de uno o varios propósitos, dichas competencias se expresaran como actitudes, destrezas, capacidades, conocimientos y habilidades que le permitirán al sujeto desenvolverse en contextos diversos, desplazando la adquisición de contenidos ajenos y descontextualizados.

En segundo lugar y bajo esta misma perspectiva, el desarrollo de las competencias no culmina con la adquisición de un contenido, entendiendo esto la renovación curricular busca la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria, teniendo como propósito la orientación general de la educación básica bajo un modelo de competencias.

Esta decisión se articula con la adopción de un enfoque constructivista que determina las características que deben presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo la importancia del trabajo con los conocimientos previos, el concepto de aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, así como la labor de la educadora como moduladora del proceso de construcción del niño.

De esta forma el diseño de ambos programas a partir de un modelo de competencias atiende al carácter nacional que se le ha otorgado a los dos programas.

Las diferencias halladas en las categorías de análisis responden esencialmente a las características y finalidades en los servicios, el carácter asistencial de los CADI y CAIC así como el tipo de población al que va dirigido plantea retos importantes a este modelo, que requiere del apoyo de diferentes instancias sociales y de gobierno en su objetivo por lograr el impulso de la comunidad, el bienestar de las familia, el desarrollo de los niños, así como el sustento de los servicios CADI y CAIC; el Modelo Educativo Asistencial es la respuesta del DIF a la búsqueda por impulsar el carácter educativo en sus servicios, integrándolo a la labor asistencial que desde su origen le ha sido encomendada.

La importancia por impulsar estudios que permitan el entendimiento a estos y otros programas radica en la necesidad de alcanzar los objetivos y fines educativos por los que fueron creados, como se señaló anteriormente los planes y programas de estudios son solo una propuesta educativa bien articulada que no implican una garantía en la práctica didáctica.

Análisis realizados como en este estudio favorecen el acercamiento de las educadoras a la concreción de su labor al presentar de manera sistemática el contenido de los programas, estos análisis deberán de ir acompañado de la participación de las educadoras en cursos y capacitaciones sobre su implementación, además de esto el análisis de los programas permitirá identificar ciertas inconsistencias o vacios en la información que pueden ser objeto a evaluaciones posteriores, evaluaciones que favorezcan el perfeccionamiento del diseño curricular, tomando los resultados obtenidos de evaluaciones previas a la práctica didáctica; solo bajo este proceso es como se podrá garantizar la consecución de los fines educativos planteados tras la reformas a la educación preescolar.

Sin duda alguna el programa de renovación curricular plantea grandes retos para la Educación Preescolar, retos que eran necesarios afrontar para impulsar a este nivel a su profesionalización superando indefiniciones sociales y legales; su concreción ha implicado esfuerzos importantes como partes de otras líneas de acción poniendo en marcha programas y cursos de actualización para el personal docente y directivo, así como de investigaciones y evaluaciones de la practica didáctica con la finalidad de garantizar la correcta implementación del programa, bajo estos retos y entendiendo que la educación es siempre una tarea a largo plazo es necesario seguir trabajando para lograr la consolidación de este proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Barrios P. (2001) Hacia una Educación Integral del Niño de Preescolar. Tesis para la obtención del grado de la Maestría en Pedagogía, Universidad Pedagógica Unidad Ajusco, D.F., México.

- Bogoya, D.; Vinent, M.; Restrepo, G.; (2000). Competencias y proyectos pedagógicos. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

- Casarini, R. M. (1999) Teoría y Diseño Curricular. México: Editorial Trillas

- Casas, B.; Durán, J.; (2003). Diagnóstico de los servicios CADI y CAIC:DIF

- Castañeda, J. (2003). Metodología de la investigación. México. Editorial Mc Graw Hill.

- Coll, C. (1991) Psicología y Currículum. México: Paidós.

- Coll, C. (1987). Psicología y Currículum. México: Paidós

- Coll, C., Solé, I. (1990) Desarrolla Psicológico y Educativo II. Madrid: Alianza

- Cuéllar P. (1992) La Educación del Hombre. México: Trillas.

- Díaz, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. & Saad, E., (2000). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México: Trillas

- DIF (2009). El DIF y sus Antecedentes. http://www.dif.sip.gob.mx/dif/. Recuperado 3 de octubre del 2009.

- Escalante, L. y Rocha García (2004) Análisis del Programa de Educación Preescolar 1992 a la luz de los intereses constitutivos del saber. Tesis para la obtención del título de la Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

- Gimeno, S. (1988) El curriculum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

- Hernández, R. (2003) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

- IMSS (2009). Guarderías. Información sobre Guarderías. http://www.imss.gob.mx/guarderias/. Recuperado 3 de octubre 2009.

- ISSSTE (2009). Estancias Infantiles. Servicios de Atención para el Bienestar y Desarrollo Infantil._http://www.issste.gob.mx. Recuperado 3 de octubre del 2009.

- Lacasa, P. (1994) Aprender en la Escuela, Aprender en la calle. España: Visor.

- Mariz, B. (1989) Una Pedagogía Nacional. México: Trillas.

- Méndez, A. (2001) Metodología Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Colombia. Editorial Mc Graw Hill.

- Meneses, M. (1999) Las Enseñanzas de la Historia de la Educación en México. México: Umbral XXI.

- Posner, G. (2005) Análisis del Currículo. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.

- Pérez, P (1994). EL curriculum y sus Componentes España.

- Román, M. (2003). Aprendizaje y Curriculum. Argentina: Editoriales Novedades Educativas.

- Rosales, C. (1988) Didáctica Núcleos Fundamentales. Madrid: Narcea.

- Rosales, C. (1990). Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza. Madrid: Narcea.

- Secretaría de Educación Pública (2004) Programa de Educación Preescolar. México

- Secretaría de Educación Pública (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006. México

- Secretaría de Educación Pública (2004-2005) Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal.2004-2005. México

- SEDESOL (2009). Programa Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras. Información del Programa. http://www.sedesol.gob.mx. Recuperado 3 de octubre del 2009.

- SEP (2009). Nuestra Institución. Historia de la SEP. https://www.sep.gob.mx. Recuperado 20 de septiembre del 2009.

- SEP (2009). Educación por niveles. Educación Inicial. https://www.sep.gob.mx. Recuperado 29 de septiembre del 2009.

- SEP (2009). Reforma Preescolar. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. https://www.reformapreescolar.sep.gob.mx. Recuperado el 29 de septiembre del 2009.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1985). Evaluación Sistemática. Barcelona: Paidós.

- UNAM (2009). Diccionario de Historia de la Educación en México. De las Escuelas de Párvulos al Preescolar una Historia por contar. https://www.biblioweb.dgsca.unam.mx. Recuperado el 20 de octubre del 2009.

Anexo A

Descripción del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC

Descripción del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC

A continuación se presenta la descripción detallada del modelo educativo asistencial para CADI y CAIC, retomando las categorías de análisis en su función de elementos estructurales del currículo.

Enfoque psicopedagógico del Modelo Educativo Asistencial (CADI y CAIC)

El enfoque psicopedagógico representa las bases sobre las cuales el programa o modelo de educativo sustenta sus propósitos, mapa curricular, metodología didáctica, así como su evaluación.

El modelo educativo asistencial para los centros CADI y CAIC estructura su diseño curricular a partir de los enfoques constructivista y sociocultural, para el modelo educativo asistencial "los niños y niñas son y están dentro de un ámbito familiar y mantienen una relación con su comunidad; sus capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes están en estrecha relación con su entorno".

Bajo esta perspectiva el papel del entorno escolar, social y familiar aparece como elemento mediador en el desarrollo y construcción del aprendizaje de los niños y niña, esta perspectiva se nutre de los principios del enfoque sociocultural que hace hincapié en la relevancia del entorno social en el desarrollo y aprendizaje del niño, para la perspectiva sociocultural la construcción del conocimiento no se realiza de manera individual, los alumnos construyen conjuntamente los contenidos y los significados en contextos de aprendizaje como son la interacción entre iguales.

A su vez si bien el modelo no señala claramente su concepción sobre aprendizaje, esta se vislumbra claramente dentro de la metodología de trabajo y la estructura de los contenidos, el modelo clasifica los contenidos en dos grupos; los conocimientos base y las competencias; los primeros aparecen como los conocimientos previos necesario bajo la perspectiva constructivista para llevar a cabo aproximaciones y acercamientos al nuevo conocimiento, construyendo significados propios y personales que no representa

una simple acumulación de información si no la integración y formación de un nuevos mapas conceptuales, sobre los cuales se comenzara a trabajar con el desarrollo de las competencias.

Propósitos y Objetivos del Modelo Educativo Asistencial para CADI y CAIC

Desde se creación los Modelos CADI y CAIC surgen como respuesta a la atención integral a menores de 45 días de nacidos a los 6 años de edad en situación de vulnerabilidad y riesgo social, hijos de madres trabajadoras de escasos recursos económicos, preferentemente carentes de prestaciones sociales ubicados en zonas urbanas, urbano-marginales y rurales del país.

A partir de las características de esta población el modelo asistencial plantea un objetivo general:

> Proporcionar una atención integral a los niños y niñas menores de 6 años en situación de vulnerabilidad mediante acciones educativas que desarrollen las competencias básicas para la vida social, familiar y personal; así como brindar asistencia social con el fin prevenir y facilitar la construcción de un estado de bienestar para los infantes, sus familias y la comunidad en donde viven.

Este objetivo general plantea dos propósitos principales, por un lado el desarrollo de las competencias a través de la atención integral en los niños y por otro acercar y responsabilizar a la familia y a la comunidad en general en el desarrollo de los niños, enriqueciendo los contextos en los cuales se desenvuelven, permitiendo a futuro el posterior desarrollo de la comunidad.

> Propiciar una trasformación de las relaciones entre padres e hijos dentro del entorno familiar con la finalidad de fortalecer las competencias para la convivencia, modificando las condiciones físicas, afectivas y de interacción en beneficio de un crecimiento como grupo social.

Integrar a la vida comunitaria la importancia de la asistencia y educación de la infancia, gestionando espacios, tiempos y oportunidades para el desarrollo y bienestar de los niños, niñas y familias, así como para mantener la vigencia de los derechos de la infancia y la responsabilidad de la comunidad en su protección e impulso.

Bajo esta estructura el modelo educativo asistencial solo plantea propósitos generales que deberán servir de eje para el trabajo en el centro.

Contenidos del Modelo educativo asistencial para CADI y CAIC

El modelo educativo asistencial para CADI y CAIC presenta un mapa curricular estructurando sus contenidos en dos grupos:

1. Conocimientos de base
2. Las competencias

Los **conocimientos base** son definidos por el modelo como los necesario para que los niños y niñas desarrollen las competencias de mayor complejidad, estos contenidos constituyen una red de nociones y conceptos mínimos para la posterior formación de las competencias, el modelo define conocimientos bases no solo para los niños sino también para la familia y la comunidad, dichos conocimientos son el punto de partida para el trabajo con estos grupos.

Una vez constituida la red de conocimientos básicos se continúa con la formación y desarrollo de las competencias en su primer periodo.

Cuadro 1 Conocimientos base

Para los niños	Para la familia	Para la comunidad
Identificación del cuerpo y sus componentes: los sentidos y su función, las partes del cuerpo y el movimiento, los órganos internos y su función, reconocimiento de procesos y trastornos comunes.	Información sobre la importancia de los niños y niñas; el valor de los infantes y su preparación para el futuro.	Información sobre los niños y niñas en la comunidad: los derechos del niño y la niña, conocimiento sobre el crecimiento y desarrollo de los niños.
Identificación de los objetos cotidianos y su función: la casa y sus características, herramientas comunes en casa, muebles y utensilios del hogar.	Periodos del desarrollo de su hijo.	La formación de competencias y su importancia para toda la comunidad
Reconocimiento e identificación de los nombres de algunos seres vivos: animales más comunes acuáticos, terrestres y aéreos, nombres y variedad de plantas y árboles, seres humanos razas y etnias.	Información sobre el centro educativo como lugar para aprender, el aprendizaje de madres e hijos e hijas como medio para mejorar la familia.	La importancia de la higiene y la alimentación en la comunidad.
Reconocimiento y nombramiento de números y letras: palabras nuevas, formación de oraciones, uso de números e identificación de cantidades.	Los valores familiares y su importancia para un mejor desarrollo de los niños y niñas. Educación en valores y desarrollo emocional.	El desarrollo de la infancia como una inversión comunitaria.
Formas y colores: discriminación de colores básicos y compuestos,	Medidas de salud alimentación y trato en el hogar.	Condiciones básicas para los niños y niñas, higiene seguridad, diversión, cultura.

reconocimiento de formas geométricas.	
Identificación de fenómenos naturales: el día y la noche, el ciclo del agua, el crecimiento de las plantas, el nacimiento de los animales.	Alertas en la salud y el desarrollo, indicadores de riesgo y alternativas de atención.

Competencias

El modelo educativo asistencial para CADI y CAIC estructura su mapa curricular a través del manejo de competencias.

En su mapa de contenidos el modelo asistencial agrupa las competencias en dos periodos que constituyen las edades de atención de los centros CADI y CAIC.

El primer periodo abarca las edades del nacimiento a los 3 años de edad:

En este periodo las competencias son clasificadas en tres campos o áreas vinculadas con algún aspecto del aprendizaje o desarrollo del niño; en cada uno de estos campos se presenta información sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo que deberá alcanzar el niño o niña, así como el conjunto de competencias que corresponden a dicho campo o área.

La decisión de organizar las competencias en campos o áreas formativas, radica en la necesidad de identificar las implicaciones de las actividades y tareas didácticas en aspectos del desarrollo y aprendizaje, estas no son establecidas como materias o asignaturas que deban ser atendidas de forma independiente al resto de los campos o competencias.

A continuación se presenta los campos y competencias que conforman el periodo de atención del nacimiento a los 3 años, en este periodo se

A. Competencias para el periodo del nacimiento a los 3 años.

A1. Competencias para la adaptación al medio físico y social

A1.1 Relacionadas con las características físicas y biológicas
Se refiere al incremento paulatino de las características de los niños y niñas para comprender e interactuar con el medio físico y social que lo rodea.

- Conocen y manejan su cuerpo, controlan sus movimientos y reconocen y construyen su imagen.
- Observan los cambios y modificaciones de las personas, plantas, animales y objetos.
- Identifican factores que los influyen como la alimentación, el clima, las estaciones.
- Desarrollan actitudes de respeto y cuidado del medio natural.

A1.2 Vinculadas a la vida diaria
Buscan el ajuste progresivo de su ritmo biológico a las rutinas y horarios que les establece la familia y la escuela.

- Conocen y siguen la rutina de actividades en casa y escuela: alimento, descanso, actividades, diversión, descanso.
- Persisten en conseguir lo que desean.
- Incorporan el orden de las actividades y las manejan de manera autónoma.
- Ayudan y cooperan a realizar trabajos.

A1.3
Se relacionan con la seguridad y el auto cuidado de su integridad física y emocional.

- Establecen vínculos afectivos con las personas significativas de su entorno que le brinde seguridad para actuar y emprender el camino a la autonomía, su mamá, la educadora o la orientadora.
- Utilizan los recursos que se encuentran en su medio circundante para cuidarse, una caja, debajo de una mesa, una prenda para el frío.
- Participan en actividades y experiencias de juego con precaución, bajar escaleras con cuidado, manejar el triciclo con precaución.
- Expresan y reconocen el agrado y desagrado que le produce llevar a cabo una actividad, se niegan a subirse en un jugo que le causa temor.

A2 Competencia personal y social

A.2.1 Auto-concepto, concepto e iniciativa.
Se refiere al conocimiento que van adquiriendo de si mismo, a la construcción de su auto imagen y la capacidad de utilizar los recursos personales de que dispone.

- Mencionan sus necesidades básicas de salud, bienestar y de esparcimiento.
- Juegan con relativa autonomía.

- Interactúan con otros que también expresan sus estados de ánimo.
- Reconocen positivamente sus características físicas de género, etnia, y cultura.

A.2.2 Auto cuidado y autorregulación.
Se refiere al proceso que tienen los niños para darse cuenta de sus necesidades, posibilidades y limitaciones en su interacción con el entorno.

- Conocen y expresan sus necesidades personales (hambre, sed, sueño, enfermedad, reposo, higiene)
- Practican algunas medidas de higiene y nutrición relacionadas con diferentes funciones del organismo: limpieza de dientes, lavado de manos, ingerencia de frutas, consumo de agua.
- Respetan los límites que le marcan las actividades que realizan con adultos y compañeros.

A.2.3 Juego
Se relaciona con la construcción de preferencias de actividades libres, espontáneas y creativas.

- Prefieren realizar un juego por encima de otro.
- Participan en actividades grupales (lotería, roles, fútbol).
- Crean juegos entre ellos y ellas.
- Cooperan para construir y realizar actividades.

A.2.4 Habilidad social.
Dirigida a mejorar la convivencia en el grupo social de los menores fomentando el respeto y la cooperación para lograr metas comunes.

- Conocen y manejan las formas más usuales de comunicación social de la comunidad en la que viven.
- Conocen, aceptan y manejan sus propias emociones e identifican en otros, diversos estados de ánimo como enojo, alegría y dolor.
- Demuestran de forma verbal y no verbal (sonrisas, saludos, etc.) su aceptación a la diversidad.
- Colaboran con amigos y compañeros en el cumplimiento de obligaciones (recoger basura, ordenar el salón, regar las plantas).

A.2.5 Hábitos elementales y sociales.
Desarrollan un repertorio de hábitos cotidianos para favorecer el cuidado de su persona y mejorar la interacción social.

- Practican con ayuda, acciones de cuidado a su persona y a su entorno.
- Demuestran cordialidad y generosidad en la interacción con otros.
- Practican y respetan las reglas del grupo al que pertenecen.

A.2.5 Creatividad.
Impulsa las capacidades para producir respuestas novedosas ante diversas situaciones.

- Expresan una misma idea con diferentes materiales o utilizan diversos medios.
- Utilizan la imaginación para crear diversas formas e imágenes.
- Realizan juegos de formas distintas a las prototípicas.
- Modifican y crean historias con ayuda de otros.

A.3 Competencias comunicativas y representacional.

A.3.1 Lenguaje oral y expresión

Relacionadas con el manejo del lenguaje con fines de comunicación; desarrolla habilidades para expresar sus sentimientos, ideas necesidades, interpretaciones.

- Participan en conversaciones con otros niños y con adultos, usan adecuadamente formas expresivas: preguntan, interpelan, contradecir.
- Platican y comparten experiencias significativas para él o ella con otros (hogar, escuela, animales)
- Manejan el canto, la dramatización y la narración de cuentos de forma constante.
- Utilizan y entienden mensajes verbales y no verbales relacionados con su vida cotidiana y su mundo inmediato.

A.3.2 Cálculo y medición.
Desarrollan gradualmente el uso de los números y las habilidades para cuantificar y medir en situaciones cotidianas.

- Conocen los números aplicados a la vida cotidiana.
- Empelan elementos de cuantificación en el juego y la vida cotidiana, muchos, pocos, uno.
- Forman conjuntos y distribuyen colecciones en base a un criterio, forma, color.
- Reúnen y quitan elementos de un conjunto para hacer igualaciones.

A.3.3 Orientación espacial y temporal.
Incrementan las habilidades para el manejo de puntos de referencia y localización de lugares personales y externos en situaciones reales.

- Identifican lugares y personas que frecuentan periódicamente.
- Manejan dimensiones temporales para ubicar acontecimientos de su vida diaria, mañana, antes después.

A.3.4 Expresión y apreciación musical.
Desarrollan la capacidad para expresar e identificar sonidos y ritmos, para disfrutar al escuchar y producir música.

- Utilizan la música para expresar sus sentimientos.
- Conocen los géneros, los instrumentos, o las formas de expresión musical de su comunidad.

- Producen canciones y bailan siguiendo un ritmo.
- Identifican los instrumentos que se utilizan en una melodía.

A.3.5 Expresión grafica y plástica.
Desarrollan la capacidad para expresar ideas, gustos y sentimientos por medio de materiales y colores.

- Conocen y utilizan los colores, materiales, técnicas y herramientas, para expresar ideas y emociones.
- Incrementan sus habilidades para utilizar la pintura, el modelado o el grabado.

Combinan diversos materiales y técnicas para mejorar la producción de sus

- obras artísticas.

A.3.6 Expresión corporal
Incrementa las habilidades para utilizar su cuerpo como un instrumento de expresión y comunicación de deseos y representaciones del mundo y de sus vivencias.

- Utilizan el lenguaje corporal para comunicar un estado de ánimo o una idea.
- Exploran la coordinación de movimientos para representar objetos, animales, experiencias, sentimientos o juegos.
- Amplían las destrezas y la imaginación para comunicar diversos mensajes mediante el movimiento.

El segundo periodo abarca las edades de los tres a los seis años de edad,

En este periodo las competencias son clasificadas en seis campos o áreas vinculadas con algún aspecto del aprendizaje o desarrollo; en cada uno de estos campos se presenta información sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo que deberá alcanzar el niño o niña, así como el conjunto de competencias que corresponden a dicho campo o área.

A continuación se presenta el conjunto de competencias y el área o campo al cual se asocia dentro del segundo periodo.

B. Competencias para el periodo de los 3 a los 6 años.

B.1 Competencia para el desarrollo personal y social.

B1.1 Identidad personal y autonomía.

- Reconocer y valorar sus capacidades y las de los demás.
- Incrementar la capacidad para darse cuenta de lo que sienten y fortalecen el control gradual de las conductas impulsivas que afectan a los demás.
- Incrementan la habilidad para reconocer y retrasar la necesidad de gratificaciones inmediatas a sus impulsos (tomar un juguete o libro en el momento preciso en que siente el deseo de tenerlo)
- Aceptan y practican las normas para la convivencia, el trabajo y el juego.
- Fortalecen la autonomía y la colaboración con los otros en situaciones de trabajos y juegos.
- Aceptan y comparten responsabilidades y se comprometen con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo.
- Reconocen situaciones de riesgo y saben como prevenir y evitarlas.

B.1.2 Relaciones interpersonales.

- Realizan actividades con sus compañeros y compañeras sin importar su género y valorar la importancia de la colaboración de todos en una tarea compartida (construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento).
- Participan en distintos grupos sociales y desempeñan papeles específicos en cada uno.
- Construyen y mantienen lazos solidarios y fraternos con los otros en distintas situaciones.
- Participan y colaboran con adultos y con sus pares en distintas actividades que impliquen la construcción de relaciones de amistad con otros.
- Aceptan y reconocen el cumplimiento de reglas, sin necesidad de la presencia de un adulto.
- Incrementan la habilidad para prever las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para si mismo y para los otros.

B.2 Competencia para el manejo del lenguaje y comunicación.

B.2.1 Lenguaje oral

- Usan el lenguaje para expresar, conocer y resolver problemas relacionados con las emociones y vivencias.
- Platican y explican sus estados de ánimo y juegos preferidos, y dialogan para resolver conflictos con o entre compañeros.
- Incrementan su habilidad para obtener información utilizando el lenguaje oral como instrumento; conversa con otros niños y adultos sobre un tema por periodos cada vez más prolongados, elabora y puede explicar a otros los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes y preparar alimentos.
- Escucha y narra cuentos, relativos, anécdotas, leyendas y fábulas siguiendo las secuencia y el orden de ideas forma esta habilidad.
- Memorizan y comparten poemas, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.
- Utilizan el lenguaje para regular su conducta en situaciones donde solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás, también en situaciones donde

se utilice el saludo y al despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición.

- Amplían su compresión de otras lenguas en su región y su cultura.
  Palabras y expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos con otras lenguas distintas a las suyas.

B.2.2 Lenguaje escrito

- Comparan y establecen diferencias entre distintos portadores de textos con el fin de conocerlos e identificarlos, cuentos, historietas, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios.
- Desarrollan habilidades para diferenciar un texto de otro a partir de la distribución gráfica y uso del lenguaje en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una investigación, entre otros).
- Desarrollan la habilidad para manejar una estrategia en la lectura de textos; buscan información, conocer de que trata la historia, confirmar sus anticipaciones, expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchara, que sugiere el titulo y las imágenes.
- Utilizan marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que sienten, informar acerca de algo o alguien) permite explicar “que dice su texto”.
- Manejan graficas con un sentido comunicativo, escribir su nombre y el de otro compañero, expresar algunas ideas o sentimientos.
- Identifican palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubren que se escriben siempre de la misma manera.
- Crean cuentos modificados, cambian o agregan personajes o sucesos, utilizando palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.

B.3 Competencias para el pensamiento matemático.

B.3.1 Número

- Utilizan los números en situaciones variadas que implican poner en juego lo principios de conteo.
- Plantean y resuelven problemas en situaciones prácticas que implican agregar reunir, quitar, comparar o repartir objetos.
- Agrupan objetos, los organizan y representan gráficamente, tamaño, forma, color, textura.
- Fortalecen sus habilidades para ordenar objetos por tamaño y número, en forma creciente y decreciente, identificar regularidades en patrones (figuras que se forman en un mosaico dado), reconocer formas constantes, en su ambiente o su ropa.

B.3.2 Forma. Espacio. Medida

- Distinguen, nombran y manejan las formas de los objetos.
  Construyen en colaboración, con materiales diversos (cajas, envases, piezas de ensamble, mecano, materiales para modelar, etc.).

Realizar representaciones tridimensionales y bidimensionales tomando en cuenta el espacio disponible, los atributos que lo representan, la proporción y posición de los cuerpos.

- Utilizan el cuerpo y los objetos como puntos personales de referencia para manejar características de direccionalidad (hacia, desde, hasta), de orientación (delante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda).
- Utilizan unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo; una vara, un cinturón, un recipiente.
- Identificar para que sirve algunos instrumentos de medición como regla, báscula, termómetro, reloj, litro.

B.4 Competencias para la exploración y el conocimiento del mundo.

B.4.1 El mundo natural

- Observan seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales. Describen las características de los elementos y de los seres vivos como color, tamaño, forma, peso, textura, consistencia, partes que conforman a una planta o a un animal.
- Formulan preguntas que expresan su curiosidad e interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural. Preguntas de duda (por qué las cosas son como son, cómo funcionan, de que están hechas) y a partir de lo que sabe y observa (qué tipo de animales, por que llueve, tiembla, se caen hojas de los árboles, etc.)
- Formulan explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar y de las características de los seres vivos y los objetos del medio.
- Obtienen información nueva a partir de lo que ya conocen. Contrastan las ideas iniciales con lo que observan durante un fenómeno natural o una situación de experimentación y las modifica como consecuencia de esa experiencia.
- Participan en la conservación del medio natural y proponen medidas para su conservación y preservación.

B.4.2 Cultura y vida social

- Establecen relaciones entre presente y pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.
- Distinguen y explican algunas características de la cultura propia y de otras culturas.
- Reconocen que los seres humanos somos distintos, que todos somos importante y tenemos capacidades para participar en sociedad.
- Reconocen y comprenden la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

B.5 Competencias para la expresión y apreciación artística

B.5.1 Expresión y apreciación musical

- Interpretar canciones, las crean y las acompañan con instrumentos musicales convencionales o hechos por el.
- Describen lo que imaginan, sienten y piensan al haber escuchado una melodía. Inventan historias a partir de una melodía escuchada e incrementan los conocimientos sobre diversas fuentes sonoras como los sonidos de la naturaleza, los producidos por instrumentos musicales o por otros medios que existan en el entorno.

B.5.2 Expresión corporal y apreciación de la danza.

- Incrementan la expresión y el dominio del cuerpo para seguir la pauta de una obra musical.
- Comunican emociones e ideas por medio de la danza.
- Explican y comparten con otros las sensaciones y pensamientos que surgen al realizar y presenciar manifestaciones artísticas.

B.5.3 Expresión y apreciación plástica

- Comunican y expresan sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando algunas técnicas y materiales variados, barro, pintura, yeso, arena.
- Manifiestan sentimientos e ideas que le provocan observar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

B.5.4 Expresión dramática y apreciación teatral

- Representan personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.
- Identifican el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales en algunas obras literarias o representaciones teatrales, y conversan sobre ellos.

B.6 Competencias para el desarrollo físico y la salud.

B.6.1 Coordinación, fuerza y equilibrio

- Mantienen el equilibrio y control de los movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juego y actividades de ejercicio físico.
- Utilizan objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

B.6.2 Promoción de la salud

- Practican medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar acciones y riesgos en la escuela y fuera de ella.
- Participan en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.
- Reconocen situaciones que en la familia o en otros contextos les provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresan lo que sienten.

Metodología del Modelo Educativo Asistencial

El modelo educativo asistencial para CACI y CAIC plantea dos tareas principales: Favorecer de forma simultánea la formación de competencias en menores de 6 años y llevar a cabo un conjunto de acciones preventivas en las familias y la comunidad que permitan el mejoramiento de las condiciones que rodean el desarrollo de los niños y niñas.

Bajo estos propósitos el papel de la responsable de grupo será el de crear las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de las competencias, así como el de ser mediadora en la participación e interacción de los padres y la comunidad en el desarrollo de los niños.

El enfoque pedagógico que guía al modelo educativo asistencial prioriza el papel del entorno escolar, social y familiar como elementos mediadores en el desarrollo y construcción del aprendizaje de los niños y niñas.

Lo que se busca con este enfoque es acercar y responsabilizar a la familia y a la comunidad en general en el desarrollo de los niños, enriqueciendo los contextos en los cuales se desenvuelven, permitiendo a futuro el posterior desarrollo de la comunidad.

La metodología del modelo asistencial plantea el trabajo dentro de tres esferas; el aula, la familia y la comunidad.

A continuación se presentara la descripción de la metodología de trabajo que plantea el modelo:

Trabajo con competencias:

Debido a las características que presentan las competencias como el conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que se logran a través de procesos de aprendizaje y se manifiestan en el desempeño del niño y la niña en situaciones y contextos diversos; el modelo educativo asistencial para CADI y CAIC plantea dentro de su metodología, el trabajo con escenarios como medio para formar las competencias en el trabajo diario con los niños y niñas.

Los escenarios son definidos como contextos de aprendizaje, simulando los ámbitos naturales en los cuales los niños y las niñas viven, en estos escenarios se desarrolla el manejo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la formación de las competencias.

Los escenarios se constituyen a través de tres elementos:

- **El espacio**, definido como las dimensiones físicas usadas para producir efectos formativos en los niños y niñas; este espacio puede ser manipulado de acuerdo a las intenciones que se pretendan alcanzar dentro de cada escenario y por lo tanto de las competencias que se pretendan ser favorecidas; es decir que cada escenario podrá variar su organización haciendo posibles aprendizajes grupales, individuales, uso de desplazamientos, limitación de zona de juegos, de mediación y descanso e inclusive el uso o no de materiales.

- **Los materiales** distribuidos dentro de los espacios mantienen una función formativa al ser organizados en los escenarios con propósitos de aprendizaje, estos materiales pueden ser integrados de la misma construcción y simulación de un escenario como puede ser un mercado o clínica de salud o pertenecer a los mismos escenarios al ser estos reales.

  La organización y distribución de los materiales simulados o no propician y condicionan los tipos de acciones posibles como pueden ser de medición, calculo, lenguaje, escritura, coordinación motriz, etc.

- **La intervención** deberá buscar el crear y favorecer la construcción, simulación y desarrollo del escenario, organizando la actividad durante su inicio (planificación) desarrollo y cierre, a través de la organización del espacio y materiales a utilizar, el trabajo con escenarios mantiene un carácter flexible, por lo que la responsable de grupo podrán modificar algunos componentes que enriquezcan dicha actividad o escenario, siempre teniendo en perspectiva tanto los objetivos, competencias y clima emocional que se buscan alcanzar.

Dentro de esta intervención la responsable de grupo deberá favorecer un clima emocional favorable; para lo cual deberá prestar atención durante el desarrollo de los escenarios a tres aspectos importantes.

- Establecer y mantener limites claros
- Fomentar la autoestima de los niños y las niñas
- Cuidar una convivencia de mayor armonía entre los participantes.

La estructura de los escenarios se encuentra constituida por los siguientes elementos:

Objetivo. Se defina la acción o acciones a desarrollar durante la actividad
Edad. Rango de edad a la cual va dirigida la actividad y el escenario
Competencias. Identifica las competencias a favorecer por dicho escenario
Actividad. Descripción sugerida de las acciones generales a realizar.
Duración. Tiempo estimado de intervalos de tiempo.
Espacio. Disposición del lugar para llevar a cabo dichas actividades
Material. Recursos necesarios para su desarrollo.
Intervención. Indicaciones generales para la guía de la actividad.

Trabajo con los escenarios

Si bien el trabajo y manejo de los escenarios plantea una metodología flexible, el modelo educativo asistencial, así como el manual para responsables de grupo describe

los pasos a seguir para el trabajo con los escenarios, este procedimiento mantiene una secuencia fija.

Este procedimiento esta constituido por tres momentos:

1. Preparación
2. Desarrollo de la actividad
3. Recuperar y Regresar
4. Valorar

Preparación, este primer momento presenta el inicio de la actividad a través de su planeación; estableciéndose el material a utilizar, el espacio que se necesitara, su duración, así como el diseño de las actividades y acciones que deberán desarrollarse para favorecer las competencias; a partir de estos elementos la responsable del grupo podrá guiar su trabajo sin que estos le impida integrar nuevos elementos que enriquezcan el trabajo con los escenarios.

El segundo momento presenta el **desarrollo de la actividad**, cuya guía recae directamente en la responsable de grupo; durante este desarrollo la responsable de grupo deberá orientar la actividad a través de cuatro principios o acciones didácticas promovidas durante el trabajo con los escenarios:

1. Explorar, 2. Construir, 3. Expresar, 4. Crear

Cada uno de estos principios mantiene un orden durante la actividad.

El tercer momento **recuperar y regresar** aparece durante y una vez terminada la actividad, su objetivo es mantener enterado a los niños y niñas del producto del trabajo que están realizando, de las medidas que puedan enriquecerlo y mejorar los resultados.

- Durante este momento se efectúan procesos de retroalimentación, sugiriendo durante la actividad opciones y alternativas, informar de los ajustes a la actividad y valorar el esfuerzo y la creatividad que presentan.

- Concluida las actividades deberán desarrollarse procesos de recuperación señalándose los aciertos y desaciertos y conociéndose lo que se hizo y como se hizo.
- Por ultimo se deberá extenderse lo que se haya logrado a otros campos, ampliando las alternativas para utilizar sus competencias y habilidades en otros ámbitos.

Valorar constituye el cuarto momento, su objetivo es efectúa el cierre y valoración de lo que se haya logrado, partiendo de la pregunta ¿los niños y las niñas lograron desarrollar las competencias deseadas al inicio? de la respuesta a esta pregunta (afirmativa o negativa) se establece la posición de cambiar de escenario o recuperar algunas de las partes que no hayan sido afirmadas e integrarlas en el siguiente escenario.

El trabajo con la familia

Como se menciono anteriormente el modelo plantea dos propósitos importantes, uno el desarrollo de las competencias en los niños y niñas del nacimiento a los seis años de edad y dos llevar a cabo acciones preventivas con la familia y la comunidad que permitan el mejoramiento de las condiciones que rodean el desarrollo de los niños y niñas.

Al igual que con el trabajo de las competencias el modelo educativo para CADI Y CAIC establece que el trabajo con la familia y la comunidad requiere considerar algunos conocimientos base que ayuden a trasformar la manera de trato de la familia y la comunidad hacia el niño.

Conocimientos de base para la familia	Conocimientos de base para la comunidad
-Información de la importancia de los niños y niñas; el valor de los infantes y su preparación para el futuro. - Características del desarrollo de su hijo o hija. - Información sobre el centro educativo como lugar para aprender, el aprendizaje de madres e hijos e hijas como medio para mejorar la familia. - Los valores familiares y su importancia para un mejor desarrollo de los niños y niñas. Educación en valores y desarrollo emocional. - Medidas de salud alimentación y trato en el hogar. -Información sobre medidas de seguridad y prevención de acciones en el hogar. - Alertas en la salud y el desarrollo, indicadores de riesgo y alternativas de atención.	- Información sobre los niños y niñas en la comunidad: los derechos del niño y la niña, conocimiento sobre el crecimiento y desarrollo de los niños. - La formación de competencias y su importancia para toda la comunidad. - El desarrollo de la infancia como una inversión comunitaria. - La importancia de la higiene y la alimentación en la comunidad - Condiciones básicas para los niños y niñas, higiene seguridad, diversión, cultura.

El trabajo con la familia plantea cinco medidas para el acercamiento y vinculación de la familia con el trabajo del centro en su labor de formación de competencias en sus hijos e hijas:

1 Medida: establecer comunicación.

Se inicia el ciclo escolar con una reunión donde:

- Se conozca a la familia de los niños y las niñas, informe de la forma de trabajo en el centro, que logros se pueden alcanzar, se entregue la guía para padres "Educar hoy y ser mañana".
- Instalación de un cuadernillo de intercambio como medio de comunicación con los padres y madres de familia, solo cuando se dificulte el intercambio directo, es necesario privilegiar la interacción directa.
- Dar a conocer los derechos de los niños.

2 Medida: exploración del terreno.

En esta segunda medida la responsable de grupo deberá realizar algunos recorridos en la comunidad con el objeto de conocer las condiciones donde viven los niños, detectando zonas de reunión o connivencia para los niños y niñas.

A su vez llevara a cabo visitas a algunos hogares de los niños para conocer las condiciones en las que se desarrollan, no es necesario profundizar en los temas del programa, ni permanecer mucho tiempo; la selección de los hogares podrá ser arbitraria o obedecer a algún intereses por constatar las condiciones de un niño o niña.

3. Medida: Intercambio de opiniones.

Es necesario dar una imagen clara de cada situación, usando lo menos posible la valoración o juicios como bueno- malo.

Inicia el intercambio de opiniones cuando principia y finalizar la jornada escolar, ya sea sorbe algún resultado o aspecto que necesite ser reforzado.

Fijar días específicos para intercambiar comentarios con los padres y madres de familia.

El intercambio de opiniones es una forma de fortalecer la comunicación, por lo que puedes utilizar diversos medios como: periódico mural, tarjetas con un comentario, buzón se sugerencias, pizarrón de la familia, además del cuaderno de intercambio.

Durante este intercambio proporciona información de las características del desarrollo de sus hijos o hijas.

4. Medida: Presentación de sugerencias.

Para hace sugerencias a la familia, es necesario organizar y comprobar que las recomendaciones que ofreces solucionaran algunos de los aspectos que requieren los niños o niñas.
Realiza a los padres sugerencias sencillas en un inicio factibles de llevarse a cabo posteriormente.
Estas sugerencias pueden ser tanto en alternativas para mejorar la alimentación y salud o en medidas de seguridad para evitar accidentes o fomentar valores en la familia.
Estos acercamientos pueden presentarse en el hogar de los niños, llegando a demostrar las sugerencias, sin invadir un campo que no hayan permitido los padres.

5. Medida: Fomentar la participación.

Medida inicial, comprometer a la familia con la entrega de materiales necesarios para el trabajo con los niños y niñas en los escenarios, esto creara un ambiente de participación e interés.
El trabajo con los escenarios permite la oportunidad de integrar e invitar a la familia a presenciar una clase abierta o a participar dentro del trabajo de un escenario invitando a alguno de ellos para conversar con el grupo, intercambiar opiniones y resolver dudas.

El trabajo con la comunidad

Dentro del trabajo con la comunidad el modelo asistencial plantea:

- Recorrido por la localidad identificando los espacios o lugares que pueden servir de apoyo para el desarrollo del modelo.

- El trabajo realizado con las familias facilitara el acercamiento a la comunidad, logrando concretar acciones dentro de la localidad las cuales requerirán de concertaciones y papeleos a las cuales deberás dar tiempo.
- Buscar e indagar información de actividades que se puedan hacer en los centros CADI o CAIC, en empresas o instituciones que se dediquen a presentar obras de teatro, platicas para los padres de familia o donar ciertos materiales.

Formatos de trabajo

El trabajo con las competencias a través de los escenarios, así como el trabajo con la familia y la comunidad, arroga una serie de información sobre el proceso de desarrollo de los niños, así como del papel que están teniendo los padres de familia y la comunidad en este proceso, esta información requiere un cierto control.

Con este objetivo el modelo estructura 4 formatos dirigidos a la responsable del grupo para la concentración y organización de la información.

1. **Expediente Personal.**

Formato cuyo propósito es crear un expediente personal de cada niño y niña del grupo con información básica; nombre, edad, nombre de la madre del padre, domicilio etc.…

2. **Planeación de la intervención.**

El propósito del este segundo formato radica en plasmar de manera visual las decisiones que se han tomado y como se ha trabajado, organizando la información que permita valorar si se alcanzo o no los resultados esperados.

El formato, se compone de los elementos que integran la metodología de trabajo dentro del aula:

En la primera parte **(superior derecha**) se registra información del centro educativo, estado y municipio; a su vez (**superior izquierda**) se registra el nombre del responsable de grupo, el nivel que se atiende, así como el tiempo que se invertirá en el trabajo con el escenario.

En la parte inferior del documento se registra los escenarios con los que se trabajara, las competencias que se pretenden desarrollar, los recursos a utilizar, las acciones generales que se llevaran a cabo y el tiempo que se invertirá en la actividad.

3. Registro de avances y logros.

El último formato responde a los propósitos y necesidades de evaluación de los avances y logros en el desarrollo de las competencias, las ayudas o intervenciones, la participación de la familia y la intervención de la responsable de grupo.

Para tal propósito el modelo educativo asistencial plantea dos tipos de evaluación

- La evaluación de proceso
- La evaluación de resultados

Para cada uno de estas evaluaciones el modelo educativo asistencial plantea el manejo de los siguientes instrumentos.

Cuadernillo de registro: diario de trabajo donde se registran comentarios o acciones relevantes con cada niño y niña, así como de las ideas que surjan para mejorar el trabajo con los niños y las familias.

Tablas de seguimiento: Este instrumento enlista las competencias que requieren ser desarrollar en los niños en los dos periodos de atención, cada competencia presenta comportamiento que permite valorar su presencia al inicio, durante el proceso y al final de una determinada actividad; la presencia o no de las conductas enlistada brindara información de los logros en el desarrollo de cada competencia.

Al igual que en las competencias, el registro de la información de la intervención de las familia y la comunidad en la colaboración y participación en el desarrollo de los niños y niñas plantea un diseño simular, al igual que en las competencias la tabla de seguimiento plantea comportamientos esperados al inicio, durante el desarrollo y al finalizar, de igual manera la presencia o no de estas conductas brinda información de los logros en el desarrollo de las acciones preventivas y responsabilidad de la comunidad y la familia en el desarrollo de los niños.

Evaluación del modelo asistencial para los centros CACI y CAIC

La evaluación es un proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el merito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

El modelo asistencial parte de la concepción de evaluación como una estrategia que acompaña al proceso educativo que permite obtener información para ajustar paulatinamente y permanentemente las acciones del programa.

Para llevar a cabo esta evaluación el modelo define un conjunto de indicadores a partir de los cuales la responsable de grupo deberá detectar el efecto del programa en las niñas y niños en el desarrollo de las competencias, así como de la participación de las familias y la comunidad.

Cada uno de los indicadores son agrupados en 10 áreas o campos formativos definidos a través de comportamientos esperados en los niños, a su vez estos campos son clasificados de acuerdo al periodo en el que pretenden ser favorecido; de la misma forma el modelo define comportamientos esperados para la evaluación de la colaboración y participación de la familia y la comunidad.

A continuación se presenta cada uno de los indicadores.

Del nacimiento a los tres años	De los tres a los seis años
Adaptación - Disminución de reacciones fisiológicas adversas ante situaciones nuevas o antes las personas que los atienden. - Sonrisas conversación ante situaciones nuevas con conocidos o extraños. - Realiza las actividades diarias con gusto en sus primeros días. **Autoconcepto y confianza** - Sabe su nombre completo, su sexo y gusto - Se muestra orgulloso por su identidad personal, familiar y comunitaria. - Identifica las relaciones de parentesco en su núcleo familiar. - Identifica las partes externas de su cuerpo. - Conoce el nombre de sus familiares más cercanos y algunas características de su familia y lugar en donde vive. - Identifica algunos órganos y partes de su cuerpo. - Reconoce semejanzas y diferencias entre él/ella y los demás. **Autoestima** - Identifica medidas para preservar su salud e integridad física y emocional. - Resuelve algunas necesidad básicas (hambre, frío, calor, sueño, ir al baño) - Sabe como resolver diversas	**Autonomía** - Se reconoce como competente: yo puedo - Se integra a los juegos con otros niños y niñas. - Tiene preferencia por algunos compañeros. - Se relaciona con los otros en un marco de respeto y tolerancia **Lenguaje oral y escrito** - Estructura mensajes orales correctamente - Utiliza la lengua dependiendo de los contextos - Realiza actividades y juegos de manera independiente (armado de rompecabezas, ensartado clasificación, ensambles construcción) - Comprende e interpreta mensajes escritos, pinturas y otras formas de mensaje - Menciona ejemplos del uso de la lengua escrita en la vida cotidiana (escribir, cartas, leer cuentos, etc.) **Mensaje Artístico** - Expresa, comprende y crea mensajes mediante diversas manifestaciones artísticas. **Habilidad Matemática** - Aplica diversas estrategias de conteo

situaciones de riesgo.

Uso del lenguaje

- Mantiene un conversación sobre un tema con otra persona adulto y con otro niño o niña.
- Representa mediante colores y el manejo de técnicas gráficas, sus ideas, emociones y mensajes.
- Utiliza su cuerpo para trasmitir un estado de ánimo o un mensaje sobre un tema en particular.

Conservación y prevención

- Realiza actividades de higiene personal para el cuidado de su salud.
- Reconoce situaciones de riesgo a su salud e integridad física.

y cálculo, mediación y relaciones espaciales para resolver situaciones de la vida cotidiana.

- Establece relaciones de semejanza, diferencia, orden y causalidad simple en situaciones de la vida cotidiana.

Exploración y conocimiento del mundo

- Aplica medida de cuidado y respeto hacia su entorno natural
- Reconoce prácticas cotidianas que daña el ambiente y algunas acciones que preservan la vida de las plantas y animales.

Indicadores para la familia y la comunidad
• Modifica los espacios para favorecer el desarrollo de la infancia • Mejora el trato y cuidado a los menores de 6 años • Mejora en cantidad y calidad la alimentación de los niños y niñas. • Se incrementa el cuidado a la salud de los pequeños • El trato de los adultos en la familia y dentro de la comunidad es alegre y comprensivo. • Se destina más lugares para los niños y las niñas dentro del hogar y la comunidad. • Se incrementa la participación de los adultos para compartir con los niños y niñas sus conocimientos y experiencias.

Competencias y Escenarios del nacimiento a los 3 años

COMPETENCIAS	ESCENARIOS			
A. Competencias para el periodo del nacimiento a los 3 años	Del nacimiento a los 3 años			
A.1 Competencias para la adaptación al medico físico y social.	Gimnasio	Sentir	Bailar y cantar	Amigos y conocidos
A.1.1 Relacionadas con las características físicas y biológicas				
A.1.2 Vinculadas a la vida diaria	Mi casa	El mercado		
A.1.3 Dirigidas a la protección y sobre vivencia	Mi casa			

A.2 Competencias personal y social	Gimnasio	Sentir	Hablar y escuchar	Amigos y conocidos		
A.2.1 Auto concepto, confianza e iniciativa	Bailar y cantar La fiesta	Mi casa	El mercado	La clínica		
A.2.2 Auto cuidado y autorregulación	Un paseo	El mercado				
A.2.3 Juego						
A.2.4 Habilidad social	Mi comunidad	La tienda	El mercado	La clínica		
A.2.5 Hábitos elementales y sociales	La tlapalería					
A.2.6 Creatividad	La fiesta					

A.3 Competencia comunicativa y representacional	Mi casa	Amigos y conocidos			
A.3.1 Lenguaje oral y escrito	Hablar y escuchar	La tienda	El mercado	La tlapalería	
	La clínica	La fiestas	El cielo y la tierra		
A.3.2 Cálculo y medición	La tienda	El mercado	La tlapalería	Las fiestas	
A.3.3 Orientación espacial y temporal	Un paseo	El cielo y la tierra			
A.3.4 Expresión y apreciación musical	Bailar y cantar	Las fiestas			
A.3.5 Expresión grafica y plástica	Mi comunidad	El mercado	La tlapalería	Las fiestas	
	El cielo y la tierra				
A.3.6 Expresión corporal					

Competencias y escenarios para el periodo de los 3 a los 6 años

COMPETENCIAS	ESCENARIOS			
B. Competencias para el periodo de los 3 a los 6 años.	Escenarios para los niños de 3 a 6 años			
B.1 Competencias para el desarrollo personal y social	Gimnasio			
B.1.1 Identidad personal y autónoma	Mi familia	Organizar un paseo	Pensar y entender	La historia del hombre
B.1.2 Relaciones interpersonales	La ciudad	Producción de alimentos		

B.2 Competencias para el manejo del lenguaje y comunicación.		
B.2.1 Lenguaje oral	Leer y entender	La ciudad
B.2.2 Lenguaje escrito	Leer y entender	Organizar un paseo

B.3 Competencias para el pensamiento matemático				
B.3.1 Número	Contar y medir	Organizar un paseo	Pensar y entender	
B.3.2 Forma, Espacio, Medida	Contar y medir	Organizar un paseo	Detrás de la máquina	Pensar y entender

B.4 Competencias para la exploración y el conocimiento del mundo	El sol y la luna				
B.4.1 El mundo natural	Organizar un paseo Pensar y entender	Producción de alimentos	Detrás de la maquina		
B.4.2 Cultura y vida social	Mi familia	Organizar un pase	La ciudad	Producción de alimentos	

	El hospital	Detrás de la maquina	Pensar y entender	La historia del hombre	

B.5 Competencias para la expresión y apreciación artística		
B.5.1 Expresión y apreciación musical	Bailar y cantar	Pensar y entender
B.5.2 Expresión corporal y apreciación de la danza	Bailar y cantar	Pensar y entender
B.5.3 Expresión y apreciación plástica	Mi familia	Pensar y entender
B.5.4 Expresión dramática y apreciación teatral	Pensar y entender	

B.6 Competencias para el desarrollo físico y la salud	Gimnasio	
B.6.1 Coordinación, fuerza, equilibrio	Pensar y entender	
B.6.2 Promoción de la salud	Producción de alimentos	El hospital

Anexo B

Descripción del Programa para Educación Preescolar 2004

Enfoque Psicopedagógico del Programa de Educación Preescolar 2004

Dentro de los fundamentos que constituyen el diseño curricular del PEP 04 se encuentran los relacionados al aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar.

El programa de educación preescolar 2004 fundamenta su diseño y estructura curricular (propósitos, mapa curricular, principios pedagógicos y evaluación) en base a un enfoque constructivista.

Para el PEP 04 los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, en este periodo desarrollan su identidad social, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social, constituyendo un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética.

Es solo través de las experiencias sociales que los niños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía (PEP, 2004).

Su concepción sobre el aprendizaje parte de la importancia de la calidad de las experiencias educativas como condición para la construcción del conocimiento y el desarrollo de las capacidades cognitivas; que permitan al niño:

Observar, conservar información específica, formular preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones, reformular sus explicaciones o hipótesis previas, construyendo así sus propios conocimientos.

El programa define una serie de principios pedagógicos como marco de referencia conceptual para orientar la organización y desarrollo del trabajo docente, así como destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa; si bien estos elementos constituyen parte de la metodología de trabajo también nos

permite identificar elementos retomados del enfoque constructivista acerca de lo proceso de desarrollo y aprendizaje que fundamentan el diseño y la metodología del programa.

Cada uno de estos principios son clasificados y definidos en:

a) Características infantiles y proceso de aprendizaje
b) Diversidad y equidad
c) Intervención educativa.

Principios Pedagógicos	
a) Características infantiles y procesos de aprendizaje.	1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. 2. La función de la educadora es fomentar y mantener en los niños y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. 3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. 4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños-
b) Diversidad y equidad	5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. 6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular. 7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

c) Intervención educativa	8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender 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. 10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Propósitos del Programa de Educación Preescolar 2004

Los propósitos establecen los planteamientos relativos a la formación promovida por el programa y la misión de la educación preescolar.

Los propósitos definidos para los tres años de educación preescolar encuentran su fundamento en las orientaciones de los principios psicopedagógicos, así como en la concepción del aprendizaje infantil, los propósitos definidos para el PEP 2004 van encaminados a favorecer las distintas áreas del desarrollo:

- Área Socio afectiva
- Área Lingüística
- Área Cognitiva
- Área Artística
- Área Física

La estructura curricular del PEP 2004 centra a los propósitos como los definidores de las competencias y de las situaciones didácticas que deberán ser diseñar por la educadora; al mantener una relación directa con las competencias y los campos formativos se constituyen en una guía para el proceso de planeación.

A continuación se presentan la definición y relación directa de los propósitos con cada campo formativo y las competencias que son definidas.

Campo Formativo	Propósitos
Desarrollo personal y social	- Desarrollen un sentido positivo de si mismo; expresen sus sentimientos; empiecen 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 compañeros; resolver conflictos a través del dialogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
Desarrollo del lenguaje y la comunicación	-Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su calidad de escuchar; 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 estructura. - 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).

Pensamiento Matemático	- 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.
Desarrollo de la exploración y conocimiento del mundo	- Se interesen por 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 tras formación del mundo natural y social de inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente. - Se apropien de 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, cultura y ética.
Expresión y apreciación artística	- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

Desarrollo físico y salud.	- 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 actividades durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes

Contenidos del Programa de educación preescolar 2004

La estructura curricular del programa de educación preescolar 2004 centra su diseño en base al modelo de competencias, definidas

Como el conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que se logran a través de procesos de aprendizaje y se manifiestan en el desempeño del niño y la niña en situaciones y contextos diversos (PEP, 2004)

Esta decisión de orden curricular tiene su origen en la renovación curricular a la educación básica y se integra al diseño del PEP 2004 con un enfoque constructivista y bajo una estructura de propósitos.

Cada una de las competencias que integran los tres años de educación preescolar son agrupadas en seis campos formativos que representan las zonas o áreas del desarrollo del ser humano, su finalidad es atender y dar seguimiento a los distintos procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, así como contribuir a la organización del trabajo docente, esta agrupación no representa asignaturas o materias sobre las cuales se tenga que trabajar independientemente; cada campo formativo es dividido en aspectos que integran el aprendizaje y desarrollo de dicho campo, por ejemplo:

El campo formativo de Lenguaje y comunicación se divide en lenguaje oral y escrito, dentro de estos aspectos son agrupadas las competencias que favorecen su desarrollo y aprendizaje.

A continuación se presentan los seis campos formativos así como las áreas o aspectos en que se organizan dichos campos:

Organización de los campos formativos PEP 04

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Desarrollo personal y social	- Identidad personal - 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 y apreciación teatral
Desarrollo físico y salud	- Coordinación, fuerza y equilibrio - Promoción de la salud

Cada campo formativo presenta información sobre:

- El rasgo del desarrollo y del proceso de aprendizaje.
- Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo y algunas de las formas en las que se favorecen y manifiestan.

Además de esta información la estructura de cada campo formativo presenta:

- Opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas
- Refiere aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo.
- Guía para observación y evaluación continua de los procesos de cada niño.

A continuación se presentan cada uno de los campos formativos y las competencias que integran cada uno de ellos.

Desarrollo personal y social

Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Identidad personal y autonomía	Relaciones interpersonales

COMPETENCIAS	• Reconoce sus cualidades y la de sus compañeras y compañeros. • Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, punto de vista y sentimientos de otros. • Comprenden que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participan. • Adquiere gradualmente mayor autonomía.	• Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprenden que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir. • Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto. • Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo. • Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

Las competencias y las formas en que se manifiestan
Identidad personal y autonomía

Competencias	Se favorecen y manifiestan cuando
• **Reconoce sus cualidades y la de sus compañeras y compañeros.**	- Habla sobre sus sentimientos - Habla libremente sobre como es el o ella , de sus casa y comunidad (que le gusta y que le disgusta, que hace, como se siente en su casa y en la escuela) - Apoya y da sugerencias a otros - Muestra curiosidad e interés por aprender y los expresa explorando y preguntando - Expresa situaciones al darse cuanta de sus logros cuando realiza una actividad. - Reconoce cuando es necesario un esfuerzo mayor para lograr y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.
• **Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, punto de vista y sentimientos de otros.**	- Expresa como se siente y controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás - Evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras compañeros y a otras personas - Cuida de su persona y se respeta a si mismo - Apoya a quien percibe que lo necesita
• **Comprenden que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participan.**	- Toma en cuenta a los demás (por ejemplo, al esperar su turno para intervenir, al realiza un trabajo colectivo, al compartir materiales) - Utiliza el lenguaje para hacerse entender, expresa sus sentimientos, negocia, argumenta. - Acepta y participa en juego conforme a las reglas establecidas - Acepta y propone normas para la convivencia y el trabajo.

• **Adquiere gradualmente mayor autonomía.**	- 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 este utilizando) - Acepta asumir y compartir responsabilidades - Se compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo que el mismo propone - Toma iniciativa, 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, que y como hace para construir un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas)

Relaciones interpersonales

Competencias	Se favores se manifiestan cuando
Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprenden que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir	- 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)
Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.	- 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
Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.	- Participa y colabora con adultos y con sus pares en distintas actividades - Establece relaciones de amistad con otros.
Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.	- Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para el mismo y para los otros. - Explica que le parece justo o injusto y porque. - Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde sin necesidad de la presencia de un adulto.

Lenguaje y comunicación

Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Lenguaje oral	Lenguaje escrito

C O M P E T E N C I A S	• Comunica estados de animo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.	• Conoce diversos portadores de textos e identifica para que sirven • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir de conocimientos que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. • Identifica algunas características del sistema de escritura. • Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Pensamiento matemático

Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Número	Forma, espacio y medida

C O M P E T E N C I A S	• Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los propios del conteo • Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. • Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta • Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repeticiones y crecimientos.	• Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos. • Construye sistemas de referencias en relaciones con la ubicación espacial. • Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo. • Identificar para qué sirven algunos instrumentos de medición.

Exploración y crecimiento del mundo

Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
El mundo natural	Cultura y vida social

C O M P E T E N C I A S	• **Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo ocurre en fenómenos naturales.** • **Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural** • **Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo- para encontrar soluciones y respuesta a problemas y preguntas acerca del mundo natural.** • **Formula explicaciones acera de los fenómenos naturales que pueden observar y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio** • **Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.** • **Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.**	• Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y practicas culturales • Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas. • Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad. • Reconoce y comprende de la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Expresión y apreciación artística

Aspectos en los que se organiza el campo formativo

Expresión y apreciación musical	Expresión y apreciación de la danza

C O M P E T E N C I A S	• Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él • Comunica las sensaciones y los sentimientos que el producen los cantos y la música.	• Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. • Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancística

Expresión y apreciación artística

Expresión y apreciación plástica	Expresión dramática y apreciación teatral

C O M P E T E N C I A S	• Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas	• Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. • Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversar sobre ellos.

Desarrollo físico y salud

Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Coordinación, fuerza y equilibrio	Promoción de la salud

C O M P E T E N C I A S	• Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso; en juegos y actividades de ejercicio físico. • Utilizan objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.	• Practica medidas básicas preventivas de seguridad, para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. • Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno • Reconoce situaciones que en la familia o en otros contextos le provocan agrado, bien estar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

Metodología del Programa de Educación Preescolar 2004

La metodología de trabajo del programa para educación preescolar 2004 divide su intervención en dos etapas:

1. Inicio del ciclo: Diagnostico/Establecimiento del ambiente de trabajo
2. Planificación:

Cada etapa se interrelaciona una con la otra en la medida en que convergen en su desarrollo.

A) Diagnostico:

La metodología de trabajo e intervención que define el programa para educación preescolar parte de dos consideraciones imprescindibles para la educadora:

1) Conocer las características de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje
2) Comprender profundamente el programa que será su guía de trabajo

Conocer las características de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje se fundamentan del enfoque psicopedagógico que guía la estructura curricular, los principios del enfoque constructivista definen la importancia de los conocimientos previos de los alumnos como elementos esenciales para lograr aprendizajes significativos.

Para el PEP los conocimientos previos de los alumnos son la base para el diseño y planificación de las actividades didácticas, en la mediad que permiten identificar las necesidades educativas de cada niño.

La etapa de diagnostico plantea el diseño de actividades o situaciones didácticas con el fin de observar y registrar rasgos de las acciones de los niños y niñas, explorando el nivel de dominio de las competencias que corresponden a cada uno de los 6 campos formativos.

Esta información le permite al docente responder las siguientes preguntas:

¿Qué saben hacer?
¿Cuáles son sus condiciones de salud física?
¿Qué rasgos caracterizan su ambiente familiar?

Las actividades de diagnostico se realizan durante las primera semana del ciclo escolar, su duración estará determinada por las características del grupo, en los caso en que el grupo sea nuevo para la educadora y más si trata de un grupo de primer año, esta tarea puede ocupar hasta el primer mes de trabajo, de no ser así podrán ocuparse una semana o dos.

La información recogida de las actividades se incluirá dentro del expediente de cada alumno, documentando su proceso de aprendizaje y desarrollo personal, a su vez esta información servirá de base para el desarrollo de la planificación de las secuencias de actividades diseñadas por la educadora.

Otro elemento indispensable para alcanzar buenos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje es el **ambiente de trabajo**. El desarrollo de las competencias requiere de un ambiente en el que las niñas y niños se sientan seguros, respetados y con apoyo para manifestar con confianza y libertad sus preocupaciones, dudas e ideas; lo que implica el establecimiento de reglas para la convivencia y el trabajo dentro y fuera del aula.

La finalidad de este trabajo es comenzar a integrar al niños en la dinámica de la comunidad escolar, así como hacerlo consciente del sentido y la importancia de ir a la escuela.

Para la construcción de dicho ambiente de trabajo el PEP establece importante considerar los siguientes elementos:

- Favorecer la confianza de los niños hacia la maestra; buscando que los niños perciban que su maestra es paciente, tolerante, que los escucha, los apoya, los

anima y que pueden contar con ella para estar seguros y resolver los conflictos que enfrentan.

- Establecer reglas mínimas que propicien el respeto entre compañeros, favoreciendo la autorregulación y el ejercicio de los valores necesarios para vivir en sociedad.
- La organización de los espacio, ubicación y disposición de los materiales: Estos elementos son indicadores importantes del modo en que se organiza la vida en el aula, el hecho que estén al alcance de los niños y organizados, que los puedan utilizan en distintos momentos, etc. permite proyectar que se tratan de recursos colectivos y que hay algunas reglas para su uso.
- Promover la participación de los alumnos en la organización del material, el acceso a otros espacios, así como en la elaboración de las reglas permite generar expectativas positivas, además de sentirse atendidos en sus inquietudes.

El cuidado de cada uno de estos elementos para alcanzar un buen ambiente de trabajo se establece desde el desarrollo de las actividades de diagnostico, sin embargo su construcción y cuidado es un proceso permanente durante la convivencia cotidiana entre niñas, niños y maestras.

2) La planificación del trabajo docente

El inicio de las actividades de diagnostico y la construcción de un buen ambiente de trabajo, presenta el inicio del trabajo de planificación.
La planificación del trabajo docente se fundamenta en el conocimiento de los alumnos y en la estructura del programa.

La etapa de planeación constituye el diseño de las actividades, situaciones o secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias que conforman los 6 campos formativos, la planeación y diseño deberá fundamentarse de la información recolectada de las actividades de diagnostico sobre el conocimiento de los alumnos.

La planeación del trabajo y la dinámica del aula además de incluir el diseño de actividades didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias, deberá de

integrar el desarrollo de actividades permanentes así como permanecer abiertos en integrar actividades o sucesos imprevistos que enriquezcan la dinámica diaria de trabajo.

Dichas actividades deben reunir algunas condiciones:

- Que la situación sea interesante para los niños y que comprendan de qué se trata; que las instrucciones o consignas sean claras para que actúen en consecuencia.
- Que la situaciones propicien el uso de los conocimientos que ya poseen, para ampliarlo o construir otros nuevos.

El punto de partida de la planificación y diseño de las actividades y secuencias didácticas serán siempre las competencias y propósitos que se pretenden desarrollar considerando:

a) que la intervención educativa y las actividades didácticas tengan siempre intencionalidad educativa definida, promoviendo una o más competencias.
b) que considerando cierto lapso de tiempo se atienda a todos los campos.
c) que la intervención educativa sea congruente con los principios pedagógicos en que se sustenta el programa.

De esta forma el trabajo con las competencias dentro del programa de educación preescolar, platea el diseño de actividades y secuencias didácticas a partir de la información recolectada de las actividades de diagnostico, buscando el desarrollo de cada una de las competencias y la atención de los seis campos formativos.

A continuación se presenta la metodología en la planeación y diseño de las competencias que plantea el PEP.

a) La elección de las competencias a favorece para el diseño de las primeras actividades y secuencias didácticas se realizara a partir del los resultados del diagnóstico inicial, de la información recolectada de esta primera etapa se realizara un listado de las competencias que se considera adecuado atender.

b) Una vez seleccionadas las competencias con las cuales trabajar, se seleccionan o diseñan actividades didácticas para la primera competencia de la lista.

c) Ya diseñada dichas actividades es necesario revisar qué otras competencias se favorecen dentro de la misma actividad.

d) Del mismo modo se realiza el mismo procedimiento con la siguiente competencia de la lista, verificando antes si se considera lo suficientemente atendida con las situaciones diseñadas para la primera competencia.

e) Una vez agotado el diseño de situaciones para cada competencia de la lista se revisa si en la secuencia construida se encuentran competencias de todos los campos, de no ser así se diseñaran actividades especificas para atender el desarrollo de dichos campos y competencias.

f) Al concluir se obtendrá una secuencia de actividades en donde se incluye el trabajo las competencias de todos los campos formativos.

Dentro de este proceso de planeación el PEP plantea importante prever e incluir la presencia de actividades permanentes y sucesos o actividades imprevistas.

Actividades permanentes

Estas actividades deben estar especialmente relacionadas con competencia que se considera muy importante según la situación del grupo y en función de los propósitos fundamentales, relacionadas especialmente con los campos formativos y competencias de la comunicación y la cognición, su planificación puede presentarse de manera periódica según el tipo de actividad y su intención.

Sucesos imprevistos

Las situaciones imprevistas surgidas del trabajo en una secuencia o actividad didáctica, pueden ser un motivo para generar interés y aprendizaje en los alumnos; dentro de las cuales el PEP destaca las siguientes:

- Las preguntas que suelen plantear en relación con lo que están haciendo y aprendiendo; pueden dar lugar a profundizar en el tratamiento de los contenidos siempre y cuando estas mantenga una relación directa con el contenido en desarrollo.
- El surgimiento de algunos fenómenos naturales o sucesos extraordinarios en la comunidad o familia, dan lugar a preguntas detonadoras de situaciones a partir de las cuales los niños obtienen aprendizajes importantes.

Cada una de estas situaciones no deberán de presentar un problema u obstáculo para el desarrollo del trabajo, por el contrario estas se presentan como una oportunidad para que los niños aprendan sobre cuestiones de interés, así como establecer una relación directa con la vida cotidiana del niño y las actividades escolar.

Para que estas situaciones brinden tales beneficios la intervención de la educadora es fundamental para generar las condiciones necesarias que se desarrollen dichas actividades, conduciendo, dando explicaciones, propiciando la reflexión, permitiendo ampliar los referentes de los niños, logrando alcanzar aprendizajes importantes.

El periodo que abarca un plan de trabajo

El trabajo con las competencias a través de la secuencia de actividades diseñadas por la educadora implica la distribución del tiempo para su desarrollo; el programa de educación preescolar establece como unidad de tiempo para la planeación un mes, durante el cual se tendrá que definir como atender el conjunto de competencias, en que orden se abordara, que situaciones se realizaran en el aula y fuera de ella, así como de valorar los avances de los alumnos y tomarlo como punto de partida.

En relación a la distribución del tiempo en la jornada de trabajo en el aula, en base al enfoque del programa y su diseño basado en competencias se asume que no hay una distribución del tiempo en el desarrollo de las competencias en la medida que el programa no establece secuencias didácticas, la planeación y el diseño de estas actividades y secuencias presentan un carácter abierto; por lo que la planeación y distribución del tiempo es una decisión de la educadora.

Al concluir la jornada la educadora deberá registrar notas breves en su diario de trabajo, que permitan realizar ajustes necesarios sobre la marcha.

Evaluación del Programa de Educación Preescolar 2004

El programa parte de entender la evaluación como el proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa de educación.

A partir de esta concepción la evaluación tendrá como finalidad:

- Constatar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, así como sus logros y dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos.

- Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

- Mejorar en base a los dos puntos anteriores la intervención y acción educativa en la que se incluye el trabajo docente y la institución en general.

Bajo estos propósitos la evaluación aparece como el medio a través del cual se recoge información para ajustar y perfeccionar la acción educativa del jardín de niños, constituyéndose en la base sobre la cual la educadora tome decisiones y realice los

cambios pertinentes en su acción educativa o en las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo.

El carácter de la evaluación que establece el programa para la educación preescolar mantiene una función esencialmente formativa en la medida que se presenta como medio para el mejoramiento del proceso educativo y nunca como condición para que un alumno acredite un grado.

Esta función formativa que resalta el programa de educación preescolar tendrá a su vez como finalidad servir como base y contribuir a que la educadora del siguiente grado cuente con información suficiente para comenzar el diseño y planificación de su trabajo, de no ser así la evaluación en la educación preescolar pierde sentido.
El programa de educación preescolar estructura el diseño de la evaluación en 4 aspectos:
El Que, Quienes, Cuando y Como evaluar

A partir de estos 4 aspectos el programa define la estructura y elementos que integran el proceso de evaluación.

EVALUACIÓN

¿Qué?	¿Quiénes?	¿Cuándo?	¿Cómo?
• Aprendizajes • Proceso educativo del grupo, organización del aula • Practica docente • Organización de la escuela	• Educadora • Niños • Madres/Padres de familia • Personal directivo	• Inicial • Continua • Final	• Observación • Diálogo • Entrevista
			Instrumentos
			• Expediente personal del niño • Diario de la educador

A continuación se describen cada uno de estos 4 aspectos:

¿Qué evaluar?

Del proceso de evaluación el PEP 2004 plantea 4 elementos del entorno educativo a ser evaluados:

- El aprendizaje de los alumnos
- El proceso educativo en el grupo y la organización del aula
- La practica docente
- La organización y el funcionamiento de la escuela incluyendo la relación con las familiar de los alumnos

El aprendizaje de los alumnos

Constituye la constatación periódica de los avances de cada niña y niño en relación a los propósitos fundamentales y las competencias incluidas en los campos formativos, evaluando los avances logrados cuando se les brinda cierto apoyo.

Los resultados que arroja esta evaluación si bien no informan directamente de los factores escolares que influyen en el proceso educativo y en los resultados que se obtienen, si pueden servir de base para reflexionar sobre tales factores.

La evaluación deberá partir de los principios pedagógicos, que son la base para la acción educativa, así como de la reflexión sobre los resultados que se han alcanzado.

El proceso educativo en el grupo y la organización del aula

Este segundo aspecto presenta la evaluación de la dinámica habitual del proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula; la evaluación parte de la idea que si bien el aprendizaje es un logro individual su desarrollo se produce en relación con los demás, ejerciendo el funcionamiento del grupo una influencia muy importante.

Esta concepción debe considerar la forma de organización de las actividades, las oportunidades reales, la influencia de la intervención de la educadora y su interacción con los alumnos; así como factores relativos a la organización como son el uso del tiempo, distribución de espacios, disposición, aprovechamiento de materiales y las reglas de trabajo.

La práctica docente

La evaluación de la práctica docente es un aspecto clave en la medida que determina la estructura y dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de la práctica docente requiere de la reflexión constante del proceso de planificación, revisando sus decisiones, las formas y métodos que sustenta su intervención.

Para guiar esta reflexión la educadora puede preguntarse
A que propósitos concedo mayor importancia en los hechos (que tipo de actividades realizo con mayor frecuencia)
¿Qué estrategias o actividades han funcionado adecuadamente?
¿Qué acciones no han resultado eficaces?
¿Qué factores dificultan el logro de los propósitos fundamentales?
¿Cuáles niños o niñas requieren mayor tiempo de atención u otro tipo de actividades?
¿Qué acciones puedo emprender para mejorar?
¿Aprovecho los recursos con que cuentan el aula y el plantel?

La organización y el funcionamiento de la escuela incluyendo la relación con las familiar de los alumnos

La formación de los niños es una labor conjunta entre la intervención de la educadora y el colectivo de docente de la escuela. La organización y estructura de la dinámica escolar influye de manera directa en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, así como en el desempeño y práctica docente.

Por lo tanto la evaluación deberá revisar aspectos de la organización y del funcionamiento de la escuela, tomando como referencia los resultados arrogados de la

evaluación de los aprendizajes y de las dificultades detectadas que enfrentan los alumnos y docentes.

Para tal propósito es necesario revisar aspectos de la organización y del funcionamiento de la escuela que influyen en el proceso educativo: prioridades reales de la escuela, cumplimiento de las responsabilidades profesionales, relaciones entre el personal docente, ejercicio de la función directiva, uso del tiempo escolar y las relaciones que se establece con las familias.

De los resultados recolectados el colectivo de docentes deberá estructurar un análisis sistemáticos y periódico coordinado por la dirección de la escuela y la supervisión de la zona, permitiendo constatar los avances de cada grupo, identificar casos de niñas o niños que requieren atención específica, compartir experiencias exitosas y valorar la eficacia de las estrategias de los docentes.

¿Quiénes Evalúan?

Para la evaluación de cada uno de estos elementos el PEP 2004 plantea la intervención y participación de cada uno de los integrantes del servicio educativo:

- Educadora
- Niños
- Madres y padres de familia
- Personal directivo del centro o zona escolar

La función de la **educadora** es clave en el proceso de evaluación, tanto por el conocimiento que tiene de los alumnos como por la responsabilidad de diseña, organiza, coordina y da seguimiento a las actividades educativas; el registro, recolección y notas sobre el desarrollo de estas actividades y aprendizaje de los alumnos representan las fuentes de información para valorar cómo ha evolucionado en sus aprendizajes, así como para evaluar y mejorar continuamente su práctica.

La participación de los **niños** en la evaluación, se presenta en la reflexión sobre sus propias capacidades y logros ,así como de la valoración que realizan de la intervención docente, estas valoraciones se presentan al momento en que se realizan las actividades, que les gusto, porque pudieron o no realizarlas, que se les dificulto, etc.

La participación de las **madres y padres de familia** en el proceso de evaluación está determinada por las opiniones de estos respecto al trabajo del docente y la escuela, así como de los avances que identifican en sus hijos, a su vez la participación de los padres en la evaluación da la oportunidad para favorecer la comunicación de la escuela con los padres permitiendo establecer acuerdos y principios de relación y colaboración.

El papel del **personal directivo** del centro o zona escolar será el de coordinar y promover la evaluación periódica del Jardín de Niños, la base para que el personal directivo colabore en la evaluación será el conocimiento profundo de los propósitos del programa educativo, así como en sus implicaciones en el aprendizaje de los niños y de la práctica docente.

¿Cuándo evaluar?

El programa para educación preescolar estructura su mapa curricular a través del modelo basado en competencias a su vez los principios pedagógicos que guían la intervención y dinámica en el aula se fundamentan en torno a un enfoque constructivista; en base a estos dos fundamentos tanto el aprendizaje como el desarrollo de las competencias son un proceso constante de trabajo para alcanzar los diversos niveles de dominio que de ellas pueden existir; los avances logrados en cada una de estas competencias se manifiesta en el actuar en situaciones reales de vida escolar o extraescolar.

Bajo esta perspectiva el programa subraya que la evaluación de los aprendizajes presenta un carácter continuo, con el fin de identificar durante el proceso los logros y las dificultades que permitan poner en marcha acciones que mejoren la intervención y las condiciones de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta perspectiva sobre el carácter de la evaluación no elimina la posibilidad de realizar valoraciones más específicas al cabo de cierto periodo, con el fin de indagar sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños en situaciones concretas; este tipo de evaluaciones pueden presentarse principalmente al inicio y al final del ciclo escolar.

¿Cómo evaluar?

Para llevar a cabo la recopilación y organización de la información del proceso de evolución el programa de educación preescolar plantea el manejo de los siguientes instrumentos:

- **Expediente personal del niño**

El expediente personal tiene la finalidad de reunir y reporta información valiosa acerca de cada niño y niña, para tal propósito el expediente estará integrado por lo siguientes elementos:

7. Ficha de inscripción y fotocopia de acta de nacimiento
8. Entrevista con la madre, padre, tutor del alumno
9. Logros y dificultades del alumno
10. Entrevista al alumno o alumna
11. Trabajo de los alumnos
12. Evaluación psicopedagógica

- **Diario de trabajo**

En el diario de trabajo la educadora registrara una narración breve de la jornada de trabajo, registrando los datos más importantes que permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre su labor:

Actividad planeada, organización y desarrollo de la actividad.
Reacciones y opiniones de los niños
Valoración general de la jornada escolar, así como una breve nota de auto evaluación
Hechos o circunstancias escolares que hayan afectado el desarrollo de las actividades