



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F.

TESIS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN BASICA

ESPECIALIDAD: HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

**LAS DIFICULTADES EN LA PLANEACIÓN DOCENTE EN LOS JARDINES DE
NIÑOS PARTICULARES A PARTIR DE LA RIEB**

LIC. MYRNA CRUZ LÓPEZ

ASESOR DR. ENRIQUE FARFAN MEJIA

México, 2021

AGRADECIMIENTOS

INDICE

Introducción	6
I. Contexto global y nacional de la educación preescolar	11
1.1 Contexto internacional	11
1.1.1. Educación para todos	11
1.1.2 UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)	13
1.1.3 UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)	14
1.1.4 Globalización y educación por competencias	15
1.2 Contexto nacional	17
1.2.1. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)	17
1.2.2 La Reforma en Educación Preescolar	22
1.2.3. El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP2004)	25
1.2.4. Diferencias y similitudes entre el PEP2004 y PEP2011	26
II. Marco teórico-conceptual	35
2.1 Estado del arte	35
2.2 ¿Que son las competencias?	40
2.3 Práctica docente	42
2.3.1. Cambio en la práctica	42
2.3.2. La importancia del contexto escolar en el papel del	

docente competente y mediador	45
2.4 Planeación en la enseñanza de preescolar	50
2.5. Evaluación	56
2.6 Implicaciones del proceso enseñanza – aprendizaje y el desarrollo infantil	58
2.7 Habilidades del pensamiento	60
III. Metodología	64
3.1 Paradigmas	64
3.2 Método de la investigación	64
3.3 Técnicas e instrumentos para la obtención de información	69
3.4 Recursos	71
3.5 Destinatarios	71
3.6 Contexto local de la intervención	72
3.6.1. Descripción del contexto escolar	72
3.6.2. Factores	73
3.6.3. Aspectos	74
3.6.4. Descripción de los factores de cada uno de los jardines o escuelas involucrados en el estudio	75

IV. Análisis de resultados y propuesta y estrategia de intervención	
¿Qué sucede con la planeación en los jardines de niños?	83
4.1 Análisis de los cuestionarios	83
4.2 Comentario general sobre estos resultados	87
4.3 Análisis de las entrevistas	92
4.4 Discusión y conclusiones de los resultados	97
4.5 Propuesta y estrategia de intervención, Mejorando la planeación	98
4.6 Curso – Taller para el uso de la guía	99
4.7 Evaluación y seguimiento	100
4.8 Resultados del taller	102
Conclusiones	104
Referencias bibliográficas	106
Anexos	113

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surgió a partir de identificar las necesidades que enfrentan las docentes de educación preescolar en las escuelas particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública, como en la que me encuentro laborando desde hace más de 25 años como directora, estos planteles tienen entre sus principales obligaciones respetar el calendario escolar, proporcionar becas y cumplir con el plan y programa de estudio determinado y vigente.

La planeación didáctica es considerada la actividad fundamental que orienta los procesos de aprendizaje del alumnado y la intervención que realizan las docentes debería tener claridad de los contenidos para diseñar las estrategias didácticas y la evaluación, sin embargo se ha evidenciado que es una actividad que se les dificulta a la mayoría de las educadoras, sobre todo cada que se realiza un cambio del programa, por lo que en este apartado se explicará la justificación y antecedentes del mismo y se menciona la trascendencia e importancia del problema y la factibilidad de la investigación.

Por lo que surgen las siguientes preguntas para orientar el desarrollo de la investigación:

¿Cuáles son las dificultades que enfrentan las docentes de las escuelas particulares de educación preescolar al planear su trabajo didáctico?

¿Cuáles son las dificultades en la planeación didáctica que presentan las docentes de preescolar particular al trabajar en el enfoque por competencias?

¿Cuáles son los factores que limitan que las docentes de escuelas particulares planeen asertivamente los procesos de aprendizaje de sus alumnos?

¿Cuáles son las necesidades de acompañamiento que tienen las docentes para realizar su planeación y propiciar el logro de competencias en sus alumnos?

El desarrollo de la investigación permitió identificar, las dificultades que enfrentan las docentes de preescolar al realizar su planeación, reconociendo sus deficiencias formativas y de actualización en esta competencia indispensable en su ámbito profesional, la cual impacta obviamente en los procesos de aprendizajes de sus alumnos.

Actualmente el docente se ha enfrentado a la problemática que trae este milenio, un mundo globalizado, lleno de tecnologías y con nuevas propuestas educativas en un contexto mundial que implica programas por competencias y por ende reformas al sistema educativo. Este trabajo se sitúa en el nivel preescolar y en las dificultades a las que se enfrentan las docentes con el uso del programa (PEP2011), por lo que su presentación es la siguiente:

En este apartado se mencionan los cambios y antecedentes que se han dado en el nivel de preescolar en los años recientes y cómo estos han contribuido a dificultades que no en todos los casos han podido ser resueltas, como el uso de un nuevo programa, por lo que se justifica la realización de la investigación.

A pesar de lo que se puede pensar, el nivel preescolar ha recibido un fuerte impacto debido a su incorporación al nivel de educación básica en nuestro país y a todos los aspectos que la obligatoriedad e incorporación a la SEP implica, como la profesionalización docente y el uso del programa emitido por SEP para el nivel, el cual conforme a la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) se encuentra bajo el enfoque de competencias, el contexto internacional de este enfoque y el nacional se presenta en el primer capítulo.

El primer programa con este enfoque es el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP2004) el cual cuenta con un carácter abierto y se justifica en el citado documento en la afirmación de que la edad de los niños no permite establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por lo que es el único programa de la RIEB que no define una

secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse con los niños. Por lo tanto las educadoras de preescolar deben diseñar las situaciones didácticas que consideren más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. El segundo programa que se presenta con este enfoque es el PEP2011 por lo que se realiza un comparativo minucioso entre ambos programas también en el primer capítulo para apoyar a las educadoras en la transición del mismo.

En el PEP 2011 las educadoras también tienen la libertad de elegir entre distintas propuestas de organización didáctica por ejemplo, talleres, situaciones didácticas, proyectos entre otros y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. Esta apertura que pareciera dar ventaja a la planeación, lo único que ha hecho en el nivel preescolar aparentemente es complicarla, ya que parece ser que las educadoras no han encontrado una forma efectiva de realizarla, según mencionan en las juntas de consejo técnico de la zona, ya que es una duda frecuente entre directoras y queja de la supervisora al realizar las visitas en los planteles, debido a que “se enfrentan a la necesidad de pensar el trabajo para periodos más amplios (un mes) de lo usual (por día) y, en consecuencia, cuando intentan comprender las orientaciones del Programa resultan planes de formas variadas” (SEP, 2006, p.17) Debido a que tradicionalmente en las formas anteriores de trabajo las actividades planeadas eran cortas, para realizarse en minutos, horas, máximo el día de la jornada; y ahora el hecho de planear pensando en una secuencia que llevara periodos largos, que implica involucrar varias actividades en un orden lógico para lograr el desarrollo de la competencia, viene a cambiar esquemas preconcebidos.

Es función del personal docente de educación preescolar conforme el documento emitido por la SEP (2006, pág. 37) acerca de “La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas”; entre otras actividades analizar el programa y aplicarlo con su grupo así como analizar la propia práctica e intercambiar experiencias con sus colegas, a fin de identificar necesidades de cambio y posibilidades de

mejoramiento. Estas prácticas docentes y el papel que debe tomar se presentan en el segundo capítulo que contiene el marco teórico –conceptual, así como los aspectos claves para la enseñanza como planeación, evaluación, habilidades del pensamiento, etc.

Un estudio que identifique cuáles son las dificultades en la planeación del nivel preescolar permitirá que se reconozcan las deficiencias en esta competencia profesional por parte de las docentes con la intención de solventarlas, para que cuenten con mayores elementos que apoyen este aspecto didáctico, enfocado a sus necesidades mediante el uso de varios años del programa. Ya que aunque exista bibliografía tanto en planeación como en el enfoque por competencias, la cual se expone en el estado del arte, en ocasiones las educadoras no cuentan con el espacio, el tiempo, el lugar o los medios para acceder a esta información, por lo que se benefició a la comunidad inmediata que tuvo acceso a su estudio.

La realización de esta investigación fue en beneficio de los alumnos de preescolar, ya que al contar las docentes con una planeación que involucre las competencias del PEP2011, desarrolle las habilidades del pensamiento y cubra el perfil de egreso del nivel; estos tendrán mayores herramientas para incorporarse con éxito al nivel primaria, de hecho esa es la justificación del nuevo programa que permitirá una mejor articulación del nivel de educación básica.

De forma indirecta los directivos, supervisores, padres de familia y comunidad en general, son beneficiados al contar con un servicio de educación preescolar con mayor eficiencia terminal y profesionalización del mismo.

Considerando lo anterior, en primer instancia el estudio de la presente tesis se inició en el Jardín Educativo “Denver”, pero con la intención de ampliar los beneficios de este estudio se involucran posteriormente otros 2 jardines particulares con características similares, el “Boston” y el “Pequeño mundo de luz”.

La metodología se presenta en el tercer capítulo eligiéndose un paradigma cualitativo y el método de investigación-acción. Se presentan los instrumentos

para realizar la investigación, los recursos y el contexto local de las 3 escuelas participantes.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados acerca de lo que sucede en los jardines de niños involucrados en el estudio respecto al impacto recibido con la reforma y sus consecuentes problemas de planeación.

Y en el quinto y último capítulo se da la propuesta o la estrategia de intervención: una guía con el material necesario requerido por las docentes para comprender mejor el nuevo enfoque y lo el mismo involucra, la cual se presentara en un curso-taller para explicar su uso y que las docentes conozcan el material que pueden ocupar para apoyar su práctica.

De esta forma se concluyen las razones de la problematización del proyecto y se presenta el mismo por lo que a continuación se describe el contexto internacional y el nacional en el que se encuentra la educación preescolar.

I. CONTEXTO QUE INCIDE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Es importante iniciar con el contexto para plantear como se han venido desarrollando las reformas educativas a nivel mundial y como han impactado el nivel nacional y las practicas docentes actuales.

1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL

En este capítulo se mencionan documentos e instituciones como la UNICEF, y la UNESCO que han enmarcado el cambio global hacia el enfoque por competencias, cuya influencia ha trascendido a nuestros programas educativos nacionales, con la finalidad de entender como el contexto internacional actual repercute en la educación mundial, es por ello que para iniciar se presenta la siguiente Conferencia Mundial.

1.1.1. Educación para todos

En Marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre *"Educación para Todos"* (Torres, 2000). En la cual participaron gobiernos, agencias internacionales, organismos no-gubernamentales, asociaciones profesionales y personalidades destacadas en el ámbito educativo provenientes del mundo entero. Y en la que suscribieron una Declaración Mundial y un Marco

de Acción los 155 gobiernos presentes comprometiéndose a asegurar una educación *básica de calidad* a niños, jóvenes y adultos.

No era la primera vez que se organizaba una conferencia internacional importante sobre educación ni tampoco la primera vez que se planteaba la meta de la alfabetización y la escolarización universales. Sin embargo en Jomtien no fue sólo un intento por asegurar la educación básica y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de la población mundial, sino por fortalecer la visión y el alcance de dicha educación básica.

"Educación para Todos" equivale a "Educación Básica para Todos", entendiéndose por educación básica una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NEBA) de niños, jóvenes y adultos. Las NEBA, a su vez, se definían como aquellos conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, valores y actitudes que, en cada caso y en cada circunstancia y momento concreto, resultan indispensables para que las personas puedan encarar sus necesidades básicas en siete frentes:

- 1) la supervivencia,
- 2) el desarrollo pleno de las propias capacidades,
- 3) el logro de una vida y un trabajo dignos,
- 4) una participación plena en el desarrollo,
- 5) el mejoramiento de la calidad de vida,
- 6) la toma de decisiones informadas, y
- 7) la posibilidad de continuar aprendiendo.

Cuatro organismos internacionales, formaron una Comisión Inter-Agencial y han estado involucrados en el seguimiento de esta iniciativa: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF

(Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) y BANCO MUNDIAL.

1.1.2 UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

La concepción educativa sobre competencias fue promovida por el máximo organismo internacional de la educación: la UNESCO en 1973 pero era conocida como *Educación Permanente*, se genera cuando recomiendan a sus instituciones generar cambios profundos y trascendentes, enfocados a la función social de la educación; este movimiento de cambio fue dirigido por Edgar Faure. Se publica el informe *Aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*.

En 1996 un informe de la UNESCO (*La educación encierra un tesoro, los pilares de la educación*) preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996) plantea que para hacer frente a los retos del siglo XXI, es necesario asignar nuevos objetivos a la educación y plantea ¿Qué tipo de educación será necesaria mañana y para qué tipo de sociedad?; por lo que cada país debe estructurarse con base a cuatro aprendizajes fundamentales que funjan como los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada persona:

Aprender a conocer, tratar de combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad permanente de profundizar conocimientos en un reducido número de materias.

Aprender a ser, el siglo XXI demanda una mayor capacidad de autonomía y de juicio, una mayor responsabilidad personal en la realización del destino colectivo.

Aprender a hacer, para poder influir y transformar su propio entorno más allá del aprendizaje de un oficio o de una profesión.

Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar solidariamente con los demás en todas las actividades humanas.

En abril del 2000, en el Foro Mundial de Educación de la Asamblea General de la ONU llevado a cabo en Dakar, Senegal, se ratificó la declaración acordada en Tailandia. En la cual, se afirma que los gobiernos tienen la obligación de garantizar que los propósitos y las metas de la Educación para Todos (EPT), se logren y sostengan para cada uno de los ciudadanos de cada país.

El último Informe publicado al respecto de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo 2015 (EPT) hace un balance del progreso que tuvieron 164 países para cumplir con los seis objetivos de la EPT y alcanzar los dos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) vinculados a la educación. La investigación se realiza a partir del 2000 y se continuó hasta el año 2015.

En cuanto al primer objetivo de la EPT, que habla de mejorar la protección y educación de la primera infancia, el cual viene detallado en el primer capítulo del informe, los resultados indicaron que en 2012 fueron 184 millones los niños que se matricularon en preescolar. Esto representa un aumento de casi dos tercios en comparación con el año 1999, lo cual es un logro significativo. También se han hecho algunos progresos en la supervivencia y la nutrición, aunque todavía la atención sigue siendo de mala calidad y numerosos países se encaminan hacia la adopción de un enfoque multisectorial de los servicios a la primera infancia, apoyando de esta forma a los sistemas de enseñanza preescolar y los niveles de escolarización los cuales se han ampliado rápidamente en algunos países.

1.1.3 UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)

En Dakar se constituyen las consignas y compromisos a ser adaptados y adoptados en el Establecimiento de Competencias Básicas en la Educación en la Primera Infancia los cuales son refrendados por la UNESCO y la UNICEF.

Por lo que los gobiernos se comprometen entre otras cosas a que todo niño debe ser criado en un ambiente seguro y atento para que pueda ser sano, despierto, seguro y capaz de aprender. A tener programas integrales, centrados en todas las necesidades del niño y abarcar la salud, la nutrición y la higiene además del desarrollo cognoscitivo y psicosocial, los cuales deberán impartirse en la lengua materna del niño y contribuir a determinar y enriquecer la atención y educación de los niños con necesidades especiales.

Las alianzas entre los gobiernos, ONG, comunidades y familias pueden contribuir a que se reimparta a los niños una buena educación, sobre todo a los más pobres, mediante actividades centradas en el niño y la familia, basadas en la comunidad y respaldadas por políticas nacionales multisectoriales y recursos adecuados.

Estos programas son ratificados dentro de las políticas educativas de la UNICEF (Estado Mundial de la Infancia, fondo de la Naciones Unidas para la Infancia)

“Desarrollo en la primera infancia conlleva un enfoque integral de políticas y los programas para los niños desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, para sus padres y madres y para quienes los cuidan. El propósito de los programas de desarrollo del niño en la primera infancia es proteger los derechos del niño al desarrollar cabalmente su potencial cognoscitivo emocional, social y físico”

1.1.4 Globalización y educación por competencias

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tuning América Latina (2005) surgió la educación basada en competencias para dar respuesta a las necesidades detectadas.

El siglo XX terminó en la década de los noventa con la internacionalización en todos los aspectos de la vida social y generó un modelo económico: la globalización la cual se caracteriza por el libre flujo de capitales económicos y

humanos, pero sobre todo por el flujo internacional de ideas. Es así como se forma la sociedad de la información o sociedad del conocimiento, la cual manifiesta el intercambio de personas y de conocimientos que constituyen un mercado internacional y una fuente de diversidad cultural. (Villalobos, 2009)

Por lo que con ello se da el cambio educativo que como cita Álvarez (2011) “tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, de tal suerte que se les proporcionen los elementos necesarios para vivir en una sociedad competitiva (Rodríguez, Aguilar, Jiménez y Pérez, 2001). Por lo tanto, se hace necesario “(...) un cambio urgente de actuación de las universidades, de los docentes y del resto de los interlocutores de la comunidad educativa” (Ortega, 2010, p. 306), que afronte la educación con nuevas concepciones y estrategias didácticas.”

La educación permanente buscaba la expansión de los procesos de aprendizaje, a través del tiempo y la innovación, para encontrar alternativas metodológicas y articular contenidos de enseñanza que relacionaran la Educación Básica con la profesional y el trabajo. Esta necesidad de desarrollar competencias para el trabajo fue influyendo en los sistemas educativos, respondiendo así a una demanda social y transformando paulatinamente el modelo de Educación permanente en capacitación para el trabajo, convirtiéndose más tarde en lo que hoy se conoce como educación basada en competencias. (Villalobos, 2009)

La educación basada en competencias contiene el potencial para convertirse en un plan eficaz tendiente a mejorar el aprendizaje del estudiantado y debe ser un reto que hay que aceptar e integrar en la cultura académica, ya que se tendría un vigoroso instrumento para diseñar currículos innovadores, fortalecer el aprendizaje y, con ello, acortar la distancia que se ha ido abriendo entre la educación universitaria y la práctica profesional (López y Farfán, 2005).

De esta forma concluye el contexto internacional para dar pie a continuación a como se han manifestado estos cambios en nuestro país.

1.2 CONTEXTO NACIONAL

Debido a las repercusiones internacionales antes mencionadas, las políticas educativas de nuestro país se han tenido que adaptar a los nuevos requerimientos, a continuación se menciona como se han presentado estos cambios de forma nacional.

1.2.1. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y sus antecedentes

Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, en México se inició una transformación profunda en la educación y reorganización del sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la Educación Básica.

Reformas necesarias cuyos principales retos eran incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria, actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación.

Con el propósito de transformar el sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social se suscribe entre las autoridades federales y locales el

8 de agosto de 2002 el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, el cual plantea impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad a través de enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza los cuales inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad.

La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

La transformación educativa que se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), fueron el marco para iniciar el rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se impulsaron, dándose continuidad en el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 con el capítulo III en el que se plantea una educación de calidad a través de un diagnóstico y un plan de acción en el que se articula la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera hoy en día en México. Con base en el artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del PROSEDU, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener

acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p. 11).

La principal estrategia para la consecución de dicho objetivo en el ámbito de la educación básica, la constituye **la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)**, cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país en el nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación, plantea el sitio web de la RIEB.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; favorece el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión (SEP, 2011).

Las reformas de los sistemas educativos como la que se da en este momento en nuestro país, según Perrenoud (2009) pretenden:

- unas, modernizar las metas de la enseñanza, para ajustarlas mejor a las supuestas necesidades de las personas y de la sociedad;
- otras, alcanzar más exitosamente los objetivos formativos dados e instruir más extensa y eficazmente a las generaciones escolarizadas.

A menudo, estas dos finalidades se encuentran mezcladas, porque las dimensiones de una implican la otra. Lo cual sería el caso de la RIEB ya que a partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de

secundaria. Para lo cual ambas reformas sirvieron de base; así como el plan y los programas de estudio del nivel de primaria, vigentes desde 1993 y las competencias para la vida. Un aspecto sustantivo que se consideró para este proceso, fue la necesidad de articular la educación primaria con los niveles adyacentes, es decir, con la educación preescolar y la educación secundaria y en consecuencia, favorecer el desarrollo de competencias durante la educación básica.

El largo proceso de reformas –tanto educativas como institucionales–, que requiere el enfoque por competencias según Álvarez (2011) implica, necesariamente, la transformación de los actores educativos. El primer grupo, en cuanto a su filosofía con respecto de la educación y a su manera tradicional de enseñar; y el estudiantado, en la responsabilidad de su propio aprendizaje.

A fin de lograr la articulación curricular, en el Plan y los programas de estudio de educación primaria 2009, se definieron los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica (del cual forma parte la educación preescolar), con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la misma.

Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de 2009, que los distinguen de sus antecedentes de 1993, radican en la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

En virtud de lo anterior refiere el sitio web de la RIEB, la articulación de la educación básica y la reforma, deben ser entendidas desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular solo a la revisión,

actualización y articulación de planes y programas de estudio. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.

Y enuncia los siguientes aspectos:

Propósitos de la RIEB:

- Ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano.

Aspectos sustantivos

- Articulación entre los niveles que conforman la educación básica
- Continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria
- Énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida

Beneficios

- Contar con Planes y programas de estudio actualizados, con enfoques de enseñanza pertinentes y con la definición de los aprendizajes esperados por grado y asignatura
- Fortalecer la formación de directivos y docentes
- Impulsar procesos de gestión escolar participativos

La Articulación de la Educación Básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales.

Para lo cual el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 enfatiza en su capítulo VI.3 “México con educación de calidad”, la profesionalización del docente a través de diferentes líneas de acción que comprenden robustecer los programas de formación e impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo y con ello las prácticas pedagógicas, lo cual a la fecha a las escuelas particulares no ha llegado ninguna invitación al respecto, ya que regularmente los programas de capacitación van enfocados a las escuelas públicas.

Sin embargo la reforma educativa desde sus inicios ha sido controversial, criticada e incluso se menciona que fracasó, lo cual se analizó en el *Foro Hacia la construcción del proyecto de educación democrática*, realizado en agosto de 2016, en el que participaron académicos e investigadores, las razones del fracaso se explicaron en cuatro puntos: el diagnóstico limitado de la problemática educativa; la concepción mercantilista de la educación; el desconocimiento de las potencialidades de participación de los maestros; y la versión equivocada de la evaluación punitiva.

1.2.2 La Reforma en Educación Preescolar

En el 2002 con el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar inicia la reforma, cuyas finalidades están orientadas a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles, la siguiente fase de este proceso es la edición del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP2004), el cual reorganiza la práctica docente de este nivel ya que con él, han cambiado los planes y la forma de trabajo, hasta la misma concepción de la Educación Preescolar, ya que todo se debe de adaptar al nuevo enfoque por competencias, lo cual ha causado confusión en la forma de planear y por ende de trabajar para las educadoras, situación comentada constantemente en las juntas de consejo de la zona escolar, por directoras y supervisoras de la misma.

Esta situación también es reconocida por la autoridad educativa en su sitio web (2010) de la reforma educativa

“Sin embargo, debido a la complejidad que caracteriza a los procesos de cambio educativo, se han identificado también problemas específicos derivados de las interpretaciones del Programa (sus fundamentos, sus características y sus principios), así como de las prácticas (en el aula y en la escuela) que por décadas han prevalecido en el nivel de preescolar, en particular en lo referente a la planificación y la evaluación”.

En este sitio, que por cierto ¿los docentes saben que existe?, ¿Lo conocen y visitan?, valdría la pena iniciar la investigación con las educadoras del nivel con estas preguntas, ya que en el mismo se reconoce la complejidad de este cambio y las dificultades para integrar este programa a pesar de que lleva ya varios años circulando en las escuelas.

Este cambio casi coincidió con el proceso de obligatoriedad de la educación preescolar¹ y el cual ha sido especialmente resentido en las escuelas particulares las cuales se vieron en la necesidad de incorporar sus colegios para poder seguir

¹ En Noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar.

trabajando ya que los estudios requerían ahora la validez oficial que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este proceso de incorporación implicaba cambios en todos los aspectos:

- En el inmueble según disposiciones oficiales (Acuerdo 357), se requerían adaptar espacios y mobiliario a las medidas solicitadas, así como escaleras, puertas, etc.
- En la plantilla de personal, todas las educadoras frente a grupo requerían tener la licenciatura en educación preescolar.
- En la concepción e importancia que le tenían los padres de familia, ya que se interesaban porque la escuela estuviera incorporada y se preocupaban por llevar a sus hijos a edades más tempranas, lo que antes no sucedía y se esperaban hasta que faltara poco para que entraran a la primaria, situación recurrente reflejada en los ingresos de alumnos a partir de los 5 años de edad, en los ciclos escolares anteriores a la incorporación.
- En cuanto a supervisiones, que antes por no estar la escuela incorporada no se realizaban por parte de la SEP, ahora se debían permitir (supervisora de la zona escolar).
- En programas ahora se tenía la obligatoriedad de llevarlo, que en ese momento era el PEP2004

Este último aspecto que es uno de los más importantes ya que en él se incluye los propósitos de la educación preescolar es el único que en la actualidad varios años después se ha cumplido medianamente ya que el programa ha sido aplicado en cada escuela y por cada educadora como se ha entendido y no como debería de utilizarse para obtener los resultados propuestos, situación que se observa en las juntas de consejo escolar de la zona por los comentarios y dudas recurrentes de las directoras al respecto. Por lo que es evidente que a la fecha es el aspecto donde más dificultades se tienen, ya que las educadoras siguen teniendo dudas en el manejo y uso ahora con el PEP2011 y deficiencias en la planeación.

En los primeros años de aplicación del PEP2004, el programa era desconocido por la mayoría de las educadoras, y las pocas que ya habían tenido acceso a él

(generalmente las de las escuelas oficiales que son las que tienen los talleres generales de actualización, TGA) no lo comprendían, lo cual era percibido por las directoras y comentado en reuniones y juntas; por lo que se inició un proceso de capacitación que en el caso de las escuelas particulares tenía que ser realizado por su cuenta, conforme al Artículo 19 referente a la Actualización profesional, en el Acuerdo núm. 357 (SEP, 2005) y este proceso se dio de acuerdo con la disposición de recursos de cada escuela, por lo que en muchos casos fue insuficiente para que las educadoras lograran un manejo adecuado del mismo.

Por lo que ahora las educadoras debían planear con base en un programa por competencias (PEP2004), pero el hecho de que debieran de hacerlo no significa que pudieran o estuvieran capacitadas para realizarlo, lo cual se comprueba en las planeaciones que a la fecha realizan, ya que fue un aspecto nuevo para la gran mayoría y en mi práctica de acuerdo a las investigaciones revisadas se identifica que pueden existir **dificultades en la planeación docente en el enfoque por competencias en la educación preescolar**, derivadas por múltiples motivos como el desconocimiento del programa, falta de una capacitación adecuada del mismo, procesos de formación y experiencia que derivan en la falta de habilidades para la planeación bajo este enfoque entre otros aspectos que incluso podrían considerarse éticos.

El PEP2004 es el primer programa en preescolar que se maneja con el enfoque por competencias, por lo que fue el primer contacto de las educadoras con el mismo, es por ello que se presenta a continuación un análisis del programa para resaltar los aspectos que lo hacen diferente de sus antecesores.

1.2.3. El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP2004)

El PEP2004 se encuentra estructurado de la siguiente manera:

- I. Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos
- II. Características del programa
 - Tiene carácter nacional
 - Establece propósitos fundamentales para la educación preescolar
 - Está organizado a partir de competencias
 - Tiene carácter abierto
 - Organización del programa
- III. Propósitos fundamentales
- IV. Principios pedagógicos
- V. Campos formativos y competencias
- VI. La organización del trabajo docente durante el año escolar
- VII. La evaluación

Se compone de 6 campos formativos que a su vez se derivan en 50 competencias.

Este programa es muy diferente a sus antecesor “Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la ciudad de México ciclo escolar 2002-2003” el cual se organizaba a través de propósitos que se dividían en conceptos por cada grado, lo cual permitía delimitar claramente los contenidos que se tenían que planear conforme al grado correspondiente, situación que no es considerada en los nuevos programas.

1.2.4. Diferencias y similitudes entre el PEP2004 y PEP2011

Al inicio del ciclo escolar 2011-2012 se presenta un nuevo programa de educación preescolar (PEP2011) que aunque en apariencia es muy similar al anterior, si se analizan con detenimiento se encuentran diferencias entre ambos programas, las cuales son importantes mencionar para iniciar con el conocimiento y por lo tanto buen manejo del mismo. Por lo que se presentan a continuación los principales

capítulos comparándose en cada página entre cada capítulo de los programas enunciando las diferencias significativas encontradas.

En el programa 2011 se agrega un capítulo nuevo acerca de estándares curriculares y se cambia el capítulo 4 que trataba de la organización del trabajo docente durante el año escolar por una guía de la educadora que se anexa al final del programa cuyo contenido es mucho más amplio y completo que el anterior.

a) Enfoque

El enfoque por competencias surge como una política educativa clave que implica la aparición de una nueva era del pensamiento educativo (a instancia de organizaciones económicas internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE). El desarrollo científico y de las nuevas tecnologías; los cambios producidos en los procesos económicos y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, han obligado a replantear el proceso educativo que requiere de una atención inmediata en forma directa y permanente. En este sentido, uno de estos requerimientos urgentes es la construcción y logro de competencias en los educandos. (Staines, 2008)

Perrenoud (2009) sitúa el enfoque como una tentativa de modernizar los planes de formación, de potenciarlos, de tener en cuenta, además de los saberes, la capacidad de transferirlos y movilizarlos. Además el enfoque por competencias ofrece mayores oportunidades de crear situaciones portadoras de sentido, por el simple hecho de que relaciona los saberes con las prácticas sociales, desde las más filosóficas a las más realistas.

Ambos programas el 2004 y el 2011 se encuentran en el mismo enfoque. En la guía para la educadora que se anexa al nuevo programa se menciona que “El desarrollo de competencias para la vida demanda generar estrategias de

intervención docente, de seguimiento y de evaluación de manera integrada y compartida al interior de la escuela y con los diferentes niveles de Educación Básica, acerca de la contribución de cada uno de ellos para el logro de las competencias.”(p. 94); y se enfatiza la importancia a la articulación de los tres niveles.

b) Campos formativos y competencias

Ambos programas 2004 y 2011 se organizan en los mismos 6 campos formativos, “denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas” (SEP, PEP2011, p.39)

Se encuentran pequeñas diferencias entre los programas iniciando con su presentación y el orden en el que aparecen en el cuadro informativo que se encuentra en la pág. 48 del PEP2004 y p.40 del PEP2011.

En la presentación de las competencias en el 2004 se presentaban en tablas que decían que estas “se favorecen y se manifiestan cuando...” ahora en el 2011 vienen como aprendizajes esperados y aunque se refieren en algunos casos a lo mismo la redacción es diferente. La definición de competencia cambia **“es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”** (SEP, PEP2011, p.14)

El número de competencias totales cambia en el 2004 son 50 y en el 2011 desaparecen 9, quedando un total de 41 competencias.

Para analizar las diferencias se tomara el orden en el que aparecen los campos formativos del PEP2011. La presentación de cada campo es prácticamente la misma los párrafos en los que varía son mínimos.

1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

- ✓ Los aspectos en que se organiza el campo son los mismos: *lenguaje oral* y *lenguaje escrito*.
- ✓ En el 2004 tiene 10 competencias, en el 2011 se elimina la primera del aspecto *lenguaje oral* quedando con un total de 9 competencias, con excepción de la que se eliminó las competencias son las mismas.
- ✓ Algunos de los aprendizajes esperados de la competencia que se eliminó se encuentran incluidos en la competencia de *Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral* que pertenece al mismo aspecto.
- ✓ En el caso del aspecto *lenguaje escrito*, aunque siguen siendo 5 competencias su redacción cambia en 3, solo permanecen iguales la segunda y la tercera.
- ✓ Hay diferencias en los aprendizajes esperados en cantidad y redacción en algunas de las competencias.

2. PENSAMIENTO MATEMATICO

- ✓ Los aspectos en que se organiza son los mismos: *número* y *forma, espacio y medida*
- ✓ En el 2004 tiene 8 competencias y en el 2011 tiene 7, la última competencia del aspecto de *número* la cambian al aspecto de *forma, espacio y medida* pero con una redacción diferente, además en ese mismo aspecto cambia el orden y la redacción de 3 de las competencias, y unen las últimas 2 por eso es que una desaparece.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

3. EXPLORACION Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

- ✓ Los aspectos en que se organiza son los mismos: *mundo natural* y *cultura y vida social*
- ✓ En el 2004 tiene 10 competencias y en el 2011 tiene 9, en el aspecto de *mundo natural* siguen siendo 6 pero todas tienen una redacción diferente aunque se refieren en esencia a lo mismo que en el plan anterior; en el aspecto de *cultura y vida social* se reduce una porque se unen la dos y la tres, la primera viene igual y la ultima su redacción es diferente pero se refiere a lo mismo que en el 2004.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

4. DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

- ✓ Los aspectos en que se organiza son los mismos: *coordinación, fuerza y equilibrio* y *promoción de la salud*.
- ✓ En el 2004 tiene 5 competencias y en el 2011 tiene 4, en el aspecto de *coordinación, fuerza y equilibrio* siguen siendo 2 y solo cambia la redacción de la primera y en el aspecto de *promoción de la salud* se elimina la segunda, en las 2 que quedan la redacción es la misma que en el programa anterior.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

5. DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

- ✓ Los aspectos en que se organizan varía el nombre del primero que es *identidad personal* se le quita el *y autonomía* y el segundo queda igual *relaciones interpersonales*.
- ✓ En el 2004 tiene 8 competencias y en el 2011 la mitad solo 4, en el aspecto de *identidad personal* se eliminan 2, pero en la redacción se observa que las unen, la primera y la segunda y la tercera con la cuarta, ya que tratan de condiciones similares. En el aspecto de *relaciones interpersonales* se eliminan también 2, aparentemente se unen la primera con la segunda, la tercera es diferente aunque su redacción es similar y la cuarta desaparece.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

6. EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS

- ✓ Los aspectos en que se organizan son 4, de los cuales 3 conservan el mismo nombre: *expresión y apreciación musical*, *expresión corporal* y *apreciación de la danza y expresión dramática y apreciación teatral*, el que cambia su nombre *expresión y apreciación visual* y antes era *expresión y apreciación plástica*.
- ✓ En el 2004 tiene 9 competencias y en el 2011 tiene 8. En el aspecto *expresión y apreciación musical*, tiene igual 2 competencias, en la primera su redacción es diferente y la segunda es igual al 2004; en el aspecto *expresión corporal y apreciación de la danza* en la primera competencia su redacción es diferente, la segunda desaparece y la tercera es la misma que en el programa anterior;

en el aspecto de *expresión y apreciación plástica* y en el aspecto *expresión dramática y apreciación teatral* siguen siendo 2 competencias pero su redacción es diferente aunque se refieren a lo mismo que en el 2004

- ✓ Hay diferencias en los aprendizajes esperados en cantidad y redacción en algunas de las competencias

c) Propósitos fundamentales

A diferencia del PEP 2004, en el 2011 aparecen como *Propósitos de la educación preescolar*, se quita lo de fundamentales; su presentación es diferente ahora indican que constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y que se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la misma.

En el 2004 eran 12 y ahora son 8, en casi todos cambio la redacción, excepto en el de Lenguaje y comunicación que es la misma.

d) Principios pedagógicos

Ese capítulo cambia de nombre en el PEP2011, ahora se llaman “Bases para el trabajo en preescolar”, las cuales serán la forma a través de la cual los propósitos educativos aterrizarán o estarán presentes al ser considerados en el quehacer diario de las educadoras, son un referente para la reflexión acerca de su práctica. En el PEP2004 se presentaban la división de los 3 rubros con letras e incisos principales; a su vez cada uno se subdividía en números los cuales si cambiaron, por lo que para que sea más fácil la revisión de los mismos, presento un cuadro similar a la que tiene el PEP2004 en su pág. 32, pero con los datos del PEP2011, cabe resaltar que dicho cuadro no viene en el nuevo programa.

CUADRO 1 (Elaboración propia con base en PEP2011)

<p>Características infantiles y procesos de aprendizaje</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo 2. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares 3. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños
<p>Diversidad y equidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos 5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas principales, con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes 6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje
<p>Intervención educativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender 8. La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela 9. La intervención educativa requiere de una planificación flexible 10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el

Comparando ambos cuadros se observan las siguientes diferencias:

- Los nombres de los 3 temas principales no cambiaron, sin embargo en la subdivisión numérica se puede apreciar que en el tema de características infantiles y procesos de aprendizaje en lugar de tener 4 números, solo tiene 3, enviando el núm. 2 al tema de intervención educativa con un nombre diferente.
- Los nombres de los subtemas son iguales en el primer tema pero cambian todos en el segundo y en el tercero el núm. 10 es el único que permanece con el mismo nombre, aunque se hayan realizado cambios en los nombres prácticamente se refieren a lo mismo.
- Revisando la información que contiene cada apartado el cambio es mínimo en la redacción pero el contenido y la información es prácticamente la misma del 2004.

Con esta comparación se obtiene que aunque en apariencia el programa nuevo es muy similar a su antecesor hay diferencias que permiten actualizarlo e integrarlo plenamente al mapa curricular de educación básica permitiendo con esto la articulación entre los tres niveles y los campos formativos que lo integran e incorporando los estándares curriculares que permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica. Este capítulo ha descrito de forma general las reformas mundiales en educación y en forma particular como nuestro país se ha adaptado a las mismas con la intención de mejorar los niveles y estándares nacionales a través de un cambio de enfoque y nuevos programas que permitan lograr lo que las políticas públicas se proponen. Estos cambios implican relacionarse con nuevos términos y conceptos, por lo que se revisan los más importantes en el siguiente capítulo.

II. MARCO TEORICO – CONCEPTUAL

2. 1. ESTADO DEL ARTE

El marco teórico – conceptual que se presenta más adelante, se por la investigación del estado del arte que se realizó a través de una búsqueda bibliográfica en artículos publicados y tesis bajo los siguientes criterios:

- Las palabras clave y términos que se buscaron en conjunto o individual fueron: el de planeación, competencias y preescolar.
- Los artículos seleccionados son del 2000 a la fecha
- Se seleccionaron artículos nacionales e internacionales que fueran acordes al tema de investigación
- La presentación de los hallazgos de los mismos va a ser conforme a cada término
- En el caso de las tesis se realizó una búsqueda en varias bibliotecas de universidades que ofrezcan la licenciatura de Pedagogía y que el tema haga referencia al enfoque de competencias en preescolar con el PEP2004 específicamente con el tema de planeación, las tesis consideradas cuentan con un máximo de cinco años

Los resultados fueron los siguientes:

En el caso de **planeación** los artículos fueron nacionales y se encontraron algunos publicados por docentes de la unidad 096 como el de Farfán (2001) “Planeación de un proyecto escolar acerca de la lectura” el cual considera los elementos para la realización de un proyecto de lectura en educación básica

enfatisando en la planeación y de Jardón (2001) se encontraron dos artículos: “Enfoques de planeación educativa” (2000) y “Enfoques de la planeación y su impacto en el campo educativo” en los que menciona los enfoques de la planeación sin centrarse en un nivel en particular pero contienen elementos teóricos que enriquecerán el marco de forma general; aunque no se centren en el nivel preescolar existen elementos que son comunes dentro de la educación básica. Otros con títulos similares como los de Martínez, “Algunos enfoques de planeación educativa” (2000), “Algunos conceptos nodales en planeación educativa” (2001) y el de Caballero “Planeación y proyecto escolar” que aparte de contener elementos teóricos de la planeación como concepciones relevantes y propósitos de ella incluye también el proyecto escolar.

Más recientes se encuentran el de “Algunas aportaciones del INIDE al análisis y planeación del futuro de la educación básica” (2008) de Muñoz en el que con base a los resultados de las pruebas estandarizadas propone estrategias para mejorar la calidad de la educación básica que se imparte en México y “La investigación sobre la planeación educativa” (2011) de Rueda el cual es una reflexión sobre la importancia de la planeación a cualquier nivel y su influencia en el sistema educativo.

En cuanto artículos que relacionen educación preescolar y planeación solo se encontró uno en educación física de Aguilar (2000) en el que realiza un análisis de los enfoques teóricos de la **planeación** y de los diferentes documentos oficiales que rigen la normatividad en la institución educativa, para contrastarlo con el que se realiza en los jardines de niños.

En cuanto a las tesis solo se ha registrado una de maestría en educación con campo en planeación educativa, en la Unidad 096 UPN que tiene que ver con el enfoque y la planeación, pero es en nivel primaria, su título es: *La planeación didáctica en los procesos áulicos y su efecto en el rendimiento académico basado en el desarrollo de competencias en las asignaturas de español y matemáticas del*

primer ciclo de educación primaria, la cual retoma aspectos que se toman de referencia para apoyar los aspectos de planeación en el marco referencial.

De las tesis que tocan el término competencias en nivel preescolar refiriéndose al uso del PEP2004 la mayoría de las que se encuentran cuentan con menos de cinco años de antigüedad, pero lo especifican en competencias lingüísticas, emocionales, lectoras, sociales, para la cultura ambiental, etc.. Hay otros casos pero son los menos que realizan un análisis curricular y de las competencias del PEP2004.

Hay una tesis de maestría en pedagogía en la Universidad Panamericana que aunque no vincula la planeación, menciona la intervención docente, la cual puede apoyar para el desarrollo de la estrategia, su título es *“La intervención docente como fundamento de una educación basada en competencias para el desarrollo del niño en preescolar”*. En la UNAM en la Facultad de filosofía y letras se encontraron dos tesis una que involucra competencias en preescolar y aunque su título no menciona directamente la planeación refiere el aspecto de la evaluación, el cual servirá para enriquecerlo en el marco referencial como en la intervención su título es: *“Las competencias en la educación preescolar (PEP2004): los desafíos al evaluar el aprendizaje de los preescolares”*. La otra del 2013 que por el contrario no menciona las competencias pero si la planeación en preescolar *“Área pedagógica en educación inicial y preescolar: sistematización de la planeación didáctica y evaluación”*.

Por lo que en las universidades (UPN Ajusco, Universidad Panamericana, UNAM Facultad de filosofía y letras) no hay tesis registradas que trabajen la planeación en preescolar que a su vez vinculen el enfoque por competencias, todas las encontradas tocan los temas por separado.

Para el término de **competencias** son muchos los artículos existentes pero se especializan en otros niveles educativos diferentes al de preescolar, especialmente en el universitario o en el ámbito laboral por lo que se seleccionaron los que de alguna forma puedan enriquecer el marco teórico y que

hablen de las mismas en forma general o en su defecto que se puedan adaptar al nivel preescolar.

La mayoría de los temas encontrados sobre el tema de competencias, son latinoamericanos por ser el enfoque que se está aplicando actualmente, tres son Venezolanos, el primero enlaza ambos términos planificación y competencias "La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias" (2008) de Meléndez , el segundo "Competencias del docente de educación básica" (2008) de Camacho; y por ultimo "El perfil de competencias y la evaluación cualitativa del aprendizaje en la I y II etapas de la educación básica" (2005) de Ramírez; de Costa Rica "Perfil del docente en el enfoque basado en competencias"(2011) de Álvarez, los cuales comparten sus encuentros con el enfoque por competencias en el contexto de su educación, utilizando conceptos generales que se pueden adaptar al nuestro.

De origen europeo se localizaron dos artículos: "Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación" (2008) de Tardif y "Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?" (2009) de Perrenoud; académico renombrado por su dominio y manejo de las competencias, por lo que sus aportaciones enriquecerán el marco teórico y contextual.

Y para incorporar el contexto nacional una autoridad renombrada en competencias Díaz Barriga con "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio"? (2006) y por último el único artículo que se ubicó específicamente en nivel preescolar "Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular análisis desde un modelo socioconstructivista y situado"(2010) de Martínez y Rochera el cual presenta un estudio de las prácticas de evaluación de competencias que implementa el profesorado en las aulas y se aplicó con un modelo de cuatro dimensiones: enfoque evaluativo, programa de evaluación, situaciones de evaluación y tareas de evaluación, para analizar una secuencia didáctica de una profesora y 15 alumnos de preescolar y los resultados muestran tres núcleos de

mejora –relacionados con las actividades y momentos evaluativos– para hacer frente a los retos de la evaluación de competencias en este nivel. A su vez mencionan algunas investigaciones relacionadas con la evaluación en esta etapa, como la de Gómez y Seda (2008) sobre las creencias de las educadoras acerca de la evaluación la cual refiere que las educadoras entienden la evaluación de los alumnos preescolares como cualitativa, ausente de exámenes y calificaciones, en congruencia con el modelo de evaluación formativa propuesto por el nuevo currículo (SEP, 2004). Y la de Juárez y Delgado (2007) quienes han creado un instrumento llamado Escala de Competencias de Niños Preescolares diseñado para ser aplicado individualmente en el centro educativo, con la finalidad de evaluar el nivel de dominio de las competencias en los alumnos preescolares.

Y por último una Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional “Retos y expectativas de la universidad” de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *El enfoque por competencias en la educación* de López y Farfán. (2005), la cual que aunque incorpora aspectos generales algunos son de utilidad en la conceptualización.

Las investigaciones citadas enfatizan la importancia de considerar el papel del docente y su planeación así como la evaluación de la misma, y del diseño de instrumentos que permitan dar cuenta de los niveles de logro de las competencias de los alumnos preescolares. Sin embargo, dichas investigaciones no proporcionan información sobre la manera cómo los docentes diseñan su planeación, eligen las competencias y llevan a cabo la evaluación de las mismas en el aula. En consecuencia, se considera pertinente desarrollar nuevas investigaciones que estudien las prácticas de planeación y evaluación de competencias que el profesorado de preescolar implementa en el proceso de cambio que supone el nuevo currículo y enfoque de competencias, con el fin de construir una plataforma de información útil para que el profesorado asimile el cambio, lo interprete, clarifique, le atribuya sentido, tome decisiones

fundamentadas y lo concrete en la mejora de su práctica docente (Ginés, 2004; Torres, 2000).

Por lo que conforme a esta revisión no se encontraron investigaciones que incluyan y vinculen el tema de la planificación por competencias en el nivel preescolar en nuestro país, y los artículos que pueden aportar en ambos términos planificación y competencias son de aspectos generales que podrían contribuir al marco conceptual por lo que los aportes que se realicen serán de utilidad para el nivel de preescolar y el ámbito educativo nacional y apoyarán a enriquecer la práctica docente y los cambios que se requieran como se describe en el siguiente capítulo .

2. 2 ¿QUE SON LAS COMPETENCIAS?

Desde que Delors (1996) habló de los 4 pilares de la educación, (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), el término competencias ha sido utilizado en todos los programas educativos actuales en cualquier nivel y se emplea tanto para el maestro como para los alumnos, así que poco a poco hemos incorporado su uso activamente en nuestros planes de trabajo y en nuestras clases, cuya definición se ha reconocido como la más adecuada de acuerdo al referente mundial más importante el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002:8) “Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”. Cabe resaltar que aunque el proyecto DeSeCo inició en la educación superior se ha adaptado a todos los niveles educativos ya que permite reconocer qué se entiende

por competencia y también cuáles serán las competencias clave que en el futuro habrá evaluar en todos los países. Cuya finalidad según sus promotores es dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permita definir y seleccionar competencias clave y un sólido fundamento para desarrollar indicadores estadísticos de competencias individuales

Pero las competencias y la construcción de toda una cultura en torno a ellas, tienen su origen en el ámbito laboral, como respuesta a una demanda social. Una de sus raíces contemporáneas se encuentra en el modelo de Educación Permanente, el cual también surgió como respuesta a otra demanda social. Según Villalobos (2009) la cultura de las competencias técnicas o profesionalizantes es una tendencia pedagógica que retoma, con una visión de actualización pragmática, la corriente de la educación permanente. Ésta busca formar a la persona para ofrecer respuestas que abarquen capacidades, aptitudes, talentos adecuados a los tiempos y exigencias de hoy, en el ámbito eminentemente empresarial.

Las competencias además conforme con Cázares (2010) se pueden entender de tres diferentes formas:

- Las que se refieren a competitividad en cuanto a ser mejor que los demás
- Las que se relacionan con un ámbito de responsabilidad
- Las que se vinculan con la capacidad para hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible.

El concepto de competencia también introduce matices como el que Perrenoud (2004) destaca en el que una competencia supone “la movilización de los conocimientos”, el ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Lo cual tendrá que aplicarse en la práctica docente.

En el ámbito educativo el concepto de competencia obedece a una actualización de las aptitudes o capacidades, obviamente aunado a las limitaciones que la persona posee de siempre por su misma naturaleza humana Villalobos (2009), también en el campo educativo Camacho (2008) destaca la concepción de las competencias como la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción a la demanda social.

2. 3. PRÁCTICA DOCENTE

De acuerdo con Pérez Gómez “La práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.” De ahí radica la importancia del presente capítulo.

2.3.1. Cambio en la práctica

Con el uso del nuevo enfoque se enfatiza la necesidad de formación, actualización del docente en servicio, señalando que debe estar preparado para invertir un gran esfuerzo en la adquisición de los conocimientos que requiere el campo de la actividad que eligió. Cárdenas (2000) agrega además, “su labor cambia sin cesar, ya que se modifican los métodos, las estrategias, los estudiantes, las instituciones y la misma sociedad” (p.16)

Por lo que el cambio educativo implica un “cambio en la práctica”, en el cual de acuerdo con Fullan (2002) la innovación es multidimensional, y menciona tres componentes que se dan cuando existe un programa o política nuevos:

a) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos instructivos directos, como materiales o tecnologías para el currículo)

b) el posible uso de nuevos sistemas de enseñanza (es decir, nuevas estrategias o actividades de enseñanza)

c) las posibles alteraciones de las convicciones (por ejemplo, los supuestos y teorías pedagógicos que fundamentan nuevas políticas o programas particulares)

Y estos tres aspectos del cambio son necesarios ya que juntos representan los medios para alcanzar un objetivo educativo particular; que en el caso de preescolar aplican perfectamente, ya que se están viviendo los tres en este momento y definitivamente todavía no podemos hablar de alcanzar el objetivo educativo ya que no se han logrado integrar,

“este es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior” (Díaz, 2006, p.17). Ya que el hecho de movilizar los conocimientos cómo se maneja en la definición de competencias no resulta lo suficientemente claro para los docentes tradicionales, quienes sentían que en su práctica impartían los conocimientos por lo que implica un cambio en todos los aspectos, de conceptualización, metodología, etc., lo cual si no es fácil de aceptar, mucho menos de hacer.

En los principales retos del programa sectorial de educación se menciona que “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos, conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales”, pero ¿podrán las docentes cumplir estos retos

a través del nuevo enfoque? si la mayoría no lo conoce ni lo domina lo suficiente y sigue realizando su práctica de la misma forma de siempre; pero modificando los términos en la planeación oponiéndose sutilmente al cambio con mecanismos de resistencia basados en su cotidianidad y rutina, en una simulación de participar en el cambio, pero realmente no hacerlo siguiendo con los mismos procesos en el aula; aunque nuestros alumnos no sean los mismos y requieran adaptarse a este México del nuevo milenio al cual no se contribuye al no cumplir los retos planteados y es que “el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin un espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada” (Fullan, 2002, p.174).

Martínez (2010) en su investigación titulada “las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular” concluye que a través del análisis realizado y de la identificación de lo que está y no está presente en las prácticas de evaluación, es posible constatar la progresiva integración del cambio educativo en el pensamiento docente y en las acciones evaluativas que lleva a cabo. Una integración que no es automática y que no se produce en términos de todo o nada, sino que resulta de mayor facilidad en algunos aspectos que en otros y que no siempre tiene lugar de manera coherente entre lo que se piensa, se hace y lo que se tiene que hacer (Ginés, 2004; Torres, 2000). Resalta algunas de las razones que pueden explicar la diferencia entre los resultados encontrados en el pensamiento y en la práctica evaluativa de la profesora, y lo que cabría esperar –desde un enfoque de trabajo por competencias socio constructivista y situado–, ya que es posible destacar la complejidad que encierra el enfoque por competencias, así como la tradición de trabajo heredada a partir del currículo anterior organizado en torno a contenidos de desarrollo infantil.

En definitiva, tomando en cuenta que la investigación realizada y las evidencias obtenidas (entrevistas y cuestionarios) sugieren que el cambio educativo es

mucho más complejo y difícil de lograr que lo imaginado (Alfonzo, 2004; Fullan, 2002; Hargreaves, *et. al.*, 2001; Torres, 2000), se considera fundamental crear las condiciones necesarias en los jardines particulares para impulsar la formación continua del profesorado para incidir tanto en su pensamiento como en su quehacer educativo, partiendo de lo que piensa y hace actualmente, y planteándole retos que esté en posibilidades de asumir para transformar progresivamente sus prácticas educativas y de evaluación en la dirección que marca la reforma curricular, situación factible de lograr al identificar las dificultades específicas que tienen las educadoras en estos aspectos y así apoyar la transformación de la práctica docente.

2.3.2 La Importancia del contexto escolar en el papel del docente competente y mediador

Otro punto relevante a desarrollar por el docente en el uso del enfoque de competencias es tomar en cuenta el contexto ya que diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar sino es aprendido en un contexto de gran intensidad, que proporcione diversidad de experiencias que provienen de la realidad. Como Coll (1998) que habla de la importancia del contexto en el que se adquieran las competencias y en el que se aplicaran posteriormente o Tobón (2006) quien menciona la estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto y afirma que el enfoque de formación con base en competencias pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, lo cual requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. “Para Vigotsky, el contexto social influye en el aprendizaje más

que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa” (Bodovra, 2004:9).

El PEP2004 dice: “es indispensable que la educadora conozca ampliamente a sus alumnos y comprenda profundamente el programa que será su guía de trabajo”. (p.117) Estos puntos son relevantes en la planeación y realización de las clases, por lo que la educadora al inicio del ciclo escolar debe elaborar un diagnóstico para explorar qué saben y pueden hacer sus alumnos en relación con los planteamientos de cada campo formativo, pero sobre todo debe comprender su programa y en lo cual insisto, actualmente todavía hay muchas educadoras que no lo hacen y por lo tanto no lo utilizan como se plantea. ¿En qué momento como docentes podemos afirmar que ya comprendimos el programa?, considero que sólo con el manejo constante y la capacitación frecuente, pero sobre todo con la voluntad de adaptarnos al reto que este nuevo siglo nos plantea como docentes, a aceptar renovar nuestras prácticas dejando atrás el tradicionalismo e imponiéndonos el ser competentes acorde a los requerimientos de nuestros alumnos y nuestras escuelas.

En lo que compete a los alumnos realmente ¿se está logrando que desarrollen las capacidades y habilidades necesarias que promueve el nuevo enfoque? las docentes ¿cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para adaptarse a la realidad actual? Creo que estas preguntas invitan a la reflexión sobre la importancia de la función docente que ahora implica ser mediadores del aprendizaje, agentes con intencionalidad que participan en las prácticas culturales a las cuales buscan darles un sentido e intervienen activamente en los procesos de construcción del conocimiento como auténticos co-protagonistas o co-constructores (Coll, 1998) . “Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y como lo hace” (Bodovra, 2004:9), por lo que su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para que este se logre. La docente es contemplada también dentro del programa como agente mediador ya que “Hay problemas, desafíos que deben ser resueltos por la mediación de la maestra, teniendo presente que:...”(PEP2004:34)

Camacho (2008) describe los roles del docente como parte del perfil de egreso de la Escuela de Educación de la Universidad de Zulia (Venezuela) son cinco roles con sus respectivas funciones y tareas; que serían convenientes de aplicar en nuestro contexto escolar, ya que son acordes al enfoque actual; el rol de mediador de procesos y experiencias de aprendizaje, es en el cual el docente estará en capacidad de planificar procesos y estrategias de aprendizaje; evaluar el proceso instruccional y los procesos de aprendizaje; además, evaluar programas, estrategias y medios educacionales, entre otros y menciona funciones y tareas del mismo como: coordinar el desarrollo de actividades docentes individuales o grupales, explorar los intereses y necesidades de los estudiantes, organizar los contenidos programados de una actividad docente y preparar instrumentos de valuación de programas, estrategias y medios educacionales.

Al trabajar las docentes ahora con un programa por competencias, les corresponde también validar sus conocimientos en las mismas, las competencias básicas seleccionadas por la Unión Europea y el MEC son ocho:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Al respecto el proyecto Atlántida menciona que las consecuencias que pueden tener las competencias básicas para la práctica docente pueden ser tres:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro...

- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico..
- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal...

Las competencias básicas son comunes a toda la enseñanza obligatoria y constituyen, de hecho, el hilo conductor que permite considerarla como una unidad. Las competencias básicas ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas. Por lo que de ahí la importancia de que las docentes logren incorporarlas activamente a su práctica.

Por lo que en nuestro país es el momento de encontrar opciones que permitan a las educadoras insertarse en este nuevo enfoque educativo, a través de la actualización y la formación permanente para lograr competencias importantes para el papel docente como las que considera Marchesi (2007) propone cinco:

- I. Ser capaz de enseñar a los alumnos, de despertar su deseo de aprender, incorporando los recursos de este siglo tanto pedagógicos, didácticos e informáticos.
- II. Ser capaz de organizar el aula para que todos aprendan, siendo sensible a las diferencias y estar atento a ayudar; que todos progresen en función del contexto y de sus posibilidades.
- III. Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos, generando entornos de convivencia equilibrados y tranquilos, lo cual supone participación, diálogo y representación de los alumnos.
- IV. Trabajar en común y en equipo, generar trabajo participativo tanto en colaboración como en proyecto en equipo.
- V. Trabajar con las familias y la comunidad, cuidando el equilibrio emocional.

Vale la pena reflexionar en torno a estos cinco puntos y analizar cómo las educadoras han venido realizando su práctica a lo largo de los años, si han utilizado ya en algún momento estos aspectos y de no ser así considerarlos para desarrollar estas competencias que pueden enriquecer de forma importante su papel docente y también su entorno ya que desde que inició la Reforma se ha promovido la reflexión y el análisis sobre la práctica, la identificación de rasgos que es necesario cambiar, así como la búsqueda de alternativas para mejorarla y con ello lograr estar al nivel adecuado para aplicar los nuevos programas educativos.

Villalobos (2010) por su parte menciona que la habilidad docente se desarrolla en el contexto de la tríada del proceso enseñanza-aprendizaje y se ubica en el hecho educativo, es decir, en la interacción del docente y del discente. Y menciona las siguientes habilidades básicas para la docencia:

- Cooperación y actitud democrática
- Benevolencia y consideración para los educandos
- Paciencia
- Amplitud de intereses
- Apariencia personal y modales agradables
- Honradez e imparcialidad
- Sentido del humor
- Buena disposición
- Constancia en la conducta
- Interés en los problemas de los educandos
- Flexibilidad
- Uso de la alabanza y el aprecio
- Eficiencia en la enseñanza

Estas habilidades pueden ponerse a consideración entre las docentes para convenir cuáles son las necesarias para el nivel preescolar y de qué forma pueden

aplicarse, podrían considerarse como un instrumento diagnóstico y de evaluación durante un ciclo escolar.

El PEP2011 refiere que “La docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca se requiere de nuevas capacidades del docente, conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia” (p.126)

Por lo que es necesario que la docente realice una autoevaluación e identifique el nivel que tiene en sus propias competencias con el acompañamiento de la institución educativa en la que labore, para que esta le apoye y capacite para insertarse en este nuevo enfoque educativo y poder desarrollar una planeación adecuada acorde a los requerimientos del programa vigente, por lo que es el tema a desarrollarse a continuación.

2.4 PLANEACIÓN

En la planeación del Sistema Educativo Nacional podemos distinguir dos niveles, en el primero se encuentra lo referente a la responsabilidad macroeducativa, cuya influencia abarca el nivel nacional o estatal y cuya elaboración es de competencia directiva y generalmente parte de un diagnóstico educativo o detección de necesidades. En el segundo nivel la planeación tiene una dimensión micro educativa, por sus característica técnico-pedagógicas en ella se hace referencia al planeamiento didáctico. En este proceso de planificación encontramos los objetivos específicos del aula.

En el nivel de microplaneación, la realización del planeamiento didáctico, permite al docente realizar un análisis de congruencia entre objetivos específicos del nivel de aula y los de nivel global que le permitirán descubrir y orientar mejor su trabajo para el logro de las metas educativas preestablecidas (Salgado, 2007).

Este estudio se encuentra centrado en el proceso de la microplaneación, la que se realiza dentro del aula por las docentes, entendiendo de acuerdo con Martín como

el proceso de planificación “un proceso de resolución de problemas que afrontan desde sus posibilidades reales, en una situación en la que hay unas demandas y unas condiciones, donde se encuentran con dilemas que hay que afrontar” y agrega “la función principal que desempeña la planificación es: transformar y modificar el currículum para adecuarlo a las características particulares de cada situación de enseñanza” (1997).

La microplaneación también podría entenderse como la planificación didáctica ya que “es un instrumento de trabajo para todos los integrantes de las instituciones educativas. Encuadra las tareas, permite prever situaciones, implica la toma de decisiones fundamentadas” (citar)

Escamilla (2009) enmarca la planeación con tres diferentes marcos o niveles:

- Los currículos o programas oficiales, los más generales, se reconocen como diseño curricular prescriptivo, currículo oficial o primer nivel de desarrollo curricular, que sería el PEP2011.
- Los desarrollos curriculares para los ciclos y cursos de los centros educativos, el cual constituye el segundo nivel de desarrollo curricular que conforme a los lineamientos vigentes de educación básica serían la Ruta de Mejora escolar y PAT de cada escuela.
- La programación de aula determinada por el profesorado, los aspectos más significativos de la ordenación de los procesos de enseñanza- aprendizaje referidos a un grupo de alumnos y a un curso, la cual constituye el tercer nivel de desarrollo curricular, la cual sería en la que se realizaría directamente la intervención de este proyecto.

La planeación es un componente fundamental en todo proceso educativo, ya que en él se coordinan las intenciones educativas y las interacciones de los aprendizajes, la relación de los objetivos que se pretenden alcanzar (expresados en competencias educativas) y los contenidos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, las propuestas de las actividades y la evaluación.

La planeación nos permite organizar la práctica educativa para favorecer el logro de los aprendizajes que plantean los propósitos de la educación preescolar. (Malagón, 2006)

(cita)Los componentes didácticos de la planificación son:

- -Las metas que imprimen la direccionalidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los contenidos son los conocimientos a ser trabajados con los alumnos en función de especificar las metas.
- Las estrategias metodológicas que implican todo lo que el docente pone en juego a la hora de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza, es decir, todas sus acciones, modos de organización e intervenciones.
- Las actividades se refieren a las propuestas de enseñanza y aprendizaje.
- Los materiales que se utilizan para dar vida a las actividades.
- Los tiempos estimados de duración de la propuesta general y de cada una de las actividades.
- Los espacios específicos a utilizar.
- La evaluación de procesos y resultados.

Villalobos (2010) plantea los siguientes objetivos de la planeación:

- Aumentar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje
- Evitar improvisaciones
- Proporcionar secuencia y progresividad
- Concentrar recursos didácticos
- Coordinar las disciplinas entre sí

A diferencia del currículum de la educación primaria, cuyos contenidos están organizados formalmente en cada asignatura y por ciclo escolar, en la educación preescolar los contenidos de la intervención educativa y los propósitos de aprendizaje están definidos en función de los campos formativos; este planteamiento se basa en la idea de que la educación preescolar tiene un carácter

flexible; es decir, no pretende escolarizar o formalizar los aprendizajes, en el sentido de que todos los niños tengan que lograr determinadas metas en cada uno de los grados escolares que conforman este nivel educativo y convertirlo en algo rígido, pues se parte de la premisa de que los niños se encuentran en momentos diferentes respecto al desarrollo de sus competencias. (Staines, 2008)

El PEP2004 en su capítulo VI La organización del trabajo docente durante el año escolar, plantea un diagnóstico inicial que apoye el conocimiento de los alumnos para establecer el ambiente de trabajo adecuado a sus necesidades, la forma de trabajo son las situaciones didácticas las cuales pueden adoptar distintas formas de organización del trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas que pueden mantenerse como actividades independientes y permanentes por cierto periodo con una finalidad determinada.

El punto de partida para la planificación será siempre las competencias que se busca desarrollar (la finalidad). Las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y la selección de recursos (los medios) estarán en función de la finalidad educativa. Se sugiere tomar como unidad un mes de trabajo, pero es posible que las actividades pensadas abarquen periodos más amplios o más cortos.

El contenido propuesto del plan de trabajo debe ser:

- a) competencias a promover en los alumnos
- b) una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas
- c) tiempo previsto para cada situación didáctica (el cual estará siempre sujeto a cambios)²

El PEP2011 en la introducción de la guía de la educadora menciona que “La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de

² PEP2004 pp. 121-125

competencias” (p.96)

El desarrollo de la planeación a diferencia del programa anterior será a través de situaciones de aprendizaje que se definen como “el conjunto de distintas formas de organización didáctica, alrededor de la cual se pueden agrupar diversas las actividades, por ejemplo: situaciones didácticas, proyectos, talleres entre otros” (p.169) las cuales se integran a través de la selección y organización de los aprendizajes esperados de los campos formativos, con la posibilidad de articular aprendizajes de uno o más campos formativos en una misma situación, proyecto o cualquier otra modalidad de trabajo; con la finalidad de promover el desarrollo de capacidades en forma integral.

Se deben considerar el lugar donde se va a realizar la situación de aprendizaje, precisar la duración, tiempos y complejidad de las mismas, los recursos que se requieren para tenerlos disponibles en el momento de la actividad; así como las consignas o cuestionamientos que preguntará a los niños para propiciar la reflexión. Además el programa menciona los elementos que se deben considerar o incluir al momento de realizar la planificación (SEP, PEP2011 pp. 170-171):

- Aprendizajes esperados
- Campos formativos
- Competencias
- Desarrollo
 - Inicio de la situación, indagación y expresión de los niños
 - Descripción de las actividades que darán cuenta de los aprendizajes a provocar
 - Prever al final un tiempo para la reflexión y evaluación
- Previsión de recursos
- Título de la situación de aprendizaje

También se deben incluir las clases adicionales o actividades de apoyo a los aprendizajes que tengan los niños como: ingles, educación física, etc.; para

articularlas al resto de las actividades evitando trabajarlas de forma aislada y descontextualizada.

A continuación se presenta un cuadro con diferentes modalidades de trabajo o estrategias metodológicas que se seleccionan para trabajar determinados aprendizajes para mejorar el nivel de desempeño de las competencias en los preescolares y que apoyaran en la planeación ya que se presentan con sus características principales.

CUADRO 2 (Malagón, 2006)

OPCIONES METODOLÓGICAS	DEFINICIÓN	ESTRUCTURA DIDACTICA	APRENDIZAJES QUE FAVORECEN
Proyectos de trabajo	Es un plan de trabajo elegido libremente por los niños con el fin de “resolver” o “hacer algo” que les interesa	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Surgimiento, elección y planeación ✚ Ejecución y desarrollo ✚ Cierre y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formar un individuo con capacidad para el cambio ✓ Formación de un sujeto que aprende a resolver problemas ✓ Aprender a trabajar colaborativamente para un fin común
Centros de Interés	Son agrupamientos de contenidos y actividades en torno a temas de gran significado para el niño	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Observación directa o indirecta ✚ Asociación y relación de los hechos con los contenidos ✚ Expresión correcta y abstracta (dibujo, manualidades, lectura, escritura, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procura que el niño en general conozca y comprenda mejor el medio que lo rodea en sus aspectos sociales, culturales y naturales ✓ Los aprendizajes que proporciona son básicos y fundamentales en relación con el desarrollo del tema
Talleres	Es la organización de actividades de aprendizaje en el proceso de trabajo placentero y creativo para un producto manual o intelectual	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Pretarea <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico - Selección de temática - Planeación ✚ Tarea o realización ✚ Conclusión <ul style="list-style-type: none"> - Se concluye el trabajo - Socialización del producto - Evaluación integral del taller 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar la capacidad de poner en práctica los conocimientos. ✓ Aprendizajes de procesos y técnicas específicas ✓ Fomenta la participación activa y responsable

Unidades de trabajo	Es la organización del contenido en torno a un eje principal para una mejor comprensión	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Iniciales, selección motivación y desarrollo ✚ Subsecuentes, desarrollo ✚ Finales, culminación y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Posibilita que el niño amplíe la información sobre un aspecto de su realidad (campo de formación y sus respectivas competencias) ✓ Proporciona oportunidad a los maestros y alumnos de comprender y hacer uso de información
Rincón de juego	Es un lugar donde se desarrollan actividades para atender la diversidad, libres o semidirigidas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La asamblea planifica ✓ El trabajo por cada rincón ✓ La puesta en común, comunicar qué hicieron 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atender la diversidad del grupo ✓ Facilita la actividad mental, la planificación y la toma de iniciativa

2.5 EVALUACIÓN

Uno de los procesos más importantes y complejos de la planeación sobre todo en el enfoque de competencias es la evaluación la cual entendemos como:

“Un proceso de trabajo continuo, sistemático, flexible y participativo orientadora a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos.” (Escamilla, 2009, p.197)

El proceso de evaluación debe comenzar por un análisis de los conocimientos previos de los alumnos para activar sus ideas, trabajar sobre ellas y perseguir su evolución durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Entre los aspectos más importantes a tomarse en cuenta son los relativos a quién, cuándo, cómo y qué evaluar, a través de pruebas que recojan lo más significativo de las actividades y tareas de aprendizaje.

Es relevante diseñar tareas que supongan trabajar pensando en contextos de aplicación diferentes, que requieran clasificaciones, generalizaciones y aplicaciones a situaciones nuevas. De esta manera, las propuestas de evaluación

evitaran las respuestas que reproducen, literalmente, los materiales de aprendizaje, con ello se cooperara al desarrollo del enfoque por competencias.

La evaluación ha estado presente en el contexto educativo mexicano en los últimos veinte años vinculada al concepto de calidad (De la Garza, 2004), y se concibe como una actividad indispensable para elevar la calidad de la educación. Sin embargo la evaluación asumida como un campo particular de la investigación educativa es reciente y resulta evidente cuando el objeto de indagación son las prácticas de valoración de competencias en la etapa preescolar.

Menciona Martínez (2010) en su investigación que adoptar un enfoque de evaluación de competencias en la educación preescolar significa, entre otros aspectos, valorar los aprendizajes de los alumnos:

- a) comprobando su uso y funcionalidad de los aprendizajes sin separarlos de su aplicación;
- b) colocando el acento en la integración de los diferentes tipos de contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes, valores que movilizan las competencias;
- c) promoviendo la autorregulación;
- d) incluyendo los contextos relevantes y auténticos en los que se activan y utilizan las competencias

Por lo tanto, entendemos que, al igual que en otros niveles educativos, la enseñanza y evaluación de competencias en preescolar requiere de tareas auténticas, contextualizadas, pertinentes y relevantes que promuevan el grado de autonomía y autorregulación esperado para esta edad; y que también requieren de la explicitación durante todo el proceso de lo que se enseña, se aprende y se evalúa.

En la guía de la educadora del PEP2011 se menciona que “En el caso de la educación preescolar, la evaluación, es fundamentalmente, de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tiene los niños en sus procesos de aprendizaje”.

Se mencionan los siguientes momentos de evaluación (SEP, PEP2011, pp. 182-184):

- **Inicial o diagnóstica**, partir de una observación de los alumnos para conocer sus características, necesidades y capacidades; se realiza durante las primeras dos o tres semanas del ciclo escolar.
- **Intermedia**, se realiza a mediados del ciclo escolar con la finalidad de recuperar la información que se ha obtenido de los resultados de aprendizajes hasta ese momento, y confrontarlos con la evaluación inicial, para tomar decisiones que lleven a reorientar o atender aquellos hechos que están obstaculizando el avance en los aprendizajes esperados.
- **Final**, se realizara cerca del final del ciclo escolar, y consiste en contrastar los resultados obtenidos, con los aprendizajes esperados y los estándares curriculares contemplados para este primer nivel de educación básica.
- **Permanente**, se lleva en forma continua sobre el proceso de aprendizaje que llevan los niños, con el fin de registrar información relevante para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar.

En conclusión las actuaciones que suceden antes, durante y después de la evaluación deben tener como finalidad ayudar a los alumnos a construir significados adecuados y compartidos con el profesor sobre los contenidos evaluados y a atribuirles un sentido.

2.6. IMPLICACIONES DEL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO INFANTIL

Considerando las aportaciones del enfoque por competencias el concepto de la planificación de los contenidos ha de responder a la búsqueda de equilibrio entre la orientación al desarrollo del alumno, la armonía entre las áreas y la relación entre ellas por medio de las competencias; éstas son el referente de las necesidades que demanda la adaptación constructiva y crítica al entorno sociocultural. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de tener

en cuenta que la práctica educativa debe dirigirse no sólo a transmitir modelos de conocimiento, sino también, a intentar que los alumnos sean, gradualmente, capaces de desarrollar modelos de pensamiento. (Escamilla, 2009)

Un aspecto importante es tomar en cuenta las implicaciones que se dan en el desarrollo del proceso educativo y de enseñanza – aprendizaje, en el que el alumno es el actor principal y en este caso entre tres y seis años que corresponde a la edad del niño de preescolar, empezaremos analizando el concepto de desarrollo, entendiéndolo como un proceso de cambios que se suceden a lo largo de toda la existencia y en el que intervienen los factores biológicos, psicológicos superiores (cognitivos y/o emocionales) y ambientales(Escamilla, 2009).

Conforme a los principios pedagógicos del PEP2004 una de las teorías cognoscitivas que se desarrollan en el enfoque por competencias, es la de Vigotsky quien relaciona el aprendizaje con el desarrollo desde el comienzo de la vida humana, ya que es “ un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas” (Castorina, p.47 cita a Vigotsky, 1984, p.10), esta concepción del aprendizaje es un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos, es un proceso global de relación interpersonal que a un tiempo incluye a alguien que aprende, alguien que enseña y la relación de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la escuela destaca Khol (Castorina, 1996) en donde el aprendizaje es el objetivo de un proceso que se propone guiar hacia un determinado tipo de desarrollo en el que se privilegia la intervención, es el lugar por excelencia donde se desarrolla el proceso intencional de enseñanza – aprendizaje, y es la educadora la que se encarga de diseñar situaciones de aprendizaje que provoquen el proceso de desarrollo deseable.

Pero ¿que entendemos por aprendizaje? según Delval en el lenguaje común se suele denominar aprendizaje a la adquisición de nuevas capacidades por efecto de la experiencia, más precisamente se suele entender por aprendizaje una

modificación relativamente permanente de la capacidad o de la conducta que no es efecto puramente del desarrollo; el PEP2004 alude el término “potencialidades” como todas las posibilidades de aprendizaje de los niños, las cuales no se desarrollan necesariamente por naturaleza o por la influencia de diferentes ambientes, sino que requieren de una intervención educativa sistemática e intencional de la que se hace cargo la educadora.

El concepto ZDP representa la categoría clave que permite comprender la aplicación de las tesis fundamentales de la escuela histórica cultural en educación:

- Los procesos psicológicos superiores tienen un origen social,
- Los instrumentos de mediación juegan un papel central en la constitución de tales procesos, y deben ser abordados según los mecanismos de su constitución, es decir, desde un enfoque genético.

Y la metacognición la cual “es vista como un elemento esencial del aprendizaje experto. ... Las habilidades metacognitivas involucran la capacidad de monitorear la propia conducta de aprendizaje, esto implica estar enterado de la manera cómo se analizan los problemas y de si los resultados obtenidos tienen sentido” (Morales, 2004:150).

El paradigma vygotskiano propone el uso de mediadores como una forma de propiciar el desarrollo y ayudar a los niños a pasar del desempeño con apoyo al desempeño independiente, los mediadores se convierten en herramientas de la mente cuando el niño las incorpora a su actividad; existen de tipo verbal, visual o físico, también puede materializarse o ser tangible. (Bodovra, 2004), por lo que estas herramientas utilizadas adecuadamente por la educadora favorecen el proceso de aprendizaje, propiciando el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.

Por lo que es importante recordar que “la inteligencia humana no es patrimonio de cada persona, sino que es un bien comunal, en tanto en cuanto su despliegue y enriquecimiento dependen de la capacidad de cada cultura para ofrecer los

instrumentos adecuados a tal efecto.” (Bruner, 1998, p.75). Así que las docentes deben estar preparadas para proporcionar estos instrumentos para con ello apoyar el desarrollo cognitivo de los niños.

2.7 HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Es un objetivo particular de la investigación por que los estudios avalados a partir de esta propuesta se enfatizan en esta línea de habilidades y su importancia ya que

“al vincular habilidades de pensamiento como un principio en los procesos educativos dentro de los diferentes espacios curriculares, se favorece la integración de aprendizajes. Las habilidades de pensamiento se orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar, como fines educativos que sostienen la posibilidad de favorecer en los alumnos la construcción de competencias” (Cázares, 2010, p.28)

Según Villalobos (2009) Los sistemas educativos requieren formar a los estudiantes básicamente en habilidades del pensamiento de orden superior e inferior, sumamente flexibles, con actitudes de adaptabilidad al medio social y conocimientos básicos generales, útiles para ser aplicados en cualquier tipo de trabajo.

“Pero hay motivos para alegar que las habilidades del pensamiento son hoy más decisivas que en ninguna época anterior. El mundo se ha hecho más complejo, y con él los desafíos que presenta. Hacer frente a esos retos requerirá no sólo unos conocimientos considerables, sino la habilidad de aplicarlos con eficacia. Los cambios son hoy más rápidos y la necesidad de acomodarse a ellos más apremiante que en el pasado.” (Nickerson, 1994, p.20)

Por lo que es necesario preparar a los niños para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven y desarrollar al mismo tiempo su crecimiento creativo.

Durante el período que abarca desde el nacimiento hasta el final de la primera infancia, el sistema cognitivo humano experimenta cambios verdaderamente trascendentales en los que se puede apoyar con observación y algunos estímulos.

En los factores cognitivos se amplía la información de las habilidades de los niños en edad preescolar, en el período de tres a seis años identificado como preoperatorio según Piaget, evoluciona la capacidad para relacionar acontecimientos y para reconocer que algunos objetos o personas siguen siendo los mismos aunque cambie su apariencia, el niño es también capaz de formar y manejar símbolos.

Entre las principales características se encuentran:

- Irreversibilidad, estatismo y rigidez.
- Pensamiento transductivo
- Sincretismo y centración
- Egocentrismo
- Animismo
- Artificialismo

Otro concepto importante es el modelo de “equilibración” el cual postula Piaget para toda actividad cognitiva y para toda nueva adquisición del sujeto que conoce, aprende y se desarrolla intelectualmente, el cual no se da si no se produce cierta perturbación del equilibrio cognitivo del sujeto; el “nivel de desajuste óptimo” que se da entre la tarea demandada y lo que, hasta el momento, es capaz de realizar un individuo que aprende y se desarrolla cognitivamente. (Fernández, 2004)

Beltrán (2010), por su parte dice que la inteligencia es una capacidad natural, es un potencial, el pensamiento es la habilidad para utilizar el potencial que se posee; por lo que es necesario desarrollar las habilidades del pensamiento para utilizar todo nuestro potencial intelectual, estas habilidades podrán ser desarrolladas de dos formas: a través del pensamiento lógico y a través del pensamiento creativo.

Al pensamiento se le considera como sinónimo de cognición y a los procesos del pensamiento se les llama también procesos cognoscitivos. El proceso de pensar es una forma cognitiva compleja, en donde la cognición se entiende como: el proceso de conocimiento que engloba la aplicación de procesos como: observación, atención, identificación, comparación, clasificación, memoria síntesis, análisis, etc.

El reconocer estas características en los alumnos refleja la importancia de los estímulos educativos que se planifiquen y concreten para facilitar el trabajo con contenidos significativos, ya que se ha de tener siempre en cuenta el desarrollo evolutivo. Es necesario recordar que la representación y estructuración del tiempo es muy compleja para el niño, que es posterior a la del espacio.

Aunque también hay prácticas de preescolar que aunque tradicionales son exitosas para trabajar con los pequeños como el juego que es la actividad conductora en la edad preescolar, entre los dos y medio y los cinco años. Vigotsky y otros teóricos de la educación, como Piaget, concuerdan en que el juego propicia en los niños el desarrollo de habilidades mentales y sociales; por lo que es un aspecto relevante para ser utilizado como estrategia dentro de las situaciones didácticas ya que además facilita la actividad para el niño al resultarle más atractiva, y también está contemplado dentro de los principios pedagógicos del PEP2004, como un impulso natural de los niños (as) con manifestaciones y funciones múltiples.

Tradicionalmente, las escuelas se han preocupado más por establecer los contenidos del aprendizaje, que en las habilidades que le permiten al alumno comprender y pensar significativamente el uso de dicho aprendizaje, es por esto que también se requiere enseñar cómo aprender y cómo procesar dicho conocimiento, tomando conciencia de la necesidad de aprender a pensar, basada en la hipótesis de que el pensamiento se puede mejorar con el entrenamiento. (Beltrán, 2010)

Es aquí donde termina el desarrollo de los temas como planeación, competencias, etc., que se consideran importantes para enriquecer la práctica docente y como se da esta en las escuelas participantes, e intervenir en ellas, por lo que en el siguiente capítulo se presenta la parte metodológica.

III. METODOLOGÍA

En este capítulo se sustenta la metodología utilizada en el proyecto de intervención, en cada apartado se dará la definición y se explicaran las decisiones tomadas para la realización del estudio.

En cuanto a la metodología la definición de Kaplan, (1964) dice: “es el estudio (descripción, explicación y justificación) de los métodos y no los métodos en si” (Hernández, 1998, p.6).

3. 1 PARADIGMAS

Será un proyecto en el que se utilice el enfoque cualitativo, ya que busca comprender el fenómeno de estudio en su ambiente usual (como vive, se comporta y actúa la gente; que piensa; cuáles son sus actitudes, etc.) (Hernández, 2003). Tratando de comprender el fenómeno en estudio desde el interior, para comprender la visión de sujetos diferentes en el curso de las situaciones sociales o reglas culturales pertinentes a la situación. (Flick, 2004).

El paradigma cualitativo conforme a las características consideradas por Taylor y Bogdan establece que:

1. La investigación es inductiva
2. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística
3. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio
 - a) Se investiga en el entorno del mundo real
 - b) Se estudian los procesos sociales con intervención mínima del investigador
4. Se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas
5. El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones
6. Todas las perspectivas son valiosas
7. Los métodos cualitativos son humanistas
8. Se pone en relieve la validez de la investigación
9. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio
10. La investigación cualitativa es un arte

Estos aspectos se encuentran acordes con la investigación que se desea realizar principalmente porque se investiga en el entorno del mundo real, de los jardines de niños particulares y se trata de comprender a las docentes dentro del marco de referencia de ellas mismas, a través de los instrumentos que se utilizan como el cuestionario y la entrevista.

3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Entendemos por método “el conjunto de procedimientos que permiten abordar un

problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (Hernández, 1998, p.6).

El método elegido para realizar la investigación es el de investigación-acción debido a que se pretende mejorar la práctica de las educadoras a través de un mejor manejo del enfoque de competencias y la planeación con el mismo para producir un cambio dentro de la dinámica de las instituciones y de la práctica de las docentes que se incorporen en el estudio.

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines. Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de lo prácticos. (Elliot, 1991).

En la investigación-acción, un principio fundamental afirma que el sujeto es su propio objeto de investigación y que, como tal, tiene una vida subjetiva. Así la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador. A partir de una teoría de las acciones es cómo podemos observar e interpretar los cambios que tenemos como sujetos sociales a un primer momento, para coadyuvar a las transformaciones sociales (en una institución y en una sociedad) con acciones a mediano y a largo plazo.

La acción aparece así vinculada a lo afectivo y a lo cognitivo; el sujeto siempre está comprometido en el proceso de aprendizaje, en la investigación, en forma afectiva e ideológica. Percepción y acción no pueden darse separadamente, constituyen una totalidad en permanente estructuración. Conforme a esta concepción de la formación, al investigar la realidad, el hombre se hace a sí mismo objeto de su propia conciencia, y el mismo proceso de concientización le posibilita avanzar en el proceso de investigación de la realidad. (Barabtarlo, 1995).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las dificultades en la planeación didáctica que presentan las docentes de preescolar al trabajar en el enfoque por competencias?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL: Conocer cómo la educadora elabora su planeación didáctica y si logra vincular el enfoque de competencias con el uso del programa

OBJETIVOS PARTICULARES:

Los objetivos particulares se realizarán a través de 2 ejes de la investigación:

I. Habilidades del pensamiento

Identificar si la planeación contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los alumnos de preescolar

II. Planeación

- Conocer las principales dificultades que presentan las educadoras al realizar su planeación por competencias
- Investigar cómo se seleccionan y utilizan las competencias del PEP2004 en la planeación de educación preescolar
- Analizar si se cumplen los principios pedagógicos y propósitos fundamentales del PEP2004 con la planeación desarrollada actualmente por las educadoras
- Dar una propuesta de formación continua en planeación didáctica que pueda apoyar a las docentes a superar las dificultades encontradas

PROPÓSITO:

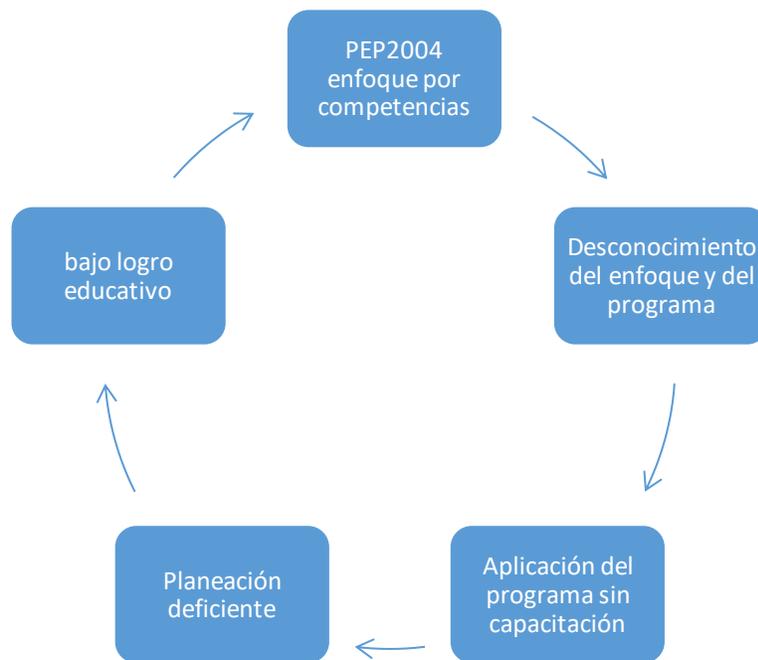
Aportar a las educadoras de preescolar elementos eficaces que apoyen el desarrollo de su rol docente y sus estrategias en la planeación por competencias y el uso del Programa de Educación Preescolar.

METAS:

- Mejorar la planeación actual de las educadoras que participen en el proyecto de intervención.
- Al mejorar la planeación mejorara la práctica docente y el desarrollo de las habilidades del pensamiento de sus alumnos.

SUPUESTOS:

A pesar del tiempo que tiene el Programa de Educación Preescolar por competencias, las educadoras no contaron con una capacitación eficiente para el uso del mismo, por lo que la aplicación del nuevo enfoque en la planeación resulta deficiente para el logro educativo.



PROCEDIMIENTO:

Realizar un estudio de intervención a través de cuestionarios, entrevistas y revisión de la planeación, a las educadoras de 3 jardines de educación preescolar particular de la misma zona escolar (096) y colonia, con características de servicios y población similares para detectar las dificultades que se encuentran en este tipo de escuelas para realizar su planeación. Posteriormente se intervendrá buscando solucionar los problemas detectados en la planeación didáctica mediante un curso-taller y una guía para las docentes que les de las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente con una planeación acorde a los requerimientos del PEP y el enfoque por competencias.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

- *Observación Participante*

En este género de observación según Gerson (1979), el investigador toma en algún nivel el papel de un miembro del grupo y participa activamente en sus funciones. Desde este punto de vista, la interacción entre el investigador y el grupo es una especie de juego de información en el que cada individuo trata de manejar sus impresiones. En este sentido, el observador participante comunica una visión de la sociedad e investiga sus efectos. Aquí se impone la comprensión del juego de experiencias, conocimientos y afectos con los que el grupo piensa y hace: se exige esta comprensión para la expresión grupal, ubicando a los actores en relación a los objetos que se remiten, a las personas y

acontecimientos ausentes que pesan sobre su comportamiento en el aula³.

Esta técnica se utilizó durante las juntas de consejo escolar y de la zona, para obtener datos relevantes acerca de los procesos que incidan con la planeación, PEP2004 y PEP2011, ya que el observador participante comunica una visión de la sociedad e investiga sus efectos.

- *Cuestionarios*

Son listas de preguntas escritas que pueden ser respondidas sistemáticamente. La diferencia más importante entre un cuestionario y un test es que normalmente no hay contestaciones correctas a las preguntas. Se utilizan para obtener opiniones y conocer actitudes en lugar de medidas de rendimiento.

Se realizó un piloteo en el Jardín Educativo “Denver” del cual se realizaron cambios para el diseño final (anexo 1) quedando con 14 preguntas.

Este instrumento es relevante para obtener la información de la investigación, se aplicó a las docentes de los jardines participantes, para detectar sus problemas con el nuevo enfoque, especialmente en la planeación por competencias y el uso del PEP2004.

- *Entrevista*

La entrevista es un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos. La entrevista puede cumplir diversas funciones: diagnóstica, orientadora, terapéutica e investigadora. La que nos interesa aquí es la última.

³ BORIS Gerson. “*Observación participante y diario de campo en el trabajo docente*” en Antología Básica El maestro y su práctica docente, UPN. México, p.57-59

La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación. El entrevistador la enfoca sobre el contenido especificado en los objetivos de la investigación, ya sea descriptiva, predictiva o explicativa (Bisquerra, 1996).

En esta investigación la entrevista se utilizó para ampliar la información de los cuestionarios que resultaron más significativos para la investigación.

Este instrumento se aplicó a las docentes en un segundo momento de la investigación después del análisis de los cuestionarios los cuales se utilizaron como base para la entrevista.

3.4. RECURSOS

- Cuestionarios piloto y final
- Tablas y graficas de los resultados para mostrarlos durante las entrevistas
- Grabadora de audio
- Planeación de las educadoras

3.5. DESTINATARIOS

El actor principal de la investigación fue la docente frente a grupo de kínder 1, 2 y 3 aunque también se entregaron cuestionarios a las docentes de maternal ya que han venido trabajando con el enfoque de competencias y con el Programa de

Educación Preescolar como referencia para su planeación; que laboran en las tres instituciones que participaron en el estudio que son: el Jardín Educativo y Recreativo Infantil “Denver”, Jardín de Niños “Boston” y Centro Escolar “Mi pequeño mundo de luz” los tres forman parte de la zona escolar 096.

Participaron un total de 10 educadoras con las siguientes características:

- La edad de las educadoras se encuentra entre los 22 hasta los 60 años, el 50% están en el rango de los 22 a los 29 años de edad.

Edad	No puso	22	23	24	29	31	50	60
educadoras	1	1	1	1	2	2	1	1

- En cuanto a su escolaridad, 8 son licenciadas la mayoría en educación preescolar
- Su experiencia fluctúa de 1 año hasta los 32 años, encontrándose el 80% entre 1 y 9 años.

Años de experiencia	1	2	3	4	8	9	13	32
educadoras	1	1	2	1	2	1	1	1

3.6 CONTEXTO LOCAL DE LA INTERVENCION

3. 6.1 Descripción del contexto escolar

La intervención se realizó en tres jardines particulares incorporados a la SEP que se encuentran en la Delegación Política Venustiano Carranza (en la zona centro – oriente del Distrito Federal) en la colonia Jardín Balbuena. Se presentan los siguientes factores y posteriormente aspectos los cuales se describirán de forma general y después de forma particular para cada escuela con la finalidad de contextualizar la situación de las escuelas particulares de esta zona:

3.6.2 Factores

- Históricos

En los llanos de Balbuena tuvieron lugar, en el siglo anterior dos sucesos importantes: se inauguró el centro deportivo más antiguo de la ciudad, que llevaría el nombre de Venustiano Carranza, y se inició la construcción del aeropuerto internacional "Benito Juárez". En la década de los cincuenta se construyó el viaducto Miguel Alemán, debido al entubamiento de los ríos Tacubaya, Piedad y Becerra y se concluyó el aeropuerto. El inicio de los años setenta marcó el nacimiento de la Delegación Venustiano Carranza como tal.

- Sociales y Económicos

La clase social que predomina es media alta al interior de la colonia (casas particulares) y media en los conjuntos habitacionales. La vivienda propia representa actualmente casi el doble que la vivienda de alquiler en Venustiano Carranza siendo los porcentajes de 58.6% y de 32.6% respectivamente.

- Culturales y Recreativos

Las actividades que predominan en la zona son deportivas, debido a la cercanía de la Ciudad Deportiva, existen espacios adecuados para el esparcimiento como canchas de basquetbol, fútbol soccer, tenis, béisbol y también albercas, cuyos precios son módicos y están al alcance de la mayoría de la población. Hay 2 bibliotecas dentro de la Delegación y también 2 casas de la cultura donde se dan distintas clases a la comunidad como jazz, ballet, tejido, karate, etc. El nivel educativo en el caso de los Padres de familia es medio o superior y se encuentran conformes con su profesión.

3.6.3 Aspectos

◦ Infraestructura Delegacional

Las viviendas de la colonia disponen de los servicios básicos: agua entubada, drenaje y energía eléctrica. La modalidad plurifamiliar (departamento en edificio) prevalece con un 62.6% sobre la vivienda unifamiliar que representa el 36.1% del total de viviendas y que sigue creciendo debido a la demanda. La clase social que predomina es la media, aunque también hay media alta. Está formada en su mayoría por retornos, los cuales para mayor seguridad han sido enrejados y cerrados al acceso general al igual que las unidades habitacionales. Cuenta con mercados, tiendas departamentales y tianguis.

◦ Vías de Comunicación

En la zona no existen problemas de acceso y comunicación, la afluencia principal se encuentra en el eje 3 Sur (en donde se encuentra ubicado el Jardín Educativo “Denver”) el cual cuenta con servicio de trolebús y microbuses de 3 rutas distintas: Insurgentes, Pino Suárez y Jamaica. Son dos estaciones del metro de la línea 9 las que se ubican cerca, incluso sobre el mismo eje, Velódromo y

Mixhuca que se encuentra en la esquina que se forma con el eje 3 Oriente, Francisco del Paso y Troncoso, en el cual transitan 4 diferentes rutas en servicio de microbús y trolebús. Hace algunos años, en el mismo eje se construyeron 3 puentes que se conectan con el distribuidor vial de Zaragoza eliminando así los semáforos y haciéndolo más rápido. (En donde se encuentra cercano el Jardín de niños mundo feliz). En la Av. Zaragoza se encuentran los metros Moctezuma y Balbuena de la línea 1.

En la avenida Genaro García que es la que cruza la colonia no hay rutas de transporte colectivo (en donde se encuentra ubicado el Jardín de niños Boston). Sin embargo se encuentra a 2 cuadras de Av. Del taller en la cual hay trolebús, ruta 100 y microbuses con ruta al centro.

° Supervisión escolar

Las tres escuelas pertenecen actualmente a la Coordinación de preescolar # 3, aunque en el ciclo escolar pasado pertenecían a la # 5, el sector siempre ha sido Venustiano Carranza II, sin embargo desde su proceso de incorporación se han realizado cambios en la zonificación por lo que han pertenecido a diferentes zonas (249, 93, etc.) en las que han coincidido algunas veces. En el momento del estudio forman parte de la zona 096 a cargo de la Profa. María de Lourdes Fernández Quintero a la cual pertenecen 18 escuelas particulares y 2 oficiales.

3. 6. 4. Descripción de los factores de cada uno de los jardines o escuelas involucrados en el estudio

Jardín Educativo y Recreativo Infantil “Denver”

° Ubicación Geográfica

Se encuentra ubicado, en la colonia Jardín Balbuena cerca de su límite del lado

sur. Su dirección es Av. Morelos 697, que es también el eje 3 Sur. Está en una manzana muy grande la cual colinda con el Viaducto y Fco. Del Paso y Troncoso, en la que predominan las unidades habitacionales. Tiene 18 años funcionando en una casa adaptada.

◦ Infraestructura y crecimiento habitacional

En los últimos años se han construido Unidades habitacionales en la misma cuadra en la que se encuentra ubicado el Jardín, en total hay 11 cercanas; gran parte de la población vive en estos edificios. Y aunque ha llegado mucha gente nueva hay vecinos que llevan muchos años en sus viviendas y mantienen un trato cordial y respetuoso entre ellos, sobre todo la gente mayor. Enfrente del Jardín de Niños, se encuentra la puerta 4 de la Ciudad Deportiva, en la misma colonia se encuentran la puerta 3 y 2, también el Velódromo. Esta zona deportiva es muy usada por los vecinos para ejercitarse en las diferentes actividades que se ofrecen.

En la misma cuadra se encuentran: 2 escuelas más el Centro Escolar Morelos que tiene desde preescolar hasta secundaria y la Secundaria diurna # 75 “Dionisia Zamora Pallares”, 11 tiendas, 4 fondas de comida, 3 café internet, 2 farmacias, 2 papelerías, tortillería, recaudería, carnicería, tintorería, expendio de agua, lavandería, estética, cerrajería, consultorios de dentista y terapia familiar, las cuales satisfacen la mayoría de las necesidades de sus habitantes.

Entre la puerta 3 y 4 de la deportiva, en la calle de Iglesias y Calderón ubicada a 150mts. del Jardín de Niños, se pone un tianguis los días lunes y jueves, en el que las personas se surten de comestibles, debido a que los 2 mercados que hay en la colonia se encuentran retirados de la zona.

◦ Infraestructura del jardín

Es un inmueble grande con más de 500mt² de los cuales 250mt² están construidos. El edificio escolar es una casa adaptada con 2 plantas, en la inferior se cuenta con 2 oficinas (1 para informes y otra es la dirección), en el patio de la

entrada se encuentran 2 salones (1 para la psicóloga y otro para computación), el salón de usos múltiples del cual la mitad se encuentra alfombrada y se utiliza para la clase de yoga y danza, y en la otra parte la biblioteca (pequeña) y el material didáctico además de la cocina y un baño para maestras.

En el patio principal que es un jardín donde se encuentran juegos de madera (puente colgante, 2 resbaladillas, 3 columpios, trepadero y tubo de bomberos), están distribuidos 3 salones correspondientes actualmente al grupo de maternal, kinder 1 y kinder 2, al fondo se encuentra el comedor y 2 baños uno para niños y otro para niñas.

En la planta alta se encuentra el salón de preprimaria y 2 salones para los lactantes, de los cuales 1 se utiliza para dormirlos, (están sus cunas) y otro para la estimulación (colchonetas, cubos, rampas, etc.); también se encuentra otro baño para las maestras. Hay 4 habitaciones más que se encuentran desocupadas con oportunidad de hacerlas salones.

° Organización Escolar

El Jardín de niños maneja un horario de 8:30am. a 1:30pm. que es cuando asiste la mayoría de la población, también presta el servicio de guardería con un horario de 7:00am. a 7:00pm., asisten niños desde 45 días hasta 5 años, divididos en los siguientes grupos: lactantes, maternal, kinder 1, kinder 2 y preprimaria. Cada grupo tiene su salón, con espacio adecuado de acuerdo al número de niños que se manejan (máximo 15 niños por nivel) y están a cargo de una educadora titular; en el caso de lactantes por cada 5 niños se aumenta el apoyo con 1 educadora auxiliar y es el salón que cuenta con mayor espacio debido al mobiliario (cunas, material de estimulación, mesitas y sillitas, etc.).



- Población

Del personal que labora en el Jardín de niños el 60% viven en la misma Delegación y el resto ocupa entre 45min. y 1 hora para trasladarse al centro de trabajo, provienen de contextos históricos diferentes. En cuanto a los alumnos el 80% radica en la misma Delegación, en el 20% restante los Padres laboran cerca del Jardín o les queda de paso hacia su trabajo.

- Sociales y Económicos

Los porcentajes dentro de la población escolar se encuentran muy cercanos a los referentes generales de la delegación, el 60% tienen casa propia y el resto alquila su vivienda. Ambos Padres de familia trabajan en el 70% de los casos, por lo que algunos de los niños pasan entre 6 y 10 horas en la escuela, esta situación impide que los Padres socialicen más con sus hijos, debido a la necesidad de sostener los gastos familiares ya que sus ingresos son medios. El 70% están casados y el 30% están divorciados o son madres solteras. El número de hijos varía entre 1 y máximo 4.

Jardín de Niños "Boston"

◦ Ubicación Geográfica

Se ubica en Genaro García 283 en el lado sur de la Colonia Jardín Balbuena. Se encuentra al centro de la colonia en una avenida grande. Es particular y se encuentra incorporado a la S.E.P.

◦ Infraestructura habitacional

A su alrededor la mayoría son casas habitación, aunque hay también algunas unidades habitacionales pero no son tan cercanas.

Sobre la misma avenida la cual es muy grande recorre gran parte de la colonia, se encuentran 3 escuelas particulares más que cuentan con servicio desde preescolar hasta primaria (Instituto José Levy y Colegio Renacimiento) y con preescolar hasta secundaria el Instituto Monte Rosa que es el que se encuentra más alejado.

En la avenida también se encuentran todo tipo de comercios: cafés, farmacias, papelerías, panaderías, sitios con computadoras e internet, tiendas, etc. Pero en su entorno más cercano tiene: una escuela de natación casi enfrente, una mueblería, una tienda de abarrotes, una papelería y un sitio de internet.

◦ Infraestructura del jardín

El inmueble es una casa adaptada de un solo piso. En la entrada se encuentra un patio pequeño donde hay juegos para el recreo de los niños. En la parte interior se encuentra la oficina de la dirección y cuatro salones que se ocupan para maternal, kínder 1, kínder 2 y preprimaria.

◦ Organización escolar

El Jardín de niños maneja un horario de 9:00am. a 1:30pm., tiene opción a ampliación de horario de 8:00am. a 8:00pm. Recibe alumnos desde los 2 hasta los 5 años. Divididos en grupos de maternal, kinder 1, kinder 2 y preprimaria.

- Población

Del personal que labora en el jardín de niños solo el 40% vive cerca, al 60% restante le queda a mayor distancia. En cuanto a los alumnos la mayoría vive cerca del jardín.

- Sociales y Económicos

El 70% de los padres vive en casa propia y el resto en rentada, en la mayoría de los caso ambos padres trabajan, pero la mayoría de los alumnos solo asiste en el horario normal sin ampliación del mismo que es de cuatro horas y media. La mayoría de los padres están casados y de los niños son hijos únicos, hay pocos que tienen un hermano, su nivel educativo de los padres es medio.

Jardín de Niños "Mundo Feliz"

- Ubicación Geográfica

Su dirección es retorno 10 de Cecilio Róbelo # 16, en su límite con la parte norte de la colonia Jardín Balbuena. Se encuentra a una cuadra del eje 3 oriente, Francisco del Paso y Troncoso y a 2 cuerdas de la Calzada Ignacio Zaragoza. Se fundó en el año 1997 es particular y se encuentra incorporado a la S.E.P.

- Infraestructura Delegacional

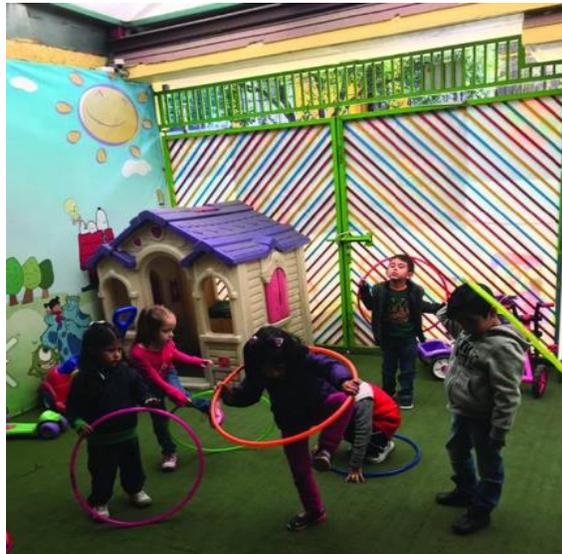
Se encuentra dentro de un retorno por lo que está rodeado de casas en su entorno más cercano, sin negocios dentro del mismo. En la Av. Cecilio Róbelo se

encuentran múltiples negocios, los más cercanos son de comida, papelerías, etc.

Se encuentra también a un par de cuadras una secundaria técnica.

- Infraestructura del jardín

Es una casa adaptada de 2 pisos en la entrada se encuentra un pequeño patio, al interior del inmueble hay un recibidor grande o salón de usos múltiples, se encuentra un baño, cocina y la dirección. En la parte superior se encuentran 4 salones los cuales se dividen para maternal, kínder 1, kínder 2 y preprimaria y otro baño.



- Organización escolar

El Jardín maneja un horario de 9:00am. a 1:00pm. con opción a extensión de horario de 7:00am. a 7:00pm. Recibe niños a partir de 6 meses hasta 5 años. Sus grupos se dividen en: maternal, kinder 1, kinder 2 y preprimaria. Sus grupos son reducidos máximo doce alumnos.

- Población

Los alumnos que asisten en su mayoría viven cerca del jardín, y el personal su distancia de casa a su centro de trabajo se considera media, con un tiempo

regular de traslado.

◦ Sociales y Económicos

Solo en algunos casos ambos padres trabajan, por lo que son pocos los alumnos que se quedan en un horario extraclase que se considera después de las 2:00pm. El nivel de ingresos de los padres en su mayoría es medio y son profesionistas, están casados y tienen hijos únicos.

Con los referentes anteriores se concluye que las tres escuelas cuentan con contextos y formas de organización escolar similares, no solo por pertenecer a la misma zona y con servicio de guardería, sino por ser de población pequeña lo cual se traduce en ingresos apenas suficientes para sufragar los gastos de manutención de las escuelas, pero faltan recursos económicos y tiempo para capacitar al personal docente, característica común en las escuelas particulares pequeñas, que se han tenido que adaptar a los requerimientos de la incorporación a la SEP a partir de la reforma de la educación preescolar (2002). Capacitación importante y necesaria en temas como los que se desarrollan en el marco teórico – conceptual que permiten a las docentes tener mayores referencias para planear adecuadamente sus actividades diarias.

IV. ANALISIS DE LOS RESULTADOS, PROPUESTA Y ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

¿QUE PASA EN LOS JARDINES DE NIÑOS?

4.1 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS

El cuestionario fue contestado por 10 educadoras, de las 3 escuelas participantes, titulares de los grupos de kínder 1, 2 y 3, y también por educadoras del grupo de maternal ya que han venido trabajando con el enfoque de competencias teniendo el PEP2004 como referencia para sus planeaciones.

Las preguntas de la 1 a la 8 se plantearon en una tabla de la siguiente manera:

NIVEL DE CONOCIMIENTOS O DOMINIO que tiene en los siguientes rubros:

1=Nada

2=Poco

3=Regular

4=Mucho

En la tabla 1 se muestra el concentrado de los resultados:

	1	2	3	4	No contesto
1. Conocimiento acerca de la RIEB	3	3	4	0	0

2. Enfoque del PEP	0	2	6	2	0
3. Planeación, diseño de situaciones didácticas	0	1	4	4	1
4. Campos formativos y competencias	0	0	5	5	0
5. Propósitos fundamentales	0	1	6	3	0
6. Principios pedagógicos	0	1	6	3	0
7. Habilidades del pensamiento	0	1	5	4	0
8. Evaluación	0	0	6	4	0

TABLA 1 RESULTADOS CONOCIMIENTOS GENERALES

A continuación se realiza el análisis por categorías las cuales se indican en cada número.

1. *Conocimiento acerca de la RIEB* la pregunta se realizó a propósito con las siglas RIEB y no con Reforma Integral de la Educación Básica, ya que se ha observado en las juntas de consejo técnico de la zona escolar que hay directoras que cuando se leen documentos donde las siglas se mencionan, preguntan que significan, por lo que se quería verificar si las educadoras tenían el mismo desconocimiento.

Se observa que es en el único punto en el que fue utilizado el nivel de *nada* y por un 30%, de hecho es la respuesta con los niveles más bajos, ya que nadie contestó *mucho*, aunque la RIEB se puso en marcha desde el 2002 sigue existiendo un desconocimiento de la misma, los resultados reflejan que no se ha logrado su apropiación “La reforma implica un proceso de aprendizaje. La apropiación de los planteamientos del programa requiere de la reflexión y el análisis acerca de la experiencia que viven las maestras y los maestros en el trabajo educativo con sus alumnos”⁴(p.5); por lo que quizá no se le ha dedicado ni el tiempo necesarios para propiciar la reflexión del proceso de la reforma en el que desde hace varios años estamos involucrados.

⁴ Nuestras experiencias de trabajo en el proceso de cambio: la implementación de la reforma curricular en la educación preescolar

2. *Conocimiento acerca del enfoque del PEP2004*, aquí la respuesta que obtuvo la mayoría fue el rubro de *regular* con 60%, esa información si es más conocida sobre todo por el uso continuo del PEP2004, aunque solo 20% pusieron *mucho* que son las personas que quizá han profundizado más en el mismo. El enfoque por competencias ha surgido como una política educativa clave que implica la aparición de una nueva era del pensamiento educativo y en la que preescolar por ser el primer nivel al que se le dio un programa con este enfoque a pesar de las deficiencias existentes en el conocimiento del mismo ha mostrado disposición y poca resistencia a trabajar con este enfoque como no ha ocurrido en los niveles de primaria y secundaria.

3. *Dominio en la planeación y el diseño de situaciones didácticas*, fue en la única respuesta que una persona no contestó, se ignora si fue a propósito o por descuido. Se encuentra un empate del 40% en los rubros de *regular* y *mucho*, por lo que la mitad todavía se encuentra insatisfecha con el nivel de conocimiento que tiene en este aspecto, el cual es el central de la investigación, ya que “la planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar, más aún ahora en que las exigencias derivadas de grandes cambios sociales se vuelcan hacia la escuela” (Rueda, 2011:4) es precisamente el que se va a impactar a través de ampliar el conocimiento de los demás temas como el manejo de las competencias y el desarrollo de las habilidades del pensamiento principalmente.

4. *Conocimiento acerca de campos formativos y competencias*, es el aspecto en el que se observan los puntajes más altos, encontrándose un empate del 50% en *regular* y 50% en *mucho*, es el aspecto en el que las educadoras reconocen un mayor dominio, lo cual es posible por ser el elemento del PEP2004, que más se utiliza en la planeación, los campos formativos son los mismos en toda la educación básica y “son espacios curriculares que proponen un estudio gradual de contenidos para el logro del perfil de egreso y definen el tipo de intervención educativa que lo favorece”(p.69)⁵. También se hablan de estos de forma

⁵ Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011

abundante en las juntas de consejo técnico, así como en las visitas técnico-pedagógicas que realiza la supervisora y en los talleres generales de actualización a los que las escuelas incorporadas tenemos acceso al material aunque no la obligatoriedad de manejarlo, solo la sugerencia.

5. *Conocimiento acerca de propósitos fundamentales*, la mayoría el 60% respondieron tener un conocimiento regular, 30% mucho y 10% poco, por lo que hay conocimiento de estos pero quizás no un dominio de los mismos, es muy probable que no se estén tomando en cuenta en la planeación, de lo contrario existiría un dominio mayor de estos. Situación importante por resolver ya que estos “definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. A la vez, como se ha señalado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa” (p.27)⁶. El logro de los propósitos de un programa educativo, sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con esos propósitos

6. *Conocimiento de los principios pedagógicos*, respondieron exactamente igual que en la pregunta anterior, ambos aspectos se indican dentro del PEP2004, pero parece que no se retoman con regularidad por la respuesta que dan de los mismos.

7. *Conocimiento de las habilidades del pensamiento*, la respuesta tiene una mayoría regular 5 personas y 4 con mucho, solo 1 con poco; por lo que al parecer hay un conocimiento de las mismas, lo cual indica que se toman en cuenta en la planeación y en el manejo de las situaciones didácticas, es un tema de especial interés, ya que es la línea de la especialidad de la maestría y considero importante resaltar el dominio que se tenga de las mismas.

8. *Dominio en la evaluación*, es uno de los 2 aspectos en los que nadie respondió que poco, la mayoría 6 personas contestaron que regular y 4 que mucho, así que hay un manejo de la misma pero no un dominio por parte de la mayoría y es un

⁶ PEP 2004

aspecto de gran importancia en la educación a cualquier nivel, ya que permite corroborar que las competencias se hayan favorecido adecuadamente.

4. 2 COMENTARIO GENERAL SOBRE ESTOS RESULTADOS

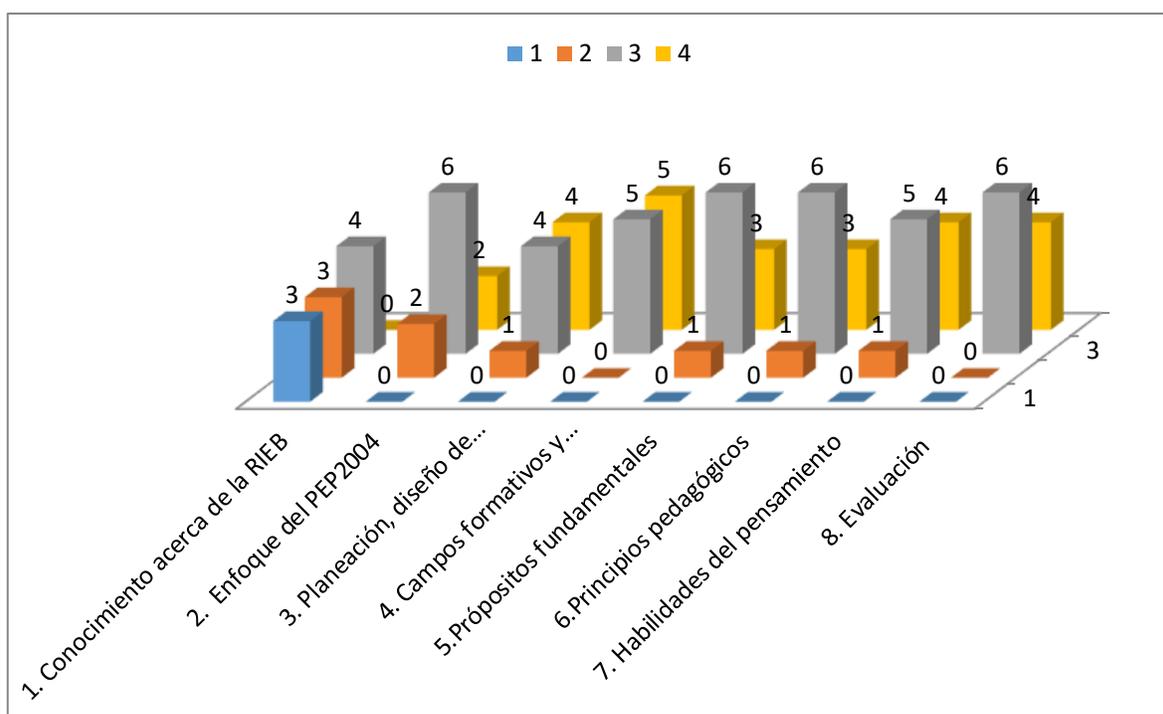
Por lo que conforme a los resultados generales de la tabla se puede resumir que el rubro de nada solo fue contestado para el conocimiento acerca de la RIEB por 3 personas; el rubro de poco fue contestado en 9 ocasiones quedando solo en 0 en campos formativos y evaluación.

La mayoría de respuestas se ubica en el rubro de regular quedando con un total de 42, saliendo 4 aspectos con el 60% de las respuestas: enfoque del PEP2004, propósitos fundamentales, principios pedagógicos y evaluación. En el rubro de mucho dominio contestaron 25, quedando en 0 el primer aspecto de conocimiento acerca de la RIEB y el más alto con el 50% el aspecto de campos formativos y competencias. Solo en una pregunta no contesto una persona que fue la de planeación.

Por lo que se concluye por estos resultados que en el rubro que hay menor conocimiento por parte de las educadoras es en la RIEB, lo cual es preocupante debido a que precisamente el PEP2011 viene a articular la educación básica y las educadoras no cuentan con suficiente información de la reforma, posiblemente por pertenecer a escuelas particulares en las que se mencione poco acerca de la misma.

Existe información suficiente o regular sobre enfoque del PEP2004, propósitos fundamentales, principios pedagógicos y evaluación, aspectos que se mencionan continuamente en las juntas de consejo.

Se considera que el mayor dominio considerado mucho y en un 50% de las participantes es el de campos formativos y competencias, ya que es el aspecto con el que mayor contacto tienen al realizar sus planeaciones conforme al PEP2004. Estos resultados se aprecian claramente en la gráfica 1



GRAFICA 1. RESULTADOS CONOCIMIENTOS GENERALES

A partir de la pregunta 9 ya no forman parte del cuadro y se presentan de la siguiente forma:

9. ¿Tuvo algún curso o capacitación del uso del PEP2004?

En las respuestas el 50% contestó que sí y el otro 50% que no acerca de si tuvieron algún curso o capacitación del uso del PEP2004.

10. ¿Cuánto tiempo tiene utilizando el PEP2004?

Sobre el tiempo que tienen utilizando el PEP2004 las respuestas se encuentran entre 1 y 8 años, y el 70% tiene menos de 5 años utilizándolo.

Tiempo de uso PEP2004	1 año	3años	4 a 5 años	6 años	7años	8años
educadoras	2	2	3	1	1	1

11. ¿Qué tomas en cuenta para elegir o desarrollar una competencia en tu planeación?

La mayoría de respuestas coinciden en mencionar las capacidades, necesidades, habilidades e intereses de los niños acerca de lo que toman en cuenta para elegir o desarrollar una competencia en su planeación.

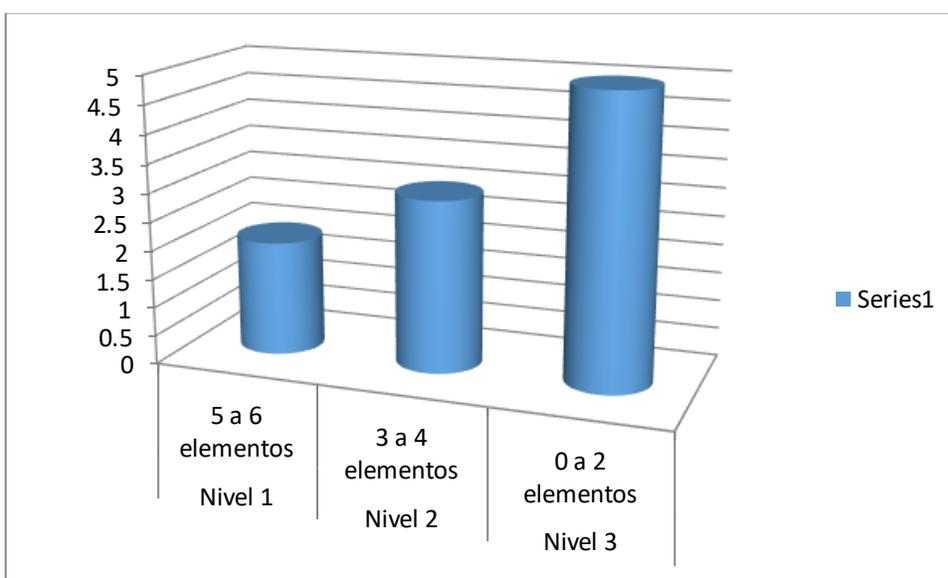
12. ¿Qué elementos contiene tu planeación?

Esta es una pregunta clave ya que es uno de los objetivos particulares de la investigación detectar los problemas o deficiencias para la misma por lo que conforme a las juntas de consejo técnico realizadas por la supervisora en turno de la zona escolar a la que pertenecen los jardines se mencionan los siguientes elementos para la realización de la planeación: fecha o período de tiempo, competencias a desarrollar y a favorecer, situaciones didácticas, actividades permanentes, campo formativo, materiales (opcional). Los resultados se pueden apreciar claramente en la gráfica 2.

Por lo que conforme a estos elementos podemos diferenciar niveles de planeación para el análisis de las respuestas:

Nivel 1	5 a 6 elementos	2	educadoras
Nivel 2	3 a 4 elementos	3	educadoras
Nivel 3	0 a 2 elementos	5	educadoras

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
5 a 6 elementos	3 a 4 elementos	0 a 2 elementos
2	3	5



Grafica 2 Niveles de planeación

13. ¿Qué dificultades has tenido para realizar tu planeación?

En las respuestas el 40% hace referencia a la presentación de la misma conforme a los cambios y requerimientos de cada supervisora, el 20% reconoce la falta de dominio y competencia en la misma conforme al PEP2004, una no contesto y otra menciona que no tiene ningún problema sobre las dificultades que han tenido para realizar su planeación.

14. ¿Durante el ciclo escolar vigente conforme a tu planeación cuantas competencias consideras que favoreciste directamente_____ e indirectamente?_____

Para la última pregunta se presentan los resultados en la tabla 2 en columnas que refieren las competencias que se considera favorecieron directamente e indirectamente conforme a su planeación durante el ciclo escolar vigente.

Educadoras	Competencias favorecidas directamente	Competencias favorecidas indirectamente
2	4	4
1	6	No contesto
1	13	12
1	15	8
1	15	12
1	15	+ de 15
2	30	+ de 30
1	No contesto	No contexto

Tabla 2 Competencias planeación

Las respuestas sobre ambas competencias oscilan entre las 4 y las 30, considerando que el PEP2004 contiene 50, en la mayoría de las planeaciones no se contempla ni la mitad de estas durante todo el ciclo escolar.

Solo una persona estaría trabajando con casi todas, otra no contesto y más de la mitad favorece menos de 15 competencias directamente y menos de 12 indirectamente situación que pone en evidencia que la planeación está resultando en su mayoría muy pobre al respecto, ya que solo se utilizan menos de la mitad de las contenidas en el programa.

4.3 ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS

Con los resultados presentados del cuestionario y con la finalidad de enriquecer la investigación se realizaron entrevistas en las que participan cuatro docentes de las diferentes escuelas; en este apartado se presentan los resultados de las mismas; la guía de entrevista⁷ fue la siguiente y los datos se les presentaron en el siguiente orden:

- Tabla 1 Resultados conocimientos generales
- Grafica 1 Resultados conocimientos generales
- Grafica 2 Niveles de planeación
- Tabla 2 Competencias planeación

Y se les pidió que ellas los analizaran e interpretaran. Las características de las entrevistadas son las siguientes:

Nombre	Escuela	Edad	Escolaridad	Años de experiencia
Ma. Del Refugio B.	Denver	29	Licenciatura	9
Ma. Ofelia P.	Boston	50	Educ. Preesc.	32
Erika E.	Boston	31	Bachilletaro	8
Laura C.	Mundo de luz	60		13

Al presentar la tabla 1 y a continuación la gráfica 1, las cuales muestran los resultados de los conocimientos generales de las educadoras, sus opiniones son las siguientes, las categorías de análisis serán similares a las que se utilizaron en el cuestionario.

⁷ Utilizada en la investigación "Valores ciudadanos en la formación de pedagogos en la UNAM" p.32

1. *Conocimiento de la RIEB*, se admite que hay un desconocimiento debido a:

Yo creo que siempre como escuela particular se nos hace llegar menos información que a una oficial (María del Refugio, Denver)

Situación real, ya que si a las escuelas oficiales los programas, avisos, etc. llegan con retraso en las particulares muy pocas veces se da información lo cual depende mucho de la supervisora, además que también las directoras de las escuelas particulares deciden qué información es relevante para que su personal conozca.

Otra docente opina sobre los resultados:

Están un poco bajos...yo creo que es falta de capacitación hacia nosotras (Erika, Boston)

La capacitación en las escuelas particulares también depende de las directoras y los recursos de la propia escuela, por lo que en la mayoría de los jardines de niños sobre todos los pequeños, no existe o resulta insuficiente para que las educadoras puedan tener dominio sobre aspectos necesarios en su práctica diaria, lo cual se corrobora nuevamente con el siguiente comentario:

Cuando yo retomé el volver a dar clases en el 2008, si se me dificultó muchísimo porque cambió todo, aunque aparentemente es lo mismo se manejaba con otros nombres, si se me ha hecho muy difícil volver a retomar hacer una planeación (Ma. Ofelia, Boston)

Aunque ella misma reconoce que no solo es cuestión de la escuela, que también es una cuestión personal al analizar la tabla que concentra los resultados opina que estos tal vez se dan porque:

Realmente no sé si sea por información o sea también por parte de uno, yo en mi caso personal si es porque me falta mucha información

En el análisis del cuestionario fue el único punto en el que fue utilizado el nivel de *nada* y por un 30%, fue también la respuesta con los niveles más bajos, ya que nadie contestó *mucho*, aunque la RIEB se puso en marcha desde el 2002 sigue

existiendo un desconocimiento de la misma, los resultados de ambos instrumentos reflejan que no se le ha dado la importancia que fue requerida cuando se inició su implementación, “La importancia que den a las acciones del proceso de reforma se manifiesta en el tiempo, las decisiones que se toman y los recursos que se le dedican; de ello depende, en buena medida el trabajo efectivo del personal técnico, y también el tiempo que directoras y maestras le concedan a la búsqueda y experimentación de nuevas formas de trabajo”⁸ (p.26) por lo que quizá no se le ha dedicado ni el tiempo ni los recursos necesarios para conocer el proceso de reforma en el que estamos trabajando desde hace varios años.

2. *Uso del PEP2004* sobre este también resalta la falta de capacitación del mismo, la docente opina:

Cuando pusieron el cambio para trabajar con el PEP2004, fue así como ahora como le voy a hacer (Laura, Mundo de luz)

Estas afirmaciones nos reafirman la incertidumbre que se vivió con el cambio de programa.

Hay algunos que yo no logro entenderlos bien, que si me gustaría conocerlos más para entenderlos bien, como los principios pedagógicos, propósitos fundamentales, la evaluación (Erika, Boston)

Los aspectos que contiene el PEP2004 no son entendidos por la mayoría de las educadoras lo cual se reafirma con el siguiente comentario:

No se está teniendo un conocimiento ni un buen manejo del PEP ...

Creo que en lo teórico las maestras si tienen un mayor conocimiento porque se pide pero en la práctica es donde se requiere mayor análisis y mayor trabajo, en las situaciones de aprendizaje y en el manejo de las competencias (María del Refugio, Denver)

⁸ La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas

Conforme a estas respuestas es concluyente que “para continuar impulsando el cambio educativo es necesario incidir en la formación continua del profesorado, considerando la interrelación entre el pensamiento docente y la práctica educativa implementada” (Martínez, 2010:2)

3. Habilidades del pensamiento, acerca de estas se recibió el siguiente comentario:

Pues aquí de la 7 me salta la duda acerca de si sabíamos que contestábamos, si sabíamos que era un habilidad del pensamiento, porque la mayoría está en regular (María del Refugio, Denver)

Este aspecto que también es relevante para la investigación por ser la línea de especialización de la maestría, sería conveniente reafirmar la información con las educadoras para corroborar que entienden con el término y como se utiliza en la planeación para así reforzar esta área. En el material del TGA de inicio del ciclo 2011-2012⁹ se presenta un esquema con los nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos en los cuales aparece el desarrollo del pensamiento, por lo que es definitivo que el enfoque por competencias contempla el uso de los mismos, como parte de las competencias docentes que debe desarrollar el profesor de educación básica.

4. *Elementos de la Planeación*, las educadoras opinan acerca de los resultados de este aspecto:

Si están bajos, muy bajos (Ofelia, Boston)

La mayoría ocupa de 0 a 2 elementos, pues si lo considero bajo... son muy pocos (María del Refugio, Denver)

⁹ SEP (2011) *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011. México: Secretaría de Educación Pública.p.21

De los 6 elementos que debería contener la planeación la mayoría considero de 0 a 2 situación que las mismas educadoras reconocen es insuficiente y nuevamente resalta la falta de capacitación para realizarla:

Nos dieran más cursos a nosotras para poderlo desempeñar en nuestra planeación para con los niños (Erika, Boston)

El aspecto de la planeación es el más relevante en este proyecto de investigación de acuerdo con Rueda (2011) la planeación educativa es un elemento que puede jugar un papel importante en el funcionamiento general del sistema educativo, en el nivel micro, como auxiliar en el desempeño de la labor docente y en la organización escolar; el cual contiene elementos clave a investigar, sobre todo en la perspectiva de comprender mejor desde el diseño hasta la puesta en marcha de la planeación para orientar las acciones futuras que se han de tomar para la mejora educativa.

5. *Uso de competencias*, de las 50 competencias con las que cuenta el PEP2004 cuantas se utilizaron durante la planeación del ciclo escolar, las educadoras opinan sobre los resultados:

No se está llevando como se debiera el PEP (Ma. Ofelia, Boston)

En estas que tienen 4 competencias, se me hace muy poco, porque por mucho que te enfoques en una competencia para trabajar 4 en un ciclo escolar, es demasiado, ni siquiera 1 por mes, entonces yo creo que ahí, ni se está trabajando bien con el PEP o no se tiene idea de lo que es una competencia, una situación didáctica o situación de aprendizaje ahora (Mary, Denver)

Sus respuestas demuestran que ellas reconocen que el programa no se está utilizando como debiera para dar los resultados favorables que se requieren para cubrir el perfil de egreso de preescolar, sobre todo en el manejo de las competencias, situación complicada y reconocida “La definición de un perfil de competencias mínimas o específicas para lograr y evaluar durante un período de

aprendizaje, no es una tarea sencilla”(Ramírez, 2004:161) por lo que requiere de apoyo y una práctica reflexiva que permita realizarlo de forma exitosa.

4.4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS

Para realizar las conclusiones me apoyare en la clasificación propuesta por Díaz Barriga en relación a la experiencia docente: *inicial/novato* hasta 5 años en las que tenemos 5 maestras (el 50%), *consolidado* de 6 a 20 años, 4 maestras (40%) *maduro* de 21 a 30 años, ninguna y *de salida* más de 30 años, 1 maestra (10%).

Se observa en el caso del nivel de conocimientos o dominio que es mayor el de las maestras que se encuentran en *consolidado* y *de salida*, seguramente debido a su mayor experiencia docente y de tener más tiempo con el manejo de los programas ya que la mayoría de sus respuestas se encuentran en los rubros 3(regular) o 4(mucho). En el caso de las competencias favorecidas durante el ciclo escolar las *novatas* refieren haber favorecido más de 13 directamente y las *consolidadas* en su mayoría menos de 5 y la de salida refiere 6, por lo que a pesar de tener un mayor manejo del programa al parecer no lo utilizan en su totalidad y solo hacen uso de las mismas competencias que ellas consideran más relevantes durante el ciclo escolar repitiéndolas reiteradamente en sus planeaciones. Sin embargo todas no importando sus años de experiencia refieren diferentes dificultades en la elaboración de su planeación.

De esta forma se concluye el análisis de la información y en definitiva, tomando en cuenta que la investigación realizada y las evidencias obtenidas sugieren que el cambio educativo es mucho más complejo y difícil de lograr que lo imaginado

(Alfonzo, 2004; Fullan, 2002; Hargreaves, *et. al.*, 2001; Torres, 2000), ya que las prácticas en el nivel preescolar como en los otros que forman la educación básica, no habían sido cambiadas de forma significativa durante años, estando dominadas en su mayoría por la educación tradicional por casi todos los actores que intervienen en ella (docentes, padres de familia, etc.). Por lo que se considera fundamental seguir impulsando la transformación de la práctica a través de la formación continua del profesorado para incidir tanto en su pensamiento como en su quehacer educativo, partiendo de lo que piensa y hace actualmente, y planteándole retos que esté en posibilidades de asumir para transformar progresivamente su ámbito y de enriquecerlo en la dirección que marca la reforma curricular; lo cual implica además de impregnarse de nuevos conocimientos disposición por parte de las educadoras para aceptar los nuevos retos que se presentan para estos nuevos alumnos, los cuales perfectamente ubicamos como diferentes dado los avances tecnológicos a los que tienen alcance a pesar de su corta edad, lo cual a su vez implicará una transformación en las prácticas y se pretenden apoyar a través de la siguiente estrategia de intervención.

4.5 PROPUESTA Y ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

MEJORANDO LA PLANEACIÓN

ACTIVIDADES PREVIAS

Durante el ciclo escolar vigente en las sesiones de Consejo Técnico de la zona, se detectaron a través de la observación participante, jardines de preescolar con características similares al Jardín Educativo “Denver” con la finalidad de incluirlos en la intervención, además de obtener información relativa a la planeación y uso del PEP2004 conforme a lo señalado por la SEP.

A mediados del ciclo escolar en la sesión de C.T. de febrero se hizo la propuesta a las directoras de participar en el estudio, se eligen al Jardín de Niños “Boston” y al

Centro Escolar “Mi pequeño mundo de luz” por tener características similares en la población y servicios que prestan. La directora del Boston acepto inmediatamente, la del Centro Escolar pidió tiempo para platicarlo con sus educadoras para que estuvieran de acuerdo en su participación, en la sesión de marzo confirmo su participación.

Se realizó un instrumento piloto (cuestionario) que se practicó a las educadoras del Jardín Educativo “Denver”, con 10 preguntas con respuestas abiertas; por lo que a través de esta aplicación se define que se modificara el instrumento por ser poco práctico para el análisis de la información y se decide que se realizara una tabla con respuestas cerradas para obtener información concreta, sin embargo algunas de las preguntas quedaran de la misma forma con respuestas abiertas por tener elementos clave para la investigación, también se amplía el encabezado con los datos personales de las educadoras.

Se entregó durante la sesión de mayo de C. T. los cuestionarios a las directoras de los jardines participantes para que sean contestados por sus educadoras, los cuales se recogieron una semana después.

Se realizó el análisis de los cuestionarios y con la información obtenida se planteó una entrevista a una educadora de cada escuela participante para mostrárselas y analizar los datos obtenidos en los cuestionarios.

Con los resultados de la intervención se planteó el diseño de una guía para las educadoras para aportarles un elemento que pueda apoyar sobre todo en su planeación.

4.6 CURSO – TALLER PARA EL USO DE LA GUIA

La estrategia más conveniente conforme a los datos anteriores fue la realización de una guía para apoyar el trabajo docente en preescolar (ANEXO 2) la cual contiene los elementos más relevantes que requieren las educadoras con información presentada de una forma breve, concisa pero útil, la cual se entregó en un curso-taller cuya primera sesión fue informativa a manera de presentación de la guía, en la cual se solicitó acudieran con su planeación para conocer los elementos que contiene y la forma en que se realiza antes de la entrega de la misma.

El desarrollo de la 1ª. Sesión fue el siguiente:

- Registro de entrada y asistencia
- Presentación del proyecto de investigación, cronología y desarrollo del mismo
- Presentación y entrega de la guía
- Exposición de los siguientes temas:
- La Reforma Educativa en Educación Básica y específicamente en preescolar
- Planificación de la acción educativa, diseño curricular, situaciones didácticas y de aprendizaje, modalidades de trabajo u opciones metodológicas
- Recomendaciones para el uso de la guía
- Revisión de planes de las docentes
- Dudas y comentarios
- Evaluación de la sesión con formato 1 (ANEXO 3)

4.7 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La 2ª. Sesión se realizó 2 meses después con la finalidad de que no solo leyeran la guía, sino que también les sirviera de apoyo para la planeación de esos períodos, el desarrollo fue el siguiente:

- Registro de entrada y asistencia
- Exposición de los siguientes temas:
- Papel del docente en el enfoque de competencias, intervención pedagógica intencionada en la práctica educativa.
- Diferencias y similitudes entre el PEP2004 y el PEP2011
- Habilidades del pensamiento
- Evaluación a través de practica reflexiva FODA
- Revisión de planes de las docentes
- Dudas y comentarios
- Evaluación de la sesión con formato 2 (ANEXO 4)

Se concluyó con una invitación abierta de apoyo constante cuando se requiera en cuanto a los temas abordados en la guía.

A partir del uso de la guía en el Jardín Educativo “Denver” las educadoras se fortalecieron en elementos básicos para su práctica en el caso concreto de la planeación se aprecia una diferencia notable a favor, ya que ahora contiene los elementos requeridos, hay mejor manejo de las competencias y en la elaboración de las situaciones didácticas, además de que se sembró la semilla para investigar, actualizarse en temas que no dominen por completo y también para reflexionar sobre su práctica docente y así mejorarla.

En el caso de los jardines “Pequeño mundo de luz” y “Boston” se mantiene contacto estrecho con las directoras las cuales reportan un panorama muy similar al descrito anteriormente, se crearon lazos entre las escuelas para actualizar al personal en forma conjunta y canales de comunicación con las docentes que siguen abiertos cuando requieren de algún apoyo o tienen alguna duda, por lo que el uso de las guías siguen vigentes y al percatarse otras escuelas de la zona de su

uso y utilidad la han solicitado para sus docentes, por lo que también se han brindado asesorías y se comparte el material utilizado a otras directoras, se aprovecharon las reuniones de consejo técnico en la zona escolar para compartir y retroalimentar.

4.8 RESULTADOS DEL TALLER

EVALUACIÓN DE LA PRIMERA SESIÓN

El instrumento contiene 3 preguntas de las cuales se resumen los siguientes resultados:

1. Proyecto de intervención

Fue bien aceptado calificado como: importante, bueno, entendible, claro, de gran apoyo y viable.

2. Exposición de los temas vistos

También fue calificada con adjetivos positivos como: son importantes, básicos, muy bien y rico aclararlos ya que les cuesta trabajo y están en proceso de estudio de los mismos para poder ocupar todos los elementos.

3. Opinión de la sesión

Se describió por la mayoría como clara, buena, entendible e interesante.

Por lo que se concluye con estos resultados que la primera sesión fue de provecho y del agrado de las docentes participantes en el estudio.

RESULTADOS DE LA SEGUNDA SESIÓN

El instrumento de evaluación de la misma se divide en 2 partes, la primera con preguntas acerca de la guía y la segunda acerca de la sesión.

En cuanto a la guía:

1. En qué porcentaje pudiste leerla

Resultados desde un 10 hasta un 100%

2. Cual fue el tema que más te intereso

Respuestas variadas como: niveles de docencia, habilidades básicas, Villalobos, etc. Por lo que no hay una sola tendencia.

3. Su presentación y contenido te parece

Diferentes adjetivos: interesante, muy bueno, etc.

4. Consideras que te será de utilidad para:

Respuestas como: enriquecer mi trabajo con los alumnos, mejorar mi planeación, etc.

5. algo que le agregarías

A la mayoría les pareció completa solo una sugirió ejemplos de planeación

La segunda parte se compone de la opinión sobre las sesiones, las respuestas son las siguientes:

1. La retroalimentación que recibiste acerca de los temas expuestos te pareció:

Respuestas como: Muy buena, es importante tener en cuenta los cambios, ágil, etc.

2. Que tema fue el que más te intereso

Respuestas variadas: habilidades del pensamiento, niveles de docencia, etc.

3. Opinión en general de las sesiones: completa, con la información necesaria sin ser redundante, bien fundamentadas, etc.

Comentarios, sugerencias, recomendaciones

Buena explicación, los temas se explicaron claramente, agradecen la guía y las sesiones, el abrir canales de comunicación para seguir apoyando.

Por lo que se determina que en general las sesiones causaron un impacto positivo y fueron de utilidad así como la guía para las docentes participantes.

CONCLUSIONES FINALES

A través de la investigación realizada se contesta la pregunta de investigación *¿Cuáles son las dificultades en la planeación didáctica que presentan las docentes de preescolar particular al trabajar en el enfoque por competencias?* y se concluye que debido a la falta de capacitación en los jardines de niños particulares a partir del programa 2004 en el que se maneja un nuevo enfoque no utilizado anteriormente en preescolar, el de competencias; las educadoras no cuentan con los elementos teóricos y prácticos necesarios para la realización de su planeación. Con los resultados obtenidos se logra cubrir el objetivo general de la investigación que es *conocer cómo se lleva a cabo la planeación didáctica por parte de las educadoras en el nivel educativo preescolar con el enfoque de competencias y el uso del programa*, encontrando que la planeación no cubre con los requerimientos oficiales ya que no cuenta con todos los elementos que se plantean en el programa.

Por lo que surge la necesidad de definir una estrategia que pueda apoyar la capacitación escasa que se dio en las escuelas particulares y se define la creación de un material de apoyo complementario, el cual fue la estrategia de intervención y

fue entregado a través de un curso - taller de dos sesiones, en el que se instruyó a las docentes con el uso de la guía para que cuenten con las fortalezas necesarias para realizar su planeación con un manejo adecuado del PEP2004 y del enfoque por competencias. Durante el ciclo escolar que se llevó a cabo la intervención se presentó un nuevo programa el PEP2011, el cual fue entregado físicamente a las escuelas particulares un mes antes de finalizar el ciclo, pero se sabía de él un mes después de iniciadas las clases, porque se encontraba la versión electrónica en internet, con ese material se fortaleció la guía para que pudiera ser vigente y aportar elementos actuales para la planeación.

Los lazos que se crearon entre las escuelas para apoyar la estrategia y a su vez la labor de las educadoras en esos planteles siguen vigentes y han sido útiles no solo para resolver el problema inmediato de falta de capacitación si no para abrir la aceptación y motivación de una práctica reflexiva que motiva a la investigación y actualización constante.

Por lo que el instrumento e investigación puede ser utilizado en otras escuelas para detectar deficiencias en capacitación y en otros procesos adaptándolo a los contextos específicos. Así mismo el que el trabajo haya involucrado a más de una escuela con circunstancias similares favorece un andamiaje y apoyo entre instituciones lo cual es muy conveniente para propiciar el crecimiento del personal al darles la oportunidad de compartir sus dudas con otras docentes que trabajan en circunstancias similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez, José Luis (2005) *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós

Álvarez Margarita María (2011) *Perfil del docente en el enfoque basado en competencias*, Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [99-107], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011

Barabtarlo Anita (1995) *Investigación acción: Una didáctica para la formación de profesores*. México, UNAM-Castellanos editores.

Beltrán Veraza, Marisol (2010) *Desarrollo de habilidades del pensamiento y creatividad*. México. Grupo editorial éxodo

Bisquerra, Rafael (1996) *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*, Barcelona, CEAC.

Bodovra, E., J. Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación.

Bruner, J. S. (1998) *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.

Camacho Hermelinda, et. Al (2008) *Competencias del docente de educación básica*, Revista Omnia, Vol. 14, núm. 1, Venezuela: Universidad de Zulia.

Cárdenas. A. (2000) *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá

Castorina, Ferreriro, Kohl y Lerner (1996) *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.

Cázares Aponte, Leslie (2010) *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas

De la Garza, E. (2004). “La evaluación educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 807-816.

Delors, J., (1996) *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.

Delval, Juan, (2002) *El desarrollo humano*, México, Siglo Veintiuno Editores

Díaz Barriga, A. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escamilla González, Amparo (2009) *Las competencias en la programación de aula*. España: Editorial Graó.

Estado Mundial de la Infancia, fondo de la Naciones Unidas para la Infancia:
<http://www.unicef.org/publications/index.html>

Farfán Mejía, Enrique. (2005). *Los valores en la formación de educadoras de Sinaloa y el Distrito Federal*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Sinaloa. 398 pp

Farfán Mejía, Enrique. (2005). *Políticas y prácticas en el campo educativo: perspectivas actuales*, "Valores ciudadanos en la formación de pedagogos en la UNAM", México: Editorial Garabatos pp.15-40

Fernández Pérez, Miguel (2004) *Las tareas de la profesión de enseñar*, Siglo XXI, Madrid.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata S. L., Madrid.

Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo, en profesorado* (versión magnética) <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=567602>

Foro hacia la construcción del proyecto de educación democrática (10 Agosto de 2016). <http://regeneracion.mx/cnte-realiza-foro-hacia-la-construccion-del-proyecto-de-educacion-democratica>.

La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. (2006) Programa de Renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar. SEP. México.49 p.

Hernández Fuensanta Pina, et. al, "*Métodos de investigación en psicopedagogía*", Mc Graw Hill, España, 1998, 339 p.

Hernández Sampieri Roberto, et. al., "*Metodología de la Investigación*", Mc. Graw Hill, México, D.F., 2003, 704 p.

López, A. y Farfán. P. E. (2005, Junio). *El enfoque por competencias en la educación* [Mesa 3, Ponencia 6]. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional "Retos y expectativas de la universidad" México., Universidad Autónoma de Tamaulipas. Tampico, Tamaulipas Recuperado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>

Martell, F. (2010, Enero-Marzo). La competencia comunicativa, elemento central de la docencia. Ginés, J. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 035, mayo-agosto, OEI, pp. 13-37.

Malagón y Montes, Guadalupe (2006) *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México. Trillas

Marchesi, Álvaro. (2007) Valores y competencias del educador (reseña en versión magnética).<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1094>

Martín, María Luisa (1997) *Planeación, administración y evaluación de la educación*. México: Trillas.

Martínez López, S., & Rochera Villach, M. (2010). *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular*. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 1025-1050.

Morales Bueno, Patricia (2004) Aprendizaje basado en problemas, *Theroria* Vol. 13:145-157, Lima, Perú.

Nickerson, R., D. Perkins y E. Smith. (1994). *Enseñar a pensar*. España: Paidós.

Noriega Chávez, Margarita. CEPAL-UNESCO. Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. 1992. citada por. *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México. Universidad Pedagógica Nacional 72. 1996. Pp. 36-37.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP

Perrenoud, Philippe. Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria* [en línea] 2009, [citado 2012-01-09]. Disponible en Internet:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve>

=135012677004.

ISSN 1139-1723.

Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. México

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2005)

Proyecto definición y selección de competencias, resumen ejecutivo, Organización para cooperación y el desarrollo económico, traducido con fondos de la agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional (USAID).

Proyecto Atlántida *Las Competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*

Ramírez C., Yasmín (2004) *El perfil de competencias y la evaluación cualitativa del aprendizaje en la I y II etapas de educación básica*. Educere, abril-junio, vol.8, número 025. Venezuela: Universidad de los Andes.

Rueda Beltán, Mario (2011) *La investigación sobre la planeación educativa*, Perfiles Educativos [en línea] 2011, vol. XXXIII [citado 2012-01-08]. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13218531001>. ISSN 0185-2698

Salgado Moreno, Guadalupe (2007) *La planeación didáctica en los procesos áulicos y su efecto en el rendimiento académico basado en el desarrollo de competencias en las asignaturas de español y matemáticas del primer ciclo de educación primaria*. Tesis de maestría en educación con campo en planeación educativa. México: UPN.

Staines Formoso, Ana Laura (2008) *La intervención docente como fundamento de una educación basada en competencias para el desarrollo del niño en preescolar*. Tesis de maestría en pedagogía. México: Universidad Panamericana

Segré. Et. al. (1980) *Una nueva ideología de la educación*. México: Ed. Nueva Imagen.

SEP (2005) *Acuerdo núm. 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011) *Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011) *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2008) *Nuestras experiencias de trabajo en el proceso de cambio: la implementación de la reforma curricular en la educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011) *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

Staines Formoso, Ana Laura (2008) *La intervención docente como fundamento de una educación basada en competencias para el desarrollo del niño en preescolar*. Tesis de maestría en pedagogía. México: Universidad Panamericana.

Suárez Ortiz, Lidsay (2010) *Las competencias en la educación preescolar (PEP 2004): los desafíos al evaluar el aprendizaje de los preescolares*. Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía)- UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México.

Taylor S. J. y Bogdan R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.

Tobón, Sergio. (2006). *Aspectos básicos en la formación basada en competencias*, Talca: Proyecto Mesesup

Torres, Rosa María (2000) *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Publicado en español en: FUM-TEP, Montevideo en: IIPÉ-UNESCO Buenos Aires

UNESCO (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Marco de Acción de Dakar, Senegal: UNESCO

UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo (EPT)*. París, Francia.

Universidad Pedagógica Nacional, “*Antología Básica Bases para la planeación escolar*”, Licenciatura en Educación plan 1994, UPN, México, 143 p.

Universidad Pedagógica Nacional, “*Antología Básica El maestro y su práctica docente*”, Licenciatura en Educación plan 1994, UPN, México, 21p.,154 p.

Villalobos Pérez-Cortés, Marveya (2010) *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México. Trillas.

Villalobos Pérez-Cortés, Marveya (2009) *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México. Edit. Minos

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE

MAESTRIA EN EDUCACION BASICA

Con la finalidad de recabar información sobre las dificultades existentes en la planeación

	1	2	3	4
1. Conocimiento acerca de la RIEB				
2. Enfoque del PEP				
3. Planeación, diseño de situaciones didácticas				

en el nivel preescolar, se pide conteste con sinceridad el siguiente cuestionario, los datos obtenidos serán confidenciales y utilizados solo para fines de

investigación, Gracias!

Nombre: _____

Edad: _____

Escolaridad: _____

Años de experiencia docente: _____

Escuela: _____

Grado y grupo que imparte: _____

NIVEL DE CONOCIMIENTOS O DOMINIO que tiene en los siguientes rubros:

1=Nada

2=Poco

3=Regular

4=Mucho

4. Campos formativos y competencias				
5. Prósitos fundamentales				
6. Principios pedagógicos				
7. Habilidades del pensamiento				
8. Evaluación				

9. ¿Tuvo algún curso o capacitación del uso del PEP? _____

10. ¿Cuánto tiempo tiene utilizando el PEP? _____

11. ¿Qué tomas en cuenta para elegir o desarrollar una competencia en tu planeación?

12. ¿Qué elementos contiene tu planeación? _____

13. ¿Qué dificultades has tenido para realizar tu planeación? _____

14. ¿Durante el ciclo escolar vigente conforme a tu planeación cuantas competencias consideras que favoreciste directamente _____ e indirectamente? _____

ANEXO 2

GUÍA PARA APOYAR EL TRABAJO DOCENTE EN PREESCOLAR

MYRNA CRUZ LÓPEZ

MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



INDICE

Presentación	3
I. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)	4
II. El papel del docente competente y mediador	6
III. Diferencias y similitudes entre el PEP2004 y PEP2011	8
a) Enfoque	8

b) Campos formativos y competencias	10
c) Propósitos fundamentales	15
d) Principios pedagógicos	15
IV. Planeación diseño de situaciones didácticas o de aprendizaje	17
V. Evaluación	23
VI. Habilidades del pensamiento	26
Bibliografía	27
Relación de competencias PEP2004	29

PRESENTACIÓN

Esta guía es el resultado de la investigación a la que tan amablemente accediste a participar, se encuentran apartados con la información más actual y relevante acerca de los temas que requieres ampliar tus conocimientos, los cuales han sido elaborados de forma breve y sencilla para que su manejo resulte ágil y práctico.

También se incorporan las diferencias entre los programas recientes de preescolar el 2004 y el 2011, tu mejor que nadie sabes lo complicado que ha resultado adaptarnos a este nuevo enfoque por competencias y los cambios

que ha representado en nuestra práctica diaria, sobre todo en los jardines particulares que carecen en muchos de los casos de los cursos e información que tienen los jardines oficiales, lo cual nos obliga a capacitarnos con nuestros propios recursos, espero que este material de apoyo te ayude a mejorar tu práctica.

Al final se encuentra incluida la bibliografía utilizada que te servirá para ampliar sobre algún tema de tu interés particular, y un concentrado de las competencias del PEP2004 para que lleves un control de cuales utilizas en tu planeación, gracias por tu apoyo!

MYRNA CRUZ LÓPEZ

I. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

La transformación educativa que se plantea el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), son el marco que da rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se impulsan hoy en día en México. Con base en el artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del PROSEDU, "*eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional*" (p.

11).

La principal estrategia para la consecución de dicho objetivo en el ámbito de la educación básica, la constituye **la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)**, cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país en el nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación, plantea el sitio web de la RIEB.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; favorece el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.¹⁰

Las reformas de los sistemas educativos como la que se da en este momento en nuestro país, según Perrenoud (2009) pretenden:

- unas, modernizar las metas de la enseñanza, para ajustarlas mejor a las supuestas necesidades de las personas y de la sociedad;
- otras, alcanzar más exitosamente los objetivos formativos dados e instruir más extensa y eficazmente a las generaciones escolarizadas.

¹⁰ “Capítulo I. Articulación de la educación básica” en SEP (2011), *Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública.

A menudo, estas dos finalidades se encuentran mezcladas, porque las dimensiones de una implican la otra. Lo cual sería el caso de la RIEB ya que a partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria. Para lo cual ambas reformas sirvieron de base; así como el plan y los programas de estudio del nivel de primaria, vigentes desde 1993 y las competencias para la vida. Un aspecto sustantivo que se consideró para este proceso, fue la necesidad de articular la educación primaria con los niveles adyacentes, es decir, con la educación preescolar y la educación secundaria y en consecuencia, favorecer el desarrollo de competencias durante la educación básica.

II. El papel del docente competente y mediador

El enfoque por competencias implica un desempeño docente diferente al tradicional, dentro del programa la docente es contemplada como agente mediador ya que "Hay problemas, desafíos que deben ser resueltos por la mediación de la maestra, teniendo presente que:..."(PEP2004:34)

Un mediador del aprendizaje, es un agente con intencionalidad que participa en las prácticas culturales a las cuales buscan darles un sentido e intervienen activamente en los procesos de construcción del conocimiento como auténticos

co-protagonistas o co-constructores (Coll, 1998). "Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y como lo hace" (Bodovra, 2004:9), por lo que su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para que este se logre.

El PEP2011 refiere que "La docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca se requiere de nuevas capacidades del docente, conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia" (p.126)

Por lo que es necesario que la docente identifique el nivel que tiene en sus propias competencias las cuales le permitan insertarse en este nuevo enfoque educativo, Marchesi (2007) propone cinco competencias que considera importantes para el papel docente:

NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Competencias</i>	<i>Excelente Se posee en un 90%</i>	<i>Satisfactorio Se posee en un 80%</i>	<i>Mejorable Se posee en un 60 a 70 %</i>	<i>Deficiente Se posee menor a un 59%</i>
Ser capaz de enseñar a los alumnos, de despertar su deseo de aprender, incorporando los recursos de este siglo tanto pedagógicos, didácticos e informáticos.				
Ser capaz de organizar el aula para que todos aprendan, siendo sensible a las diferencias y estar atento a ayudar; que todos progresen en función del contexto y de sus posibilidades				

Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos, generando entornos de convivencia equilibrados y tranquilos, lo cual supone participación, diálogo y representación de los alumnos.				
Trabajar en común y en equipo, generar trabajo participativo tanto en colaboración como en proyecto en equipo.				
Trabajar con las familias y la comunidad, cuidando el equilibrio emocional.				

Vale la pena reflexionar en torno a estos cinco puntos y analizar si estos se han venido realizando durante su práctica a lo largo de los años, si se han utilizado ya en algún momento estos aspectos y en qué nivel; de no ser así considerarlos para desarrollar estas competencias que pueden enriquecer de forma importante su papel docente y también su entorno ya que desde que inició la Reforma se ha promovido la reflexión y el análisis sobre la práctica, la identificación de rasgos que es necesario cambiar, así como la búsqueda de alternativas para mejorarla.

Villalobos (2010) por su parte menciona que la habilidad docente se desarrolla en el contexto de la tríada del proceso enseñanza-aprendizaje y se ubica en el hecho educativo, es decir, en la interacción del docente y del discente. Y menciona las siguientes habilidades básicas para la docencia:

HABILIDADES BÁSICAS PARA LA DOCENCIA	<i>Excelente Se posee en un 90%</i>	<i>Satisfactorio Se posee en un 80%</i>	<i>Mejorable Se posee en un 60 a 70 %</i>	<i>Deficiente Menor a un 59%</i>
Cooperación y actitud democrática				
Benevolencia y				

consideración para los educandos				
Paciencia				
Amplitud de intereses				
Apariencia personal y modales agradables				
Honradez e imparcialidad				
Sentido del humor				
Buena disposición				
Constancia en la conducta				
Interés en los problemas de los educandos				
Flexibilidad				

Ambas tablas permitirán realizar un auto diagnóstico tanto de las competencias como de las habilidades docentes que se poseen para identificar en cuales hay que realizar un mayor trabajo.

III. Diferencias y similitudes entre el PEP2004 y PEP2011

Aunque en apariencia son muy similares, si se analizan con detenimiento se encuentran diferencias entre ambos programas, quizá no son significativas, pero si importantes para iniciar con el conocimiento y por lo tanto buen manejo del nuevo programa. Se presentan a continuación los principales capítulos, los cuales fueron tomados en cuenta durante el estudio realizado. En el programa 2011 se agrega un capítulo nuevo acerca de estándares curriculares y se cambia el capítulo 4 que trataba de la organización del trabajo docente

durante el año escolar por una guía de la educadora que se anexa al final del programa cuyo contenido es mucho más amplio y completo que el anterior.

a) Enfoque

El enfoque por competencias surge como una política educativa clave que implica la aparición de una nueva era del pensamiento educativo (a instancia de organizaciones económicas internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE). El desarrollo científico y de las nuevas tecnologías; los cambios producidos en los procesos económicos y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, han obligado a replantear el proceso educativo que requiere de una atención inmediata en forma directa y permanente. En este sentido, uno de estos requerimientos urgentes es la construcción y logro de competencias en los educandos. (Staines, 2008)

Perrenoud (2009) sitúa el enfoque como una tentativa de modernizar los planes de formación, de potenciarlos, de tener en cuenta, además de los saberes, la capacidad de transferirlos y movilizarlos. Además el enfoque por competencias ofrece mayores oportunidades de crear situaciones portadoras de sentido, por el simple hecho de que relaciona los saberes con las prácticas sociales, desde las más filosóficas a las más realistas.

Ambos programas el 2004 y el 2011 se encuentran en el mismo enfoque. En la guía para la educadora que se anexa al nuevo programa se menciona que "El desarrollo de competencias para la vida demanda generar estrategias de

intervención docente, de seguimiento y de evaluación de manera integrada y compartida al interior de la escuela y con los diferentes niveles de Educación Básica, acerca de la contribución de cada uno de ellos para el logro de las competencias.”(p. 94); se menciona la importancia a la articulación de los tres niveles.

b) Campos formativos y competencias

Ambos programas 2004 y 2011 se organizan en los mismos 6 campos formativos, “denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas”(PEP2011:39)

Se encuentran pequeñas diferencias entre los programas iniciando con su presentación y el orden en el que aparecen en el cuadro informativo que se encuentra en la pág. 48 del PEP2004 y p.40 del PEP2011.

En la presentación de las competencias en el 2004 se presentaban en tablas que decían que estas “se favorecen y se manifiestan cuando...” ahora en el 2011 vienen como aprendizajes esperados y aunque se refieren en algunos casos a lo mismo la redacción es diferente. La definición de competencia cambia **“es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”** (PEP2011:14)

El número de competencias totales cambia en el 2004 son 50 y en el 2011 desaparecen 9, quedando un total de 41 competencias.

Para analizar las diferencias se tomara el orden en el que aparecen los campos formativos del PEP2011. La presentación de cada campo es prácticamente la misma los párrafos en los que varía son mínimos.

1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

- ✓ Los aspectos en que se organiza el campo son los mismos: *lenguaje oral y lenguaje escrito*.
- ✓ En el 2004 tiene 10 competencias, en el 2011 se elimina la primera del aspecto *lenguaje oral* quedando con un total de 9 competencias, con excepción de la que se eliminó las competencias son las mismas.
- ✓ Algunos de los aprendizajes esperados de la competencia que se eliminó se encuentran incluidos en la competencia de *Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral* que pertenece al mismo aspecto.
- ✓ En el caso del aspecto *lenguaje escrito*, aunque siguen siendo 5 competencias su redacción cambia en 3, solo permanecen iguales la segunda y la tercera.
- ✓ Hay diferencias en los aprendizajes esperados en cantidad y redacción en algunas de las competencias.

2. PENSAMIENTO MATEMATICO

- ✓ Los aspectos en que se organiza son los mismos: *número y forma, espacio y medida*
- ✓ En el 2004 tiene 8 competencias y en el 2011 tiene 7, la última competencia del aspecto de *número* la cambian al aspecto de *forma, espacio y medida* pero con una redacción diferente, además en ese mismo aspecto cambia el orden y la redacción de 3 de las competencias, y unen las últimas 2 por eso es que una desaparece.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

3. EXPLORACION Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

- ✓ Los aspectos en que se organiza son los mismos: *mundo natural y cultura y vida social*
- ✓ En el 2004 tiene 10 competencias y en el 2011 tiene 9, en el aspecto de *mundo natural* siguen siendo 6 pero todas tienen una redacción diferente aunque se refieren en esencia a lo mismo que en el plan anterior; en el aspecto de *cultura y vida social* se reduce una porque se unen la dos y la tres, la primera viene igual y la última su redacción es diferente pero se refiere a lo mismo que en el 2004.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

4. DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

- ✓ Los aspectos en que se organiza son los mismos: *coordinación, fuerza y equilibrio y promoción de la salud*.
- ✓ En el 2004 tiene 5 competencias y en el 2011 tiene 4, en el aspecto de *coordinación, fuerza y equilibrio* siguen siendo 2 y solo cambia la redacción de la primera y en el aspecto de *promoción de la salud* se elimina la segunda, en las 2 que quedan la redacción es la misma que en el programa anterior.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

5. DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

- ✓ Los aspectos en que se organizan varia el nombre del primero que es *identidad personal* se le quita el *y autonomía* y el segundo queda igual *relaciones interpersonales*.
- ✓ En el 2004 tiene 8 competencias y en el 2011 la mitad solo 4, en el aspecto de *identidad personal* se eliminan 2, pero en la redacción se observa que las unen, la primera y la segunda y la tercera con la cuarta, ya que tratan de condiciones similares. En el aspecto de *relaciones interpersonales* se eliminan también 2, aparentemente se unen la primera con la segunda, la tercera es diferente aunque su redacción es similar y la cuarta desaparece.
- ✓ En los aprendizajes esperados prácticamente no hay diferencias son casi iguales.

6. EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS

- ✓ Los aspectos en que se organizan son 4, de los cuales 3 conservan el mismo nombre: *expresión y apreciación musical*, *expresión corporal y apreciación de la danza* y *expresión dramática y apreciación teatral*, el que cambia su nombre *expresión y apreciación visual* y antes era *expresión y apreciación plástica*.
- ✓ En el 2004 tiene 9 competencias y en el 2011 tiene 8. En el aspecto *expresión y apreciación musical*, tiene igual 2 competencias, en la primera su redacción es diferente y la segunda es igual al 2004; en el aspecto *expresión corporal y apreciación de la danza* en la primera competencia su redacción es diferente, la segunda desaparece y la tercera es la misma que en el programa anterior; en el aspecto de *expresión y apreciación plástica* y en el aspecto *expresión dramática y apreciación teatral* siguen siendo 2 competencias pero su redacción es diferente aunque se refieren a lo mismo que en el 2004
- ✓ Hay diferencias en los aprendizajes esperados en cantidad y redacción en algunas de las competencias

c) Propósitos fundamentales

A diferencia del PEP 2004, en el 2011 aparecen como *Propósitos de la educación preescolar*, se quita lo de fundamentales; su presentación es diferente ahora indican que constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y que se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la misma.

En el 2004 eran 12 y ahora son 8, en casi todos cambio la redacción, excepto en el de Lenguaje y comunicación que es la misma.

d) Principios pedagógicos

Ese capítulo cambia de nombre en el PEP2011, ahora se llaman "Bases para el trabajo en preescolar", las cuales serán la forma a través de la cual los propósitos educativos aterrizarán o estarán presentes al ser considerados en el quehacer diario de las educadoras, son un referente para la reflexión acerca de su práctica.

En el PEP2004 se presentaban la división de los 3 rubros con letras e incisos principales; a su vez cada uno se subdividía en números los cuales si cambiaron, por lo que para que sea más fácil la revisión de los mismos, presento una tabla similar a la que tiene el PEP2004 en su pág. 32, pero con los datos del PEP2011, cabe resaltar que dicha tabla no viene en el nuevo programa.

cesos de aprendiz

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. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares 3. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños
Diversidad y equidad	4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos 5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas principales, con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes

Intervención educativa

6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje

7. Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender

8. La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela

9. La intervención educativa requiere de una planificación flexible

10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños

Comparando ambas tablas se observan las siguientes diferencias:

- Los nombres de los 3 temas principales no cambiaron, sin embargo en la subdivisión numérica se puede apreciar que en el tema de características infantiles y procesos de aprendizaje en lugar de tener 4 números, solo tiene 3, enviando el núm. 2 al tema de intervención educativa con un nombre diferente.

- Los nombres de los subtemas son iguales en el primer tema pero cambian todos en el segundo y en el tercero el núm. 10 es el único que permanece con el mismo nombre, aunque se hayan realizado cambios en los nombres prácticamente se refieren a lo mismo.

- Revisando la información que contiene cada apartado el cambio es mínimo en la redacción pero el contenido y la información es prácticamente la misma del 2004.

IV. Planeación diseño de situaciones didácticas

La planeación es un componente fundamental en todo proceso educativo, ya que en él se coordinan las intenciones educativas y las interacciones de los aprendizajes, la relación de los objetivos que se pretenden alcanzar (expresados en competencias educativas) y los contenidos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, las propuestas de las actividades y la evaluación.

La planeación nos permite organizar la práctica educativa para favorecer el logro de los aprendizajes que plantean los propósitos de la educación preescolar. (Malagón, 2006)

Villalobos (2010) plantea los siguientes objetivos de la planeación:

- Aumentar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje
- Evitar improvisaciones
- Proporcionar secuencia y progresividad
- Concentrar recursos didácticos
- Coordinar las disciplinas entre sí

A diferencia del currículum de la educación primaria, cuyos contenidos están organizados formalmente en cada asignatura y por ciclo escolar, en la educación preescolar los contenidos de la intervención educativa y los propósitos de aprendizaje están definidos en función de los campos formativos; este planteamiento se basa en la idea de que la educación

preescolar tiene un carácter flexible; es decir, no pretende escolarizar o formalizar los aprendizajes, en el sentido de que todos los niños tengan que lograr determinadas metas en cada uno de los grados escolares que conforman este nivel educativo y convertirlo en algo rígido, pues se parte de la premisa de que los niños se encuentran en momentos diferentes respecto al desarrollo de sus competencias. (Staines, 2008)

El PEP2004 en su capítulo VI La organización del trabajo docente durante el año escolar, plantea un diagnóstico inicial que apoye el conocimiento de los alumnos para establecer el ambiente de trabajo adecuado a sus necesidades, la forma de trabajo son las situaciones didácticas las cuales pueden adoptar distintas formas de organización del trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas que pueden mantenerse como actividades independientes y permanentes por cierto periodo con una finalidad determinada.

El punto de partida para la planificación será siempre las competencias que se busca desarrollar (la finalidad). Las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y la selección de recursos (los medios) estarán en función de la finalidad educativa. Se sugiere tomar como unidad un mes de trabajo, pero es posible que las actividades pensadas abarquen periodos más amplios o más cortos.

El contenido propuesto del plan de trabajo debe ser:

- a) competencias a promover en los alumnos
- b) una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas

c) tiempo previsto para cada situación didáctica (el cual estará siempre sujeto a cambios)¹¹

El PEP2011 en la introducción de la guía de la educadora menciona que "La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias" (p.96)

El desarrollo de la planeación a diferencia del programa anterior será a través de situaciones de aprendizaje que se definen como "el conjunto de distintas formas de organización didáctica, alrededor de la cual se pueden agrupar diversas las actividades, por ejemplo: situaciones didácticas, proyectos, talleres entre otros" (p.169) las cuales se integran a través de la selección y organización de los aprendizajes esperados de los campos formativos, con la posibilidad de articular aprendizajes de uno o más campos formativos en una misma situación, proyecto o cualquier otra modalidad de trabajo; con la finalidad de promover el desarrollo de capacidades en forma integral.

Se deben considerar el lugar donde se va a realizar la situación de aprendizaje, precisar la duración, tiempos y complejidad de las mismas, los recursos que se requieren para tenerlos disponibles en el momento de la actividad; así como las consignas o cuestionamientos que preguntará a los niños para propiciar la reflexión. Además el programa menciona los elementos que se deben considerar o incluir al momento de realizar la planificación¹²:

- Aprendizajes esperados

¹¹ PEP2004 pp. 121-125

¹² PEP2011 pp. 170-171

- Campos formativos
- Competencias
- Desarrollo
 - Inicio de la situación, indagación y expresión de los niños
 - Descripción de las actividades que darán cuenta de los aprendizajes a provocar
 - Prever al final un tiempo para la reflexión y evaluación
- Previsión de recursos
- Título de la situación de aprendizaje

También se deben incluir las clases adicionales o actividades de apoyo a los aprendizajes que tengan los niños como: ingles, educación física, etc.; para articularlas al resto de las actividades evitando trabajarlas de forma aislada y descontextualizada.

A continuación se presenta un cuadro con diferentes modalidades de trabajo que se seleccionan para trabajar determinados aprendizajes para mejorar el nivel de desempeño de las competencias en los preescolares¹³ y que apoyaran en la planeación ya que se presentan con sus características principales.

OPCIONES METODÓLOGICAS	DEFINICIÓN	ESTRUCTURA DIDACTICA	APRENDIZAJES QUE FAVORECEN
Proyectos de trabajo	Es un plan de trabajo elegido libremente por los niños con el	<ul style="list-style-type: none"> ⬇ Surgimiento, elección y planeación ⬆ Ejecución y 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formar un individuo con capacidad para el cambio ✓ Formación de un sujeto

¹³ Malagón (2006)

	fin de “resolver” o “hacer algo” que les interesa	desarrollo ✚ Cierre y evaluación	que aprende a resolver problemas ✓ Aprender a trabajar colaborativamente para un fin común
Centros de Interés	Son agrupamientos de contenidos y actividades en torno a temas de gran significado para el niño	✚ Observación directa o indirecta ✚ Asociación y relación de los hechos con los contenidos ✚ Expresión correcta y abstracta (dibujo, manualidades, lectura, escritura, etc.)	✓ Procura que el niño en general conozca y comprenda mejor el medio que lo rodea en sus aspectos sociales, culturales y naturales ✓ Los aprendizajes que proporciona son básicos y fundamentales en relación con el desarrollo del tema
Talleres	Es la organización de actividades de aprendizaje en el proceso de trabajo placentero y creativo para un producto manual o intelectual	✚ Pretarea - Diagnóstico - Selección de temática - Planeación ✚ Tarea o realización ✚ Conclusión - Se concluye el trabajo - Socialización del producto - Evaluación integral del taller	✓ Desarrollar la capacidad de poner en práctica los conocimientos. ✓ Aprendizajes de procesos y técnicas específicas ✓ Fomenta la participación activa y responsable
Unidades de trabajo	Es la organización del contenido en torno a un eje principal para una mejor comprensión	✚ Iniciales, selección y motivación ✚ Subsecuentes, desarrollo ✚ Finales, culminación y evaluación	✓ Posibilita que el niño amplíe la información sobre un aspecto de su realidad (campo de formación y sus respectivas competencias) ✓ Proporciona

			oportunidad a los maestros y alumnos de comprender y hacer uso de información
Rincón de juego	Es un lugar donde se desarrollan actividades para atender la diversidad, libres o semidirigidas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La asamblea planifica ✓ El trabajo por cada rincón ✓ La puesta en común, comunicar qué hicieron 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atender la diversidad del grupo ✓ Facilita la actividad mental, la planificación y la toma de iniciativa

V. Evaluación

Uno de los procesos más importantes y complejos de la planeación sobre todo en el enfoque de competencias es la evaluación la cual entendemos como: "Un proceso de trabajo continuo, sistemático, flexible y participativo orientadora a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos." (Escamilla, 2009:197)

El proceso de evaluación debe comenzar por un análisis de los conocimientos previos de los alumnos para activar sus ideas, trabajar sobre ellas y perseguir su evolución durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Entre los aspectos más importantes a tomarse en cuenta son los relativos a quién, cuándo, cómo y qué evaluar, a través de pruebas que recojan lo más significativo de las actividades y tareas de aprendizaje.

Es relevante diseñar tareas que supongan trabajar pensando en contextos de aplicación diferentes, que requieran clasificaciones, generalizaciones y aplicaciones a situaciones nuevas. De esta manera, las propuestas de evaluación evitaren las respuestas que reproducen, literalmente, los materiales de aprendizaje, con ello se cooperara al desarrollo del enfoque por competencias.

La evaluación ha estado presente en el contexto educativo mexicano en los últimos veinte años vinculada al concepto de calidad (De la Garza, 2004), y se concibe como una actividad indispensable para elevar la calidad de la educación. Sin embargo la evaluación asumida como un campo particular de la investigación educativa es reciente y resulta evidente cuando el objeto de indagación son las prácticas de valoración de competencias en la etapa preescolar.

Menciona Martínez (2010) en su investigación que adoptar un enfoque de evaluación de competencias en la educación preescolar significa, entre otros aspectos, valorar los aprendizajes de los alumnos:

- a) comprobando su uso y funcionalidad de los aprendizajes sin separarlos de su aplicación;
- b) colocando el acento en la integración de los diferentes tipos de contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes, valores que movilizan las competencias;
- c) promoviendo la autorregulación;
- d) incluyendo los contextos relevantes y auténticos en los que se activan y utilizan las competencias

Por lo tanto, entendemos que, al igual que en otros niveles educativos, la enseñanza y evaluación de competencias en preescolar requiere de tareas auténticas, contextualizadas, pertinentes y relevantes que promuevan el grado de autonomía y autorregulación esperado para esta edad; y que también requieren de la explicitación durante todo el proceso de lo que se enseña, se aprende y se evalúa.

En la guía de la educadora del PEP2011 se menciona que “En el caso de la educación preescolar, la evaluación, es fundamentalmente, de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tiene los niños en sus procesos de aprendizaje.

Se mencionan los siguientes momentos de evaluación¹⁴:

- **Inicial o diagnóstica**, partir de una observación de los alumnos para conocer sus características, necesidades y capacidades; se realiza durante las primeras dos o tres semanas del ciclo escolar.
- **Intermedia**, se realiza a mediados del ciclo escolar con la finalidad de recuperar la información que se ha obtenido de los resultados de aprendizajes hasta ese momento, y confrontarlos con la evaluación inicial, para tomar decisiones que lleven a reorientar o atender aquellos factos que están obstaculizando el avance en los aprendizajes esperados.
- **Final**, se realizara cerca del final del ciclo escolar, y consiste en contrastar los resultados obtenidos, con los aprendizajes esperados y

¹⁴ PEP2011 pp. 182-184

los estándares curriculares contemplados para este primer nivel de educación básica.

- **Permanente**, se lleva en forma continua sobre el proceso de aprendizaje que llevan los niños, con el fin de registrar información relevante para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar.

En conclusión las actuaciones que suceden antes, durante y después de la evaluación deben tener como finalidad ayudar a los alumnos a construir significados adecuados y compartidos con el profesor sobre los contenidos evaluados y a atribuirles un sentido.

VI. Habilidades del pensamiento

Según Villalobos (2009) Los sistemas educativos requieren formar a los estudiantes básicamente en habilidades del pensamiento de orden superior e inferior, sumamente flexibles, con actitudes de adaptabilidad al medio social y conocimientos básicos generales, útiles para ser aplicados en cualquier tipo de trabajo.

Al respecto Beltrán (2010) las define, dice que la inteligencia es una capacidad natural, es un potencial, el pensamiento es la habilidad para utilizar el potencial que se posee; por lo que es necesario desarrollar las habilidades del pensamiento para utilizar todo nuestro potencial intelectual, estas habilidades podrán ser desarrolladas de dos formas: a través del pensamiento lógico y a través del pensamiento creativo.

Al pensamiento se le considera como sinónimo de cognición y a los procesos del pensamiento se les llama también procesos cognoscitivos. El proceso de pensar es una forma cognitiva compleja, en donde la cognición se entiende como: el proceso de conocimiento que engloba la aplicación de procesos como: observación, atención, identificación, comparación, clasificación, memoria síntesis, análisis, etc.

Entre los factores cognitivos de los niños en edad preescolar, los cuales se encuentran en el período de tres a seis años identificado como preoperatorio según Piaget, se encuentra que evoluciona la capacidad para relacionar acontecimientos y para reconocer que algunos objetos o personas siguen siendo los mismos aunque cambie su apariencia y el niño es también capaz de formar y manejar símbolos.

Tradicionalmente, las escuelas se han preocupado más por establecer los contenidos del aprendizaje, que en las habilidades que le permiten al alumno comprender y pensar significativamente el uso de dicho aprendizaje, es por esto que también se requiere enseñar cómo aprender y cómo procesar dicho conocimiento, tomando conciencia de la necesidad de aprender a pensar, basada en la hipótesis de que el pensamiento se puede mejorar con el entrenamiento. (Beltrán, 2010)

"Pero hay motivos para alegar que las habilidades del pensamiento son hoy más decisivas que en ninguna época anterior. El mundo se ha hecho más complejo, y con él los desafíos que presenta. Hacer frente a esos retos requerirá no sólo unos conocimientos considerables, sino la habilidad de aplicarlos con eficacia. Los cambios son hoy más rápidos y la necesidad de acomodarse a ellos más apremiante que en el pasado." (Nickerson, 1994, p.20)

Por lo que es necesario preparar a los niños para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven y desarrollar al mismo tiempo su crecimiento creativo, ya que "al vincular habilidades de pensamiento como un principio en los procesos educativos dentro de los diferentes espacios curriculares, se favorece la integración de aprendizajes. Las habilidades de pensamiento se orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar, como fines educativos que sostienen la posibilidad de favorecer en los alumnos la construcción de competencias" (Cázares, 2010:28)

BIBLIOGRAFIA

Beltrán Veraza, Marisol (2010) *Desarrollo de habilidades del pensamiento y creatividad*. México. Grupo editorial éxodo

Bodovra, E., J. Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación.

Cázares Aponte, Leslie (2010) *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas

De la Garza, E. (2004). "La evaluación educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 807-816

Escamilla González, Amparo (2009) *Las competencias en la programación de aula*. España: Editorial Graó.

Malagón y Montes, Guadalupe (2006) *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México. Trillas

Marchesi, Álvaro. (2007) Valores y competencias del educador (reseña en versión magnética).<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1094>

Martínez López, S., & Rochera Villach, M. (2010). *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15, 1025-1050.

Nickerson, R., D. Perkins y E. Smith. (1994). Enseñar a pensar. España: Paidós.

Perrenoud, Philippe. *Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?*. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [en línea] 2009, [citado 2012-01-09]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=135012677004>.

ISSN 1139-1723.

Staines Formoso, Ana Laura (2008) *La intervención docente como fundamento de una educación basada en competencias para el desarrollo del niño en preescolar*. Tesis de maestría en pedagogía. México: Universidad Panamericana

SEP (2011) *Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011) *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

Villalobos Pérez-Cortés, Marveya (2010) *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México. Trillas.

Villalobos Pérez-Cortés, Marveya (2009) *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México. Edit. Minos

RELACIÓN DE COMPETENCIAS PEP2004

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Lenguaje oral

- Comunica estados de ánimo, 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.

Lenguaje escrito

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento 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

Número

- Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios 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 repetición y crecimiento.

Forma, espacio y medida

- Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.

- Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.
- Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.

Exploración y conocimiento del mundo

El mundo natural

- Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que 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 respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.
- Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede 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

Cultura y vida social

- Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas 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 la importancia de la acción humana en el mejoramiento

de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Desarrollo físico y salud

Coordinación, fuerza y equilibrio

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

Promoción de la salud

- Práctica medidas básicas preventivas y 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 otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

Desarrollo personal y social

Identidad personal y autonomía

- Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.
- Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.
- Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.
- Adquiere gradualmente mayor autonomía.

Relaciones interpersonales

- Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende 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.

Expresión y apreciación artísticas

Expresión y apreciación musical

- Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.
- Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

Expresión y apreciación plástica

- 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

Expresión corporal y apreciación de la danza

- 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 dancísticas.

Expresión dramática y apreciación teatral

- 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 conversa sobre ellos.

REGISTRO DE EVALUACION DE LA SESION

A continuación se presentan los temas y aspectos tratados durante la sesión, favor de anotar su opinión o sugerencia al respecto.

1. El proyecto de intervención _____

2. La exposición de los temas vistos:

- RIEB _____

-Planeación _____

-Modalidades de trabajo _____

3. Su opinión general de la sesión _____

Nombre: _____ Firma _____

RECIBI UN EJEMPLAR DE LA GUIA PARA APOYAR EL TRABAJO DOCENTE EN
PREESCOLAR

REGISTRO DE EVALUACION DE LA SESION

Con la finalidad de evaluar la intervención contesta con honestidad las siguientes preguntas:

Acerca de la guía:

1. En qué porcentaje pudiste revisarla o leerla: _____
2. Cual fue el tema o autor que más te intereso: _____
3. Su presentación y contenido te parece: _____
4. Consideras que te será de utilidad para: _____
5. Algo que le agregarías: _____

En cuanto las sesiones:

1. La retroalimentación que recibiste acerca de los temas expuestos te pareció: _____

2. Que tema fue el que más te intereso: _____
3. Opinión en general de las sesiones: _____

Comentarios, sugerencias, recomendaciones: _____

Nombre: _____ Escuela: _____

Gracias por tu apoyo y asistencia!