



INDEC

Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular

Marco Conceptual



Programa de Kindergarten



Estado Libre Asociado de Puerto Rico
Departamento de Educación



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
Departamento de Educación
Subsecretaría para Asuntos Académicos
Secretaría Auxiliar de Servicios Académicos

MARCO CONCEPTUAL DE KINDERGARTEN



Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular
(INDEC)

2003

Derechos reservados
Conforme a la ley

Departamento de Educación

NOTIFICACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA

El Departamento de Educación no discrimina por razón de raza, color, género, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento, en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo.

NOTA ACLARATORIA

Para propósitos de carácter legal en relación con la Ley de Derechos Civiles de 1964, el uso de los términos maestro, director, supervisor, estudiante y de cualquier otro que pueda hacer referencia a ambos géneros, incluye tanto al masculino como al femenino.

Arte y Diseño: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
Corrección Lingüística: Dra. Pura Rivera
Logo INDEC: Diana Príncipe

Producido en Puerto Rico
Impreso en Colombia • Printed in Colombia

JUNTA EDITORA

Dr. César A. Rey Hernández
Secretario

Dra. Carmen A. Collazo Rivera
Secretaria Asociada Ejecutiva

Dr. Pablo S. Rivera Ortiz
Subsecretario para Asuntos Académicos

Sra. Ileana Mattei Látimer
Subsecretaria de Administración

Dra. Myrna Fúster Marrero
Directora
Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular

Dr. José A. Altieri Rosado
Secretario Auxiliar de Servicios Académicos

Profa. Nereida Rodríguez Rivera
Directora
Programa de Educación Temprana

PRODUCCIÓN DE:

Sra. Betzaida Correa

Supervisora de Kindergarten
Humacao, Puerto Rico

Prof. Carmen E. González

Maestra Kindergarten
Escuela Julio Sellés Solá

Dra. Ángeles Molina Iturrondo

Catedrática de la Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras

Dra. María del Carmen Morán

Catedrática de la Universidad de Puerto Rico
Recinto de Bayamón

Prof. Nereida J. Rodríguez

Directora
Programa Educación Temprana

Prof. Mariela Reyes

Maestra Preescolar
Tasis School

Prof. Lillian Rodríguez

Maestra Kindergarten
Escuela Epifanio Fernández Vanga

Prof. Violeta Santiago

Supervisora Retirada de Kindergarten

Sra. Mabel Valdez

Profesora
Universidad del Este

Prof. Lesley A. Zayas

Maestra Kindergarten
Escuela Juan Morel Campos

COLABORADORES

Sra. Magda Ávila

Maestra Primer Grado
Escuela Rafael Martínez Nadal
Bayamón

Srta. Vivian Collazo

Maestra preescolar
Centro de Cuidado y Desarrollo Integral del Niño
Nivel Central

Sra. Claribel Colón

Maestra Kindergarten
Escuela Las Ochenta
Salinas

Sra. Glenda Colón

Coordinadora
Proyecto “Pequeños encaminados a la lectura”

Sra. Ida I. Cruz

Superintendente Auxiliar
Distrito Escolar de Coamo

Sra. Jannette Cruz Crespo

Maestra Kindergarten
Escuela Rosa E. Molinari
Hatillo

Sra. Nuri Espino

Maestra kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Aurora Franki

Maestra Kindergarten
Escuela Amalia López de Ávila
Camuy

Sr. Juan E. Fuentes

Mentor
Proyecto “Pequeños encaminados a la lectura”

Srta. Vernaliz Huertas

Maestra preescolar
Centro de Cuidado y Desarrollo Integral del Niño
Nivel Central

Sra. Norka H. Jiménez

Maestra kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Ana A. López

Maestra Kindergarten
Escuela Eugenio María de Hostos
Hatillo

Sra. Olga V. Matos

Maestra kindergarten
Escuela Carmen Aponte
Utua

Sra. Olga Nieves

Maestra Kindergarten
Escuela Isabel Rivera
Utua

Sra. Carmen M. Oquendo

Maestra kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Lourdes Oquendo

Maestra kindergarten
Escuela Agapito Rosario
Vega Baja

Sra. Jazmín Ortiz

Maestra kindergarten
Escuela Ana L. Rosa
Santa Isabel

Sra. Lilia M. Otero

Maestra kindergarten
Escuela José A. Álvarez
Aguadilla

Sra. Marleen I. Quesada

Maestra Kindergarten
Escuela Segunda Unidad Manuel Candanero
Coamo

Sra. Damaris Rivera

Maestra Kindergarten
Escuela Segunda Unidad Eugenio Nazario
Coamo

Sra. Irma Rivera

Maestra kindergarten
Escuela José M. Del Valle
Toa Alta

Sra. María M. Rosado

Maestra Kindergarten
Escuela Elemental Urbana
Vega Alta

Sra. Elizabeth Ramos

Maestra kindergarten
Escuela Guillermo González
Salinas

Sra. Leisa Ramos

Maestra kindergarten
Escuela Ignacio Dicoupe
Lares

Sra. Luz Rodríguez

Supervisora Programa Español
Distrito Escolar de Cayey

Sra. Yolanda Rodríguez

Maestra Primer Grado
Escuela Juan Morell Campos
Bayamón

Sra. Ana S. Romero Rodríguez

Maestra Primer Grado
Escuela Paul G. Millar
Trujillo Alto

Sra. Luz B. Torres

Maestra Kindergarten
Escuela José Fernández Rubián
Corozal

Sra. Norma Velásquez

Maestra kindergarten
Escuela Rafael Martínez Nadal
Bayamón

SECRETARIAS:

Sra. Sonia Borrero
Srta. Joseline Medero
Sra. Gloria Medina
Sra. Awilda Orozco

FOTÓGRAFA:

Sra. Norma Curet

AGRADECIMIENTO

A los niños y las niñas en edad temprana que viven las experiencias enriquecedoras del aprendizaje en el ambiente preescolar.

Gracias, a los niños cuyas fotos se incluyen en este documento:

Elier Berríos

Leonel Castillo

Alanis Z. Colón

Jackdiel J. Colón

Sol G. Colón

Brandon J. Félix

Jean Carlos González

Edrik A. León

Kevin J. Morales

Kevin Y. Ocasio

Melanie Ríos

Daliana Rivera

Dariana Rivera

Gabriel Rivera

Gabriela M. Rivera

Jafet J. Rivera

Janelys M. Rodríguez

Kelvin J. Rosa

Carixabel Rosario

Nicole J. Santiago

Keyla M. Valdés

Alexander E. Villamen



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

MENSAJE

A TI MAESTRO Y MAESTRA DE KINDERGARTEN:

La niñez en edad temprana nos ofrece la oportunidad de vislumbrar la vida con energía, alegría, dinamismo y entusiasmo. Durante este periodo desarrollamos los cimientos de la sabiduría, los valores y los sentimientos. Por esa razón, desde este nivel el quehacer educativo en nuestra sociedad debe estar dirigido al desarrollo de individuos críticos, reflexivos y con actitudes democráticas, que demuestren responsabilidad ética y cívica que les permita actuar y participar en decisiones cruciales para el bienestar de Puerto Rico. A tenor con estos principios, la escuela debe responder a las necesidades, intereses y talentos de los estudiantes, para que participen activamente en el desarrollo de nuestra sociedad.

El Departamento de Educación, a través del Programa de Educación Temprana, se enorgullece en presentar el Marco Conceptual dirigido a la educación en el Kindergarten. Por primera vez, luego de más de veinte años, les ofrecemos a los maestros y las maestras de la niñez en edad temprana un documento en el cual se establecen los parámetros y guías para la transformación de la educación preescolar en Puerto Rico.

Exhortamos a los educadores, quienes tienen la labor encomiable de atender a nuestros estudiantes en el kindergarten, a utilizar el documento como marco de referencia para guiar las prácticas educativas en el ambiente preescolar. Los maestros y maestras son creativos, entusiastas y están comprometidos con el fortalecimiento de la educación temprana. A ellos les toca enriquecer las experiencias educativas en la sala de clases para que nuestros estudiantes recuerden con cariño y alegría sus primeras lecciones en el kindergarten.

César A. Rey Hernández, Ph. D.
Secretario



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
APUNTES HISTÓRICOS Y FILOSÓFICOS SOBRE LA EDUCACIÓN TEMPRANA	5
El Desarrollo Histórico del Kindergarten en Estados Unidos y en Puerto Rico	6
VALORES Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA NIÑEZ EN EDAD TEMPRANA	12
El Programa de Educación Temprana ante los Valores y Necesidades Educativas	16
POSTULADOS FILOSÓFICOS Y TEÓRICOS: IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA	18
Las Ideas de Jean Piaget	19
Las Ideas de Lev S. Vigotski	21
La Teoría Psicosocial de Erik Eriksson	23
El Enfoque Humanista de la Educación Temprana	24
SÍNTESIS DE LOS FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA	26
IMPLICACIONES CURRICULARES DE LOS PRINCIPIOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	30
EL JUEGO Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR ASPECTOS FUNDAMENTALES EN EL CURRÍCULO	33
COMPETENCIAS QUE SE ESPERA QUE LOGRE EL EGRESADO DEL KINDERGARTEN	38
Comunicación al Hablar, Escuchar, Leer y Escribir	38
Conciencia Social, Ética, Cívica e Histórica con Él y sus Semejantes:	
Pensamiento Logicomatemático: Eficaz y Creativo	51
Conciencia Ambiental e Investigativa: Competencias para el Kindergarten	56
Sensibilidad y Juicio Valorativo, Ético y Estético	58
Eficiencia Física y Conciencia Salubrista	61
EVALUACIÓN EN EL KINDERGARTEN	68
Técnicas de “Assessment”	69

DEL HOGAR AL KINDERGARTEN: PUENTE ESENCIAL EN EL DESARROLLO DE LA NIÑEZ	71
REFERENCIAS	74
HOJA DE EVALUACIÓN	80





INTRODUCCIÓN

“Niños y niñas aprendices activos en el kindergarten”

El quehacer educativo en nuestra sociedad va dirigido al desarrollo de individuos creativos, reflexivos, y de actitudes democráticas que demuestren una responsabilidad ética y cívica, la cual les permita participar activamente en la sociedad. A tenor con estos principios la escuela debe responder a las necesidades, intereses y talentos de los estudiantes. La educación es la base para la formación del individuo.

Dentro de esta educación humanizante, liberadora y creadora, el kindergarten desempeña un papel vital en la medida en que concibe, diseña y articula las primeras experiencias formales de nuestra niñez en la escuela pública. La calidad de este primer contacto habrá de ser determinante para el futuro de cada uno de los niños y niñas que serán protagonistas y constructores de su propio desarrollo social, emocional, lingüístico, creativo, cognoscitivo y físico.

Al iniciar la renovación curricular en el kindergarten, se pretende inspirar a los educadores a ser transformadores del currículo, por lo cual se establece el Marco Conceptual del Kindergarten. Su propósito es definir los principios, conceptos y procesos necesarios para el diseño e implantación del currículo de kindergarten, y para transformarlo en un currículo dinámico que responda a los cambios de nuestra sociedad y a los cambios del siglo XXI. Frente a este hecho es imperativo que en el kindergarten se faciliten las experiencias que sean necesarias para ayudar a propiciar el desarrollo integral óptimo como base para los años venideros. En este empeño, el **Programa de Educación Temprana** ha asumido como uno de sus principales retos: armonizar los ofrecimientos con las necesidades colectivas y particulares que presentan nuestros estudiantes; sus características socioeconómicas y culturales, el amplio bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian al llegar a la escuela, sus intereses, particulares y sus diferencias individuales. Todos estos aspectos han de ser considerados y canalizados a la luz de las etapas de desarrollo psicosocial, lingüístico, físico, creativo y cognoscitivo que experimenta nuestra niñez temprana.

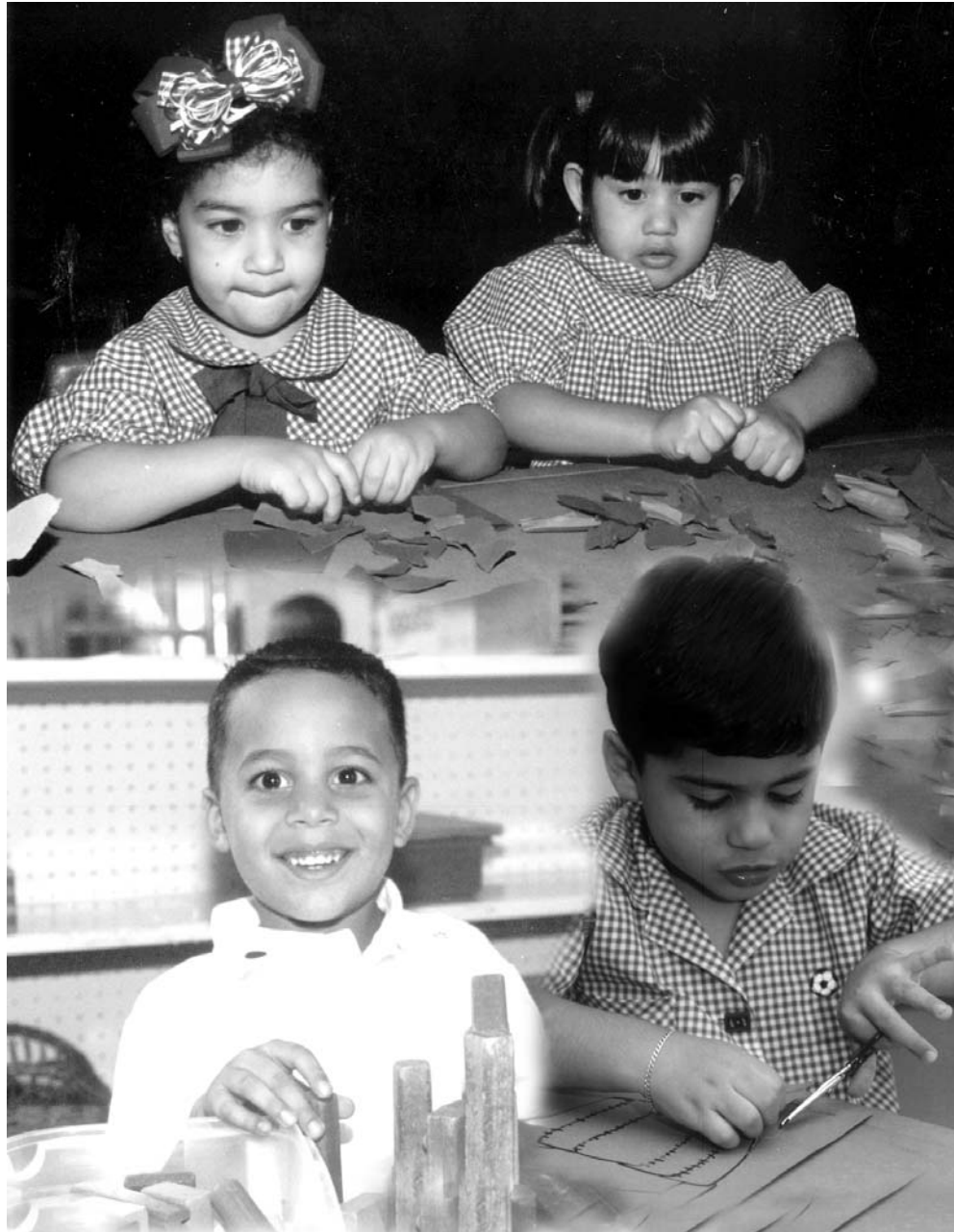
La naturaleza integradora e interdisciplinaria del currículo de kindergarten provee los elementos necesarios para convertir el salón en un laboratorio dinámico y pertinente para la vida en comunidad. La convivencia diaria es la constante alrededor de la cual se articulan los centros de interés o aprendizaje; donde se recrean actividades estimulantes, creativas, divertidas y enriquecedoras que le permiten a la niñez construir conocimiento y representarlo a través de múltiples sistemas de representación simbólica, mientras se explora el medio ambiente físico y social. La experiencia de ser sujeto importante y

activo dentro de un grupo ha de estar dirigida al desarrollo de los sentimientos y de las actitudes que lo definen dentro de un grupo, como un ser comunitario y, a garantizar su convivencia solidaria. Estas actitudes, que aspiramos que se conviertan en valores sólidos e indelegables, son: la solidaridad, el respeto a la dignidad humana, la amistad, el espíritu cooperativista, la tolerancia a las diferencias individuales, la búsqueda de la verdad y de la justicia, y el sentido de responsabilidad individual y colectiva. Para este desarrollo social, el currículo habrá de fomentar la autoestima y la iniciativa en actividades estimulantes y apropiadas, en las cuales se pueden obtener logros satisfactorios, así como confianza en las capacidades y en la recién adquirida independencia. Igualmente, el contenido curricular proveerá múltiples actividades de expresión afectiva, como medio a través del cual la niñez se puede desarrollar en todas sus dimensiones.

Con este documento se pretende brindar sentido de relevancia, identidad y pertinencia a las actividades educativas en el kindergarten. Además, se proponen estrategias y alternativas para fomentar el desarrollo integral de la niñez, y las prácticas apropiadas que aseguren la enseñanza y aprendizaje efectivo en el kindergarten. Por tanto, en la primera sección se incluye el trasfondo histórico y filosófico del kindergarten y su desarrollo en Estados Unidos y en Puerto Rico. Luego se dedica una sección a discutir los valores y las necesidades educativas de la niñez en edad temprana, así como el reto del **Programa de Educación Temprana** ante estos valores y necesidades. La próxima sección discute los postulados filosóficos y teóricos y las implicaciones de éstos para la educación temprana. En esta sección se presentan las teorías de Piaget, Vigostki y Eriksson. Una vez se discuten dichas teorías, se exponen los principios sobre el desarrollo y el aprendizaje para luego dedicar una sección al juego y la integración curricular como elementos fundamentales en la educación temprana. Luego de este tema se establecen las diversas competencias que deben lograr los egresados del kindergarten. Finalmente, se alude a lo concerniente a la evaluación auténtica del aprendizaje en el ambiente escolar.

En esencia, el Departamento de Educación establece la importancia de atender y colaborar con los esfuerzos encaminados al fortalecimiento de la educación de los niños desde el nacimiento hasta que se inician formalmente en nuestro sistema público de enseñanza. Una vez el estudiante comienza en el kindergarten, se prestará especial atención a este primer peldaño de la escuela elemental en la vida escolar del estudiante. Además, nos aseguraremos de que el kindergarten sea el puente de transición para el nivel primario. De esta manera, propiciaremos una transformación histórica, diferente y apropiada de la educación temprana en Puerto Rico. Por tanto, nos proponemos alcanzar la calidad y la excelencia educativa al promover el desarrollo integral del niño; al atender sus necesidades, intereses y talentos. Nos dirigimos a educar mediante la atención de su dimensión social, física, emocional, creativa, lingüística y cognoscitiva, utilizando un currículo integrado que garantice el desarrollo de las capacidades y talentos de los estudiantes a través de experiencias que propicien la investigación, la creatividad,

la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje y el humanismo. Entendemos que el desarrollo óptimo del alumno requiere su participación en actividades y experiencias que promuevan el análisis, el diálogo y especialmente, la reflexión. Nos aseguraremos de tener estudiantes exitosos, ávidos por aprender, deseosos de continuar sus estudios en la escuela y dispuestos a recordar sus primeras lecciones en el jardín infantil.





APUNTES HISTÓRICOS Y FILOSÓFICOS SOBRE LA EDUCACIÓN TEMPRANA

“Cuán interesante hubiese sido conocer los niños y niñas que asistieron al primer kindergarten creado por Froebel”

El análisis de la historia de la educación preescolar se remonta a épocas en la que diversos educadores y filósofos contribuyeron a formular lo que hoy día es la base de la educación temprana contemporánea. Las prácticas educativas para la niñez temprana están vinculadas a los grandes pensadores como Platón, Sócrates y Aristóteles. Platón favorecía separar a los niños y las niñas de sus familias para ser educados por “Guardianes del Estado”, quienes ejercerían estricto control sobre las influencias apropiadas para las diferentes clases sociales. Aristóteles, consideraba que el estado debía regular todos los aspectos de la enseñanza, eliminando lo vulgar u ordinario. Durante la Edad Media prevaleció la visión de la niñez como parte de la servidumbre y como adultos en miniatura (Elkind, 1993). Al no tener derechos propios de una etapa del desarrollo humano, la educación no era considerada pertinente. Aunque en Inglaterra la niñez tuvo una época gloriosa hacia mediados del Siglo XVII vuelve a prevalecer una imagen fatalista y subestimada de la niñez.

En el Renacimiento se transforma la visión de la niñez y de la educación con las ideas de John Amos Comenio, Jean Jacques Rousseau y Johann Pestalozzi. John Amos Comenio enfatizó la necesidad de la educación para todas las clases sociales y géneros. Sus ideas eran modernistas y destacó la responsabilidad de pulir al individuo desde una tierna edad. Reconoció ciertos principios de desarrollo y aprendizaje que prevalecen en la actualidad tales como: la intervención temprana, los períodos críticos de aprendizaje, y la integración sensoriomotriz y social (Roopnarine & Johnson, 1992). Por su parte, Rousseau fue el máximo exponente del idealismo partiendo de la premisa de que “el ser humano es un ser social”, eminentemente gregario e innatamente bueno; la sociedad lo corrompe y confunde. Él era partidario de la educación natural y destacaba el papel del juego en la niñez temprana. Por otro lado, Johann Pestalozzi llevó el idealismo a la práctica: fundó escuelas y orfanatos y de acuerdo con sus experiencias con éstos documentó su base teórica. Pestalozzi creía que la familia era decisiva en el proceso educativo de todas las personas (Roopnarine & Johnson, 1987).

La niñez y la educación temprana fueron tomando un giro determinante con las ideas de Friendach Froebel (1950), quién sentó las pautas al crear un programa donde la educación del niño era la herramienta principal para lograr la transformación social: el kindergarten. La meta de la educación frobeliana era que el ser humano tenía que estar más cerca de Dios. El juego era considerado como la base más allá del desarrollo de la niñez y lo reconoce como una actividad determinante para forjar el carácter y la conciencia colectiva (Roopnarine & Johnson, 1987). Es este movimiento el que llega a Estados Unidos y luego durante la segunda mitad del Siglo XX cobró auge en Puerto Rico.

• • • El Desarrollo Histórico del Kindergarten en Estados Unidos y en Puerto Rico

Hace 148 años en Wisconsin, Estados Unidos, se estableció el primer jardín de infantes. Sus fundadores fueron Carl Schurz y su esposa, quienes trajeron de Alemania las ideas e impresiones del jardín de infantes creado por Froebel en Alemania (Headley, 1970; Ross, 1976). Cinco años más tarde, Elizabeth Peabody abrió un kindergarten privado en Boston. Peabody hizo un esfuerzo en pro del movimiento froebeliano en Estado Unidos. Ella, con la ayuda de un grupo de creyentes de la ideas de Froebel, fundó la Sociedad Froebeliana y la Unión Froebeliana Americana. Las ideas de Froebel impulsadas por Peabody en los Estados Unidos, entusiasmaron a innumerables personalidades, entre ellas, a Susan Blow (Ross, 1976).

Susan Blow influyó en la creación del kindergarten público en los Estados Unidos. El interés de Blow motivó al Superintendente del Distrito Escolar de Saint Louis, William T. Harris, a apoyarla. Este proyecto significativo en la historia de la educación en Estados Unidos, se concretizó en el año 1873 cuando se estableció el primer kindergarten público en la ciudad de Saint Louis, del estado de Missouri. Dicho evento provocó que para el año 1874, la Asociación Nacional de Educación estableciera el Programa del Kindergarten como parte de la escuela pública en los Estados Unidos (Evans, 1975).

Durante los años del 1900 la evolución de la educación temprana en Estados Unidos se vio marcada por procesos de legislación a favor de programas como los Head Start y otros esfuerzos a favor de la niñez y la familia. Además, en 1964 se fundó la Asociación Nacional para la Educación de la Niñez en Edad Temprana. Los acontecimientos históricos y educativos, así como el trabajo de estos hombres y mujeres que dedicaron sus esfuerzos a concienciar sobre la necesidad de brindar una educación preescolar de calidad, han dado sus frutos. Hoy día es uno de los programas educativos preescolares más perdurables, y beneficia a niños en todo el mundo; y especialmente en Puerto Rico.

Sin embargo, la implantación del kindergarten en Puerto Rico requirió un largo proceso debido a los factores políticos, económicos, sociales y educativos. El primer acontecimiento que marcó pautas para la creación del kindergarten en Puerto Rico, ocurrió cuando Puerto

Rico pasó a ser territorio de los Estados Unidos, en el año 1898. Dos años más tarde el gobierno estadounidense implantó un sistema educativo público en la Isla. Ya para el año 1900, las ideas inherentes al kindergarten estaban en pleno apogeo en los Estados Unidos. De esta forma, el Congreso de los Estados Unidos aprobó el establecimiento de modo experimental, de varios kindergarten en Puerto Rico (Report of the Governor of Puerto Rico, 1903). Este programa se desarrolló durante los años 1901 al 1911 con un gran impacto. No obstante, la limitación de recursos económicos en el país, provocó que el Gobierno redujera los servicios hasta que cesó en 1912. Del año 1912 al 1920, no existe evidencia del funcionamiento de ningún kindergarten de índole experimental. Por otra parte, la incorporación de las mujeres puertorriqueñas a la fuerza laboral asalariada, viabilizó los cambios en las estructuras tradicionales del comportamiento en nuestra sociedad. Así, el cuidado de los hijos/hijas de las mujeres trabajadoras redundó en la necesidad de abrir centros preescolares. El sector privado entendió dicha necesidad y comenzó a crear diversos kindergarten. Estos fueron criticados por Forcelledo (1976), quien mencionó que dada sus características funcionales no eran representativos del programa de kindergarten. En el sector público el único kindergarten que se había establecido era la **Escuela Modelo** de la Universidad de Puerto Rico.

La proliferación del jardín de infantes del sector público fue más lento debido a los factores económicos y a las prioridades establecidas para aquel entonces en nuestro sistema educativo. No fue hasta la década del '50 que se reanudaron los esfuerzos en pro de la educación preescolar puertorriqueña (Méndez & Benet, 1976). En el año 1947 la Escuela de Economía Doméstica de la Universidad de Puerto Rico estableció la **Escuela Maternal**. Tres años más tarde y bajo el auspicio del Municipio de San Juan se crearon varias escuelas maternas, con el propósito de atender a la niñez de residenciales públicos y ofrecerle una alimentación adecuada. El esfuerzo y trabajo de la entonces alcaldesa de San Juan, Doña Felisa Rincón de Gautier, permitió establecer el Programa de Escuelas Maternas en el Municipio de San Juan. Esto sobrepasó las expectativas en torno a la proliferación de la educación preescolar. Además, propulsó que el Colegio de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico comenzara a ofrecer cursos a los maestros del programa de las escuelas maternas con la intención de iniciar una educación universitaria formal (Forcelledo, 1976).

Sin embargo, no fue hasta el año 1960 que el kindergarten hizo su entrada al sistema público en Puerto Rico. Para aquel entonces se inició con siete (7) grupos. En el verano del año 1964 comenzó un proyecto piloto que consistió en facilitar experiencias educativas a los niños que iban a iniciar el primer grado. Un año más tarde, en 1965, con el auspicio de la **Ley de Oportunidades Económicas** (Guerra contra la Pobreza) se distribuyeron fondos para fomentar la educación preescolar a través del **Programa de Head Start**. Con este programa, el Departamento de Instrucción Pública recibió fondos federales que le permitieron continuar con el proyecto que se llevaba a cabo durante los veranos.

En esencia, la década del sesenta (60) marcó pautas en la creación y desarrollo de los programas de kindergarten en Puerto Rico; gracias a las ayudas económicas recibidas, al trabajo de grandes educadores y personalidades como James Hymes y Ángel Quintero Alfaro, quienes contribuyeron en el diseño del programa para Puerto Rico. Este último alentó la producción de la guía para el maestro, la cual fue publicada en 1965 y revisada posteriormente en 1977 (DIP, 1989).

En la década del setenta (70) existían trescientos noventa y ocho (398) grupos de kindergarten organizados en toda la Isla. Tres proyectos legislativos tienen particular importancia al brindarle carácter de permanencia al kindergarten: las leyes federales, sección 504 de la Ley 93-112 de 1973, el Acta de Rehabilitación Vocacional; la Ley 94-142 de 1975, el Acta de la Educación de Niñez con Impedimentos; y la Ley 21 de 1977 de Puerto Rico, y la Ley Habilitadora del Programa de Educación Especial. Estas leyes instrumentaron las provisiones para que se incluyera la población con necesidades especiales en programas educativos públicos, incluso la población preescolar. La inclusión de las poblaciones especiales en los programas educativos subsidiados con fondos federales impulsa el Sistema Educativo Público del País a estructurar programas apropiados para la niñez del kindergarten en todos los niveles de desarrollo.

Durante los años ochenta (80) cobra importancia el componente familiar dentro del marco de desarrollo y aprendizaje preescolar. La visión de la niñez y del currículo comienza a reevaluarse y se plantea un currículo pertinente e integrado apropiado al desarrollo individual y cronológico de la niñez (Bredenkamp & Coople, 1997). A partir del 1989 las escuelas públicas del nivel primario ofrecen servicios educativos desde el kindergarten. Además, se crea un comité asesor para el Senado de Puerto Rico, responsable de orientar a los legisladores en cuanto a la educación preescolar, partiendo de una conceptualización básica a considerarse en la Reforma Educativa (Martínez, 1991).

La década del noventa (90) evidencia un nuevo ímpetu para la educación preescolar y el kindergarten con el aumento en programas públicos, así como en las masivas asignaciones de fondos federales para desarrollar programas de concientización, de capacitación familiar y de la comunidad. En Puerto Rico se aprueba la **Ley Número 149** del 15 de julio de 1999, conocida como **Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico**, la cual estableció formalmente los objetivos educativos para el nivel preescolar. Dichos objetivos eran: el desarrollo del lenguaje, la expresión y la comunicación, la estimulación de actitudes de curiosidad, de observación y creatividad, el desarrollo de una autoimagen positiva, el desarrollo físico óptimo, y el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia. A su vez, el 19 de julio de 1995 se aprobó la **Ley Número 79** que dispone la asistencia obligatoria al kindergarten para todos los niños de cinco (5) años en el Sistema de Educación Pública del país.

Por otro lado, la Ley “**No Child Left Behing Act of 2001**” firmada por el Presidente de los Estados Unidos, George W. Bush en enero de 2002, ha influido en las prácticas educativas en Puerto Rico. Esa influencia se debe a que el plan federal de reforma educativa

que contiene esta ley, que abarca desde la escuela elemental hasta la escuela secundaria, se basa en cuatro principios:

- Resultados medibles
- Controles locales y flexibilidad
- Ofrecimiento de opciones a los padres
- Énfasis en la metodología efectiva.

El objetivo primordial es promover que todos los niños tengan acceso a una educación de excelencia que redunde en beneficio del desarrollo de las competencias relacionadas con las diversas áreas.

Uno de los componentes de la ley “**No Child Left Behing Act**” es “**Early Reading First**”. Esta iniciativa va dirigida a establecer una educación de excelencia en los centros preescolares centrada en el aprendizaje temprano de la lectura. Puerto Rico es uno de los treinta proponentes seleccionados para este programa bajo el proyecto “**Pequeños encaminados a la lectura**”. Este proyecto, innovador en Puerto Rico, contribuye a la implantación de técnicas y de estrategias apropiadas y efectivas para la educación preescolar y para el kindergarten. Particularmente se enfoca en el área de desarrollo profesional, el trabajo con padres y madres, el vínculo con las bibliotecas, el acceso a materiales, los equipos y libros en español e inglés que enriquecen las experiencias en el preescolar, así como en el proceso efectivo para la transición del preescolar al kindergarten.

Hoy día, el Departamento de Educación promueve el desarrollo de las dimensiones sociales, físicas, emocionales, lingüísticas, creativas y cognoscitivas de la niñez típica y atípica. Se destaca la inclusión de cada niño mientras se responde a sus necesidades, intereses y talentos en el contexto sociocultural. Esto como respuesta y en cumplimiento de leyes estatales y federales que garantizan la educación a la niñez con necesidades especiales. Entre ellas se incluye la **Ley Número 51** del 7 de diciembre de 1996 que impone la obligación de proveer servicios educativos y /o relacionados de educación especial al sector poblacional de 0 a 21 años, a través de un enfoque multidisciplinario. Por otro lado, la **Ley 99-457** aprobada por el Congreso de los Estados Unidos en el 1986, la **Ley Pública 101-474** – Ley de Educación de las Personas con Impedimentos (**Individuals with Disabilities Education Act**). Estas leyes han provocado grandes cambios en la educación de la niñez temprana, pues le han prestado atención a la educación y evaluación no discriminatoria, a la notificación y participación de los padres en este proceso, a la planificación y el desarrollo del Programa Educativo Individualizado (PEI), y a la confidencialidad de la información y la inclusión (Nieves Torres, 2002).

Las enmiendas a la **Ley IDEA de 1997** (Individual with Disabilities Education Act) establece la inclusión como un elemento esencial en la educación. La inclusión es la integración del niño en actividades físicas, académicas y sociales con sus pares, tanto en la escuela como en la comunidad (Salisbury, 1991 citado en Nieves Torres, 2002). Esto incluye:

- Evaluación de la capacidad del niño para participar en el currículo general
- Metas que sean medibles y dirigidas a la clase de participación y modificación que se hagan en pro del alcance de logros
- Servicios relacionados y suplementarios que promuevan la inclusión
- Justificación requerida para la no inclusión
- Participación del padre y del maestro regular en los procesos del PEI (Programa Educativo Individualizado (Nieves Torres, 2002, p. 20).

Ante este mandato y la responsabilidad de brindar experiencias educativas de calidad a la niñez, el maestro de kindergarten es una persona activa en el proceso educativo de todos sus estudiantes. La inclusión destaca el que estudiantes de la misma edad cronológica participen en actividades integradas en el salón de clases regular con objetivos académicos atemperados a las necesidades de todos los estudiantes. Se aspira a proveer a nuestra niñez las experiencias necesarias para propiciar y estimular la construcción del conocimiento, el desarrollo de destrezas de pensamiento, y el desarrollo de valores y actitudes positivas.

El Departamento de Educación en el año 2003 cuenta con 1,042 kindergarten que sirven una matrícula de 41,529 estudiantes y 1,390 maestros. Ante esta población es nuestro deber y responsabilidad transformar el kindergarten puertorriqueño hacia una educación dirigida al desarrollo de estudiantes éticos, reflexivos y democráticos, capaces de participar efectivamente en nuestra sociedad.





VALORES Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA NIÑEZ EN EDAD TEMPRANA

“Todos somos iguales: aprendemos jugando”

La renovación curricular educativa debe ser concebida a la luz de los conflictos y de cambios sociales que permean y modifican la realidad de un pueblo. La escuela, como parte de su irrenunciable e intransferible misión social, evoluciona de forma paralela y atempera sus ofrecimientos a las necesidades sociales, cognoscitivas y éticas que son inherentes al momento histórico. Además, asume las funciones de ser agente de cambio y apoyo. El sistema educativo puertorriqueño aspira a propiciar prácticas que propendan al desarrollo de ciudadanos productivos, independientes, aprendices de por vida, respetuosos de la ley y del ambiente, y capaces de contribuir al bienestar común, por lo que desde el kindergarten se promueve el desarrollo integral del niño. La niñez es la población más vulnerable y sensible a las influencias que las transformaciones sociales y los conflictos generan. Su medio ambiente físico y social ha sido impactado en forma negativa y se ha afectado adversamente la calidad de sus experiencias afectivas, sociales y cognoscitivas. La fuente de afecto y seguridad más significativa e importante: la familia, se ve amenazada por conflictos y dilemas internos y externos que aquejan a nuestra sociedad. Existen factores que generan un alto nivel de tensión y una alta gama de conflictos como son: los divorcios, la incorporación de la mujer en la fuerza laboral, embarazos de adolescentes, el costo de vida, la violencia, los problemas de drogadicción y el alcoholismo, la criminalidad, el maltrato, el nivel de competitividad e inseguridad en el empleo, y el trastoque de valores, entre otros. Se debilitan los lazos de comunicación, comprensión, sensibilidad, ternura, alegría, paciencia, empatía y respeto, lo que afecta la interacción entre padres, madres, hijos e hijas.

Por otro lado, los cambios sociales y avances tecnológicos han modificado los patrones de interacción social e incluso la naturaleza de los participantes de esta interacción. Tanto la televisión como los juegos electrónicos, la computadora y la exposición a Internet han relegado en forma continua y progresiva la supremacía de la interacción social como actividad prioritaria en la vida de la niñez. Se acrecientan los patrones de comportamiento agresivo, las conductas aprendidas, y estos deterioran la cualidad humana más importante para la convivencia en comunidad: la sensibilidad ante el dolor ajeno.

A su vez, las investigaciones contemporáneas revelan el énfasis en la función del cerebro. El cerebro es la parte del cuerpo más importante ya que recibe información de los sentidos sobre lo que ocurre fuera y dentro del cerebro. El cerebro se desarrolla de

acuerdo con el engranaje entre los genes y las experiencias que se tienen. Las células del cerebro proliferan y establecen conexiones eléctricas que a través de la experiencias se estabilizan, se mantienen y hasta se descartan. Por tanto, el cerebro está en constante acción, y la clave estriba en que las conexiones existentes entre las células del cerebro no se pierdan. Estudios como los de Helm & Grounlund, 2000; Rollins & Blake, 2003; & Colbert, 2003, nos permitan comprender la importancia del aprendizaje y las experiencias integradas y revelantes, ya que el cerebro establece conexión entre lo aprendido y de las experiencias previas (Caine & Caubem, 1991). Shore (1997) encontró que el cerebro de un niño de tres años es más activo que el de los adultos. Por tanto, en los primeros años es necesario proveer experiencias enriquecedoras que permitan que el niño desarrolle su cerebro. El cerebro tiene un gran potencial y la enseñanza basada mayormente en la memoria subestima las capacidades del mismo y la importancia de la transformación de la información y aplicación de la misma en la vida diaria (Armstrong, 1994; Sylwester, 1995; Jensen, 1998). Esto está íntimamente relacionado con la manera en que aprendemos. “Aprender no es un acto mecánico o pasivo de absorber el conocimiento por el ambiente. Por el contrario, el aprendizaje significativo es una actividad que envuelve la mente y el cuerpo activamente en la construcción del conocimiento” (Molina Iturrondo, 2003, p. E73).

Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por el Dr. Howard Gardner (1983) destaca la relevancia de las inteligencias lingüísticas, logicomatemática, visual, kinestética, musical, interpersonal, natural e intrapersonal. Gardner (1983) planteó esta idea basada en que los seres humanos aprenden de diversas formas. Él destacó que cada una de las inteligencias es independiente y se desarrolla en diferentes momentos o etapas y, de manera individual. Las preferencias de los aprendices de acuerdo con su estilo de aprendizaje son las especificadas a continuación: (Casey, Estey, MacIsaac, Rendell, 2001).

Los aprendices lingüísticos prefieren:

- Leer
- Escribir
- Utilizar otros idiomas
- Manejar la tecnología
- Participar en conversaciones
- Conversar
- Escuchar.

Los aprendices logicomatemáticos prefieren:

- Participar en actividades que involucren el uso de números y de conceptos
- Establecer patrones y relaciones
- Resolver problemas
- Utilizar juegos numéricos y de lógica.

Los aprendices visuales prefieren:

- Efectuar ejercicios para activar la imaginación
- Crear y manipular imágenes
- Participar en actividades y experiencias visuales
- Participar en orientación espacial
- Observar para recordar detalles.

Los aprendices kinestéticos prefieren:

- Utilizar músculos finos y gruesos
- Jugar con bloques y otros materiales
- Jugar y practicar deportes
- Participar en actividades para la coordinación física
- Utilizar manipulativos para resolver problemas y aprender
- Hablar con las manos
- Hacer las cosas para aprender acerca de ellos o ellas.

Los aprendices musicales prefieren:

- Expresarse a través de la música y el movimiento rítmico
- Componer y jugar con la música
- Escuchar una variedad de música
- Llevar a cabo juegos rítmicos y actividades
- Cantar, bailar y utilizar instrumentos.

Los aprendices interpersonales prefieren:

- Comunicarse para trabajar cooperativamente
- Practicar juegos cooperativos, trabajos en grupos, proyectos y discusiones
- Usar libros y materiales impresos
- Dramatizar y asumir roles.

Los aprendices intrapersonales prefieren:

- Expresar sentimientos y emociones
- Practicar trabajos independientes
- Leer libros temáticos
- Establecer lo espiritual
- Escribir en diarios
- Llevar a cabo juegos y actividades que requieran el uso de la imaginación
- Reflexionar en un ambiente pacífico.

Los aprendices ambientales prefieren:

- Entender el mundo de las plantas y de la naturaleza
- Observar y clasificar
- Explorar la naturaleza
- Coleccionar objetos y agruparlos.

En la edad preescolar tienen que estar expuestos a diversas actividades que les permitan desarrollar al máximo las capacidades y talentos, porque no es hasta los ocho años de edad aproximadamente que las funciones cerebrales se lateralizan. Por consiguiente, el niño tiene que ser un ser activo que fomente sus propias experiencias de aprendizaje, a través de la exploración, el descubrimiento, el análisis, el cuestionamiento, la reflexión y la toma de decisiones. Ana Helvia Quintero (2002, p. 5) destacó que “debemos entender que no hay una forma privilegiada de organizar el desarrollo de todos los estudiantes, sino una diversidad de alternativas para atender la variedad de intereses, habilidades y talentos de los estudiantes”.

• • • El Programa de Educación Temprana ante los Valores y Necesidades Educativas

La naturaleza cualitativa del primer contacto con el kindergarten habrá de ser determinante para el futuro de cada uno de los protagonistas y constructores de su proceso de crecimiento social, emocional y cognoscitivo. Es imperativo proveer en cada estudiante las experiencias necesarias para ayudar a propiciar su desarrollo integral óptimo, de manera tal que dichas experiencias sirvan como base para los años venideros. Hay que armonizar los ofrecimientos con las necesidades colectivas y particulares que presentan nuestros estudiantes, con las características socioeconómicas y culturales, con el amplio bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian al llegar a la escuela; así como con sus intereses, talentos y diferencias individuales.

En el **Programa de Educación Temprana** nos proponemos alcanzar la calidad y la excelencia educativa al promover el desarrollo integral del niño; y al atender sus necesidades, intereses y talentos, mediante un currículo integrado que propicie la investigación, la creatividad, la solución de problemas, y el desarrollo del lenguaje y del humanismo. En el contexto de estas aspiraciones, los objetivos primordiales del kindergarten son:

- Ofrecer un currículo integrador, humanista e interactivo a través del cual se desarrollen los talentos, competencias, destrezas y conocimientos de los estudiantes y, se enriquezcan sus conocimientos.
- Promover el juego como medio esencial para el desarrollo integral en los años preescolares.
- Propiciar un ambiente seguro, sano y pacífico entre los estudiantes y la comunidad.
- Fomentar el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva cognoscitiva humanista para facilitar la comunicación, la imaginación, el análisis y la reflexión.
- Desarrollar el interés investigativo mediante la observación, la experimentación, la exploración, la solución de problemas y el razonamiento.

Para lograr los objetivos es imperativo:

- Implantar estrategias de enseñanza innovadoras que vayan dirigidas al fortalecimiento de la educación temprana.
- Desarrollar actividades y estrategias enmarcadas en estándares que propicien la integración entre las disciplinas académicas, las dimensiones del desarrollo y el área tecnológica.
- Adoptar el uso de los diferentes medios tecnológicos como parte del currículo integrado.

Cada niño es un ser digno y valioso que posee en sí mismo el potencial para asumir responsablemente las riendas de su vida. El **Departamento de Educación** tiene la encomienda de garantizar una educación gratuita y no sectaria que desarrolle las capacidades y talentos de todos los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos productivos, independientes, aprendices de por vida, respetuosos de la ley y del ambiente y capaces de contribuir al bienestar común. A su vez, proveerá a los niños las actividades que encaminarán el desarrollo integral.



POSTULADOS FILOSÓFICOS Y TEÓRICOS: IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

“Seamos investigadores en nuestros salones de kindergarten como los grandes teóricos y educadores que han aportado a la educación temprana”

A la luz de los cambios que experimenta nuestra sociedad y, de la realidad que viven nuestros niños, es necesario enaltecer a los niños al proveerles actividades enriquecedoras que les permitan desarrollarse. Estas ideas se basan en la filosofía pragmática de John Dewey, así como en las teorías de corte cognoscitivo interaccionista. En esta sección se discuten los ideales de John Dewey, planteamientos de teóricos tales como Jean Piaget, Lev Vigostki y Erik Eriksson, entre otros, para sustentar los principios del desarrollo que deben guiar las prácticas educativas en el kindergarten.

A principios del Siglo XX, el norteamericano John Dewey (1859-1952) propulsó sus ideales educativos. Estos, transmitidos a través de sus escritos y filosofía pragmática, recalcan la idea de aprender haciendo (“learning by doing”). Dewey consideraba que la educación debe reflejar los principios democráticos de la comunidad inmediata. La educación, a su vez, cultivará las destrezas sociales e intelectuales que prepararán a los niños para participar activamente como miembros de la comunidad democrática (Roopnarine & Johnson, 1992). La educación pertinente debe presentar problemas significativos de cuya solución cada niño construirá el conocimiento (Dewey, 1938). Para Dewey (1938), a largo plazo la meta de la educación es contribuir a pensar, a razonar y a tomar decisiones razonadas para ser ciudadanos democráticos responsables. Por tanto, la educación debe partir de los intereses y necesidades del niño, de manera que se enriquezca la interacción de éstos con el medio ambiente. El niño aprende haciendo, en la actividad física y en la mental como resultado de los patrones de pensamiento, partiendo de la interacción física y social. Esta visión social y optimista del ser humano propuesta en la filosofía pragmática apoya el valor de las experiencias, el ambiente, la comunidad y la familia en el desarrollo de un currículo de kindergarten de excelencia. Molina Iturrondo (1994, p. 4) resume los elementos más importantes del pragmatismo de la siguiente manera:

- En la niñez se aprende haciendo.
- El desarrollo en la niñez se define como el progreso sistemático a través de una serie de etapas que se suceden en un orden determinado.
- La educación individualizada es el mejor medio para satisfacer las necesidades del niño y la niña.

- La meta educativa es lograr el más alto nivel o etapa de desarrollo.
- El logro de los objetivos educativos requiere un ambiente que presente conflictos cognoscitivos que sean solucionables en la niñez.
- Los niños son seres intelectualmente activos que se estimulan con los conflictos cognoscitivos, que organizan y canalizan la experiencia, tanto en el aspecto cognoscitivo como en el aspecto emocional.
- El conocimiento es producto del proceso activo de cambio en los patrones de pensamiento que ocurren como resultado de la interacción y las experiencias al solucionar conflictos cognoscitivos.
- Existe una relación estrecha entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo moral, ya que este último es resultado de la interacción social en situaciones de conflicto.

Este fundamento filosófico se sustenta con los planteamientos teóricos de diversos investigadores como Jean Piaget y Lev S. Vigostki, así como con la teoría de desarrollo psicosocial de Erik Eriksson.

• • • Las Ideas de Jean Piaget

A lo largo del siglo XX, Jean Piaget delineó una teoría del desarrollo cognoscitivo que revolucionó la manera en que se define el aprendizaje. De su teoría se desprenden varios principios relacionados con el aprendizaje que tienen implicaciones para la educación preescolar. Entre dichos principios se destaca que los niños son aprendices activos, que construyen y reconstruyen el conocimiento al interactuar con el ambiente físico social. La interacción con el medio ambiente es clave para el desarrollo de la inteligencia y para el aprendizaje. Una vez el párvulo interactúa en el ambiente, se genera un desequilibrio en el intelecto que provoca la construcción o modificación de estructuras mentales. Estos supuestos se complementan con el modelo de las etapas y sus postulados sobre el origen del conocimiento.

Piaget (1978) identificó cuatro etapas cognoscitivas: sensoriomotora (0 a 2 años), preoperacional (2 a 7 años), operacional concreta (7 a 12 años), y operacional formal (12 años en adelante). La etapa sensoriomotora comprende los dos primeros años de vida, cuando se sientan las bases para la inteligencia a través de la creación de estructuras mentales de origen sensoriomotor y motor. En esta etapa se originan las bases para la función simbólica. Además, se comienzan a construir los esquemas sensoriomotores que se seguirán transformando en las etapas subsiguientes. En la etapa preoperacional que alcanza desde el final de la infancia - dieciocho (18) meses a dos (2) años hasta los siete

(7) años emerge la función simbólica. Esta se refleja en un desarrollo rápido del lenguaje oral y de otras actividades simbólicas como el lenguaje escrito, las expresiones gráfico-artísticas, el juego dramático y la expresión musical.

Jean Piaget (1978) describió tres tipos de conocimiento que ocurren interactivamente, mediatizados por las interacciones de la niñez con su entorno físico y social:

- **El conocimiento físico** - Este parte de la realidad externa observable, de las experiencias perceptivas en el mundo físico (DeVries & Kohlberg, 1987).
- **El conocimiento logicomatemático** - Es de naturaleza abstracta, parte de las relaciones construidas mentalmente en el individuo al trascender las características físicas de los objetos y crear relaciones cuantitativas nuevas que sólo existen en el intelecto del niño. Para la etapa preescolar, los conceptos de orden, y clase así como la construcción mental del número, son esenciales para el desarrollo aritmético posterior (Kamii, 1982).
- **El conocimiento socio-convencional** - Es arbitrario y parte de convenciones socio-culturales tales como el lenguaje, los modales y otros (Bredekamp & Rosegrant, 1992).

Como resultado de la interacción con el ambiente, en la niñez se desarrollan estructuras mentales, a las que Piaget llamó esquemas. Estas se adaptarán o modificarán en virtud de la interacción. Según Piaget, hay dos procesos complementarios para organizar sus experiencias con el propósito de integrarlas: la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al proceso por el cual el niño incorpora y comprende sus experiencias de acuerdo con los esquemas que ya posee. La acomodación se refiere al proceso de modificar los esquemas existentes, considerando elementos ambientales que no puede obviar o crear esquemas nuevos (Thomas, 2000).

Para Piaget hay cuatro fuerzas que se integran y determinan cómo opera el sistema de asimilación-acomodación en el desarrollo de cada niño:

- **Maduración del sistema nervioso**
- **La interacción con objetos concretos** - Implica la exploración y el descubrimiento sobre lo que le ocurre a objetos que se manipulan, observan, escuchan y huelen directamente. Desarrolla hipótesis y construye conocimiento sobre las cosas y cómo funcionan.
- **La interacción social** - Provee para la transmisión del conocimiento sociocultural y depende de las relaciones que se entrelazan con las personas en el entorno. El conocimiento sociocultural es altamente arbitrario pues depende de la cultura.
- **El equilibrio** - Mantiene el balance entre las tres fuerzas anteriores.

En esencia, Piaget elaboró una teoría que coincide con la filosofía pragmática. Según Piaget el desarrollo humano es producto de la interacción entre la herencia biológica y el medio ambiente, de cuyas transacciones el individuo construye su conocimiento. Para Piaget, el aprendizaje no es un fenómeno externo, sino el reflejo de una construcción mental de los niños y producto de un conflicto o desequilibrio cognoscitivo. El conocimiento es un proceso de construcción activa basado en las interacciones con el mundo social y físico (Bredenkamp, 1987; Bredenkamp & Rosegrant, 1992). La experiencia física directa y la transmisión social de la escuela facilitan los procesos de adaptación y organización y contribuyen al desarrollo integral de la niñez (Thomas, 2000).

• • • Las Ideas de Lev S. Vigostki

La influencia de la interacción social en la formación de la mente y los procesos mentales superiores fue elaborada por el psicólogo ruso Lev Semenovich Vigostki. Su trabajo ha ejercido influencia en la psicología y en la educación contemporánea desde la década de los 80. Su teoría sobre el desarrollo del pensamiento está basada en una concepción dialéctica del ser humano y de la sociedad. Aunque el enfoque de la teoría es sociohistórico, ésta se ubica en el paradigma cognoscitivo-interaccionista. Para Vigostki, el individuo asume un papel activo en sus procesos de pensamiento; o sea, el sujeto es un ser activo en la sociedad por lo que el pensamiento se forma en interacción con los demás. Vigostki (1978) hizo grandes contribuciones al estudio del desarrollo mental, y planteó que el aprendizaje tiene lugar en un entorno social y cultural.

Cada sociedad inventa sistemas de signos y símbolos que son utilizados por los individuos que conviven en la sociedad para comunicarse, entre los que se destaca el lenguaje. La niñez se relaciona con el contexto social, a partir del cual se “interiorizan las estructuras intelectuales, cognitivas y mentales apropiadas culturalmente, así como sus funciones” (Vigostki, 1978, p. 54), mediante la interacción social, como es el lenguaje hablado y el escrito. Primero, se utilizan herramientas para actividades prácticas y signos para las simbólicas, porque “las actividades simbólicas son posibilitadoras de una función organizadora específica, que penetra en el proceso de uso de instrumentos que producen formas de comportamiento fundamentalmente nuevas” (Vigostki, 1978, p. 24). Por esta razón, llega el momento en que el lenguaje precede a las acciones que el niño planifica. El aprendiz expresa oralmente la acción que llevará a cabo; o sea, expone lo que va a escribir. En otras palabras, el lenguaje es mediatizador entre el niño y la acción; y a su vez, entre la acción y el pensamiento.

En la teoría de Vigostki se destaca un concepto particularmente relevante para la educación preescolar: la “zona de desarrollo próximo”. Vigostki (1978, p. 133) la definió como la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial a través de

la resolución de problemas bajo la guía de un adulto en colaboración con un compañero más capaz”. Berk y Winsler (1995, p. 26) sugirieron que la zona de desarrollo próximo “es una zona dinámica de sensibilidad en la cual el aprendizaje y la cognición se desarrollan”. El sujeto no puede llevar a cabo una tarea solo, pero la puede realizar con ayuda de otra persona que evoque la función mental. Para apoyar dicho proceso, es importante proveer diversidad de actividades. De esta manera, el desarrollo potencial se convertirá en el desarrollo actual para que él sea capaz de ejecutar sin ayuda, la operación.

El concepto de zona de desarrollo próximo está relacionado con la idea que planteó Vigostki en torno al lenguaje. Para Vigostki (1978), el adulto es quien provee ayuda al niño para que aprenda e interiorizar el lenguaje. Los preescolares logran establecer una relación entre el lenguaje y la acción a través de su interacción social. En esta interacción, el lenguaje y la acción se utilizan como instrumento para categorizar y organizar la visión del mundo. Por tanto, el lenguaje está íntimamente relacionado con el contexto socio histórico y con el pensamiento. Vigostki recalcó que en su origen el lenguaje y el pensamiento son funciones separadas. Por lo tanto, en la infancia, el pensamiento es no verbal y el habla no es intelectual. El momento crucial para el desarrollo del pensamiento conceptual es cuando el habla comienza a ser intelectual y el pensamiento comienza a ser expresado oralmente. Esto se inicia cuando se descubre que cada cosa tiene nombre. Entonces se comienza a preguntar cómo se llama cada objeto, lo que a su vez incrementa el vocabulario (Vigostki, 1978).

Para Vigostki (1978), el adulto es quien provee nombre a las cosas. Por tal razón, Vigostki estaba convencido de que sin la interacción social con el adulto, el niño no se apropiaría del lenguaje. Para Vigostki, el lenguaje se convierte en una herramienta en el proceso de aprender a pensar (Thomas, 2000, p. 320). Aunque, según su teoría, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan de forma independiente, es durante los años preescolares que las dos funciones se van integrando, pero nunca totalmente, ya que siempre permanece el pensamiento no-verbal y el habla no-conceptual (Thomas, 2000). Por lo tanto, el maestro o maestra tiene que ser consciente del papel del lenguaje en el desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más sofisticadas.

En su teoría de desarrollo, Vigostki señala los años preescolares, entre los tres (3) y los siete (7) años, como la etapa del juego en la cual la niñez se envuelve en el juego creativo y en la actividad simbólica (Thomas, 2000). Por lo tanto, las actividades educativas deben estar diseñadas de acuerdo con las zonas de desarrollo próximo y deben ser de naturaleza creativa en un ambiente que estimule el juego simbólico y que fomente el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

... La Teoría Psicosocial de Erik Eriksson

Un teórico que estableció una serie de etapas relacionadas con el desarrollo social y emocional lo fue Erik Eriksson. Eriksson sustituye el enfoque sexual de Freud y se refiere al desarrollo de una personalidad saludable. Su teoría presenta una serie de crisis sucesivas que al ser superadas, facilitan el desarrollo de la personalidad saludable a lo largo de la vida. Para poder entender la tercera crisis que surge en los años preescolares, debemos conocer las dos crisis anteriores que sirven como base (Feeney et al. 1987; Thomas, 2000).

- **Confianza vs. desconfianza** - La diligencia y sensibilidad de los padres hacia las necesidades del infante serán determinantes para que desarrollen un sentido de confianza hacia los demás.
- **Autonomía vs. vergüenza y duda** - Se encuentran en lucha al querer ser autónomos e independientes, pero si no se les apoya pueden desarrollar dudas sobre su capacidad para tomar decisiones.

Entre los tres y los seis años de edad aproximadamente ocurre la tercera crisis:

- **Iniciativa y responsabilidad vs. culpa** - El preescolar desarrolla interés, la exploración activa y la iniciativa en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hay que propiciar espacio y oportunidades para expresar la curiosidad y la creatividad natural. Las características positivas de esta crisis son el aprender a lograr que sucedan las cosas y el desarrollar sentimientos de conquista, de acuerdo con el placer que deriva al alcanzar los objetivos que se ha propuesto. Si esta exploración se ve como algo molesto e indeseable, y si los adultos demuestran preocupación excesiva, se puede coartar la iniciativa de la niñez, y crear un sentimiento de culpa. El exceso de castigo y comentarios críticos puede provocar la formación de un carácter extremadamente dependiente e irresponsable.

Todo ser humano está sujeto a conflictos de naturaleza subconsciente que afectan la conducta. Eriksson recalcó que crecer es la solución en la búsqueda de sentimientos de valía y autenticidad como personas, y que la manera en que los adultos responden y reaccionan al comportamiento de la niñez afecta el desarrollo de la personalidad. La teoría ha ejercido influencias positivas en programas educativos, al destacar la importancia medular que reviste el desarrollo emocional de la niñez y la necesidad de alentar su expresión creativa como un medio de manejar sus sentimientos y conflictos. La niñez se desarrolla en interacción con él y su entorno social.

• • • El Enfoque Humanista de la Educación Temprana

Por otro lado, un aspecto fundamental en la educación temprana es lo concerniente al enfoque humanista. Este enfoque concibe las emociones, la personalidad y la autorrealización como los elementos responsables de la conducta de un individuo. El proceso de aprendizaje es visto dentro del contexto de la motivación, sentimientos y percepciones del individuo, sin adentrarse en los procesos cognoscitivos. Debido a que esta postura se centra en la personalidad y en el potencial humano, su influencia en la educación radica en la comprensión de las dinámicas intra e interpersonales que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La meta al guiar el desarrollo de la niñez es estimular la expresión de la naturaleza interna de cada niño (Thomas, 2000). La conducta está motivada por el deseo del individuo de satisfacer sus necesidades (Thomas, 2000). Abraham Maslow organizó estas necesidades de forma jerárquica, y propuso que las necesidades inferiores tienen que ser satisfechas para poder lograr las posteriores.

Autorrealización

Llegar a ser lo que uno puede ser

Estima

Autorrespeto, autoestima y reconocimiento de los demás

Pertenencia y amor

De familia, amigos y parejas, aprecio e intimidad

Seguridad

Estabilidad, sin temores ni ansiedades
necesidad de estructuras, límites y orden

Fisiológica

De aire, alimento, descanso y equilibrio con el cuerpo

El desarrollo de la personalidad saludable tiene tres aspectos relacionados con la percepción que cada uno tiene de sí mismo: el autoconcepto, la autoestima y el autoideal. El auto-concepto se refiere al conjunto de actitudes y percepciones que cada persona tiene de sí misma. El desarrollo del autoconcepto implica un proceso de diferenciación en el cual la niñez define quién y qué es en relación con el mundo que le rodea. La suma de lo que es; incluye sus ideas, actitudes, valores y creencias. El autoconcepto responde a la calidad de sus interacciones iniciales con su familia y quienes le rodean y con los sentimientos que se generan en sus relaciones. La autoestima es la convicción de que somos únicos, valiosos e importantes, independientemente de que enfrentemos situaciones negativas y como parte de las experiencias de la vida, y que las aceptemos sin menguar la percepción de nuestra valía. La autoestima se relaciona con los logros personales en la medida en que ayuda a la niñez a verse positivamente. El autoideal se refiere a lo que cada niño o niña quiere ser o lograr; sus expectativas están ligadas al autoconcepto y la autoestima. Por lo tanto, es importante reconocer esta relación y estimular las aspiraciones realistas que impulsen el progreso de la niñez.

El desarrollo de un autoconcepto saludable lleva al individuo a la autorrealización y a tener una percepción sobre sí mismo, sus habilidades y su potencial según su función en sociedad. Esta actitud estimula la independencia y autonomía de la niñez, lo cual es necesario para el desarrollo óptimo e integral. La niñez independiente, autónoma, confiada de sí misma se enfrentará a nuevas situaciones aplicando sus destrezas de pensamiento, solución de problemas y toma de decisiones.





SÍNTESIS DE LOS FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA

“Niños y niñas creando en el kindergarten”

La revolución conceptual en torno a la educación preescolar, ocurrió particularmente con creciente comprensión de los procesos de aprendizaje. Asimismo provocó una revisión sobre los contenidos y los materiales más adecuados para facilitar el proceso de aprendizaje en los años preescolares. A partir del 1987, la publicación sobre prácticas educativas apropiadas de NAEYC destacó varias presunciones sobre el aprendizaje y el desarrollo en la niñez, que se apartan de los enfoques maduracionistas y conductistas que han predominado en Puerto Rico. Bredekamp (1987, p. 51-52) por ejemplo destacó la idea de Dewey de “aprender haciendo”. “El preescolar construye el conocimiento acerca del mundo físico y social a través de la interacción que genera con los objetos y con las personas”. Los niños no necesitan aprender forzadamente; ellos están motivados por lo que tiene sentido en su mundo. Este planteamiento encamina la educación preescolar hacia la creación de un currículo significativo, que tome en consideración la edad, intereses, habilidades y experiencias del niño, partiendo de sus dimensiones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas, cognoscitivas y creativas.

En otras palabras, el currículo debe ser integral y centrado en el niño. La interacción social es fundamental para el desarrollo social y emocional. A su vez las prácticas educativas deben ir dirigidas a la exploración de talentos y habilidades, así como a la construcción y transformación del conocimiento. En esencia el currículo tiene que estar fundamentado en los principios del desarrollo y el aprendizaje (Bredekamp & Rosegrant, 1992; Villarini, 1991).

PRINCIPIOS SOBRE EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE	
PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
1. El aprendizaje parte del alumno.	El aprendizaje está orientado por los propósitos y metas a las que el aprendiz aspira, guiado por la motivación intrínseca que se fortalece en un ambiente de respeto y de reconocimiento.
2. En la niñez se aprende a través de la interacción social y física.	La interacción social incluye las relaciones con los adultos y con otros niños, las cuales son necesarias para el desarrollo cognoscitivo de las competencias sociales y de un autoconcepto positivo mientras utiliza sus destrezas de cooperación y reciprocidad características de nuestra sociedad democrática. La interacción física le permite manipular y experimentar con objetos y establecer hipótesis que comprobará o rechazará luego de probarlas.
3. En la niñez se construye el conocimiento activamente.	La actividad física y mental producto de sus interacciones con el ambiente parte de su búsqueda por entender su mundo. En la niñez se organizan las experiencias mentalmente de forma estratégica y personal y establecer hipótesis que intentarán comprobar mental y físicamente observando y modificando sus esquemas mentales previos (asimilación y acomodación). Los errores reflejan esa continua exploración y demostrar el conocimiento que posee y los procesos mentales que utiliza para la solución de los conflictos que encuentra. Los errores no se ven como carencias intelectuales sino como calidad en la construcción de conocimiento.
4. El aprendizaje refleja un ciclo recurrente.	Villarini (1991) presenta este ciclo de reconocimiento, exploración, investigación y utilización (Bredenkamp & Rosegrant 1992) como fases: preparación (reconocer, explorar y activar conocimiento previo) procesamiento (investigar, asimilar, desarrollar la metacognición) y la

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
	<p>integración y transferencia (cuando se utiliza o aplica lo aprendido). Este proceso requiere que la niñez preescolar manipule el ambiente para poder construir el conocimiento. Primero se reconoce el fenómeno a través de experiencia directa: luego se explora utilizando los sentidos. Al investigarlo se analiza y compara con su conocimiento previo; y regula y dirige; el maestro o maestra es un figura de apoyo que facilita experiencias y materiales y enriquece las actividades (Bredekamp & Rosegrant, 1992).</p>
<p>5. La motivación para aprender es intrínseca.</p>	<p>La motivación es parte de la curiosidad y del deseo de descubrir y aprender que se tienen en la niñez. Los intereses le llevan a explorar el medio ambiente y es responsabilidad del maestro proveer materiales y facilitar experiencias que provoquen conflicto cognoscitivo que si es pertinente le impulsará a buscar alternativas y soluciones refinando los procesos mentales. Si el maestro parte de los intereses de la niñez, las actividades serán pertinentes y significativas y fomentarán actitudes positivas, iniciativa, curiosidad, atención, autodirección, competencia y amor al aprendizaje.</p>
<p>6. En la niñez se aprende a través del juego.</p>	<p>Tanto el juego espontáneo como el juego dirigido fomentan el aprendizaje al permitir explorar y manipular su medio ambiente. El juego simbólico contribuye al desarrollo del pensamiento representativo vital para las operaciones abstractas características de la educación elemental. El juego permite practicar destrezas, explorar sentimientos, solucionar problemas, y desarrollar un sentimiento de logro mientras estimulan la imaginación. El juego se enriquece con las intervenciones reguladas del adulto quien prepara el ambiente y facilita materiales, participando sin interrumpir la actividad. El juego grupal así como el individual contribuyen al desarrollo social, intelectual, físico y emocional.</p>

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
7. El desarrollo y el aprendizaje en la niñez se caracterizan por la variación individual.	El desarrollo es un proceso total e integrado, que depende de la interacción entre la herencia genética (maduración) y el medio ambiente. Este proceso se refleja en cada niño y niña de manera individual. Apreciar las diferencias individuales requiere un currículo que sea apropiado al desarrollo cronológico y personal.
8. En la niñez se actualiza el potencial humano.	A través de la actividad, en la niñez se pone de manifiesto la actualización del potencial humano, mientras evidencia la presencia de un potencial latente e incipiente.



IMPLICACIONES CURRICULARES DE LOS PRINCIPIOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

“Currículo: experiencias enriquecedoras para el desarrollo integral en la niñez”

El desarrollo en la niñez temprana abarca las dimensiones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas, creativas y cognoscitivas. Para atender estos aspectos se requiere un programa de excelencia enmarcado en las prácticas apropiadas que son procedimientos o actividades idóneas para educar en la niñez temprana. El término prácticas apropiadas fue adoptado por la “**National Association for the Education of Young Children**” (NAEYC) en 1986 con el propósito de proveer los lineamientos que debe seguir todo programa educativo enfocado en la niñez temprana. La NAEYC enmarcó las prácticas apropiadas en dos criterios: la edad y las diferencias individuales (Bredekamp & Coppler, 1997). La edad toma en cuenta la secuencia del desarrollo y del crecimiento durante los primeros años y la particularidad del funcionamiento en cada edad. Por otra parte, hay que considerar las diferencias individuales que incluyen la personalidad, el estilo de aprendizaje y el trasfondo familiar y cultural (Bredekamp & Coppler, 1997).

A la luz de las prácticas apropiadas, el diseño curricular en la educación preescolar responderá a perfiles de desarrollo, a los intereses y las necesidades de los estudiantes, así como al contenido, a la metodología y a los principios del desarrollo y aprendizaje que son la base del programa. Las implicaciones de esta concepción para el proceso educativo son las siguientes:

- El currículo fomenta una interacción estimulante, abierta y positiva entre la niñez y el ambiente físico y social de la escuela y con el fin de promover el desarrollo saludable y equilibrado de la personalidad.
- El currículo provee actividades de expresión efectiva como medio a través de las cuales se pueda lidiar y superar exitosamente las crisis inherentes al desarrollo psicosocial en la niñez temprana.
- El currículo integra los temas del civismo, los valores, la conciencia ecológica, las artes y la cultura puertorriqueña.
- El contenido curricular propicia el desarrollo de la autoestima y de la iniciativa en la niñez a través de actividades variadas, enriquecedoras y estimulantes, en las cuales pueda obtener logros satisfactorios, que sirvan de base para el desarrollo de la confianza en las capacidades y en la recién adquirida independencia.

- El currículo provee espacio y oportunidades propicias para explorar, experimentar e interactuar con situaciones, personas y materiales que sean pertinentes.
- El currículo es apropiado a los niveles de desarrollo, a las diferencias individuales y debe proveer para la evaluación auténtica del progreso y de aprendizaje en la niñez temprana.
- La planificación curricular gira alrededor de la actividad concreta y de la manipulación de materiales apropiados como elementos imprescindibles para la construcción de conocimiento.
- El currículo incorpora el juego como el medio idóneo para estimular el desarrollo cognoscitivo de la niñez y es, a su vez, una manifestación dinámica del desarrollo y aprendizaje del niño (Almy, Nicoloupoulou & Ervinn Tripp, 1991; Berta, 94, Bredekamp, 1997; Pzagit, 1967; Scales, B., Vigostki, 1978).
- El currículo provee oportunidades frecuentes para la realización de actividades creativas, abiertas y divertidas que le permitan al niño representar sus experiencias y conocimientos a través de los diferentes sistemas de representación simbólica, tales como las artes pictóricas, la expresión corporal y la escritura inventada.
- El currículo y la creatividad estimulan el desarrollo de destrezas de pensamiento, la reflexión mediante actividades mediatizadas por el lenguaje oral y escrito, para la investigación, y la solución de problemas, entre otros.
- El currículo propicia la participación de los padres, agentes fundamentales en el desarrollo de la niñez, a través de actividades encaminadas a fomentar una interacción positiva y satisfactoria entre el niño y su núcleo social inmediato.
- El currículo está organizado de manera que responda al desarrollo integral y total de la niñez, evitando la fragmentación, y promoviendo el desarrollo óptimo de cada niño del programa.
- El currículo de intervención educativa responde a las necesidades de los niños y debe estar dirigido al desarrollo de las destrezas sensoriales, perceptivas, motoras, de ayuda propia y lenguaje. Recalca la importancia de ofrecer actividades para el desarrollo de la imagen del cuerpo, literalidad, direccionalidad, coordinación motora, percepción, memoria auditiva y visual, secuencia, seguimiento de direcciones, conceptos numéricos, estimulación del lenguaje así como actividades dirigidas a las bellas artes, entre otras (Nieves Torres, 2002).
- El currículo provee para el desarrollo de la alfabetización temprana a través de actividades que responden a la necesidad de que el niño comprenda lo que le rodea, especialmente el texto impreso, y de un ambiente que demuestre que la lectura y la escritura son procesos del desarrollo social y cognitivo.

- El currículo facilita y promueve el uso de la literatura infantil como experiencia de disfrute, mientras el niño desarrolla, construye los conceptos y destrezas necesarias para aprender a leer y a escribir de forma pertinente a sus necesidades e intereses.

El educador tiene la responsabilidad y el deber de enfrentarse al reto de estimular en la niñez los procesos de pensamiento, la comunicación, la sensibilidad, el juicio valorativo ético, cívico y estético, la autoestima, el conocimiento de sí mismo, y la conciencia ambiental de manera que se logre una transformación en el currículo preescolar.

En resumen, para que el currículo sea pertinente y apropiado para la niñez, debe partir del juego como elemento fundamental y a su vez considerar la integración curricular para promover la construcción de conocimientos sobre el mundo que le rodea, describir lo que aprende, estructurar los conocimientos, comprobar hipótesis y presunciones y solucionar problemas (Bredekamp & Rosegrant, 1992).





EL JUEGO Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR ASPECTOS FUNDAMENTALES EN EL CURRÍCULO

“Investigamos y aprendemos acerca de diversos temas en el kindergarten”

Grandes filósofos y estudiosos de la niñez han destacado la importancia del juego en el desarrollo del niño; entre ellos Locke, Rousseau y Froebel. Este último destacó la idea de que el juego era una actividad mental y educativa a través de la cual en la niñez se adquiría equilibrio armonioso del cuerpo y de la mente; además, era el medio para expresar el pensamiento y los sentimientos. Dichas experiencias eran herramientas que le permitían establecer una relación independiente, expresar su creatividad, producir, autoeducarse y autodesenvolverse.

Otros investigadores, teóricos y educadores han recalcado el juego como proceso de aprendizaje; entre ellos Dewey, Piaget, Montessori y otros. Entre las ventajas del juego se encuentran las siguientes (Castillo, Maldonado, Montes, Vázquez, 2000, p. 173):

- “El juego es esencial para el desarrollo integral del niño.
- Toda experiencia de aprendizaje debe fundamentarse en el juego como medio para lograr sus fines.
- El juego garantiza un mayor aprendizaje de conocimientos, competencias, hábitos, actitudes y valores.
- El juego desarrolla y fortalece el desarrollo socioemocional.
- El juego como estrategia de aprendizaje promueve la transmisión de un currículo centrado en las potencialidades y necesidades del niño.
- El juego es una característica de todos los seres humanos en todas las etapas”.

Los niños en edad preescolar llevan a cabo diversos tipos de juegos, entre los que se destacan el juego paralelo, colectivo, cooperativo, el juego libre, y el estructurado. En el ambiente preescolar debe haber un balance entre los juegos que se promueven. Específicamente las actividades educativas deben partir de un objetivo y propósito que contribuya al desarrollo integral. El conocimiento sobre el desarrollo en la niñez ayuda al educador a establecer metas realistas, a reconocer y aceptar de las diferencias individuales y culturales, y le prepara como promotor del desarrollo óptimo temprano.

El maestro parte de lo que la niñez conoce hacia lo que desconoce, facilitando retos cognoscitivos que lleven a construir el conocimiento nuevo y modificar el previo. Por tanto, el estudiante construye sobre el mundo que le rodea, describe lo que aprende, estructura el conocimiento, prueba sus hipótesis y presunciones y soluciona problemas. Las ideas, los conocimientos y los conceptos se entrelazan para que el estudiante establezca y atribuya significado personal y social a su realidad.

El estudio de diversas disciplinas en el salón de kindergarten permite a desarrollar bloques de contenido que se integren en temas unificadores, diseñados para enriquecer la comprensión y la profundidad del contenido. Éstos deben ser pertinentes al contexto social y cultural y a las necesidades e intereses individuales dentro del grupo. Los bloques de conocimiento tienen que coincidir con las competencias, destrezas, actitudes y aptitudes que se pretende desarrollar en el kindergarten, según se establece en los documentos de los programas académicos. El currículo integrado incorpora contenidos y competencias de áreas temáticas. Permite organizar los aprendizajes comunes de las destrezas de vida que sean fundamentales para el desarrollo del ser humano. Esto implica la unidad y el uso pragmático de las disciplinas (Beane, 1991; Bran, 1991; Mollet, 1991; Vars & Bearne, 2002, citados en Ortiz, 2003).

Algunos de los modelos de integración son los siguientes (Ortiz, 2003):

- **Modelo conectado** - Se establecen conexiones a través de un tema, una destreza o un concepto.
- **Modelo nidado** - Se selecciona un tema y en cada asignatura se trabaja con las destrezas de pensamiento.
- **Modelo secuencial o seriado** - Se seleccionan temas o unidades para que cada maestro trabaje y relacione los conceptos en las materias.
- **Modelo compartido** - Los maestros de cada disciplina planifican la enseñanza para relacionar conceptos o ideas.
- **Modelo tejido** - Se entrelazan los contenidos de las disciplinas.
- **Modelo hilado** - Se relacionan las destrezas de las inteligencias múltiples a través de todas las disciplinas.
- **Modelo integrado** - Se entrelazan conceptos, destrezas y actitudes a través de las disciplinas.
- **Modelo inmerso** - El estudiante lleva a cabo el estudio e integra la información a los temas de interés.
- **Modelo de red o redado** - El estudiante realiza las conexiones interiormente.

En el kindergarten se trabajará con experiencias encaminadas a integrar las diferentes materias y áreas del desarrollo bajo un tema unificador.

El enfoque de integración curricular conlleva establecer bloques de tiempo que permitan el desarrollo de actividades y prácticas apropiadas al nivel, por lo que el horario es un componente fundamental de este aspecto. A continuación se establecen las secciones del horario.

- **Actividades espontáneas para la exploración de talentos e intereses** - Los estudiantes trabajan libremente en los centros.
- **Actividades de inicio** - Este bloque de tiempo debe ser utilizado para iniciar formalmente los trabajos del día, así como para saludarse y conversar sobre las actividades que se llevarán a cabo.
- **Reunión de grupo grande** - Durante este período se introduce el tema que se desarrollará y se realizan diversas actividades, entre ellas la lectura y escritura compartida. Estas actividades deben fomentar la integración del currículo.
- **Trabajo en los centros de interés** - Las actividades que se desarrollan en los centros son parte de la secuencia del desarrollo del tema. Los niños trabajan en subgrupos en cada centro y rotan durante el desarrollo del tema.
- **Actividades de grupos pequeños** - En este período se desarrollan actividades dirigidas por el maestro para fomentar la individualización. El maestro puede trabajar con grupos pequeños mientras el resto de los estudiantes trabaja espontáneamente en las áreas.
- **Talleres artísticos** - Durante este período el maestro especialista desarrolla con los estudiantes diversas actividades, las cuales se deben enmarcar en la temática discutida en el salón de clases, integrándolas a las bellas artes, la educación física y otras disciplinas. Los talleres serán realizados por el maestro de bellas artes, educación física, inglés u otro especialista.

El kindergarten ofrece las primeras experiencias educativas que marcan los estudiantes de nuestro sistema educativo. Por lo tanto, las prácticas educativas deben estar sólidamente fundamentadas en investigaciones relacionadas con el desarrollo de la niñez. A su vez, es imperativo que el ambiente escolar invite a la construcción del conocimiento, la exploración, la búsqueda de solución, así como a la propiciación de una cultura de paz.

Uno de los elementos del ambiente escolar que fomenta la construcción del conocimiento es la organización de centros de aprendizaje. Los centros de aprendizaje responden a la filosofía educativa de lograr la construcción del conocimiento de una manera individualizada y autodirigida a través de la exploración y de la búsqueda de posibles soluciones a simples problemas. La niñez en edad temprana está ávida por construir y reconstruir el conocimiento a través de actividades significativas.

Los centros de aprendizaje facilitan y promueven:

- El autocontrol
- La participación activa
- La toma de decisiones, seguir instrucciones
- El aprendizaje individual
- Las experiencias de aprendizaje cooperativo.

Por su parte la realización de actividades en los centros de aprendizaje contribuyen y responden:

- A los estilos de aprendizaje
- Al desarrollo de habilidades y talentos
- La integración curricular
- Al trabajo en grupos pequeños.

La interacción del niño con sus compañeros y maestros en los centros de aprendizaje debe estar mediatizada por el lenguaje, la observación directa e indirecta, y por la intervención física del par competente. Los niños trabajan cuando saben que el maestro o la maestra los observa y aprueba lo que hace; esto a través de la interacción del adulto con comentarios sin esperar respuesta o con preguntas abiertas para promover la expresión oral y el pensamiento crítico. La comunicación permite que el niño realice su trabajo y busque ayuda cuando tenga dificultad para dirigir su aprendizaje.

Para lograr exitosamente la realización de actividades educativas en los centros de aprendizaje, es importante considerar los siguientes aspectos (Vukelich, 2003):

- Los centros se organizan de acuerdo con el tamaño y con la estructura del salón, así como, según la proporción entre adultos y estudiantes, las habilidades e intereses de los participantes, los recursos y materiales disponibles y el periodo de tiempo en que se utilizarán los centros de aprendizaje.
- Los centros activos y pasivos deben separarse. Los centros activos son: la música, los bloques, la carpintería, el arte dramático, la construcción y actividades para el desarrollo motor grueso. Los centros pasivos incluyen el arte, la investigación, el descubrimiento, la biblioteca, la exploración del lenguaje, y los juegos de mesa; entre otros.

- Los centros deben localizarse uno cerca del otro de acuerdo con las características de cada uno de ellos.
- Los centros deben estar organizados de tal manera que resulten autodirigidos y de fácil manejo para los niños. Por lo que se pueden utilizar ilustraciones, dibujos, carteles y símbolos para identificarlos. Los rótulos que identifiquen los centros, así como los materiales, deben estar colocados al nivel de los ojos de los niños.
- En cada centro debe haber materiales útiles que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y escrito, así como materiales que propicien la investigación.
- El centro de lectura y escritura debe invitar a la niñez a leer y escribir ya que el atractivo de este centro influirá en el desarrollo de las competencias lingüísticas. El diseño de este centro es esencial en el kindergarten.
- Los centros deben estar rotulados a la altura de la vista del estudiante. Esto incluye los tabloncillos de edictos, así como las áreas de exhibición de trabajos.

Los centros de aprendizaje se enriquecen con materiales que armonicen con el tema que se esté trabajando en el ambiente escolar. El trabajo en los centros se distingue porque ofrece variedad, y estimula la creatividad y el interés para llevar a cabo una actividad más compleja. El maestro puede ofrecerles a los estudiantes, pequeñas ideas y claves para trabajar eficazmente en los centros de aprendizaje. Esto va de la mano con la diversidad de experiencias que facilita el maestro para que el estudiante juegue, se divierta, construya y reconstruya su conocimiento. Los centros de aprendizaje tienen que ofrecer diversidad para que estimulen la independencia, y la seguridad, y al mismo tiempo invita a los estudiantes a expandir sus capacidades para que se aproximen a la zona de desarrollo próximo.

El maestro es el arquitecto e ingeniero del ambiente y tiene la responsabilidad de organizar el ambiente, jugar con el niño, dialogar, sugerir juegos, y modelar el juego entre otros. Estos elementos son esenciales para el logro de las competencias de las diversas dimensiones del desarrollo que promoverán el desarrollo integral y óptimo de la niñez.



COMPETENCIAS QUE SE ESPERA QUE LOGRE EL EGRESADO DEL KINDERGARTEN

“Desarrollo integral del niño y la niña: atención a las dimensiones físicas, lingüísticas, creativas, sociales, emocionales y cognoscitivas”

En la niñez se podrá construir el conocimiento al “explorar el ambiente físico y social activamente. Las interacciones sociales retan el intelecto; los materiales educativos concretos alimentan la imaginación tanto como el pensamiento conceptual” (Molina Iturrondo, 2003, p. E-73). En los años preescolares se crean los cimientos para que el estudiante logre un nivel de ejecución en el desarrollo y dominio de conceptos, destrezas y actitudes; a lo que Villarini (1991) ha llamado: las competencias. Estas competencias están basadas en los estándares. Los estándares son afirmaciones que establecen el conocimiento medular que debe poseer el estudiante (Association for Supervision and Curriculum Development, 1994). Estos pueden ser utilizados para dirigir el contenido curricular, así como establecer la ejecución esperada.

Los programas académicos de Español, Inglés, Ciencia, Matemáticas, Estudios Sociales, Salud Escolar, Educación Física y Bellas Artes contemplan en los documentos de los estándares los concernientes a cada nivel específicamente de kindergarten a tercer grado. Por ende, en este marco conceptual no se incluyen. No obstante, se especifican las competencias que se espera que logre un egresado del kindergarten del sistema público de enseñanza.



• • • Comunicación al Hablar, Escuchar, Leer y Escribir

El desarrollo del lenguaje es esencial para la formación del ser humano. El lenguaje oral se desarrolla en función de la calidad de la interacción de la niñez con los adultos que le rodean. Los conceptos sobre la lectura y la escritura se pueden desarrollar simultáneamente si son parte del medio ambiente físico y social con los cuales interactúa la niñez. Por tanto, las experiencias con los libros se deben iniciar desde la infancia para que el niño aprenda (Schickedanz, 1986; Molina Iturrondo, 1999):

- La función de los libros: incluso los convencionalismos sociales y culturales de los libros (dónde se comienza a leer, donde se termina de leer y en que dirección se lee; entre otros).

- El significado de la palabra impresa se construye a través de múltiples experiencias con la lectura de libros. Esta capacidad se enriquece si la niñez tiene un amplio conocimiento sobre el mundo, las personas, los objetos y los lugares.
- La palabra impresa y el habla se relacionan de forma particular. Esta relación se descubre mediante la exploración y experimentación con el material impreso.
- El lenguaje de los libros es diferente al coloquial.
- Los libros se pueden disfrutar. El componente emocional, cuando las experiencias de la niñez son positivas, es lo que garantiza que se sentirán luego motivados para leer y para apreciar la lectura mientras leen.
- Los patrones de interacción social característicos de la escuela. Mediante la interacción entre la niñez y los adultos que les leen, la niños aprenden patrones de preguntas y comentarios que facilitarán la aplicación de lo que aprenden en diferentes ambientes.

Por otro lado, para aprender a escribir en la niñez se tiene que saber cómo se relacionan la escritura y el habla, cómo el estilo de escritura varía según la situación y cómo va a reaccionar el lector ante lo que se escribe (Schickedanz, 1998). Los pequeños tienen que experimentar con la escritura en situaciones variadas, además de tener la oportunidad de escribir creativamente y producir escritos simultáneos. La literatura infantil facilita la construcción de este conocimiento al permitirle explorar la función de la escritura y permitirle comparar el conocimiento adquirido por medio de la lectura con el adquirido a través de otras experiencias. Aprender a escribir implica: escribir las letras del alfabeto; distinguir entre lo que es el dibujo y lo escrito, y saber cómo se relacionan la escritura y el habla (Schickedanz, 1990). El niño debe darse cuenta de que las letras no representan sílabas sino fonemas. Por tanto, es indispensable la exploración y exposición al texto dentro de un contexto significativo. Por otro lado, el niño debe aprender cómo la forma y el estilo de los textos varían según la situación, lo cual depende del propósito de la comunicación. El cuarto aspecto es la predicción de la reacción del lector. Esto requiere que la niñez esté consciente de la audiencia al escribir algo: la función comunicativa es un factor importante en el aprendizaje de la escritura. Cuando el niño demuestra este tipo de conocimiento, refleja procesos cognoscitivos avanzados al poder autorregularse y dirigir lo que quiere comunicar de forma que responda a las características de la audiencia. A su vez requiere:

- Interactuar con el lenguaje impreso
- Aprender que el lenguaje escrito representa sonidos y significados
- Aplicar estrategias para identificar el lenguaje escrito.

El lenguaje es el agente mediatizador de las experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, las actividades que combinan el diálogo y la interacción social, con la literatura infantil y

la letra impresa, son esenciales para que el niño pueda construir los conceptos relacionados con la lectura y la escritura. Así se desarrollarán no solo lectores independientes y escritores capaces de comunicarse, sino también individuos que reconozcan y aprecien el valor recreativo y funcional de la lectura y de la escritura dentro de nuestro contexto social.

En esencia, el aprendizaje del lenguaje es un proceso complejo y multifacético, por lo que requiere de variedad de términos y estrategias. La niñez en edad preescolar explora el lenguaje. Alrededor de los cuatro (4) a seis (6) años experimenta la lectura y la escritura emergentes; ésta es la base para la construcción del conocimiento del lenguaje.

La **Asociación Internacional de Lectura** y la **Asociación Nacional de Educación para la Niñez en Edad Temprana** (2000) establecen que al iniciarse el primer grado los niños se encuentran en la fase 3: lectura y escritura temprana. Luego entran en la fase de lectura y escritura transitoria, y de lectura y escritura independiente y productiva. Es a partir del cuarto grado que la lectura y la escritura son avanzadas.

La **Asociación Internacional de Lectura** (IRA) y la **Asociación Nacional de Educación para la Niñez en Edad Temprana** (NAYEC), establecieron las metas para el aprendizaje pertinente de la lectura y la escritura en la niñez temprana y, en particular, en los años preescolares. Durante la edad preescolar, en la fase de conciencia y exploración, ellos:

- Disfrutan al escuchar cuentos.
- Atribuyen significado a la letra impresa.
- Realizan intentos con la lectura y la escritura.
- Identifican etiquetas y rótulos del ambiente.
- Participan en juegos con rimas.
- Identifican algunas letras y las parean con sus sonidos.
- Utilizan letras que conocen o aproximaciones de ellas, para representar el lenguaje escrito.

Por su parte, la función del maestro en este nivel es la siguiente:

- Compartir libros con los niños
- Modelar la lectura con los niños
- Conversar sobre las letras y sus sonidos en contextos significativos y pertinentes
- Enriquecer el ambiente con material impreso y literario
- Releer las historias favoritas de los niños

- Involucrar a los niños en juegos con el lenguaje
- Promover actividades con el lenguaje a través del juego
- Estimular a que los niños y las niñas experimenten con la escritura
- Narrar y leer cuentos
- Fomentar la escritura en diarios
- Realizar con los niños el análisis literario
- Propiciar juegos con palabras, dramatizaciones.

Estas experiencias van dirigidas a fomentar el aprecio y deleite por la lectura de géneros literarios, así como a propiciar en el estudiante el deseo de comunicarse a través del lenguaje oral y escrito. El éxito en el kindergarten no se determina basándose en que el niño lea o no lea; porque al culminar el kindergarten el niño no tiene que dominar la lectura y la escritura convencional. Es importante destacar que éstos logran el desarrollo del lenguaje oral y escrito a través de experiencias apropiadas de acuerdo a su nivel de desarrollo, intereses y talentos.

Durante la fase de lectura y escritura experimental, en el kindergarten se:

- Se disfruta de la lectura y de la narración de cuentos o textos informativos.
- Se utiliza el lenguaje descriptivo para explicar y explorar.
- Se reconocen letras y se parean con sus sonidos.
- Se demuestra familiaridad con rimas y sonidos iniciales.
- Se comprenden conceptos familiares de la lectura tales como la orientación de izquierda a derecha, de arriba abajo, y otros conceptos sobre el material impreso.
- Se escriben letras del alfabeto y algunas de las palabras de uso frecuente.

Los maestros de kindergarten contribuyen al desarrollo de los conceptos básicos sobre la palabra impresa, y a la experimentación con el lenguaje al:

- Estimular a los niños para que dialoguen sobre sus experiencias con la lectura y la escritura
- Proveer oportunidades para explorar e identificar los símbolos y sonidos en contextos significativos
- Proveer oportunidades diarias para escribir

- Ayudar a que los niños, durante el proceso de escribir, mezclen y segmenten las palabras que les interesan, según sus sonidos particulares, y combinen los sonidos con la palabra total (por ejemplo, escribir la palabra despacio y pronunciar sus sonidos mientras la escriben)
- Leerle a los niños con frecuencia
- Crear un ambiente literario rico en el cual los niños puedan involucrarse de forma independiente con la lectura y la escritura.



**METAS PARA QUE LA NIÑEZ CONSTRUYA LAS BASES PARA
APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR**

**(Asociación Internacional de la Lectura & Asociación Nacional de Educación
para la Niñez en Edad Temprana)**

ETAPA	FASE	CARACTERÍSTICAS
Preescolar	Conciencia y exploración	<p>Comparten libros con los niños.</p> <p>Modelan la lectura con los niños.</p> <p>Conversan sobre las letras y sus sonidos en contextos significativos y pertinentes.</p> <p>Enriquecen el ambiente con material impreso y literario.</p> <p>Releen las historias favoritas de los niños.</p> <p>Involucran a los niños y niñas en juegos con el lenguaje.</p> <p>Promuevan actividades con el lenguaje a través del juego.</p> <p>Estimulan a los niños para que experimenten con la escritura.</p> <p>Narran y lean cuentos.</p> <p>Fomentan la escritura en diarios</p> <p>Realizan con los niños el análisis literario</p> <p>Propician juegos con palabras y dramatizaciones.</p>
Kindergarten	Lectura y escritura experimental	<p>Disfruta la lectura y narración de cuentos o textos informativos.</p> <p>Utiliza el lenguaje descriptivo para explicar y explorar.</p> <p>Reconoce las letras y las parea con sus sonidos.</p> <p>Demuestra familiaridad con rimas y sonidos iniciales.</p> <p>Comprende conceptos familiares de la lectura tales como la orientación de izquierda a derecha, de arriba abajo y otros conceptos sobre el material impreso.</p> <p>Escribe letras del alfabeto y algunas de las palabras de mayor frecuencia.</p>

FASES PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	
ETAPA	FASE
Preescolar	Conciencia y exploración
Kindergarten	Lectura y escritura emergente
Primer grado	Lectura y escritura temprana
Segundo grado	Lectura y escritura transitoria
Tercer grado	Lectura y escritura independiente y productiva
Cuarto grado	Lectura y escritura avanzada

En el kindergarten se propician actividades para que los niños desarrollen las competencias lingüísticas. Es necesario puntualizar que estas competencias se van refinando durante los años escolares. Sin embargo, es durante la edad temprana que se crean los cimientos para el aprecio y aprendizaje del lenguaje.

En el Sistema Educativo nuestros niños están expuestos a experiencias en su lengua materna y a la vez se generan actividades dirigidas al descubrimiento y conocimiento de otros idiomas, específicamente el idioma inglés.

Algunas de las áreas en las que se trabaja en el kindergarten son:

- **Comprensión auditiva** - El niño escucha y demuestra comprender expresiones orales simples tales como instrucciones, preguntas, frases, palabras, canciones y narraciones de cuentos.
- **Comunicación oral** - Se comunica utilizando palabras y oraciones cortas. Interactúa con el lenguaje. Canta y recita rimas tradicionales.
- **Apreciación literaria** - Demuestra aprecio por la lectura de cuentos e historias con rima, ritmo y repetición.

El énfasis primordial en este nivel es exponer al niño a experiencias con otro idioma que le permitan desarrollar las destrezas y competencias auditivas y orales con el fin de crear las bases para la enseñanza de otro idioma.

Otras competencias que se desarrollan en el kindergarten son las siguientes.

Comunicación

- Escucha y ejecuta instrucciones orales.
- Conversa con sus compañeros, maestros y familiares.
- Escucha con atención.
- Narra sucesos en secuencia lógica.
- Nombra e identifica objetos, acciones y sucesos familiares.
- Describe objetos, acciones y sucesos familiares.
- Discrimina auditivamente sonidos y mensajes.
- Expresa oralmente ideas y sentimientos en torno a láminas, cuentos, poemas y canciones.
- Comunica sus ideas con claridad y coherencia.
- Sigue instrucciones orales.
- Pronuncia palabras correctamente.
- Habla en oraciones.
- Disfruta al jugar con palabras.
- Cuenta historias.
- Dramatiza e inventa palabras.
- Reconoce que el lenguaje oral se produce al emitir sonidos.
- Hace rimas y trabalenguas.
- Formula y contesta preguntas al escuchar historias.
- Incorpora palabras nuevas en su vocabulario.
- Expresa ideas mediante el lenguaje oral.
- Identifica palabras que inician igual.
- Conoce y utiliza palabras para describir (colores, formas, otros).
- Asocia los sonidos con las palabras.

Lectura

- Maneja correctamente los libros y otros materiales impresos.
- Predice al observar un libro y/o al escuchar una historia.
- Conoce las partes del libro.
- Identifica el título del libro y reconoce la función del autor y del ilustrador.
- Reconoce que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Establece relaciones entre la ilustración y el texto.
- Comprende que el mensaje escrito es el texto y, no la ilustración.
- Disfruta la lectura de géneros literarios.
- Lee su nombre.
- Conoce la relación entre algunas letras y su sonido.
- Reconoce y lee palabras de uso frecuente tales como: **sí, no, lo, las** y otras.
- Reconoce que el orden de las palabras escritas representa el orden de los sonidos de las palabras habladas.
- Predice historias basadas en ilustraciones e información.
- Establece la diferencia entre lo ficticio y lo real.
- Valora y disfruta la lectura de cuentos, poemas y rimas.
- Representa oral, visual o corporalmente cuentos y otros géneros literarios.
- Atribuye significado y lee contextualmente.
- Distingue las palabras como unidad del material impreso.
- Identifica por lo menos 15 letras del alfabeto, especialmente las de su nombre.
- Establece diferencias entre el texto y la ilustración.
- Reconoce que las letras son una categoría de grafías visuales que tienen nombre.

Escritura

- Explora el lenguaje escrito mediante la realización de escritos no convencionales.
- Comunica sus ideas mediante dibujos, letras y otros.
- Atribuye significado a sus producciones escritas.
- Utiliza el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica al escribir.
- Escribe su nombre y apellido.
- Escribe los nombres de familiares.
- Escribe historias al utilizar palabras y/o letras que conoce.
- Maneja instrumentos para escribir.
- Desarrolla la conciencia fonológica al escribir.
- Escribe letras y palabras.
- Establece la relación entre el texto y su expresión oral.
- Expresa sus ideas mediante el dibujo y la palabra escrita.

... Conciencia Social, Ética, Cívica e Histórica con Él y sus Semejantes: Competencias Socioemocionales

La aspiración primordial en el salón preescolar es promover la participación activa y democrática del niño en el ambiente social, y además, proveerle herramientas para que se convierte en un ciudadano productivo, reflexivo y democrático (Seefeldt, 1995). La convivencia social se propicia en un ambiente de respeto, en el que los ciudadanos fortalecen las destrezas sociales tales como: respeto, cooperación, participación democrática, toma de decisiones, comunicación, autocontrol y autoestima.

Los niños construyen su conocimiento social en ambientes que propician el aprendizaje sobre él mismo, su familia y sus comunidades. El desarrollo de actitudes y de valores a través del derecho de expresión, la igualdad y participación ciudadana, el respeto y la equidad son elementos fundamentales para el desarrollo integral. La construcción de conocimientos acerca de las personas, el mundo y la herencia cultural ocurre cuando la familia y la escuela promueven las destrezas y los valores que permiten que la niñez se adapte, interactúe, razone y adopte conceptos sociales y morales. Esto apunta al estudio

del niño desde su propia perspectiva, al estudio de temas y conceptos como la familia, el género, la sexualidad, la amistad, las normas, las reglas y los valores (Maccoby, 1980; Moore, 1979; Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Pope Edwards, 1986; Stengel, 1982 citados en Molina Iturrondo, 1994).

El currículo del kindergarten debe incorporar actividades dirigidas a desarrollar la sensibilidad, el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía, el juicio, los valores éticos, estéticos y morales en interacción con el medio ambiente, y los pares competentes, de manera, que el niño logre expresar sus ideas y sentimientos, así como el juicio emitido ante situaciones pertinentes y significativas. Estas actividades están mediatizadas por el diálogo, el consenso y la negociación individual y colectiva.

Mientras los niños van creciendo anteponen los pensamientos a los sentimientos. El desarrollo emocional de la niñez está sustentado en el estudio, análisis y evolución de la autoestima, la expresión, el manejo de sentimientos y emociones, el autocontrol (Molina Iturrondo, 1994), la automotivación, el autoconocimiento, la empatía y las relaciones interpersonales (Márquez, 2002). La interacción y las relaciones interpersonales en el ambiente preescolar llevan a los niños a analizar sus acciones, y las de sus compañeros, a través del respeto y la cordialidad. El niño construye el conocimiento acerca de sí mismo; por lo que identifica como sus características, fortalezas y debilidades, necesidades, talentos e intereses.

En esencia, el niño de edad temprana desarrolla sus dimensiones sociales y emocionales al:

- Expresar sus ideas y sentimientos
- Trabajar en forma cooperativa
- Dialogar con sus compañeros para resolver situaciones
- Establecer relaciones interpersonales
- Aceptar las diferencias de los demás
- Apreciar su patrimonio histórico-cultural
- Disfrutar al jugar
- Ser tolerante
- Compartir y cooperar con sus compañeros
- Establecer normas al jugar
- Participar en juegos
- Desarrollar el sentido del humor
- Establecer diferencias entre lo correcto e incorrecto

- Reconocer su responsabilidad como ciudadano
- Explorar el ambiente con responsabilidad
- Emitir comentarios con respeto
- Respetar las expresiones de sus pares
- Convivir con los demás sin mostrar un trato discriminatorio
- Visualizar la posición de los otros para intentar encontrar soluciones no violentas a situaciones conflictivas
- Participar en actividades con otros para compartir decisiones, resolver problemas y conflictos
- Conocer sus derechos y deberes.

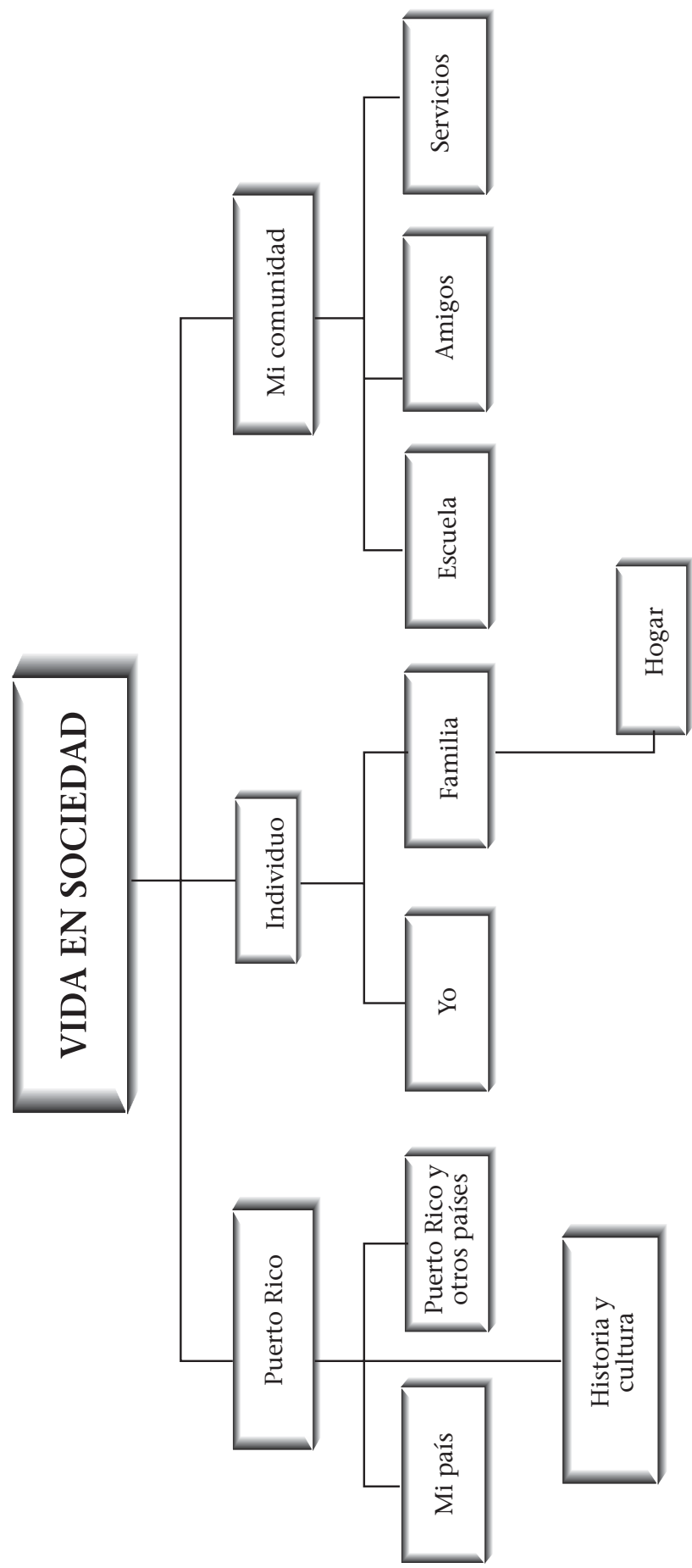
El educador de la niñez tiene que ser un facilitador de experiencia que propicie el desarrollo social y emocional de la niñez; lo cual permitirá que el niño logre el desarrollo óptimo de sus dimensiones cognoscitiva, lingüística, creativa y física.

La niñez en nuestra sociedad se enfrenta a cambios que constantemente trastocan los valores. La educación preescolar debe estar dirigida a propiciar en los niños el pensamiento crítico ante las situaciones que enfrentan para lograr crear una conciencia cívica y ética. La escuela, ante el reto de contribuir al desarrollo de ciudadanos responsables, democráticos, cívicos y éticos, tiene el deber de propiciar actividades dirigidas a fortalecer las destrezas de convivencia armónica. Esto se inicia desde los primeros años de vida.

Estas competencias se van fomentando en el jardín de niños y se desarrollan paulatinamente a lo largo de los años. Esto conlleva un proceso analítico-crítico para que cada estudiante encuentre o construya su espacio en la sociedad. Es un proceso social que tiene que estar en armonía con las aspiraciones de que cada niño aprenda, se conozca, se acepte, explore y descubra su yo. De ahí parte a la transformación del entorno que le rodea, y lo cual le permite ser solidario, cívico, democrático y ético ante los demás.

Algunos de los temas integradores que permiten realizar actividades conducentes al desarrollo social y emocional de los niños se detallan a continuación.

TEMAS QUE SE RELACIONAN CON EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN EDAD TEMPRANA



... Pensamiento Logicomatemático: Eficaz y Creativo

En el kindergarten existe la necesidad de familiarizar al niño con un lenguaje adecuado para la expresión y aplicabilidad de conceptos logicomatemáticos. El **Concilio Nacional de Maestros de Matemáticas** (NCTM) y la **Asociación Nacional de Educadores de la Niñez de Edad Temprana** (NAEYC; por sus siglas en inglés) han puntualizado la importancia de la educación durante los primeros años para el aprendizaje de las matemáticas.

Para promover una educación matemática es necesario (NAEYC, 2002):

- Involucrar al niño en las matemáticas de manera natural para utilizarlas y dar sentido a su mundo social y físico
- Promover el acercamiento al aprendizaje de manera informal de acuerdo con sus experiencias y conocimiento previo; incluyendo los aspectos lingüísticos, culturales, comunitarios y familiares
- Basar el currículo, las técnicas y las estrategias de enseñanza en el desarrollo cognitivo, lingüístico, físico, social y emocional del niño
- Fomentar técnicas y estrategias que propicien la solución de problemas, la representación, la comunicación y la conexión de ideas
- Asegurarse de que el currículo es coherente y compatible con las relaciones y secuencias de las ideas matemáticas
- Proveer experiencias con las ideas claves de matemáticas
- Integrar las matemáticas en actividades
- Proveer tiempo, materiales y apoyo durante el juego para que el niño explore y manipule las ideas matemáticas
- Desarrollar los conceptos, la metodología y el lenguaje matemático a través de experiencias y estrategias apropiadas
- Documentar el aprendizaje del niño a través del avalúo de los conceptos, destrezas y estrategias relacionados con las matemáticas.

El conocimiento matemático se puede organizar de acuerdo con los macroconceptos matemáticos:

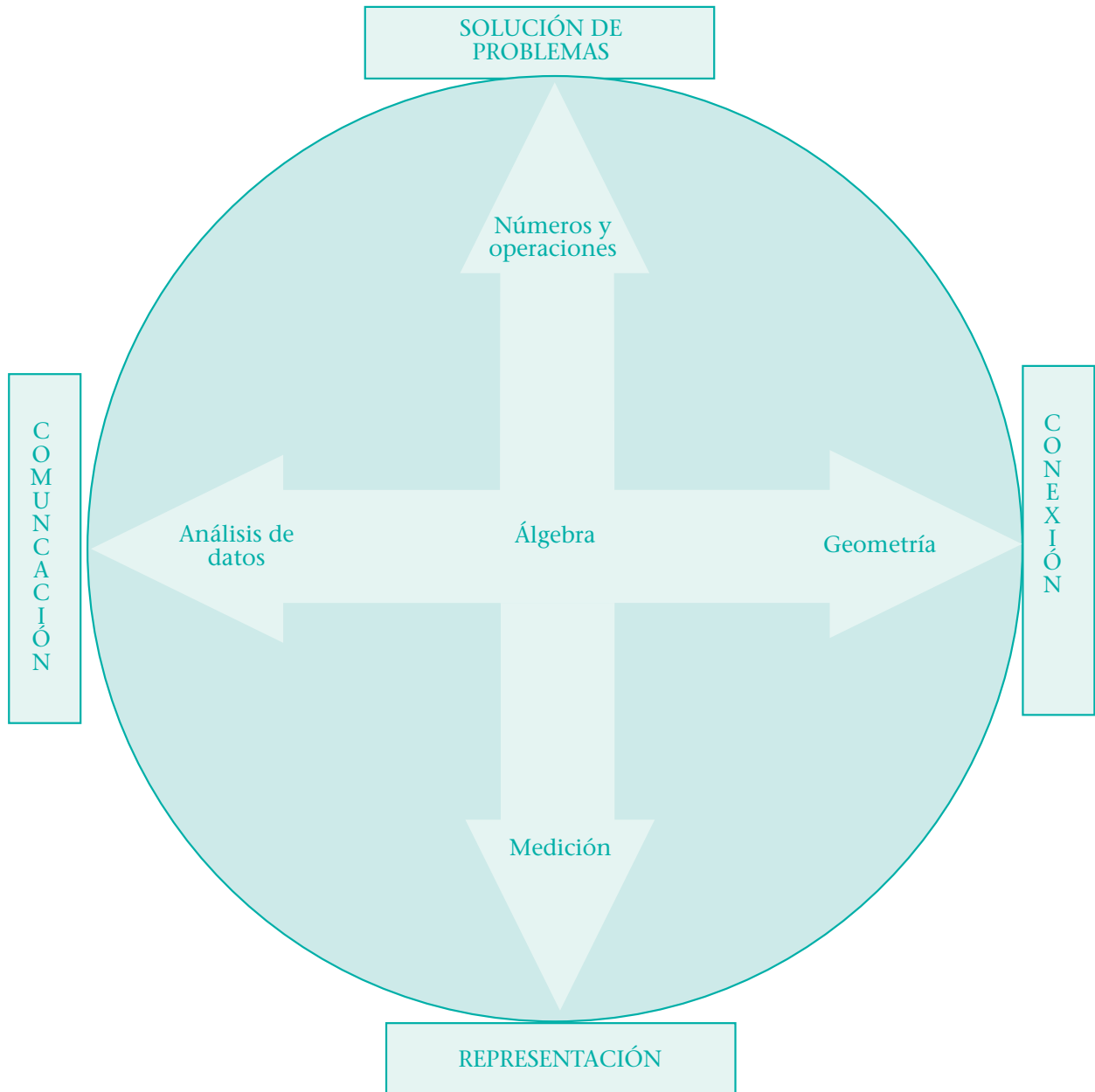
- **Numeración:** Ideas relacionadas con la cantidad, descripción y orden. Permiten establecer relación y se representan de diversas maneras. Es el concepto más importante ya que constituye la base del conocimiento matemático.

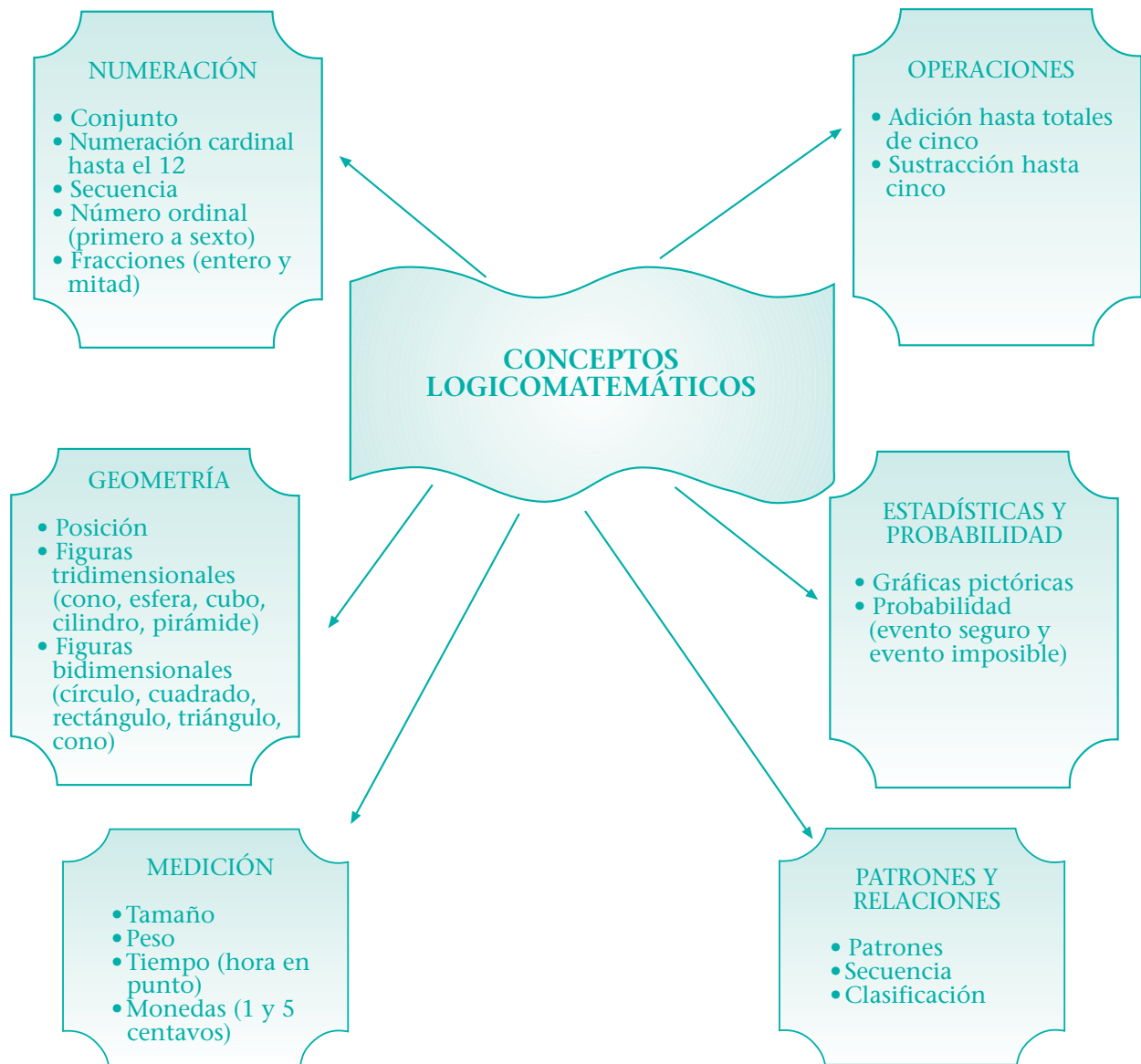
- **Operaciones:** Se utilizan para representar situaciones y para solucionar problemas.
- **Geometría:** Permite entender y representar la dirección de objetos, la localización del mundo y establecer relaciones. Las figuras se puedan describir, analizar, transformar, componer y descomponer dentro de otras figuras.
- **Medición:** Permite hacer comparaciones y determinar medidas para atribuirlos a los objetos. La medida se distingue a través de unidades y utilizando herramientas.
- **Análisis de datos:** Permite clasificar, representar y utilizar información para formular o contestar preguntas.
- **Álgebra:** Los patrones se usan para reconocer relaciones y extender generalizaciones.

En el nivel elemental las áreas de mayor énfasis son la numeración y las operaciones. Estas son la base para el estudio de los demás conceptos. Estas, a su vez, se relacionan entre sí, a través de la comunicación, la representación, el razonamiento, la conexión y la solución de problemas.



ÁREAS DE ÉNFASIS





Los procesos que se generan en el kindergarten son:

NUMERACIÓN

- Construir el significado de los números a partir de experiencias reales y del uso de materiales concretos
- Entender el sistema de numeración al representar, contar, agrupar los números
- Desarrollar el sentido numérico
- Interpretar el significado de los números en la vida diaria.

OPERACIÓN

- Construir el significado de la suma y la resta por medio de modelos concretos
- Entender que la suma tiene el efecto de aumentar los números, mientras que la resta los disminuye
- Crear, aplicar y comunicar estrategias para resolver problemas
- Reconocer el lenguaje matemático y el simbolismo de la suma y la resta.

GEOMETRÍA

- Desarrollar la percepción espacial
- Reconocer y apreciar la geometría dentro de su mundo
- Reconocer las características y propiedades de las figuras de dos y tres dimensiones.

MEDICIÓN

- Entender que los objetos tienen atributos que se pueden medir haciendo comparaciones en forma directa y utilizando unidades de medida arbitrarias
- Entender los atributos de longitud, peso y tiempo
- Reconocer los atributos de longitud y peso en el contexto de experiencias cotidianas
- Comprender el concepto de conservación de peso y tamaño.

PATRONES Y RELACIONES

- Reconocer, describir y crear diversos tipos de patrones
- Representar y describir relaciones matemáticas en forma concreta.

ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD

- Recopilar y organizar datos sobre su persona y sobre su medio ambiente en gráficas pictóricas
- Reconocer la utilidad de las gráficas como instrumentos para comunicar información
- Explorar el concepto de probabilidad.

• • • **Conciencia Ambiental e Investigativa: Competencias para el Kindergarten**

El desarrollo científico se genera a través de la experimentación, disposición y curiosidad para solucionar problemas (Feneyed, 1987). En la edad temprana se comienza a reconocer la importancia del medio ambiente y se actúa en beneficio del cuidado del ambiente. Además, lleva a cabo prácticas que propenden al desarrollo de la salud y al conocimiento de las ciencias biológicas y físicas.

Las ciencias biológicas son el estudio de las plantas y animales, su estructura, origen, crecimiento y reproducción. Incluye la fisiología que estudia los procesos y funciones de los organismos vivos y la ecología que trata sobre las interacciones entre los organismos y su ambiente.

Las ciencias físicas conllevan el estudio de la materia, su forma y sus cambios. La niñez se familiariza con el contenido de las ciencias físicas de los objetos a través del juego. Incluye también la química que estudia la composición, propiedades y transformación de las sustancias, la geología que estudia la formación de la tierra, sus capas, formas y sustancias; y la astronomía que estudia el universo más allá de la atmósfera terrestre.

El conocimiento científico se enfatiza a través de las experiencias pertinentes que le permita al niño construir significados y desarrollar actitudes de experiencias, descubrimiento y explicación del mundo que le rodea. Por tanto, es esencial lo siguiente:

- El método científico para la solución de problemas
- La investigación a través de la medición, experimentación y el uso de instrumentos.

- La observación, uso de los sentidos
- El uso de las matemáticas como lenguaje en la investigación.

La investigación científica en el ambiente preescolar se genera a través de la integración del currículo. Se sugieren los siguientes conceptos para dicha integración:

- Solución de problemas
- Investigación
- Interacciones
- Ecosistemas
- Recursos naturales
- Impacto de la actividad humana en el ambiente
- Contaminación
- Deforestación-forestación
- Ciclo de agua
- Fenómenos naturales
- Uso de la tecnología.

Para llevar a cabo la integración del currículo es necesario realizar la comunicación, la medición y la experimentación. Por otro lado, los conceptos que se desarrollan en el kindergarten son parte de la espiral de conceptos de kindergarten a sexto grado. Dichos conceptos son:



• • • Sensibilidad y Juicio Valorativo, Ético y Estético

El arte es el medio que le provee al niño la oportunidad de explorar a través de los sentidos el mundo que le rodea (Lasky & Mukerji, 1980). El arte se convierte en el instrumento mediatizador del proceso del aprendizaje, es una manera diferente de construir el conocimiento.

Las expresiones pictóricas que realiza la niñez en edad preescolar son “como el lenguaje no verbal, un sistema de símbolos que emerge desde que el niño produce los garabatos” (Lasky & Mukerji, 1990, p. 3). No solo los garabatos sino que el juego dramático, las construcciones tridimensionales, los dibujos y las pinturas “reflejan el desarrollo global de la función simbólica (Molina, 1994, p. 233). Estas expresiones son el medio para conocer al niño, las emociones, los sentimientos, el contexto social, la personalidad, la interpretación que él atribuye al mundo, el desarrollo motor fino, el desarrollo espiritual y cómo se desarrolla cognoscitivamente.

A pesar de que la representación es considerada por muchos como una expresión meramente artística, vemos que cobra significado ya que representa lo que rodea la niño. El dibujo se convierte en el medio de representación de acciones. Se dibuja de memoria, lo que se conoce (Seefeldt, 1992; Tamburrini, 1981 & Vigostki, 1978). Cuando el niño dibuja lo que conoce construye significados. Para desarrollar la capacidad cognoscitiva representar simbólicamente, al niño hay que facilitarle experiencias enriquecedoras; que le permitan explorar, descubrir, construir y expresar su capacidad cognoscitiva, física, social y emocional. Tradicionalmente, las actividades que fomentaban la expresión pictórica iban dirigidas a la elaboración de un producto final. Szelkely (1988, p.10-11) mencionó que “las lecciones de arte, no pueden ser la solución o contestación a las demandas del maestro o al esfuerzo del maestro por haber enseñado.” El arte ayuda al niño a manifestar sentimientos, a expresar ideas de forma saludable y productiva, a tomar decisiones, a arriesgarse, a aceptar su trabajo y el de los demás, y a enfrentar retos con mayor flexibilidad para poder ser creativo (Feeney, 1987; Lasky & Mukerji, 1980).

Por tanto, el proceso de construcción de significados se genera del garabateo a la escritura convencional. Lansing (1976) presentó las tres etapas principales que emergen durante el proceso de desarrollo de las expresiones graficosimbólicas en la niñez. Una de ellas, el garabateo, se divide en tres subetapas: el garabateo desordenado, el ordenado y el garabateo con nombre. Este último es imprescindible en este desarrollo ya que el niño comienza a atribuir significado a sus garabatos. La segunda etapa es la figurativa que comprende desde los tres a los doce años.

Estas etapas inherentes al desarrollo pictórico reflejan características que están relacionadas con el desarrollo cognoscitivo. Primeramente, hay que distinguir que durante la etapa del garabateo la actividad es kinestética, se reflejan aspectos topológicos y

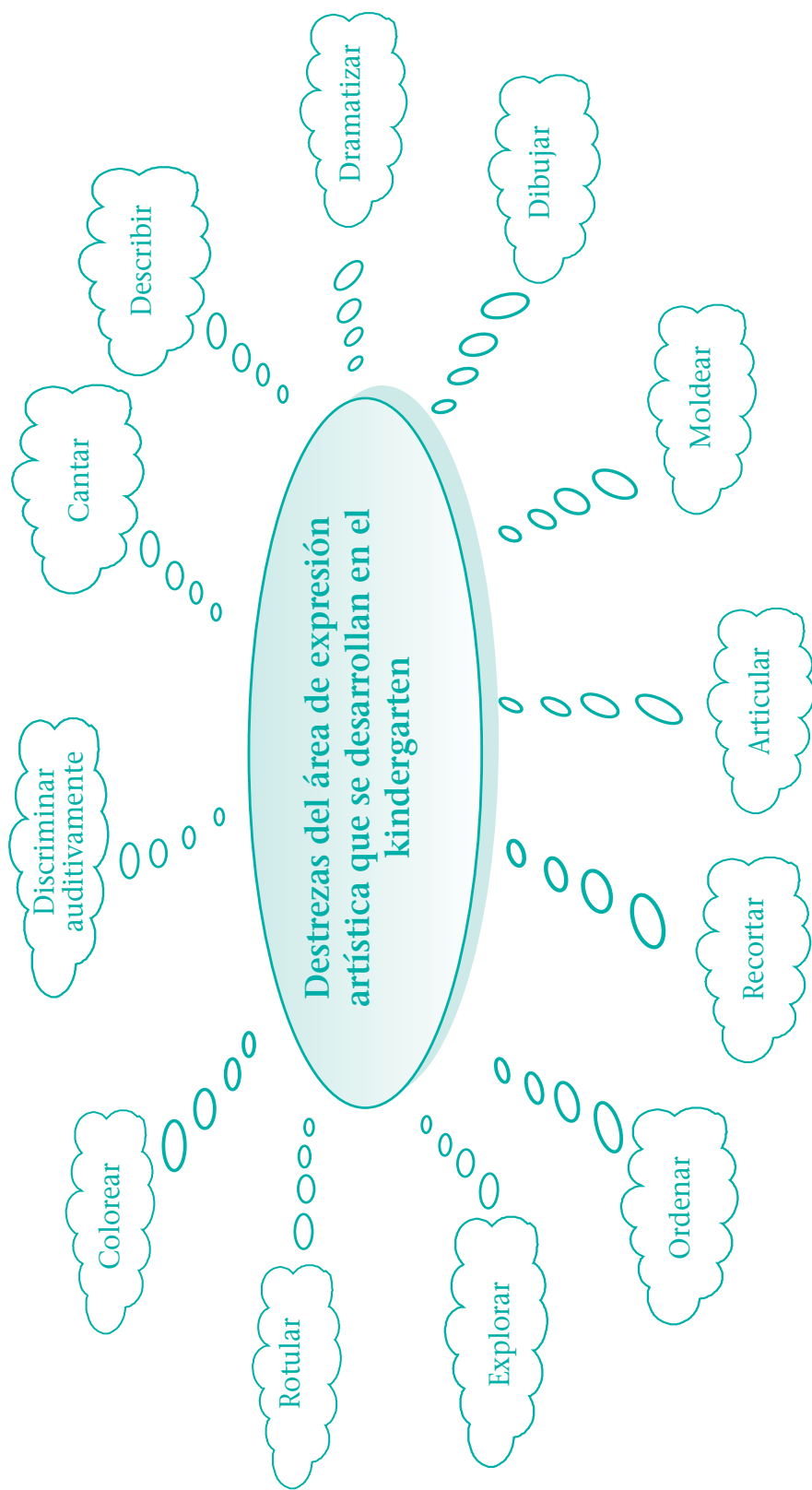
euclideanos. En esta etapa el niño conceptualiza acerca de la relación entre la coordinación muscular y lo que produce. Una vez el niño entra en la subetapa del garabateo con nombre hay una intencionalidad deliberada de que los trazos sean una representación simbólica. Esta subetapa es de transición ya que en la etapa figurativa emerge la capacidad simbólica. La niñez dibuja lo que conoce. El niño descubre la habilidad para producir un símbolo pictórico (Lasky & Mukerji, 1980, p.10). Sin embargo, en la etapa figurativa intermedia los trabajos pictóricos reflejan mayor conceptualización acerca de los objetos del ambiente ya que las producciones son elaboradas, representan una orientación espacial en el papel, dibujan varios eventos que ocurren en secuencia, utilizan las líneas tardías los trabajos reflejan más la realidad y muestran características asociadas a los géneros y a los roles sociales. Cerca de los doce años de edad los trabajos artísticos se distinguen por el uso y manejo de técnicas, materiales y medios que reflejan la sensibilidad perceptual y lo estético.

Durante la edad preescolar, la representación pictórica es un proceso evolutivo que está vinculado al concepto del espacio y a la capacidad de representación simbólica. Durante la etapa sensoriomotora; el niño aprende a percibir las relaciones espaciales de tipo topológico, euclideano y proyectivo (Langins, 1976, p. 218). Luego, el niño no solo dibuja, sino que analiza y reflexiona acerca de su trabajo. En la etapa de operaciones concretas emerge la capacidad para coordinar e internalizar la acción perceptual del objeto. Los trabajos presentan una relación espacial adecuada.

El desarrollo de la función simbólica se manifiesta también a través de la música. La capacidad musical emerge desde los primeros dos años de vida del infante. Zimmerman, (1984) destacó que las experiencias a través del canto y el juego con la música se transforman en entes simbólicos. No solo esto, sino que se desarrollan las destrezas de percepción auditiva, diferenciación de patrones melódicos y rítmicos; entre otros.

En la edad preescolar el niño puede cantar canciones completas, llevar el ritmo e imitar ritmos vocálicos. Esta capacidad es reflejo de la función simbólica que considera los aspectos tales como el ritmo, la melodía y la armonía, el tono y la forma. Esto se une a los procesos que emergen en el movimiento creativo y contribuye al desarrollo de la conciencia corporal, este desarrollo es parte integral del niño y no debe ser omitido, sino integrado a través de actividades creativas y pertinentes, en la vida del niño.

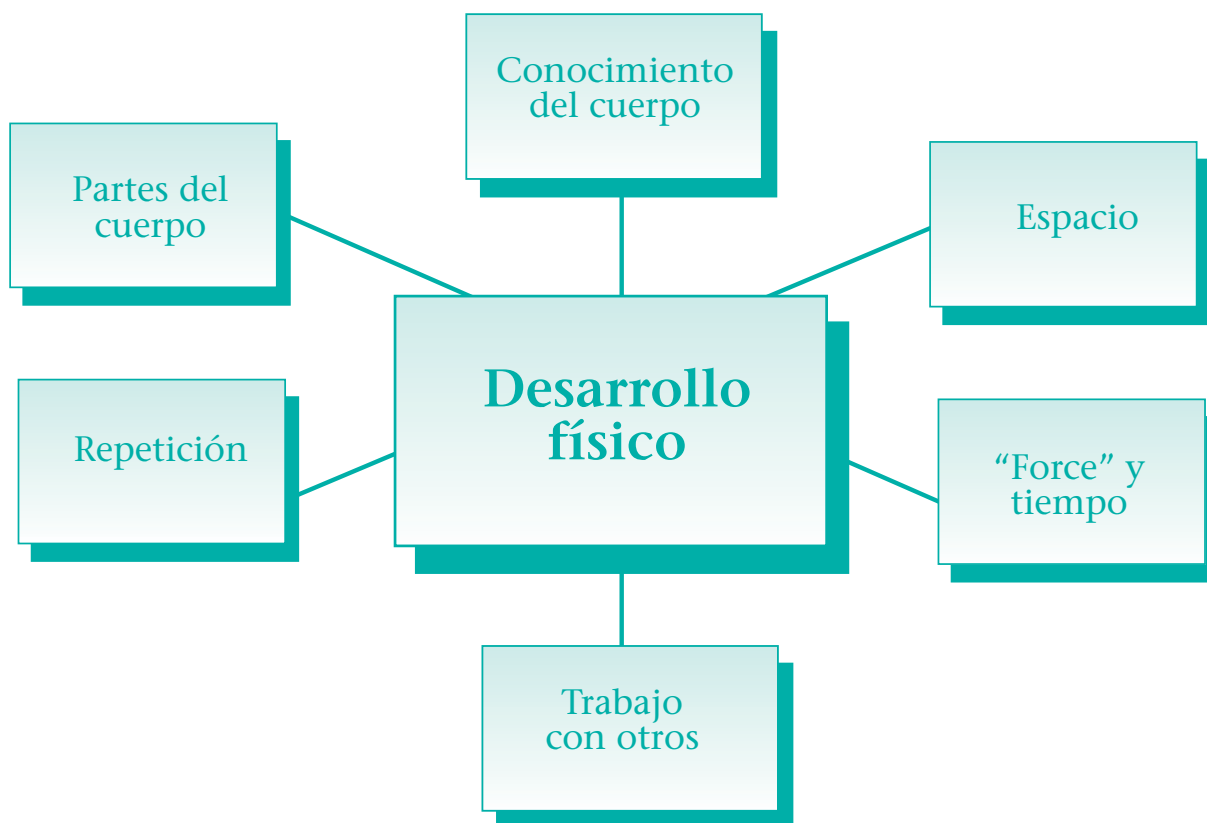
En esencia, el arte es el medio que tiene el niño para tocar, ver, escuchar, seleccionar y sentir (Colbert, Hoffman, Mantener & Sims, 1991). La evolución artística en la niñez le permitirá no solo desarrollar su capacidad de representar símbolos y signos, sino que el niño que está expuesto a las actividades creativas, desarrolla la sensibilidad, el aprecio por el arte, toma decisiones, demuestra destrezas prosociales, y emite juicios valorativos, éticos y estéticos.



... Eficiencia Física y Conciencia Salubrista

El desarrollo físico en la niñez se promueve en el kindergarten a través de la exploración del movimiento. La niñez debe demostrar el conocimiento, la eficiencia y el dominio del área perceptual, los sentidos, la imagen corporal y las destrezas motor fino y motor grueso. Además deben apreciar y reconocer la importancia del ejercicio, del descanso, de la diversión y del estado óptimo de la salud, así como el disfrute de actividades físicas grupales dirigidas al desarrollo de la naturaleza cooperativa a través del juego.

Los elementos en los que está basada la exploración del movimiento son:



Las ideas fundamentales que se desarrollan para atribuir el significado personal al desarrollo físico son las siguientes:

- La persona es dueña de sí misma; por lo que la eficiencia fisiológica es esencial para desarrollar y mantener la composición corporal.
- La persona en el espacio se relaciona y logra la conciencia corporal y la relocalización (movimientos locomotores).
- La persona en el mundo social interactúa y se mueve para compartir ideas y sentimientos.

Los conceptos que se relacionan con estas ideas son los siguientes:

Eficiencia fisiológica

Aptitud física

Eficiencia mecánica

Aptitud motriz

Equilibrio síquico

Disfrute del movimiento

Conocerse a sí mismo

Reto

Orientación espacial

Conciencia corporal

Relocalización (movimientos locomotores)

Relaciones

Manejo de objetos

Manejo de objetos (movimientos no locomotores)

Proyección de objetos

Recepción de objetos

Comunicación

Expresión
Clasificación
Simulación

Integración grupal

Trabajo en equipo
Competencia
Liderato

Integración cultural

Participación
Apreciación del movimiento
Compresión cultural

Entre las destrezas que se enmarcan en el kindergarten se encuentran las siguientes:

Motor Grueso, coordinación

Correr
Saltar
Brincar
Caminar
Lanzar
Atrapar

Motor fino, coordinación visual

Recortar
Pegar
Moldear
Discriminar
Pintar
Colorear
Construir
Armar
Ensartar
Amarrar
Desamarrar
Rasgar
Dibujar

Una de las áreas del desarrollo físico abarca los aspectos inherentes a la salud física, la salud mental-emocional, la salud social-cultural y la salud espiritual. El enfoque integral para la educación en salud escolar lleva a que se visualice al ser humano como un ser integral, que asuma la “responsabilidad individual y social con respecto a la salud, además de tener los conocimientos, destrezas, actitudes y prácticas que le permitan adoptar estilos de vida saludables que correspondan a su derecho a la salud” (Departamento de Educación, 2002, p. 59). Por tanto, es necesario (Departamento de Educación, 2002, p. 59, 46-47):

- Propiciar que los niños adquieran conocimientos sobre salud y valores que promuevan la salud como un valor y un derecho
- Desarrollar las destrezas para que asuman responsabilidad con su salud, la de su familia y la de su comunidad
- Inducir a los estudiantes a concebir la defensa de la salud como un proceso para el mejoramiento de la calidad de vida

- Promover un sistema de valores arraigado en la equidad, la justicia, y la integridad dentro de un contexto de cambio social, y ofrecido en forma planificada y documentada
- Incluir temas tales como: higiene, nutrición, ejercicios, seguridad, salud ambiental, estilos de vida y prevención.

Los conceptos y subconceptos que se desarrollan en este nivel son:

Salud física

Prevención

Crecimiento

Desarrollo

Herencia

Cambios físicos

Ejercicios

Normas de higiene y cuidado personal

Sexo

Salud mental-emocional

Autoestima

Dignidad

Autocontrol

Unicidad

Fortalezas y limitaciones

Emociones y sentimientos

Responsabilidad

Compromisos

Valores

Identidad sexual

Salud social-cultural

Relaciones interpersonales

Amistad y lealtad

Acción de compartir

Competencia

Liderazgo

Grupo

Empatía

Confianza

Cooperación

Tolerancia

Respeto

Solidaridad

Comunidad

Seguridad, accidentes y desastres

Familia

Normas sociales

Recursos de salud

Salud espiritual

Aceptación

Autorrealización

Reflexión

Amar y sentirse amado

Ser

Valentía

Paz

Esperanza

Solidaridad

Sentido de logro

Satisfacción al dar

En la niñez se desarrollarán las destrezas personales, sociales y de pensamiento creativo para trabajar de forma asertiva con las situaciones que se experimentan. Esto a través de los procesos de adquisición, manipulación y aplicación en la vida diaria.





EVALUACIÓN EN EL KINDERGARTEN

“Evaluación de expectativas y logros más allá de la memorización”

El niño de edad preescolar está en continuo crecimiento, ya que en esta etapa se desarrolla en los aspectos físico, cognitivo, social, emocional, lingüístico y creativo. Durante los años preescolares, los pequeños deben estar expuestos a experiencias que propendan al desarrollo integral y, en particular, al aprendizaje de manera que construyan el conocimiento sobre el mundo que le rodea. Por tanto, es importante destacar que el personal que trabaja con la niñez debe prestar atención a los cambios que van ocurriendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los maestros tienen que investigar y documentar constantemente el proceso de construcción de conocimiento que ocurre en esta importante etapa, ya que es la base para el futuro desarrollo.

La evaluación del aprendizaje en el nivel preescolar es sistemático y multifacético. Conlleva planificar, recopilar datos, analizar, interpretar y tomar decisiones que a corto y a largo plazo influyen en el aprendizaje del pequeño. Por eso se deben utilizar diversos medios, técnicas y estrategias para documentar el proceso de desarrollo global y el aprendizaje de la niñez.

La evaluación en el kindergarten tiene varios propósitos (Juncos & Martínez, 1995):

- Identificar y fortalecer las debilidades del estudiante
- Proveer información sobre el aprendizaje y el crecimiento del niño
- Orientar el proceso de búsqueda de alternativas a posibles situaciones que requieran la intervención de especialistas
- Establecer metas, objetivos y actividades integrados para el beneficio del estudiante
- Planificar de acuerdo con el aspecto individual reflejado por cada estudiante así como de manera grupal
- Establecer comunicación entre el educador, el estudiante y la familia.

La evaluación comprende tanto técnicas y estrategias cuantitativas de medición, como de documentación cualitativa (“assessment”), para emitir juicios y tomar decisiones. La medición es un proceso en el cual se utilizan diversos instrumentos para obtener datos cuantitativos (Estremera, 1990).

Mientras tanto, la definición que presentó la NAEYC (1992) del “assessment” es: “El proceso de observar, recopilar, documentar el trabajo que realizan los niños, así como las

diversas maneras que se utilizan para llevarse a cabo. Este sirve de base para tomar decisiones educativas favorables para la niñez”. El “assessment” involucra cuatro fases: planificar, recopilar, evidenciar, interpretar evidencias, y hacer uso de los resultados. Estas fases se dan en forma continua y en espiral, por lo que es imprescindible destacar que hay que utilizar diversos medios para recopilar las evidencias que se utilizarán para evaluar de forma asertiva el desarrollo y el aprendizaje de los niños. El maestro tiene que ser facilitador, un aprendiz en el salón de clases, así como un estudioso de las técnicas y los estándares que guían el proceso educativo en el ambiente (Rivas Olmeda & Oquendo Cotto, 1999).

• • • Técnicas de “Assessment”

El “assessment” conlleva la recopilación de evidencia de una manera informal, formal, directa, indirecta, cualitativa, cuantitativa, integral y continua (Departamento de Educación, 1996). Entre las diversas técnicas de “assessment” se encuentran: observación, diario reflexivo, listas focalizadas, mapas de conceptos, organizadores gráficos, poemas, tirillas cómicas, dibujos, pruebas de ejecución, rúbrica, preguntas abiertas, entrevistas, trabajos de creación, portafolio (Rivas Olmeda & Oquendo Cotto, 1999).

Entrevista Inicial	La entrevista inicial conlleva el formular una serie de preguntas a los padres o ciudadanos cuidadores inmediatos de los niños. En la misma se incluirán detalles con respecto al desarrollo prenatal, así como las diversas áreas del desarrollo del niño. La entrevista proveerá la oportunidad de conocer al niño desde que fue gestado hasta la edad en que se reciba en el kindergarten. Además, proveerá para establecer una comunicación efectiva entre el maestro y los padres.
Entrevista inicial con el niño	Se formulan una serie de preguntas, las cuales se hacen una vez se le reciba en el kindergarten. La entrevista proveerá para establecer un lazo de confianza y una comunicación efectiva entre él y el maestro. Además, se podrán determinar fortalezas y limitaciones que exprese o demuestre.
Observación	Este tipo de observación conlleva la recopilación de datos de acuerdo con los estándares establecidos. El maestro establece los parámetros de la observación que llevará a cabo, de manera que se expondrá al niño a una serie de actividades y de materiales que

	<p>le permitirán realizar unas tareas. El maestro podrá observar con detenimiento las fortalezas y las debilidades del niño en las diversas dimensiones del desarrollo. Esta información se recopilará en hojas de cotejo, escalas de medición y/o récord anecdótico.</p>
Hojas de cotejo	<p>Las mismas constan de una serie de criterios que designan una tarea, acción o conducta que se espera observar durante el proceso educativo. El maestro tiene que determinar el área que va a observar, establecer un propósito, determinar los indicadores que reflejen lo que va a observar, organizar los indicadores en secuencia lógica para facilitar la observación y utilizar un formato adecuado</p>
Escalas de medición	<p>Incluyen aspectos particulares que se espera observar y proveen un mecanismo para indicar la gradación de la observación realizada.</p>
Récord anecdótico	<p>Es una descripción narrativa donde se anotan las observaciones que se llevan a cabo sin emitir juicio ni opiniones. Su propósito principal es detallar de manera precisa el desarrollo del niño.</p>
Trabajos de creación	<p>Incluyen juegos, dramas, canciones y trabajos artísticos. El maestro observará el proceso que se genera mientras el niño realiza el trabajo. Las observaciones las documentará en una hoja de cotejo o récord anecdótico. Además, podrá escribir una narración de las dimensiones que se ven reflejadas a través del trabajo realizado.</p>
Diario reflexivo	<p>El estudiante reflexiona y se expresa a través del dibujo y de la palabra escrita o expresión verbal.</p>
Portafolio	<p>Colección sistemática de trabajos que realiza el estudiante durante el proceso educativo. En el mismo se documentará el desarrollo del niño de edad preescolar, sus destrezas y actitudes, así como el desarrollo de los estándares. Se pueden incluir trabajos escritos, diarios, inventarios, dibujos, grabaciones en audio o video, trabajo de creación, entrevistas, anotaciones del maestro; entre otros.</p>



DEL HOGAR AL KINDERGARTEN: PUENTE ESENCIAL EN EL DESARROLLO DE LA NIÑEZ

“Padres, madres y educadores hacia una educación y cultura de paz”

La familia es el componente principal en la vida de los niños. Esta debe formar parte activa en el desarrollo y proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

Epstein (1992) señala que la participación activa de los padres contribuye en el aprovechamiento académico de los estudiantes, al desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela, al desarrollo de la autoestima, así como al comportamiento positivo de los niños. Otros beneficios son: el mejoramiento de la comunicación entre maestros y padres, y el mejoramiento de la habilidad de los padres para colaborar en las tareas de sus hijos; los padres demuestran más interés en el progreso académico de sus hijos y a la vez se visualizan como maestros y pares competentes para sus hijos (Espinosa, 1995).

La función de los padres es esencial para lograr el desarrollo óptimo de los niños. Una labor compartida comienza con el respeto y la confianza. Hemos visto a través de los niños —por diversos factores políticos, económicos, sociales y culturales— cómo la vida familiar se ha visto afectada porque vivimos aceleradamente. Estamos presentes y a la vez ausentes, consideramos que no es necesario involucrarnos en las actividades de la familia, hay falta de comunicación, y se descuida a la intimidad familiar, entre otros (Galloza, 2003). Sin embargo, no podemos asumir posturas pasivas ante esta situación. Por tanto, los educadores tienen parte de la responsabilidad de involucrar activamente a los padres para lograr establecer relaciones que redunden en beneficio de las familias. Galloza (2003) recomienda que para ser precursores de la convivencia armónica en la familia es importante:

- Tomar decisiones en familia
- Establecer prioridades
- Participar con el niño o la niña en sus actividades
- Establecer una dinámica de expresión de sentimientos e ideas
- Brindar libertad y confianza

- Disfrutar las actividades y momentos que pasan juntos
- Comunicarse constantemente
- Elogiar y disfrutar los logros
- Compartir en los momentos difíciles
- Mantener el sentido del humor.

Las investigaciones contemporáneas así como las asociaciones profesionales como la **National Association for Education of Young Children** han puntualizado la necesidad de involucrar a los padres en los programas de educación temprana. La NAEYC (1996) estipula que es necesario reconocer la participación de los padres en la escuela y lograr que ellos confíen en quienes educan, aceptan y apoyan la educación de sus niños.

Los padres y madres pueden aportar ideas acerca de cómo se pueden involucrar en la educación de sus hijos. El **Departamento de Educación** reconoce el papel de los padres en la educación. Por tanto, es importante establecer una comunicación abierta y efectiva entre ambas partes. El 21 de marzo de 2003 se celebró la **Primera Cumbre Educativa de Padres y Educadores de la Niñez Temprana**, auspiciada por el Programa de Educación Temprana del Departamento de Educación. En esta **Cumbre** los padres junto a los maestros recomendaron las siguientes actividades que se pueden realizar para promover la participación y el trabajo en equipo en el ambiente escolar:

- Constituir un comité de padres, madres voluntarios que sean facilitadores, tutores y coordinadores de actividades
- Involucrar a los padres en talleres y orientaciones
- Permitir la participación de los padres en actividades celebradas en el salón de clases, tales como: la lectura de un cuento, la confección de una receta, la decoración del salón, y el trabajo en actividades efectuadas en los centros de interés
- Diseñar y preparar materiales para el salón
- Crear un huerto escolar
- Invitar a los padres como recursos para ofrecer talleres, conferencias y orientaciones a los niños y a otros padres
- Coordinar con los padres el día de juegos
- Realizar con los padres diversas paradas
- Constituir un comité de padres para habilitar y/o crear un área en el salón

- Invitar a los padres para que hagan la reflexión de la mañana
- Promover talleres familiares.

Es esencial y fundamental la integración de los padres al proceso educativo para que los niños tengan éxito en su vida escolar.





REFERENCIAS

- Armburuster, B.; Lehr, F.; Osborn, J. (2002). *A child becomes a reader*. New Hampshire: RCM Research Corporation.
- Armburuster, B., Lehr, F., Osborn, J. (2001). *Put reading first*. New Hampshire: RCM Research Corporation.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1994) *Five Questions that Need Answers*, 36 (9) p. 6.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children Learning: Vigostki and early childhood Education*. Washington, DC: NAEYC
- Bredenkamp, S. (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. *Serving children from birth though Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (1992). *Reading potencial: Appropriate Curriculum and Assessment for young children*. Washington, DC: NAEYC.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised Edition: Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Castillo A. , Maldonado J., Montes P., Vázquez C. (2000) *Fundamentos de la educación en la niñez temprana: Prácticas apropiadas para el desarrollo de las diferencias individuales*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Colbert, C., Hoffman, S., Kantner, L. & Sims, W. (1991) *Nurturing the Expressive Arts*. Childhood Education, 46 (1)23. 26.
- Departamento de Instrucción Pública (1989). *La enseñanza preescolar. Guía para el maestro*. Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública.
- DeVries, R. & Kohlberg, L. (1987). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, DC: NAEYC
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.

- Elkind, D. (1993). *Images of the young child: Collected essays on development and education*. Washington, DC: NAEYC
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. En M. Alkin (ed), *Encyclopedia of Educational Research*, 6ta ed. Nueva York: MacMillan.
- Espinosa, L. (1995). La participación de los padres en los programas preescolares. En <http://ericecece.org/pubs/digests/1995/parti95s.html>.
- Estremera, S. (1990) *Técnicas de Assessment*. Manual sin publicar.
- Evans, E. (1975). *Contemporary influences in early childhood education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Feeney, S. Christensen, D. & Moravcik, E. (1987). *Who am I in the lives of children?* Columbus, OH: Merrill
- Fender, L. (1990). From scribbling to writing: Smoothing the way. *Young children*, 51 (3), 62-69.
- Forcelledo, M. (1976). *El kindergarten como parte de la escuela elemental*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Froebel, F. (1950). *F. Froebel's education by development. The second part of the pedagogic of the kindergarten*. New York: D. Appleton & Company.
- Galloza, R. (2003). *La familia como precursora de la paz*. Taller y documento entregado en la Primera Cumbre Educativa de Padres y Educadores de la Niñez Temprana ofrecido por el Programa de Educación Temprana del Departamento de Educación. Bayamón, PR.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Headley, N. E. (1970). *El jardín de infantes*. Argentina: Editorial Troquel.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria Virginia. Association for supervision and Curriculum Development.
- Juncos de la Fuente, M; Martínez, L. (1995). *Guía de evaluación en el nivel preescolar y kindergarten* (Documento sin publicar) Bayamón: UPR – Facultad de Pedagogía.
- Kamii, C. (1982). *Number in preschool & kindergarten*. Washigton, DC: NAEYC
- Lansing, K. (1976). *Art, artists and art education*. Dubuque, Iowa: Kendal Hunt Publishing Co.

- Lasky L., Mukerji, R. (1990) Art. Basic for young children. Washington, D.C. NAEYC.
- Mac Isaac, M., Estey, N., Rendell, S., Casey, E. (2001). *Sponsored by the Canadian Child Care Federation*. Resource Street: Ottawa, Ontario.
- Márquez de Alcalá, C. (2002). *Aprendiendo con inteligencia emocional*. Puerto Rico: Raíces, Corp.
- Martínez, L. (1991). *Tendencias recientes de la educación preescolar en Puerto Rico*. Seminario presentado en el cierre de práctica docente. Bayamón: UPR.
- Méndez, M. & Benet, J. (1976). *La educación preescolar en Puerto Rico*. Puerto Rico: Editorial Cultural.
- Molina Iturrondo, A. (1983). ¿El apresto o la lectura en el nivel preescolar?. *Plural*, 2 (2), 191-196.
- Molina Iturrondo, A. (1994). *Niños y niñas que exploran y construyen: Currículo para el desarrollo integral en los años preescolares*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Molina Iturrondo, A. (1999). Leer y escribir con Adriana. La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años. Puerto Rico: Editorial de la UPR.
- Molina Iturrondo, A. (11 de agosto de 2003) ¿Qué esperas del kindergarten? Periódico *El Vocero*.
- NAEYC (1996). *Respuestas a la diversidad lingüística y cultural – Recomendaciones para una educación infantil eficaz*. Washington, DC: NAEYC.
- NAEYC Position Statement (April 2002). *Early Childhood Mathematic*.
- National Association for the Educational of Young Children (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children 3 through 8. *Young Children*, 46 (3), 21-38.
- National Council for the Social Studies (1992). *Social Studies for early childhood and elementary school children: Prepares for 21st century* Washington D.C: Author.
- Nieves Torres, R. (2002). *Intervención temprana en infantes especiales 0-5*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Ortiz, E. (2003). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Revista El Sol* en proceso de publicación. Asociación de Maestros de Puerto Rico.

- Piaget, J. (1978). *The psychology of intelligence*. New Jersey: Littlefield Adams, Co.
- Quintero, A. (2002). *Agenda para el cambio: Departamento de Educación*. Documento de trabajo. Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Raimey, C. (2003). ABC to better reading and math skills. Early Reading First Meeting. Washington, D. C.
- Ramón, M. L. (2003). Semana de la paz y de la solidaridad. En <http://www.educa.aragob.es/cprcalat/SEMANA.htm>.
- Report of the Governor of Porto Rico, (1903).
- Rivas, A., Olmedo, M. (1999). *Assessment: De la teoría a la práctica*. Puerto Rico: First Book.
- Roopnarine, J. & Johnson, J. (1992) Approaches to early childhood education. New York: Macmillan Publ.
- Ross, E. (1976). *The kindergarten crusade*. Ohio: Ohio University Press.
- Scales, B. Almy, M. Nicoloupoulou, A. & Ervinn Tripp, S. (1991). *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press.
- Schickedanz, J. (1990). *More than the ABCs. The early stages of reading and writing*. Washington, DC: NAEYC.
- Seefeldt, C. (1992). The early childhood curriculum. A review of current research. New York: Teachers College Press.
- Seefeldt, C. (1995). Transforming curriculum in the Social Studies. In S. Bredekamp & P. Rosegrant (Eds) *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment, 2*, pp. 109-124. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Sylwester, R. (1995) *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria: Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Szekely, G. (1988). *Encouraging creativity in art lesson*. New York: Teachers College Press.
- Tamburini, J. (1991). Why young children paint and draw as they do. In M. Robert & J. Tamburini, (Eds.). *Child Development 0-5*. Edingurgh: Holmes McDougall.
- Thomas, R.M. (2000). *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- U. S. Department of Education (2001). No child left behind Act. In <http://www.nochildleftbehind.gov>

- Villarreal, A. & Rodríguez, R. (2003). The home as a significant source for developing language and study skills. *Intellectual Development Research Association*. XXX (2), 7-14.
- Villarini, A. R. (1991). *Teoría, estrategia y metodología de enseñanza de las destrezas de pensamiento en las asignaturas*. Puerto Rico: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Vykelich, C. (2003) *Creating a rich preschool classroom environment*. Early Reading First Meeting. Washington, D. C.
- Vigostki, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

RECURSOS EN INTERNET

- www.abcteach.com
- www.atozteacherstuff.com
- www.bibliotecavirtual.com
- www.correodelmaestro.com
- www.chicomania.com
- www.chicosyescritores.org
- www.childfun.com
- www.earlychildhood.com
- www.eduplace.com
- www.enchantedlearning.com
- www.escapetopuertorico.com
- www.escolares.com
- www.escuela.com
- www.firstschool.ws/sp/index/html
- www.ideabox.com
- www.kiddyhouse.com
- www.kidstuff.com
- www.kidzpage.com
- www.learningpage.com
- www.lecturayvida.org.ar
- www.naeyc.org

www.newhorizons.org

www.parentsplace.com

www.pbskids.com

www.preschoolbystormie.com

www.preschooleducation.com

www.preschoolrainbow.org

www.primeraescuela.com

www.proteacher.com

www.salohogar.com

www.schooldiscovery.com

www.schoolhousetech.com

www.sitesforteachers.com

www.teachernetwork.com

www.teachersfriend.com

www.teacherxpress.com

www.teachspanish.com

www.storiesbystormie.com

www.webkidsnetwork.com



EVALUACIÓN DEL DOCUMENTO

Región Educativa: _____ Distrito Escolar: _____

Escuela: _____

Favor de contestar las siguientes preguntas:

CRITERIOS	SI	NO	RECOMENDACIONES
El documento es fácil de manejar.			
El documento es fácil de entender e interpretar.			
Tiene secuencia.			
Satisface las necesidades del estudiante.			
Satisface las necesidades del maestro.			
Las secciones que incluye son pertinentes al kindergarten.			

OBSERVACIONES:

Favor de enviar esta evaluación al Programa de Educación Temprana.